

UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DE EL SALVADOR
ESCUELA DE POSGRADOS

**TRABAJO EMOCIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
ESPECIAL QUE ATIENDEN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL QUE PRESENTAN MAYORES NECESIDADES DE
APOYO**



ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

PRESENTA:
ERICK ADONAY DÍAZ DÍAZ

ASESORA:
MTRA. IVÓN RIVERA

San Salvador, El Salvador, mayo de 2024

Dra. Cristina Juárez de Amaya
Rectora

Dra. Mirna García
Vice Rectora Académica

Dra. Nuvia Estrada
Vice Rectora de Investigación y Proyección Social

Mtra. Sonia Rodríguez de Martínez
Secretaria General

Dra. Nadia Menjívar
Decana de la Escuela de Posgrados

Mtro. Herberth Guzmán
Vicedecano de la Escuela de Posgrados

Mtra. Cristina Muñoz
Coordinadora de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica

San Salvador, junio de 2024

Índice

Introducción	4
Capítulo I. Planteamiento del problema	5
A. Situación problemática	5
B. Enunciado del problema	7
C. Objetivos de la investigación	8
C.1 Objetivo General:	8
C.2 Objetivos específicos:	8
D. Preguntas de investigación	8
E. Contexto de la investigación	8
F. Justificación	11
Capítulo II. Marco Teórico	13
A. Trabajo emocional, educación especial y discapacidades de baja incidencia	27
B. Demandas emocionales de la educación especial	29
C. Propuestas de intervención para favorecer el bienestar emocional docente.	30
D. Consideraciones en torno a la metodología de estudio	31
Capítulo III. Metodología de la investigación	31
A. Enfoque y tipo de investigación	31
B. Sujetos y objeto de estudio.	33
C. Técnicas de recopilación de información	34
D. Instrumentos de recolección de datos	35
D.1. Cuadro de coherencia	35
E. Aspectos éticos de la investigación	38
F. Procesamiento y análisis	38
G. Cronograma de actividades	39
H. Presupuesto	41
I. Estrategias de utilización de resultados	43
K. Fuentes de información consultadas	44
L. Anexos	54

Introducción

El presente estudio se adentra en el trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo. Este ámbito de la educación exige un compromiso emocional significativo por parte de los profesionales involucrados, quienes no solo enfrentan los desafíos pedagógicos habituales, sino que también deben lidiar con demandas emocionales únicas derivadas de las necesidades específicas de sus estudiantes.

El trabajo emocional se define como el esfuerzo requerido para gestionar y expresar emociones en el contexto laboral (Hochschild, 2012), y en el ámbito de la educación especial (Mackenzie, 2015), estas demandas emocionales generalmente son de mayor intensidad. Este estudio se propone explorar cómo los docentes de educación especial enfrentan y gestionan estas demandas emocionales. Para este fin, estudio se estructura en cinco capítulos:

El Capítulo I aborda el planteamiento del problema, contextualizando la situación problemática, formulando el enunciado del problema, estableciendo los objetivos de la investigación, además de la justifican del mismo.

En el capítulo II se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, explorando conceptos clave como el trabajo emocional, la educación especial y la discapacidad intelectual y las mayores necesidades de apoyo, así como las demandas emocionales específicas de este contexto.

Posteriormente, el capítulo III detalla la metodología de la investigación, incluyendo el enfoque y tipo de investigación, los sujetos y objeto de estudio, las técnicas e instrumentos de recopilación de información, aspectos éticos, procesamiento y análisis de datos, cronograma de actividades, presupuesto, estrategias de utilización de resultados.

En el capítulo IV se presentan los principales hallazgos del estudio con relación a las categorías de análisis emergentes del contenido de las entrevistas, así como la discusión teórica del estudio. Finalmente, en el capítulo V se recolectan las conclusiones y recomendaciones del estudio en función de los objetivos y la discusión de este.

Capítulo I. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se establecen las bases que sustentan el proceso de investigación, además, se describe el contexto en el que nace la problemática, así como las justificaciones de la relevancia académica y práctica del estudio, así como la necesidad de comprender el trabajo emocional al que se enfrentan los docentes de educación especial que se dedican a la atención de personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo.

Asimismo, se presentará una visión general de los antecedentes y estudios previos relacionados con este tema, identificando brechas de conocimiento que motivan la presente investigación. Adicionalmente, se expondrán los objetivos de la tesis, la pregunta de investigación que la guía y la estructura general que seguirá este trabajo, proporcionando así una visión panorámica de lo que se abordará en los capítulos subsiguientes.

A. Situación problemática

La atención educativa de las personas con discapacidad es un campo de acción pedagógica que ha evolucionado en múltiples ocasiones con el pasar de las décadas, su evolución histórica gira en torno a las ideas, principios, valores, interacciones, prácticas y discursos que las sociedades tienen en relación con el papel de las personas con discapacidad en la sociedad. Respecto a ello, Retief y Letšosa, (2018) mencionan que tradicionalmente se ha favorecido la segregación sistemática de esta población, limitando su participación plena y el goce de los derechos fundamentales.

A raíz de esto, ha habido diferentes paradigmas de atención en torno a la educación de las personas con discapacidad. Actualmente, el paradigma de mayor difusión para este fin es la educación inclusiva. Esta es una perspectiva considera que la diferencia entre individuos es un rasgo positivo que enriquece al grupo social, la diferencia es abrazada y valorada (Echeita y Ainscow, s. f.). Se diferencia de otros modelos debido a su enfoque, la educación inclusiva busca que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones, independientemente de su origen socioeconómico, género, raza, etnia, orientación sexual, identidad de género o discapacidad (Ainscow, 2003).

Por otra parte, hay que valorar que el país es un Estado firmante de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), consecuentemente, El Salvador ha desarrollado distintas iniciativas y avances en materia de políticas públicas relativas al derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Como resultado de esto, en el sistema educativo salvadoreño se identifican dos principales modalidades de atención para las personas con discapacidad, por una parte, se promueve la inclusión educativa de esta población en el contexto de la escuela convencional o regular, por otro se cuenta con las escuelas de educación especial (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT], 2021); Ministerio de Educación [MINED], 2010)

Para las personas con discapacidad que se escolarizan en los centros educativos convencionales, en ocasiones, se les proporciona acceso a servicios de apoyo permanentes o transitorios que persiguen la reducción de barreras para el aprendizaje y participación de esta población, mientras que la modalidad de educación especial está enfocada en brindar atención educativa específica, permanente o transitoria a estudiantes con discapacidad intelectual por medio procedimientos enfocados en el desarrollo de competencias académicas y funcionales para lograr la participación comunitaria buscando responder a sus necesidades individuales (MINED, 2016c; MINED, 2016d).

Por otra parte, para Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011), en la educación inclusiva, los docentes deben estar preparados para trabajar con estudiantes de diferentes habilidades y necesidades, deben de ser capaces de adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Esto implica una formación continua y una actualización constante de sus habilidades y conocimientos donde se cree un ambiente de aprendizaje inclusivo y acogedor, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Consecuentemente, se considera que el docente de educación especial es un actor clave para garantizar que la población con discapacidad intelectual goce de una educación inclusiva, sin embargo, es necesario destacar que entre mayores sean las necesidades de apoyo de los estudiantes, será más difícil que las prácticas

docentes se alineen con la filosofía de la educación inclusiva (Warnes et al., 2022) y estos estarán expuestos con mayor frecuencia a un entorno de trabajo donde priman las emociones negativas sobre las positivas, generalmente por motivos como frustración en el trabajo, falta de capacitación, ausencia de apoyo, entre otros (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Ahora bien, el quehacer docente implica la necesidad de autorregular las emociones durante las interacciones con estudiantes, compañeros de trabajo, padres y administradores escolares. A este proceso dónde los sentimientos y expresiones se ajustan a las exigencias de la profesión o actividad laboral se le conoce como trabajo emocional (Hochschild, 2012). El trabajo emocional es una exigencia común del entorno laboral, sin embargo, estudios como los de Carvalho (et al., 2011) señalan que este se expresa con mayor intensidad en la enseñanza.

El trabajo emocional, junto con sus estrategias, la actuación profunda y superficial, ha sido objeto de estudio en relación con varios aspectos cruciales del entorno laboral. Por ejemplo, se ha observado que la manera en que los trabajadores gestionan sus emociones tiene un impacto significativo en el rendimiento laboral. Cuando los empleados utilizan estrategias de actuación profunda, donde intentan genuinamente sentir las emociones que expresan, tienden a mostrar un mejor desempeño en sus tareas. Por otro lado, la actuación superficial, donde los trabajadores expresan emociones que no sienten realmente, se ha asociado con mayores niveles de agotamiento emocional y burnout, lo que puede afectar negativamente el rendimiento laboral y aumentar la probabilidad de rotación de personal. Los estudios han demostrado que los empleados que experimentan altos niveles de agotamiento emocional debido al trabajo emocional exigente son más propensos a considerar la posibilidad de abandonar su empleo (Chau et al., 2009; Goodwin et al., 2011; Jeung et al., 2018).

Ahora bien, los docentes de educación especial generalmente realizan trabajo emocional en medio de eventos emocionalmente desafiantes (Gaan, 2012). También se puede identificar que las personas con discapacidad que presentan grandes necesidades de apoyo suelen de requerir de una mayor implicación emocional de parte del docente (Dickerson, 2017). La problemática del trabajo

emocional en el quehacer de estos docentes es clave para comprender el impacto de su labor en la vida personal, emocional y en la salud física de los educadores (Camino Majluf, 2020; Brunsting et al., 2023).

B. Enunciado del problema

El docente desempeña un papel esencial para lograr la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo, sin embargo, dada la naturaleza de su labor y el contexto social en el que se desenvuelve existen una cantidad significativa de riesgos psicosociales y demandas emocionales para los educadores que trabajan con dicha población. Por tanto, se considera relevante el identificar ¿cómo describen los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que, presentan mayores necesidades de apoyo, el trabajo emocional en el entorno escolar?

C. Objetivos de la investigación

C.1 Objetivo General:

Analizar cómo los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo abordan el trabajo emocional en las interacciones habituales del contexto escolar

C.2 Objetivos específicos:

- A. Explorar las percepciones de los docentes de educación especial sobre la influencia del trabajo emocional que surge durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar en su bienestar personal.
- B. Categorizar las estrategias utilizadas por los docentes de educación especial para manejar sus propias emociones durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar.
- C. Enlistar los desafíos específicos que enfrentan los docentes de educación especial al gestionar emocionalmente las interacciones habituales con

estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar.

D. Preguntas de investigación

- A. ¿Cómo perciben los docentes de educación especial el trabajo emocional con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar?
- B. ¿Qué estrategias emplean los docentes de educación especial para gestionar sus propias emociones?
- C. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes de educación especial al gestionar emocionalmente las interacciones habituales con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar?

E. Contexto de la investigación

En los últimos 10 años, El Salvador presenta una tasa de prevalencia de discapacidad entre el 6.4% al 7%, lo que sugiere que alrededor de 410,798 a 430,000 de personas en el país tienen alguna condición de discapacidad que se traduce en mucha dificultad para realizar funciones cotidianas esenciales o no pueden hacerlas por completo (Velásquez, 2023; Consejo Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONAIPD], 2015).

Es relevante señalar que, en el contexto actual, se están implementando iniciativas políticas que buscan garantizar el derecho a la educación y el acceso oportuno de las personas con discapacidad intelectual al sistema educativo (Muñoz Morán, 2019). Asimismo, el sistema educativo de El Salvador está experimentando una transformación dirigida hacia la consolidación de la educación inclusiva (Muñoz Morán, 2018).

En este escenario, las escuelas de educación especial siguen presentes en el país con el propósito de proporcionar una atención educativa específica, ya sea de manera permanente o transitoria, a estudiantes con discapacidad intelectual, adaptándose a sus características y necesidades individuales para facilitar el

desarrollo de habilidades académicas y funcionales (Ministerio de Educación, 2016c, p. 10).

A fin de responder a ello, en el territorio nacional se cuenta con 30 centros escolares de educación especial, habiendo en el sector público una de estas escuelas en los departamentos de Chalatenango, Morazán, Cuscatlán, La Libertad, La Paz, San Vicente y La Unión; con dos de estas en Ahuachapán y Cabañas; con tres en San Miguel y Santa Ana; cuatro en Usulután, mientras que el departamento de Sonsonate cuenta con cinco. En el departamento de San Salvador, se cuenta con cuatro instituciones oficiales que reciben el nombre de escuela de educación especial, sin embargo, una de estas está enfocada a la pedagogía hospitalaria dentro del Hospital de niños Benjamín Bloom. Las otras tres instituciones se corresponden al estándar nacional de estos centros.

La institución que atiende más estudiantes es la Escuela de Educación Especial del Barrio San Jacinto, ubicada en el departamento de San Salvador con 221 estudiantes matriculados en el año 2024 y San Salvador el departamento con más estudiantes en esta modalidad con 524 (MINEDUCYT, 2024).

Para el presente estudio se propone trabajar con las tres escuelas del departamento de San Salvador, la Escuela de Educación Especial del Barrio San Jacinto, ubicada al final calle Marconi y Avenida los Diplomáticos Barrio San Jacinto, San Salvador, San Salvador; la Escuela de Educación Especial de Mejicanos, ubicada en Colonia Palmira, Pasaje Eucalipto n° 31, Mejicanos, San Salvador y la Escuela de Educación Especial del Centro De Capacitación Laboral El Progreso que recientemente se ha trasladado a la Colonia Jardín Calle Roma, Mejicanos, San Salvador. Adicionalmente, se contempla incluir al Centro de Formación Laboral para Personas con Discapacidad Intelectual “La Rioja” que, institución privada que proporciona una variedad de servicios a esta población y dentro de sus servicios implementa un Programa Educativo dónde se imparten las asignaturas básicas del Programa de Estudios del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología adaptados de acuerdo con las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

Estas organizaciones resultan relevantes para el estudio dado que en su oferta educativa atienden a estudiantes con discapacidad intelectual y es común en

estos contextos encontrar estudiantes con grandes necesidades de apoyo. Al concentrarse en estas instituciones, el estudio podrá explorar de manera más profunda cómo se aborda el trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden personas con discapacidad intelectual con grandes necesidades de apoyo en una amplia variedad de contextos escolares diferentes.

F. Justificación

La presente investigación está centrada en la comprensión del trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo. Este estudio se sustenta en el rol clave que desempeñan los docentes en el desafío de construir una escuela para todos en consonancia con los objetivos del desarrollo sostenible (ONU, 2018) que reconocen la importancia de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.27).

Se cuenta con evidencia que el trabajo docente se caracteriza por presentar un componente bastante grande de trabajo emocional (Kariou et al., 2021; Carvalho et al., 2011; Isenbarger y Zembylas, 2006). Esta situación incide en la calidad de vida, autorrealización y bienestar psicológico del docente, sobre ello autores como Billingsley y Bettini (2019) o Gilmour y Wehby (2020) señalan que los docentes de educación especial son más propensos a la deserción de su profesión y poseen un riesgo más alto de enfrentar riesgos psicosociales asociados al estrés laboral como el burnout o síndrome de desgaste profesional.

Por otra parte, también la literatura señala que el trabajo con personas con discapacidad intelectual que presentan grandes necesidades de apoyo afecta fuertemente en el aspecto emocional y psicológico de los docentes. Por lo tanto, el estudio de este fenómeno en El Salvador se vuelve crucial ya que las interacciones cotidianas con estudiantes que requieren un apoyo significativo pueden generar tensiones emocionales y demandas psicológicas adicionales para los docentes de educación especial (Howell & Gengel, 2005; Beadle-Brown et al., 2015; Beadle-Brown et al., 2020).

Adicionalmente, al indagar en las particularidades del contexto salvadoreño se observa que las organizaciones de la sociedad civil salvadoreña evidencian que hay una ausencia de investigaciones relacionadas con el ámbito de la discapacidad y, además esta población enfrenta condiciones de vida adversas debido a las limitantes existentes en los diferentes ámbitos de la vida (Asociación de Padres, Madres y Familiares de Hijos/Hijas con Discapacidad de El Salvador, 2018).

Complementariamente, este estudio resulta valioso desde el punto de vista metodológico dado que los métodos más utilizados para estudiar el trabajo emocional son las encuestas. Ejemplo de esto son la Emotional Labor Scale (ELS) y la Emotional Work Requirements Scale (EWRS). Además, se emplea con frecuencia la observación apoyándose del uso de medidas fisiológicas, como la variabilidad de la frecuencia cardíaca y los niveles de cortisol, para estudiar el trabajo emocional (Carvalho et al., 2011; Lee & Madera, 2019). Por lo que el abordaje desde lo cualitativo y enfatizando en este perfil docente resulta relevante capturar la naturaleza compleja y matizada de las experiencia del trabajo emocional, sobre cómo las personas perciben, gestionan y navegan en el fenómeno y descubriendo los desafíos únicos y estrategias de afrontamiento para visibilizar las diversas experiencias en el campo de la educación especial, donde el trabajo emocional puede variar ampliamente según factores individuales, culturales y situacionales (Stark & Koslouski, 2020; Martínez-Morato et al., 2021)

Finalmente, es de considerar que los resultados potenciales de este estudio permitirán dilucidar el contexto donde se desarrolla el fenómeno y brindar la perspectiva de un actor clave en el proceso de transmisión de una escuela tradicional a una educación inclusiva. Dicha información proporcionaría insumos para el desarrollo de intervenciones, procesos de concientización y políticas desde el contexto nacional y en consideración de las condiciones sociohistóricas de los docentes salvadoreños.

Capítulo II. Marco Teórico

Esta sección desempeña una función crítica al proporcionar la estructura conceptual y el contexto necesarios para abordar este estudio. Su objetivo principal es facilitar la comprensión y explicación del fenómeno de estudio, al mismo tiempo que provee los insumos para establecer los parámetros conceptuales e interpretativos que guiarán el proceso de recolección de datos y su correlación con las interpretaciones teóricas previas.

Dentro de este capítulo, se realiza un análisis detallado del fenómeno y sus diferentes facetas a través de una revisión exhaustiva de la literatura con el fin de identificar investigaciones previas, teorías y enfoques conceptuales que permitan abordar la problemática, asegurando que el trabajo esté respaldado por teorías y estudios previos relacionados con el trabajo emocional de los docentes en la educación especial, específicamente en el contexto de las discapacidades de baja incidencia.

A. Discapacidad intelectual y el modelo de calidad de vida y apoyos

A.1 Modelos conceptuales de la discapacidad

En primera instancia es necesario delimitar a qué se hace referencia cuando se habla de discapacidad. El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo. Conocer estas conceptualizaciones resulta de utilidad dado que los modelos conceptuales de la discapacidad no se presentan de forma pura, sino que coexisten en una variedad de contextos incidiendo en las interacciones entre persona con discapacidad y entorno.

Los modelos conceptuales sobre la discapacidad comprenden una serie de teorías, ideas y consideraciones éticas y filosóficas que en conjunto reflejan las representaciones y roles que socialmente se asigna a la persona con discapacidad. Respecto a lo anterior, Smart (2004) señala que estos modelos cumplen diversas funciones cruciales dado que proporcionan definiciones de discapacidad, ofrecen explicaciones sobre la atribución causal del fenómeno, guían la formulación e implementación de políticas, influyen en cuales disciplinas académicas estudian y cómo abordan la atención profesional que reciben las personas con discapacidad.

A.1.1 Modelo moral y religioso.

En este modelo, la discapacidad es consecuencia de la acción divina y su sustento se cimenta en las creencias religiosas de los individuos. Generalmente, en este modelo la discapacidad se percibe como un defecto, cómo algo indeseable que se provoca por el fallo moral del comportamiento pecaminoso de la familia. A raíz de esto se vincula la condición de discapacidad a los sentimientos de vergüenza, y consecuentemente las familias eran cohesionadas socialmente a ocultar a la persona con discapacidad, excluyéndose de cualquier posibilidad de desempeñar un papel activo en la sociedad provocando una total dependencia y vulnerabilidad de la persona, así como fuertes sentimientos de autodesprecio o como una bendición y honor dado para probar su fe (Retief & Letšosa, 2018; Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019; Creamer, 2012).

En síntesis, este modelo considera a la persona con discapacidad como biológica y psicológicamente inferior en comparación con las personas sin discapacidad, se atribuye que las causas de la discapacidad son de origen divino y generalmente como consecuencia de una acción moralmente indeseable, se percibe a la discapacidad como una tragedia personal que condicionarán el resto de la vida del individuo y se favorece la segregación total de la persona de la vida pública. A pesar de que este modelo se encuentra en desuso en el ámbito científico académico sigue contando con una presencia muy fuerte en los medios de comunicación y en las motivaciones, discursos y prácticas de muchas comunidades, escuelas y familias.

A.1.2 Modelo Individual o Médico-Rehabilitador.

El modelo médico-rehabilitador, también llamado modelo individual de la discapacidad, surge como una consecuencia del pensamiento naturalista, sus orígenes se remontan al pensamiento renacentista y se consolida después de la Primera Guerra Mundial. Este modelo es de corriente positivista dado que explica la discapacidad mediante causas naturales, no necesariamente vinculadas a la acción divina. Por su parte, este modelo atribuye la discapacidad posee a un origen patológico y radica en la deficiencia corporal experimentada por la persona. En este

modelo, persiste la idea de la “tragedia personal”, este modelo se cosifica a la persona con discapacidad, se prefiere que la persona sea intervenida mediante tratamientos o terapias encaminadas a “corregir” la desviación de la persona con respecto al promedio (Smart, 2004; Sharma, 2023).

Consecuentemente, el modelo médico rehabilitador sustentó diferentes acciones segregativas, durante su apogeo. La literatura sugiere que existió una clara tendencia al etiquetaje de los estudiantes con discapacidad, la pedagogía dirigida a esta población cobró una orientación claramente terapéutica, se promovió la institucionalización y los centros educativos que acogían a esta población tomaron una fuerte inspiración de los nosocomios, en muchos casos aislando al individuo de interacciones sociales con la comunidad (Sharma, 2023; Velarde Lizama, 2012).

A.1.3 Modelo Social.

Este modelo nace en contraposición al modelo teológico y al médico rehabilitador y como respuesta a la creciente preocupación por la discriminación y la exclusión. Asimismo, persigue abandonar la idea de la “tragedia personal” presente en los modelos anteriores, en su lugar sostiene que la discapacidad es el resultado de la interacción de los individuos con un entorno que limita y restringe las oportunidades de participación.

Este modelo busca abordar las barreras y desigualdades que enfrentan las personas con discapacidad en la sociedad, no necesariamente modificar a la persona para acercarla a la media, por tanto, no se interesa únicamente en tratar o corregir a la persona, sino que da especial relevancia a la interacción entre las personas con discapacidad y su entorno social, y a cómo los sistemas de apoyo y servicios pueden mejorar su calidad de vida y participación en la sociedad (Jiménez López et al., 2021).

Históricamente, este modelo emerge a partir de los movimientos sociales que buscaron la igualdad de oportunidades y autodeterminación de las personas con discapacidad que iniciaron en la década del 60 en el Reino Unido, pero tuvieron su apogeo en las décadas de 1970 y 1980 de igual forma en Reino Unido y sumándose

los movimientos sucedidos en los Estados Unidos. En estos movimientos se puede destacar el movimiento de vida independiente el cual representó un cambio de paradigma en torno a cómo se percibe a las personas con discapacidad. Estos movimientos sociales fueron la semilla dónde emergieron diferentes iniciativas supranacionales encaminadas a la eliminación de barreras para esta población destacando la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (De Alfonso Alonso-Muñoyerro et al., 2021; Palacios, 2008).

Gracias a ello, hubo un cambio significativo en cómo se define la discapacidad, por su parte la OMS adoptó una definición que integra el componente corporal y las limitaciones del entorno social. La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012) en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud define la discapacidad como “un término que engloba las deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación. Los factores ambientales definen las barreras o los facilitadores para el funcionamiento” (p. xxiii).

A.1.4 La discapacidad en el imaginario colectivo y la interacción entre los tres modelos.

Los imaginarios sociales hacen referencia a un conjunto de representaciones mentales y simbólicas que una sociedad construye alrededor de distintos aspectos de la vida. Estas representaciones inciden en cómo se percibe un fenómeno y regulan las actitudes y comportamientos hacia este y gradualmente también son los responsables de los marcos de referencia que sirven de origen a las políticas y prácticas sociales (Castoriadis, 2013; Moreno Cegarra, 2012).

Con base en lo anterior, resulta crucial comprender los imaginarios sociales que existen acerca de la persona con discapacidad, ya que dicha representación colectiva impacta significativamente en el pensamiento colectivo y en las interacciones sociales. Ahora bien, es posible vincular los imaginarios con los modelos teóricos que existen en torno a la persona con discapacidad. Estos imaginarios modelan cómo se construyen los discursos, las prácticas sociales, las políticas dirigidas a esta población (Solsona et al., 2018).

Respecto a los imaginarios sociales sobre la discapacidad en el contexto salvadoreño, Hurtado Hernández (2020) acota que en dicho contexto predominan tres grandes líneas, una dónde se considera a la persona con discapacidad como un individuo inútil, tonto, incapaz y que perennemente será un niño. En la segunda, se valora a estas personas como una carga económica y emocional para la familia y; la tercera, en donde se considera que es una persona que no tiene los mismos derechos o estos son invisibilizados, ya que son dependientes de terceras personas. Hay que considerar que estos imaginarios asignan una serie de prácticas, comportamientos y discursos e instauran líneas de acción para la atención educativa de esta población.

Por otra parte, en el caso salvadoreño se estima que el modelo moral es de los que mayor extensión tiene en el público general (Hurtado Hernández, 2020). Para este estudio se empleará el modelo social como enfoque principal para comprender la discapacidad. Dado que este está fuertemente vinculado con el paradigma de la educación inclusiva. Dicho modelo servirá para explorar el desarrollo inclusivo, las percepciones y prácticas asociadas a la discapacidad en el contexto de la educación superior salvadoreña.

A.2 modelo multidimensional del funcionamiento humano y el modelo de calidad de vida y apoyos

Retomando la Clasificación Internacional del Funcionamiento (OMS,2001), el funcionamiento humano se comprende cómo un término paraguas que agrupa todas las actividades vitales, funciones y estructuras corporales, así como, las actividades y la participación en la comunidad.

Con base en lo anterior, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD] propuso el modelo multidimensional del funcionamiento humano, este modelo se caracteriza por tener dos componentes principales, en primer lugar consta de cinco dimensiones (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto) y presenta el papel que desempeñan los apoyos en el funcionamiento humano, sosteniendo que cuente con los apoyos adecuados para eliminar o minimizar el impacto de las barreras

ambientales que interactúan con la deficiencia o restricción individual se tendrá una mejora global del funcionamiento que se traducirá como la realización exitosa de las actividades vitales (Wehmeyer et al., 2008).

A.2.1. Dimensiones del funcionamiento humano (Schalock et al., 2021).

A.2.1.1 Funcionamiento intelectual

Este término abarca las características definitorias comunes de inteligencia, como el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje a partir de la experiencia, entre otras (Verdugo Alonso & Schalock, 2010).

A.2.1.2 Conducta adaptativa

Esta dimensión comprende un conglomerado de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se emplean en la vida diaria para adaptarse con éxito a las demandas contextuales. Esta evoluciona y se complejiza a lo largo del ciclo de vida y en función de las expectativas sociales para la edad y contexto particular del individuo (Tassé et al., 2012).

A.2.1.3 Salud

Se define como un estado de completo bienestar físico, mental y social destacando los aspectos fisiopatológicos, funcionales, sociales y la disparidad en el acceso a la atención médica y el impacto de los ambientes en estas. Respecto a ello, Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo (2017) destacan que cualquier condición que altere la salud física o mental impactará en el funcionamiento general de la persona.

A.2.1.4 Participación, interacciones y roles sociales

Su definición abarca las interacciones del individuo con su entorno material y social durante las actividades de la vida diaria. Esta se observa en la medida que el individuo se involucra activamente con su ambiente y adopta roles sociales comunes para su grupo etario y social de referencia (Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo, 2017).

A.2.1.5 Contexto

La dimensión describe las condiciones dónde la persona vive diariamente. El contexto incluye características personales y ambientales que no son susceptibles de manipulación por parte del individuo como el idioma, la cultura, la etnia y la familia, así como a las organizaciones, sistemas, políticas y prácticas sociales (Schalock et al., 2021).

A.3 Terminología precisa de discapacidad intelectual y del desarrollo

A.3.1 Discapacidad intelectual

Respecto a esta, la AAIDD consideran que este tipo de discapacidad se caracteriza por presentar:

” Limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa según se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo que se define operativamente como antes de que el individuo cumpla 22 años” (Schalock et al., 2021.p.13).

A.3.2 Discapacidad del desarrollo

Esta categoría conceptual se asigna a aquellas discapacidades. También incluye a personas que presentan trastornos físicos como la parálisis cerebral y la espina bífida, así como otros trastornos originados durante el periodo de desarrollo (antes de los 22 años) como el trastorno de alcoholico fetal y los trastornos del espectro autista (Schalock et al., 2021; Brown et al., 2017)

A.3.3 Discapacidades intelectuales y del desarrollo

Finalmente, es necesario aclarar que el concepto de discapacidades intelectuales y del desarrollo se emplea como un término más amplio que combina la discapacidad intelectual y las discapacidades del desarrollo (Schalock et al., 2021; Brown et al., 2017).

A.4 Sistemas de apoyos

Los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano (Thompson et al., 2009). Ahora bien, cuando existe una diferencia significativa entre el desempeño o estado actual de una de las dimensiones del funcionamiento humano y las exigencias del entorno de la persona nos encontramos frente a una necesidad de apoyo, según Schalock et al., (2021) estos son patrones de apoyos encaminados a propiciar que una persona participe en las actividades vinculadas al funcionamiento humano normativo. Una vez se identifican las necesidades de apoyo se construye un conglomerado de necesidades el cual es un patrón de necesidades de apoyo similares en un grupo a partir del análisis de conglomerados, esto permite la sectorización y organización de apoyos a un grupo de personas con necesidades de similar naturaleza especializados (Schalock et al., 2021; Thompson et al., 2009)

Por otra parte, un sistema de apoyos se constituye de una red interconectada de recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo y los intereses de la persona mejorando su funcionamiento general y su bienestar. Un buen sistema de apoyos se caracterizará por estar centrado en la persona, reconocer tanto sus necesidades como potencialidades, orientados a resultados, promueven la elección y la autonomía personal, los ambientes inclusivos valiéndose de apoyos genéricos cómo especializados (Schalock et al., 2021).

A.4.1 La clasificación de personas con discapacidad intelectual

Ahora bien, Schalock et al. (2021) sostienen que la clasificación de las personas con discapacidad debe de perseguir un fin más allá de la asignación de la etiqueta, debe de encaminarse al desarrollo de sistemas de apoyo y ajustes que permitan responder adecuadamente a las necesidades de la persona. A raíz de ello existen diversos sistemas de clasificación que se emplean para comprender la diversidad de necesidades de las personas con discapacidad y planificar apoyos en función de esto. Los sistemas clasificatorios más relevantes para el estudio se detallan a continuación.

A.4.1.1 Subgrupos en función del grado de las limitaciones en el funcionamiento intelectual

La clasificación de subgrupos basados en el grado de las limitaciones del funcionamiento intelectual es la forma de clasificación más difundida en la literatura especializada (Navas Macho et al., 2017). Por tanto, aunque su uso no se recomienda ya que se enfoca únicamente en una limitación, ignorando otros aspectos relevantes de la persona, también hay dificultades para garantizar la validez de la sectorización de apoyos y servicios y pueden presentarse sesgos en el desempeño de las pruebas de inteligencia a partir de variaciones lingüísticas y culturales (Schalock et al., 2021). Para la definición de estos subgrupos el único criterio a considerar es la puntuación estándar de coeficiente intelectual a escala completa, los niveles de clasificación con Leve, para puntuaciones aproximadas entre 50-55 a 70-75; Moderado, donde el puntaje oscila entre 40-45 y 50-55; grave o severo, de 25-30 a 10-45 y profundo que es por debajo del intervalo de 20-25. Hay que considerar que ante el límite mínimo de las pruebas las puntuaciones bajas (niveles severo y profundo) suelen extrapolarse por lo que cuesta definir este subgrupo y suelen abordarse de manera conjunta (Schalock et al., 2021).

A.4.1.2 Subgrupos en función del grado de las limitaciones en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas

Este sistema de clasificación sigue una lógica similar al anterior, sin embargo, no se considera exclusivamente el desempeño en las pruebas estandarizadas de inteligencia, sino que se hace la clasificación a partir de los niveles de conducta adaptativa, para ello igual se toma como referencia la realización de pruebas estandarizadas, pero en esta oportunidad evaluarán la capacidad del individuo de responder a las exigencias del entorno en el dominio conceptual, social y práctico. Los puntajes y niveles se distribuyen de forma similar, lo que cambiaría es la prueba empleada valorando en mayor medida la interacción entre persona y entorno. Los niveles son Leve, para puntuaciones de 50-55 a 70-75; moderado, de 40-45 a 50-55, grave o severo de 25-30 a 20-45 y profundo donde entrarían las puntuaciones inferiores al intervalo de 20-25.

4.1.3 Subgrupos en función de la intensidad de las necesidades de apoyo

La clasificación en función de la intensidad de las necesidades de apoyo suele ser recomendado frente a los dos sistemas de clasificación anteriores. Esto se debe en parte a que da respuesta al modelo multidimensional del funcionamiento humano reconociendo el impacto de los apoyos en el funcionamiento individual. Para la clasificación se proponen los subgrupos siguientes:

4.1.3.1 Intermitentes

Hacen referencia a aquellos apoyos que se proporcionan exclusivamente cuando se necesitan. Generalmente son necesarios únicamente por períodos cortos periodos cortos que suelen coincidir con las transiciones de la vida.

4.1.3.2 limitado,

Este tipo de apoyo es aquel que se presta de forma consistente en un periodo de tiempo determinado, pero no es algo intermitente. Este periodo de tiempo comprende un inicio y un final del apoyo.

4.1.3.3 extenso,

Estos apoyos son aquellos que se caracterizan por la implicación continua y regular en relación con algunos entornos, no poseen un límite de tiempo.

4.1.3.4 Prevalentes o generalizados

serán aquellos cuya constancia y alta intensidad se proporcionen en casi todos los entornos, potencialmente son para toda la vida y la persona suele depender para satisfacer necesidades básicas en todo momento (Schalock et al., 2021; Schalock y Luckasson, 2015) A los últimos dos niveles también se les suele llamar personas con necesidades extensas o generalizadas de apoyo”. Términos cómo estos se han trasladado con éxito al lenguaje cotidiano de las organizaciones, pero, no se ha logrado ese cambio a la práctica profesional y académica (Navas Macho et al., 2017).

A.5 Las personas con discapacidad intelectual que presentan grandes necesidades de apoyo

En el ámbito de la discapacidad intelectual, es importante destacar que no existe un consenso generalizado respecto a la terminología a emplear o al sistema

clasificadorio a utilizar. A continuación, se presentan algunos de los términos que suelen emplearse para definir a aquellos individuos que dentro del grupo de personas con discapacidad que presentan limitaciones más significativas en los dominios de conducta adaptativa y funcionamiento intelectual y consecuentemente requieren apoyos durante periodos de tiempo más largos o de carácter más especializado. Los más destacados son los siguientes:

A.5.1 personas con discapacidad intelectual severa y profunda

Esta denominación generalmente responde exclusivamente a los resultados en las pruebas de inteligencia. Este grupo se caracteriza por presentar necesidades de apoyo generalmente excepcionales debido a la presencia de limitaciones muy significativas en el funcionamiento intelectual, representadas por un CI de 20 o 30, lo que suele implicar también serias limitaciones en habilidades adaptativas. También es posible identificar que en la literatura científica este término se emplea para abarcar tanto las discapacidades del desarrollo moderadas, severas y profundas, es decir, un grupo heterogéneo en cuanto a características, capacidades y necesidades educativas, pero que comparten la necesidad de mayores apoyos para la vida diaria, suplir necesidades básicas y alcanzar objetivos educativos. Las discapacidades severas suelen requerir el apoyo o cuidado de una tercera persona la mayor parte del tiempo o de manera permanente y adecuaciones significativas de los objetivos educativos (Browder y Spooner, 2011; Snell & Brown, 2013).

Como se mencionó anteriormente, este término es el que más comúnmente se emplea en la literatura académica-científica, esto ha llevado a la generalización del término (Navas Macho et al., 2017); sin embargo, esta aproximación puede tener connotaciones negativas y resultar excluyente, ya que no considera adecuadamente el papel del contexto en el que se desenvuelve la persona.

A.5.2 personas con discapacidades múltiples y profundas

Por otra parte, esta denominación se presenta cuando hay un funcionamiento intelectual y social muy limitado que restringe la capacidad para interactuar verbalmente, generalmente necesitan del apoyo de su círculo social inmediato para que interpreten sus intentos de comunicación. Son capaces de responder a las

señales de su entorno como las voces familiares, caricias y gestos, pero requiriendo de un intermediador para comunicarse con su entorno. Es común que presenten una condición médica asociada como problemas neurológicos, limitaciones sensoriales o físicas. A pesar de sus limitaciones puedan participar y alcanzar un funcionamiento óptimo cuando se desenvuelven en un ambiente altamente estructurado, con apoyo constante y manteniendo una relación individualizada con un cuidador (Bellamy et al., 2010). Se puede observar que en esta clasificación persiste el requerimiento constante de apoyos, pero se informan aspectos relevantes cómo la discapacidad múltiple y las condiciones de salud.

A.5.3 Personas con discapacidades de baja incidencia

Se emplea principalmente en el contexto estadounidense, se emplea para aquellas discapacidades con menor prevalencia y abarcan un estimado del 20% del total de las personas con discapacidad. En esta clasificación suelen situarse condiciones que requieren de apoyos más sostenidos en el tiempo, usualmente presentando un déficit cognitivo severo y en conjunto con condiciones como la sordoceguera, trastorno del espectro autista, trastornos de comportamiento, problemas de salud complejos, entre otros. Este grupo demanda intervenciones altamente especializadas y usualmente requieren de atención individualizada (Kansas University, 2021; Friend & Bursuck, 2012).

A.5.4 Personas con necesidades complejas de apoyo

Si bien no existe una definición consensuada para esta clasificación su uso está bastante extendido en la literatura científica, sobre todo en el contexto angloparlante. Este término se ha utilizado para englobar a una gran amplitud de apoyos requeridos en los diferentes dominios de vida, incluyendo no exclusivamente los específicos de la discapacidad sino aquellos de carácter psicosocial, conductual y social (Mafuba, 2015; Dew et al., 2018).

A.5.7 Personas con necesidades extensas o generalizadas de apoyo

Este se puede comprender cómo Individuos que requieren apoyo constante y amplio en casi todas las áreas posibles, con un funcionamiento intelectual

persistentemente inferior al promedio y muy limitado en general. Además, presentan frecuentemente conductas desadaptativas y/o trastornos mentales, y en algunas ocasiones también tienen graves deficiencias sensoriales, motoras y/o alteraciones neurobiológicas severas (González et al., 2022; Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad Intelectual de Madrid [FEAPS Madrid], 2007).

Ahora bien, esta denominación ha permeado en el lenguaje cotidiano de las organizaciones, sin embargo, no se ha logrado trasladar efectivamente a la práctica profesional y académica, a partir de esta dificultad se propone el uso de una terminología que facilite la operativización de los sistemas de apoyo, por ello se formula el concepto de grandes necesidades de apoyo.

A.5.7 Personas con discapacidad intelectual que presentan grandes necesidades de apoyo

Este concepto surge como un intento por consensuar las definiciones revisadas, según Verdugo y Navas (2016) las personas con grandes necesidades de apoyo

(...) presentan un funcionamiento intelectual y adaptativo muy limitado, generalmente acompañado de déficit sensoriales y otro tipo de discapacidades (en su mayoría de tipo físico) que, como resultado, generan un elevado grado de dependencia (..). Dentro de esta definición se incluye a aquellas personas que, pudiendo no presentar alguna de las condiciones antes mencionadas, exhiben graves problemas de conducta que limitan significativamente su funcionamiento (13).

Las necesidades de este colectivo se expresan en diferentes dimensiones del funcionamiento humano, según el metaanálisis realizado por Petry y Maes (2007) la población con personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo se caracterizan por lo siguiente: en la dimensión de capacidad intelectual denotan un aprendizaje y creación de esquemas mentales a través de estímulos fundamentalmente sensoriales, aprendiendo por medio de la construcción de rutinas que les capaciten para predecir situaciones y anticiparse a las mismas.

Por su parte, lo que respecta a la conducta adaptativa solo será posible el aprendizaje y desarrollo de esta por medio de la estructuración del entorno proporcionando un apoyo sistemático, activo y constante. En torno del ámbito de salud esta población suele presentar muchas necesidades sensoriomotoras que afectan la comunicación, y una amplia gama de problemas de salud. En esta dimensión también se debe considerar la muy posible presencia de problemas de comportamiento. En lo que respecta a la dimensión participación se enfatiza en el imperativo de generar un lazo de “dependencia” positiva y segura donde las tenga en cuenta las necesidades, deseos y preferencias de la persona. Finalmente, para la dimensión de contexto será necesario generar contextos predecibles en los que la persona tenga mayor oportunidad de desenvolverse y desarrollar las actitudes de las personas del entorno para desarrollar expectativas positivas con respecto a las capacidades de la persona.

En síntesis, existe una gran variedad de clasificaciones existentes para referirse a las personas con discapacidad intelectual que presentan mayores limitaciones en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, por tanto, se ha optado por el término de "grandes necesidades de apoyo" propuesto por Verdugo Alonso y Navas Macho (2017) y Navas Macho et al. (2017) ya que este es compatible con un enfoque inclusivo que valora positivamente el papel de los apoyos en el funcionamiento individual y tiene la capacidad de contener a su vez a otras categorías.

Las personas con grandes necesidades de apoyo se caracterizan por un funcionamiento intelectual y adaptativo muy limitado, acompañado a menudo de déficits sensoriales y otras discapacidades físicas que generan una alta dependencia. Este grupo también puede incluir a aquellos que presentan graves problemas de conducta que impactan significativamente su funcionamiento diario. En resumen, este término abarca diversas dimensiones del funcionamiento humano, desde la capacidad intelectual hasta la participación y el contexto en el que se desenvuelven las personas con estas características, enfatizando la importancia de proporcionar apoyos sistemáticos y activos para promover su desarrollo y bienestar integral.

B. Redefinición de la escuela de educación especial desde el paradigma de la educación inclusiva y en la sociedad salvadoreña

La educación inclusiva se define como un enfoque pedagógico y social que busca garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características, habilidades o necesidades. Este modelo promueve la participación y significativa de cada estudiante en todos los aspectos del proceso educativo, fomentando un entorno que celebra la diversidad y respeta las diferencias individuales. En la educación inclusiva, se prioriza la adaptación de las prácticas pedagógicas y la creación de entornos que atienden a la singularidad de cada estudiante, con el objetivo de eliminar barreras y propiciar oportunidades de aprendizaje para todos (Casanova, 2011).

Por otra parte, la educación especial de manera general se refiere a una provisión distintiva de los servicios educativos diseñados a partir de las características y necesidades de la población con discapacidad (Farrell, 2009). En el contexto salvadoreño, es una modalidad educativa encaminada a dar respuesta a las necesidades de la población con discapacidad intelectual con el propósito de proporcionar una atención educativa específica, permanente o transitoria, acorde a las características y necesidades individuales de esta población a fin de facilitar el desarrollo de habilidades académicas y funcionales (Ministerio de Educación, 2016c, p. 10).

Actualmente, persiste un amplio debate sobre si las escuelas de educación especial son coherentes con el paradigma de la inclusión educativa (Huete García et al., 2020; Del Carmen Ortiz González, 2023). Frente a los dilemas planteados, se aboga por un entorno colaborativo entre la educación especial y la educación regular, integrando los servicios de educación especial dentro de un marco inclusivo, reconociendo la importancia de adaptar prácticas pedagógicas y entornos educativos para atender las diversas necesidades de los estudiantes promoviendo la coexistencia de enfoques especializados y la creación de ambientes educativos que aseguren el éxito de todos los estudiantes (Muñoz Moran, 2018; Díaz Díaz, 2021).

B.1 Normativa de las escuelas de educación especial en El Salvador

En el contexto salvadoreño es el Ministerio de Educación quien establece la finalidad y alcance de la modalidad de la educación especial. En estas funciones está en primer lugar, contribuir a la eliminación de barreras de acceso al aprendizaje y la participación en los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad intelectual por medio de los apoyos que garanticen el pleno goce del derecho a la educación y además, favorecer el desarrollo de competencias académicas y funcionales de estos estudiantes para garantizar una mejora de accesibilidad a su derecho a la educación (MINED, 2016c; MINED, 2016d).

B.2 la educación especial para las personas con discapacidad con grandes necesidades de apoyo

Los servicios de educación especial se centran en la individualización y personalización de la enseñanza para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante con discapacidad. En el caso de las personas con grandes necesidades de apoyo, donde la diversidad de desafíos es considerable, es esencial contar con programas educativos diseñados para abordar de manera específica las características de cada condición.

Además, la implementación exitosa de servicios de educación especial incluye la formación continua de los profesionales para estar al tanto de las mejores prácticas, investigaciones y avances en el campo. Respecto a ello Howell y Gengel (2005) realizaron un estudio para caracterizar al excelente docente que de población estudiantil con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo, para este fin se identificaron cinco categorías que engloban la idoneidad docente en la atención a esta población, estas son el establecimiento de expectativas altas en torno al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, habilidades para la comunicación efectiva, respeto, conocimiento profesional y fuertes relaciones interpersonales.

En línea con lo anterior, otra necesidad que surge en torno a la atención educativa a esta población hay que considerar los aspectos didácticos, desde las

estrategias de enseñanza favorecer la inclusión de estos estudiantes tanto en entornos de educación regular como en servicios de educación especial.

B.3 Alternativas para la atención de población con discapacidades con grandes necesidades de apoyo:

B.3.1 Círculos de cuidado

Para responder a la variedad de perfiles funcionales de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo usualmente será necesario redefinir los objetivos curriculares, en gran parte de los casos será prioriza a los objetivos funcionales sobre los académicos, para este fin una de las estrategias que se propone es el desarrollo de los círculos de cuidado, sobre estos McKenzie, (2020) indica que esta metodología se centra las actividades de la vida cotidiana y el utilizar las rutinas de juego y cuido como oportunidades de aprendizaje, valorando los progresos, por pequeños que sean, dado que estos se desarrollarán a lo largo del ciclo vital. Esta aproximación metodológica implica articular actitudes, competencias de comunicación, asertividad y adaptabilidad a fin de responder y adaptarse a las cualidades del educando y al contexto del cuidado. Dada la naturaleza holística de esta metodología no basta únicamente con la capacitación y desarrollo del docente, sino que es crucial empoderar a todo el equipo de trabajo, respecto a esto Cilasun (2016) reiteró la importancia de expandir las nociones de los círculos de cuidado y no dedicarse solo al cuidado del niño sino también al autocuidado y al cuidado de los cuidadores y educadores desarrollando una red de relaciones significativas.

B.3.2 Educación Funcional

Esta propuesta metodológica no se limita a los estudiantes con grandes necesidades de apoyo, sino que está orientada a estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo social y su enfoque radica en priorizar el aprendizaje de habilidades y conocimientos útiles y operativos de cara a sus necesidades básicas. En el contexto de la educación para estudiantes con discapacidad esta estrategia se centra la enseñanza habilidades y destrezas propias del contexto natural tomando en cuenta las necesidades presentes, futuras, la funcionalidad del estudiante y su edad cronológica. (Espinoza Peláez, 2016).

B.3.3 Instrucción sistemática

Por otra parte, la instrucción sistemática es una de las alternativas más extendidas para la inclusión y participación en espacios comunes. Esta metodología consiste en planificar y dirigir estrategias para la enseñanza de nuevos y adecuados comportamientos, habilidades de mantenimiento, generalizar habilidades a nuevos contextos, actividades y personas, esto permite que los estudiantes sean enseñados en entornos plenamente inclusivos y con un currículo conforme sus necesidades y características. Los programas instruccionales se componen de sesiones individuales y grupales, priorizarán la comunicación y otros aspectos fundamentales por encima de objetivos curriculares de matemática, ciencias y otras asignaturas académicas; esta metodología se sustenta fuertemente en el Análisis de Conducta Aplicado (ABA por sus siglas en inglés) (Downing, 2010; Collins, 2012).

Orelove, Sobsey, & Gilles (2017) enfatizan en algunos apartados que pueden trabajarse a través de la implementación de esta metodología, estas son: necesidades derivadas de los déficits cognitivos, motivación e iniciativa, autodefensa, comunicación de necesidades específicas, intención e iniciativa comunicativa, funcionamiento conductual y emocional, necesidades de salud, aprendizaje para la salud y la seguridad, apresto en el manejo de recursos y herramientas tecnológicas, aceptación de la discapacidad en las aulas, entre otros.

En resumen, a pesar de los debates académicos, la educación especial emerge como un componente crucial en la atención a personas con discapacidades de baja incidencia. Se destaca la necesidad de contar con profesionales con competencias técnicas y actitudinales que les permitan responder de manera eficaz ante las características únicas de cada condición, En última instancia, se reconoce la importancia de una atención integral que no solo se centre en el estudiante, sino también en el autocuidado y el apoyo a cuidadores y educadores, promoviendo así una red de relaciones significativas en el entorno educativo.

C. Trabajo y emociones en la sociedad posmoderna

Cuando se estudia la sociedad contemporánea es inevitable indagar en el pensamiento posmoderno. Este se alude a condiciones culturales que han surgido

en un contexto de globalización a partir de la segunda mitad del siglo XX y que se caracteriza por el contraste antagónico con el ideal moderno que abogaba por la certeza, los absolutos y las verdades universales. En cambio, en el pensamiento posmoderno el foco se encuentra en la subjetividad, la individualidad y el cambio (Jameson, 1991; Follari, 2006).

Adicionalmente, el pensamiento posmoderno adopta una nueva mitología global y hegemónica, el advenimiento de esta mitología sitúa su punto de partida en la cultura tecnológica y la globalización. Dentro de los mitos posmodernos cabe destacar el paradigma de la adolescencia, en donde el individuo pretende perpetuar la juventud, predominando la indiferencia y el relativismo, el culto al cuerpo y una consecuente infantilización de la sociedad, el mito del crecimiento económico infinito gracias a la tecnología, el mito del fin de las ideologías, entre otros (Lipovetsky, 2000; Cocimani, 2004).

Además, se denota un entorno que favorece la novedad y una cultura consumista donde se reduce los objetos y los vínculos humanos a su uso inmediato y la satisfacción o emociones que pueden evocar, se perciben como desechables y fácilmente reemplazables o prescindibles. Esta cultura de consumo se articula con un contexto globalizado y medios digitales masivos que transforman las relaciones y la percepción del tiempo y el espacio, impactando fuertemente en aspectos tan esenciales como la construcción de la identidad individual y de las narrativas personales, las dinámicas laborales, de consumo y hasta las relaciones sociales, el rol de la familia y otros. (Bauman, 2005; Bauman & Donskis, 2015).

De forma similar, Han (2017b) describe de forma exhaustiva la sociedad contemporánea y como esta se define por someter al individuo a un estado de presión y fatiga constante en el que se destaca la positividad obligatoria y una cultura del rendimiento que conduce al agotamiento, donde por medio de los mitos posmodernos se induce a que el individuo sea artífice activo de su propia explotación.

En resumen, cuando se analiza la sociedad contemporánea desde la perspectiva posmoderna es posible identificar un contexto de incertidumbre donde el cambio constante y acelerado ha promovido una cultura del consumo

individualista y alienante que sistemáticamente reduce e invisibiliza la alteridad. Asimismo, este sistema social ha impactado fuertemente en la creación de narrativas personales de superación, una exigencia autoimpuesta por superarse constantemente y una cultura laboral agotadora que expone a los individuos a condiciones de fatiga crónica, estrés y otros fenómenos que repercuten en la calidad de vida de estos. Posterior a este análisis inicial se hará una aproximación a las transformaciones sufridas en el ámbito laboral y su impacto en la configuración de la cultura de las organizaciones y sobre todo en la vida de las personas.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el trabajo es un fenómeno social que ha estado en constante evolución a lo largo del devenir histórico, inicialmente el trabajo se limitaba a la satisfacción de las necesidades básicas en las proto-sociedades de cazadores y recolectores. Posteriormente, conforme se desarrollaron tecnologías como la agricultura y la ganadería se incidió en la configuración social, una sociedad más compleja requirió de trabajo especializado.

En el paso de la historia humana es posible ver una relación entre desarrollo tecnológico, configuración social, nuevas necesidades y especialización laboral. Con el surgimiento de la economía industrial se dispara la producción de bienes y servicios y la demanda de trabajadores se dispara exponencialmente, es por esto por lo que durante este periodo de la historia se profesionaliza la gestión de recursos humanos y surgen dilemas éticos en torno a la distribución de la riqueza generada abordado ampliamente en los planteamientos marxistas (Yamamoto, 2012).

Sin embargo, frente a la posmodernidad estas luchas colectivas por la dignificación del trabajador se convierten en luchas individuales, la tecnología de la información y las comunicaciones ha alterado las formas tradicionales de producción, facilitando la conectividad global y permitiendo nuevas formas de trabajo colaborativo. Este cambio ha influido en la organización del trabajo da lugar a estructuras más horizontales, ágiles y adaptativas, sin embargo, se vislumbra un horizonte de incertidumbre en torno a la empleabilidad, con trayectorias de empleo eclécticas, no capitalizan la experiencia laboral anterior, no aseguran conseguir el trabajo ya que no validan la experiencia acumulada. La búsqueda se vuelve un

fenómeno permanente y estructural reforzado al interior de los ámbitos laborales por la precariedad de las relaciones laborales (Collado, 2001).

Ciertamente el trabajo ha cambiado, sin embargo, las nuevas formas de organización laboral enfrentan dos fenómenos preocupantes, uno es la precarización del trabajo manifestado en aspectos como los salarios, el tiempo, las altas tasas de rotación de personal en las grandes corporaciones, la desaparición de la seguridad social laboral, entre otras (Collado, 2001).

En segunda instancia se puede apreciar que las tendencias laborales están impactando negativamente en la salud pública, hay un incremento exponencial de los trastornos relacionados con el estrés laboral, agotamiento y otras formas de malestar psicológico asociadas con la presión laboral constante además que van tomando mayor relevancia fenómenos como el Karoshi (muerte por exceso de trabajo), el burnout (o síndrome de desgaste profesional) y el trabajo emocional.

C. 1. El trabajo emocional en el ámbito educativo

Es posible identificar una amplia gama de factores que pueden incidir sobre la calidad de vida de los trabajadores. Dentro de estos, se hizo un acercamiento al concepto de trabajo emocional. Este se define como “el manejo de sentimientos para crear una demostración facial y corporal públicamente observable por un salario” (López Posada, González Rubio y Blandón López, 2018, p.105).

Inicialmente, el concepto de trabajo emocional surgió en la obra de Hochschild (2012), quien estudió la "gestión de emociones" en el contexto laboral, dicho estudio se enfocó en sectores productivos que se definen por requerir interacciones emocionales intensas, como el servicio al cliente, la atención médica y las ventas.

Consecuentemente, el concepto de "trabajo emocional", entendido como la gestión consciente de las emociones para cumplir con las expectativas y normas del trabajo, explora cómo las empresas entrenan a sus empleados para manejar sus emociones y expresiones faciales para mantener una imagen que les permita satisfacer las demandas de los clientes y la empresa (Hochschild, 2012),

Hochschild (1978;2012) plantea la idea de que las emociones se han convertido en una mercancía que se vende y se compra en el mercado laboral. Hochschild argumenta que los trabajadores a menudo se ven obligados a separar sus emociones genuinas de sus roles laborales, lo que puede tener consecuencias significativas para su bienestar emocional y su identidad personal (Posada et al., 2018; Martínez Íñigo, 2001).

Adicionalmente, el trabajo emocional representa una categoría ocupacional que abarca el esfuerzo emocional realizado para desempeñarse adecuadamente en el trabajo, esté a su vez posee tres componentes que son los requerimientos emocionales del puesto de trabajo, la regulación de las emociones propias y la actuación emocional, es decir, la expresión observable (Grandey y Gabriel, 2015).

C.1.1. El modelo integrativo del trabajo emocional de Grandey.

El modelo integrativo del trabajo emocional de Grandey (2000) proporciona un marco comprehensivo para entender cómo los trabajadores manejan y regulan sus emociones en el lugar de trabajo. El modelo coincide con la propuesta de Hochschild (2012), en la que el trabajo emocional se manifiesta de tres formas, mediante la realización de tres estrategias, estas son la actuación superficial, entendido como el cambio de las expresiones emocionales externas sin intentar sentir las emociones mostradas, tratar activamente de ocultar o regular las emociones sentidas y simular sentimientos falsos; la actuación profunda, que es cuando se acompaña al cambio de las expresiones emocionales externas con un esfuerzo por sentir genuinamente la emoción apropiada según la situación; y el tercer componente es la emoción naturalmente sentida, lo que consiste en el esfuerzo que realiza una persona para expresar los sentimientos que realmente está experimentando de manera auténtica (Kariou et al., 2021; Noor & Zainuddin, 2011).

Este modelo destaca dado que relaciona los factores institucionales e individuales con las consecuencias a largo plazo de estos esfuerzos emocionales en términos de bienestar individual y organizacional. Desde este modelo, el trabajo emocional es observable a partir de las dimensiones formuladas por Kruml y Geddes (2000), estas son el esfuerzo emocional y la disonancia emotiva.

El esfuerzo emocional es un constructo bidimensional, consiste en el esfuerzo que invierte un individuo para gestionar y expresar sus emociones en un entorno laboral específico, este tiene una dimensión explícita, el esfuerzo que se percibe de forma consciente sobre los recursos utilizados al cumplir con las expectativas emocionales, y otra implícita, generalmente inconsciente, se infiere a partir de del grado de interferencia con la ejecución de otras tareas (Quiñones-García et al., 2013).

Por su parte, la disonancia emocional se define como el conflicto interno que surge entre la emoción experimentada y la emoción expresada en conformidad a las pautas del trabajo (Abraham, 1999), existe evidencia empírica de que la disonancia emocional disminuye la satisfacción con el trabajo y causa un que el individuo, para sobrellevar este conflicto interno, desempeñe múltiples roles sociales que pueden derivar al sentimiento de inautenticidad o falsedad, el sentir de estarse engañando a uno mismo (Ward & McMurray, 2016).

Adicionalmente, estas dimensiones son influidas por una serie de factores "antecedentes" que pueden ser características personales como la edad, el género, el tiempo en el puesto de trabajo, el contagio emocional (exposición a emociones ajenas) y las características laborales como el afecto del cliente, la capacitación en la expresión emocional, el apego emocional, entre otros (Kruml & Geddes, 2000; de Castro et al., 2004).

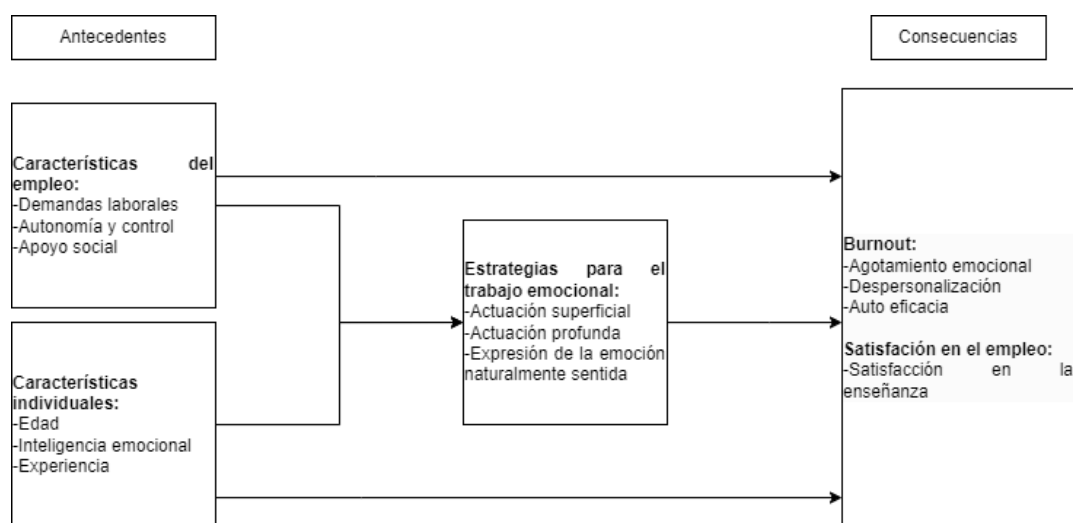


Figura 1: Representación de la relación entre antecedentes, estrategias y consecuencias del trabajo emocional desde el modelo de Grandey (2000).

C.1.1.1 Antecedentes organizacionales:

C.1.1.1.1 Demandas laborales

En el contexto del trabajo emocional se refieren a los requisitos o exigencias que un puesto de trabajo impone sobre los recursos emocionales de una persona. En el caso de los maestros, estas demandas emocionales incluyen la frecuencia, intensidad, variedad y las reglas de interacción con estudiantes, padres y colegas. Estas interacciones son esenciales y constituyen un requisito emocional central en la enseñanza. Además de las demandas emocionales, los maestros también enfrentan demandas cognitivas y físicas, como la carga de trabajo, la presión del tiempo y las tareas de gestión del aula. Con recursos mentales limitados, estas diferentes demandas compiten entre sí. Por ejemplo, el mal comportamiento de los estudiantes no solo complica la gestión del aula, sino que también presenta desafíos emocionales. Para manejar estas situaciones, los maestros pueden utilizar estrategias de actuación profunda o reevaluación cognitiva para mantener una actitud positiva. Sin embargo, si recurren a la actuación superficial o a la supresión de emociones, pueden terminar ocultando sus emociones negativas y fingiendo positivas (Yin et al., 2019).

Al aplicar este concepto al campo de la educación, se identifican una serie de particularidades, los profesionales de la enseñanza forman parte de las ocupaciones de “cuidado y asistencia” las cuales se caracterizan por la necesidad de estos profesionales de manejar sus emociones de manera auténtica y efectiva para cultivar un entorno educativo positivo, el rol profesional del educador demanda que estos se esfuercen por modificar y controlar sus propias emociones, sobre todo las denominadas, erróneamente, como emociones negativas a fin de manifestar únicamente aquellas que consideran socialmente aceptables y deseables para el ejercicio de su función (Isenbarger & Zembylas, 2006; Kariou et al., 2021; Carvalho et al., 2011).

Cabe decir que el trabajo emocional es crucial para la correcta realización de las labores del docente, se constituye una herramienta esencial para establecer conexiones significativas con los estudiantes, abordar conflictos, y fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje. Sin embargo, hay que considerar que la tarea de equilibrar la autenticidad emocional con las expectativas institucionales y las demandas del aula, puede ser un fenómeno complejo que impacta en el bienestar y la salud de los profesionales.

C.1.1.1.2 Autonomía y control del trabajo

La autonomía en el trabajo se refiere al grado de control y libertad que un individuo tiene sobre cómo realizar sus tareas y tomar decisiones en su puesto de trabajo. Una alta autonomía permite a los empleados organizar su trabajo de manera que mejor se adapte a sus habilidades y preferencias, lo que puede aumentar la satisfacción laboral y reducir el agotamiento emocional. En el contexto de la enseñanza, la autonomía puede estar relacionada con la capacidad de los maestros para diseñar sus métodos de enseñanza y gestionar su aula de manera efectiva, contribuyendo así a un mayor bienestar y realización personal (Yin et al., 2019).

C.1.1.1.3 Apoyo social

Este refiere a la asistencia y el respaldo que una persona recibe de su entorno, incluyendo compañeros de trabajo, supervisores, amigos y familiares. En el contexto laboral, el apoyo social es un factor ambiental favorable que puede mejorar el desempeño laboral, reducir el estrés y disminuir los síntomas de salud negativos. Este tipo de apoyo puede proporcionar un ambiente alentador y colaborativo, ayudando a reducir la brecha entre los sentimientos internos y las expresiones emocionales deseables, y disminuyendo el esfuerzo personal necesario para gestionar estas diferencias (Yin et al., 2019).

C.1.1.2 Características individuales

C.1.1.2.1 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional implica la capacidad de monitorear los propios sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Los estudios han proporcionado evidencia de asociaciones entre la IE de los docentes y el estrés laboral y el agotamiento (Yin et al., 2013). La IE del docente refleja la capacidad de los docentes para comprender las emociones en los demás y en sí mismos, y para regular sus emociones según las señales situacionales (Grandey, 2000; Yin et al., 2013).

C.1.1.2.2 Edad y experiencia

En el contexto del trabajo emocional, la edad puede influir significativamente en cómo los individuos manejan las demandas emocionales de su trabajo. Esto en parte se debe a la estrecha relación que guarda esta con la experiencia en el trabajo, es decir, el tiempo y la práctica que una persona ha dedicado a manejar las demandas de su puesto de trabajo y consecuentemente les permite enfrentar mejor los desafíos emocionales.

C.1.2 Estrategias de trabajo emocional

C.1.2.1 Actuación superficial.

La actuación superficial es una estrategia de manejo de la disonancia emocional centrada en la respuesta, en la cual el trabajador efectivamente muestra la expresión emocional esperada por la organización, pero internamente entra en conflicto con sus auténticos sentimientos. (Spencer & Rupp, 2009) citado en (Magnus, 2011). En esta estrategia el trabajador realiza una expresión emocional que no es compatible con sus sentimientos reales, sin intentar modificar estos últimos y suprimiendo los mismos en la conducta esperada por la organización (Rathi, 2014); para lograrlo invierte energía emocional en tres acciones: 1) suprimir la emoción experimentada 2) manejar la experiencia de conflicto interna 3) y mantener un constante auto-monitoreo para que la emoción sentida no se evidencie,

y la actuación de servicio sea convincente; dado el desgaste emocional invertido, esta estrategia de asocia directamente a síntomas de cansancio emocional como parte del Burnout (Magnus, 2011). La actuación emocional superficial involucra expresiones y demostraciones emocionales fingidas o falsas que no son acordes con los sentimientos reales de la persona, las cuales pueden ser de tipo verbal y no verbal: faciales, gestuales y de tono de voz, y que se efectúan con el propósito de generar la respuesta emocional apropiada y esperada en la situación específica. Con esta estrategia un trabajador que siente frustración o aburrimiento en su trabajo puede sonreír a un cliente para dar respuesta a un requerimiento organizacional (Rathi, 2014). Las investigaciones indican que en la estrategia de actuación superficial supone un bajo nivel de control emocional por parte del trabajador dado que este tiene baja consciencia de sus sentimientos y se limita a ejecutar un comportamiento esperado, y los clientes se preguntan si realmente la empresa quiere prestarles el servicio y satisfacer su necesidad, lo cual afecta negativamente su percepción de satisfacción y su permanencia en la empresa (Jiun-Lan, 2012) La investigación ha sugerido que los efectos negativos de la actuación superficial sobre el bienestar del trabajador, dependen del grado de discrepancia de la exigencia laboral con el auto-concepto de la persona: importancia percibida de la expresión auténtica de las emociones y la autoeficacia (Pugh et al., 2011)

C.1.2.2 Actuación profunda.

En la segunda estrategia para el manejo de la disonancia emocional el trabajador hace un esfuerzo consciente por intentar cambiar sus sentimientos y darle consistencia a su experiencia interna con la expresión emocional esperada por la organización (Rathi, 2014). En la actuación profunda el trabajador no sólo expresa las emociones apropiadas, sino que internamente se realiza un esfuerzo por reconciliar la disonancia emocional presente en la expresión de la conducta (Magnus, 2011). En tal sentido en la actuación profunda el trabajador realiza un proceso consciente de modificación interna de sus sentimientos para alinearlos a la expresión emocional esperada por los requerimientos del rol (Magnus, 2011). Esta estrategia incluye el intento consciente de la persona por sentir las emociones deseadas por la situación cambiando las propias emociones para generar una

expresión genuina y auténtica de sus expresiones de cara al cliente; esta estrategia impacta tanto la experiencia interna de la emoción como la expresión pública de la misma y logra que los trabajadores, por la modificación consciente de sus NOTAS TÉCNICAS PSICOLógicas Emociones en el trabajo. Antecedentes, concepto, efectos e intervención. Torres G., Idier A., Ballesteros M., Manuel. 2015 sentimientos, entiendan mejor las necesidades del cliente y desarrollen mayor empatía en la relación comercial establecida (Rathi, 2014). Hochschild (1979,1983) citado en Rathi (2014), plantea que el trabajador puede tomar dos caminos para efectuar la actuación profunda; el primero es que la persona puede realizar activamente esfuerzos por evocar las emociones requeridas por la situación específica teniendo en cuenta los sentimientos percibidos, y el segundo es mediante la invocación de recuerdos a experiencias anteriores donde fue necesario expresar emociones particulares para completar la exigencia de las reglas de la situación La clave para diferenciar las dos estrategias de superación de la disonancia emocional para su expresión en el trabajo: superficial y profunda, es que en la actuación profunda hay un intento consciente de la persona por sentir, comprender, significar y reinterpretar la emoción sentida, para orientar sus comportamientos hacia la expresión emocional esperada. En la actuación superficial, no hay esfuerzos conscientes por sentir la emoción experimentada, sino que el interés es simplemente seguir lo que se espera apropiado por las reglas de expresión emocional dictadas por la organización (Burch et al., 2013). Asimismo, la actuación profunda se da cuando el trabajador ha percibido positivamente las reglas de expresión emocional de la empresa lo cual activa sentimientos de afectividad positiva que precipitan mejores resultados en el desempeño, la experiencia de estrés y la satisfacción; contrario a la actuación superficial, que se presenta cuando el trabajador percibe de forma negativa las reglas organizacionales de expresión emocional activando sentimientos de afectividad negativos (Kammeyer-Mueller et al., 2013).

C.1.2.3 Emoción naturalmente sentida.

Esta por su parte refiere a las emociones genuinas y auténticas que una persona experimenta en respuesta a situaciones específicas, sin intentar modificarlas o suprimirlas. En el contexto del trabajo emocional, expresar emociones naturalmente

sentidas implica mostrar reacciones emocionales que coinciden con los sentimientos internos reales del individuo. Este tipo de expresión emocional es generalmente más fácil y menos agotador que la actuación superficial o profunda, ya que no requiere un esfuerzo consciente para alterar o controlar las emociones.

C.2 Consecuencias

Es posible identificar un creciente interés en el trabajo emocional como fenómeno, estudios previos indican que los antecedentes más explorados de este son la inteligencia emocional y la personalidad, mientras que las consecuencias más frecuentemente encontradas en la literatura son el burnout y la satisfacción laboral (Lee & Madera, 2019). Por lo que se destaca su estrecha relación con la satisfacción laboral, el desgaste ocupacional, el compromiso, las intenciones de renuncia y el bienestar del trabajador.

C.3 Particularidades trabajo emocional en la educación especial

Es importante acotar que diversos estudios señalan que el trabajo emocional es un componente central de toda ocupación que requiere del contacto interpersonal, entre las cuales hay que destacar la docencia (Grandey et al., 2013). Asimismo, se ha observado que es un factor relacionado con la fatiga emocional y el consecuente desgaste psicológico y físico del educador especial, Stark y Koslouski (2021).

De esta manera, es posible relacionar el trabajo emocional con el desgaste emocional, existen tres principales componentes del desgaste emocional que afectan particularmente a los educadores especiales, estos son: la exposición a situaciones de alta intensidad emocional, la necesidad de brindar soporte emocional a otros y el desempeño del trabajo emocional. El enseñar integra demandas físicas, cognitivas y emocionales que están interactuando en el transcurso de la labor, además que estos docentes están involucrados en situaciones con un amplio espectro de emociones intensas en la interacción con estudiantes, colegas, administradores y padres de familia.

Por consiguiente, los docentes invierten buena parte de su tiempo y energía en el manejo de la atmósfera emocional en el aula, la resolución de problemas de disciplina y atendiendo las necesidades y dificultades individuales de los educandos. Dicha carga de trabajo emocional supone una problemática considerable dado que diversos estudios señalan que esta exigencia emocional vuelve al docente susceptible al estrés emocional y al síndrome de desgaste profesional (Stark y Koslouski, 2020).

Por otra parte, es posible identificar algunos factores que impactan la vida del docente y demandan la necesidad de ocultar sus emociones, algunas de estas son el aislamiento por parte de sus colegas, el peso de tener que mostrar emociones positivas en todo momento y la frustración e incertidumbre proveniente de los cambios abruptos en las políticas públicas (Mackenzie, 2012)

Sin embargo, el trabajo emocional no debe de ser percibido como algo esencialmente negativo, es un mecanismo adaptativo que permite dar respuesta adecuadamente a las necesidades sociales que surgen al estar desempeñando una labor y si se realiza adecuadamente permite el alcance de logros en el contexto laboral. Por ello es importante considerarlo como una habilidad que el profesional dispone, pero con la cual se debe tener precaución y no incurrir en descuidos de la dimensión emocional del trabajador.

El principal objetivo que se debe perseguir es el balance entre el bienestar del trabajador y los objetivos de la organización donde se desempeña. Este equilibrio suele ser más difícil de alcanzar en el contexto de la educación especial, esto se debe principalmente a que existe una serie de ideas preconcebidas y creencias en torno a esta profesión. Es común identificar en la literatura que diversos actores sociales esperan cierto compromiso de servicio y dedicación de parte de los educadores, el cual se acentúa aún más en el rubro de la educación especial.

C.2.1 Demandas emocionales específicas de la educación especial

Anteriormente, se identificó que los trabajos pertenecientes al sector educativo suelen tener una considerable exigencia de trabajo emocional, esta

situación se acentúa más en el caso de la educación especial. Esto se debe a varios factores, dentro de estos – resalta que estos educadores suelen enfrentar entornos de trabajo complejos y generalmente en condiciones y recursos más limitados (O'Brien et al., 2019). Además, suelen desenvolverse en entornos con altas tasas de rotación de personal derivando en brechas de competencia e impactando en el ambiente organizacional (Stark & Koslouski, 2020).

Para el estudio de las demandas emocionales del trabajo docente Tuxford y Bradley (2015) proponen un modelo de tres componentes, según el modelo estos son (1) la exposición a situaciones emocionalmente intensas, (2) la necesidad de brindar apoyo emocional a terceros y (3) la realización de trabajo emocional.

En el caso concreto de la educación especial el estudio de Stark y Koslouski (2020) proporciona información sobre cómo los educadores especiales describen su experiencia profesional para cada uno de los componentes del modelo. Respecto a la exposición a situaciones emocionalmente intensas se describió el quehacer del educador especial como emocionalmente intenso, estas suelen darse en un vaivén entre dos extremos, tanto emociones valoradas como positivas como la felicidad, el orgullo, la gratificación, afecto, cuidado, amor, inspiración y alegría. En el otro lado de la moneda se identificaron emociones que incluían tristeza, desesperación, frustración y vergüenza. Frecuentemente estas emociones eran resultado de la interrelación con las particularidades que supone la educación especial en materia conductual y académica.

Respecto a la necesidad de brindar apoyo emocional a terceros Stark y Koslouski (2020) destacan que para la mayoría de los estudiantes con discapacidad la escuela suele ser asociada con emociones negativas por lo que el docente incurre en trabajo emocional adicional para salvaguardar el bienestar emocional de los estudiantes y en contextos de escuela regular se suele requerir que el educador especial informe y oriente a miembros del staff que no tengan la misma familiaridad o especialización en la atención a esta población. Respecto al componente del trabajo emocional, el estudio de señala que los docentes de educación especial expresaban no poder ajustar su emoción a las necesidades de la configuración

profesional y consecuentemente manipulaban sus respuestas emocionales en la interacción tanto con estudiantes como con adultos

En síntesis, el trabajo emocional es una de las demandas emocionales que experimenta el docente de educación especial durante el desempeño de sus funciones, además, la naturaleza propia de la educación especial implica una mayor exposición a situaciones emocionales intensas, sobre todo de emociones valoradas como negativas. Buena parte de los educadores se sienten abrumados, sobre todo al inicio de su carrera, al no contar con herramientas que favorezcan sobrellevar estas exigencias del puesto de trabajo.

Capítulo III. Metodología de la investigación

A. Enfoque y tipo de investigación

A.1 Enfoque y sustento epistemológico de la metodología

Para la realización del presente estudio se propone un abordaje desde el enfoque cualitativo, dado que esta comprende un proceso holista e inductivo, cuyos métodos y técnicas están dirigidas a la obtención y análisis de datos verbales, textuales y otros datos no numéricos con la finalidad de comprender e interpretar una realidad (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). El enfoque cualitativo se seleccionó debido a su idoneidad para explorar la complejidad del fenómeno de estudio.

La investigación cualitativa responde a una perspectiva ontológica relativista, donde la naturaleza de la realidad es dinámica, compleja y socialmente construida, desde esta concepción ontológica la investigación cualitativa puede adoptar variedad de paradigmas de interpretación, en este estudio se empleará el paradigma constructivista interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012).

Para Valdez (2018) dicha realidad, particularmente la realidad social, es construida y modelada través del lenguaje y los símbolos, desde este enfoque no es posible considerar la realidad como algo dado y definitivo, sino que es una construcción dinámica, plural y heterogénea que se teje en la acción comunicativa y el lenguaje de las personas.

Desde la perspectiva epistemológica, se estima que el conocimiento se desarrolla por medio de una comprensión contextual y a partir de la interpretación de la experiencia humana, dentro de este enfoque metodológico se persigue comprender los fenómenos sociales, desde la perspectiva vital de los actores, empleando una lógica inductiva y con una mirada hermenéutica (Dos Santos Filho, 2013; Valdez, 2018).

Metodológicamente hablando, la investigación cualitativa es un término paraguas que abarca un amplio espectro de enfoques de investigación caracterizados por su naturaleza hermenéutica. Poseen un enfoque naturalista, situando al investigador como un observador del mundo estudiando las cosas en sus escenarios naturales. Los hallazgos cualitativos no pueden ser alcanzados por

medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, sino que requieren interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Flick, 2015; Strauss & Corbin, 2002)

A.2 Diseño de investigación

El estudio se propone el diseño de teoría fundamentada, este fue desarrollado por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los años sesenta. Ambos presentan en 1967 el libro *El Descubrimiento de la Teoría Fundamentada*. Epistemológicamente este diseño se sustenta en el interaccionismo simbólico. Esta corriente sugiere que los individuos se definen a partir del sentido que adquieren en un contexto social específico; cuestión que depende en gran medida de las interacciones que sostiene (Izcara Palacios, 2014; Mercado Maldonado & Zaragoza Contreras, 2011).

La teoría fundamentada se sustenta en la teoría del interaccionismo simbólico para comprender cómo los individuos definen un fenómeno o acontecimiento a través de su interacción social (Natera-Gutiérrez et al., 2017). En este enfoque, la teoría fundamentada se presenta como una estrategia cualitativa en la cual el investigador desarrolla una teoría general y abstracta sobre un proceso, acción o interacción basada en las perspectivas de los participantes en un estudio (Creswell, 2008).

B. Sujetos y objeto de estudio.

Los sujetos de estudio serán docentes de educación especial que trabajan con personas que tienen discapacidad intelectual y que hayan tenido o tengan la experiencia de trabajar con personas con mayores necesidades de apoyo que se encuentren trabajando en instituciones públicas o privadas que presten servicios de educación especial en el departamento de San Salvador.

B.1 Criterios de inclusión

Para el presente estudio se han delineado criterios de inclusión que buscan una representación diversa y enriquecedora de los participantes. Se busca que los posibles informantes sean aquellos profesionales graduados de educación especial

y que atienden o han atendido estudiantes con discapacidad intelectual que presentan grandes necesidades de apoyo (con menos habilidades o autonomía) pueden ser escuelas de educación oficiales o instituciones privadas que brinden servicios de naturaleza educativa a esta población.

B.2 Criterios de exclusión

Para este estudio se establecen criterios de exclusión a fin de garantizar la coherencia y validez de los resultados. Se excluirá a participantes que no proporcionen un consentimiento informado, aquellos con problemas de confidencialidad no garantizada, individuos con conflictos de interés no revelados que puedan influir en la objetividad, docentes diagnosticados con alguna enfermedad psiquiátrica y aquellos involucrados en prácticas éticamente cuestionables o con denuncias éticas no resueltas. Otros criterios de exclusión son la incapacidad para cumplir con los requisitos del estudio, problemas de salud graves, padecimiento de trastornos psiquiátricos, participación simultánea en otros estudios y dificultades de accesibilidad.

B.3 Población y muestra

B.3.1 Población

Ciertamente es difícil delimitar la cantidad de docentes de educación especial que trabajan con personas con discapacidad intelectual con grandes necesidades de apoyo, en parte porque no hay un registro sistemático de esta población. Sin embargo, se estima que en El Salvador había 1,187 docentes de educación especial en el sector público durante el año 2018 (MINEDUCYT, 2018). De estos docentes se pretender tomar a los que formen parte de las escuelas de educación especial públicas y privadas del departamento de San Salvador.

Para ser incluidos en el estudio, los participantes debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión: estar dispuestos a participar; estar empleados en instituciones educativas públicas o privadas brindando servicios de educación especial a personas con discapacidad intelectual; y tener al menos 1 año de experiencia trabajando en esta área de atención

pediátrica. Además, el docente deberá de tener o haber tenido estudiantes con grandes necesidades de apoyo.

Por otra parte, dentro de los criterios de exclusión se puede mencionar a los docentes de educación especial que se dediquen al sector de la rehabilitación. También se excluye del estudio a la planta docente de la Escuela de Educación Especial Reinaldo Borjas Porras, dado que esta institución tiene una orientación hacia la pedagogía hospitalaria.

B.3.2 Muestra

Por su parte, el propósito del muestreo en la investigación cualitativa radica en recolectar los datos buscando la indagación en profundidad que facilite el entendimiento del fenómeno de estudio y responder a las preguntas de investigación (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Por tanto, no se persigue la representatividad estadística de la población que se estudia, sino que se establece una unidad de muestreo y se estima el tamaño muestral aproximado de casos que, sin embargo, la muestra final se conoce hasta que las nuevas unidades de análisis que se añaden ya no aportan información o datos novedosos, situación a la que denomina saturación de categorías.

Por otra parte, Creswell (2008) señala que dos características principales de los diseños de teoría fundamentada diseño son la comparación constante de datos con categorías emergentes y la aplicación de un muestreo teórico para maximizar las similitudes y diferencias de información. Es decir que en lugar de seleccionar participantes al azar o de manera representativa de una población, se eligen estratégicamente los participantes o casos específicos en función de cómo esos casos puedan aportar datos relevantes para ampliar la teoría en construcción (Levitt, 2020).

Para el desarrollo muestral se contará con participantes de las siguientes instituciones:

- A. Escuela de Educación Especial “Centro Centro De Capacitación Laboral El Progreso”
- B. Escuela de Educación Especial del Barrio San Jacinto

C. Escuela de Educación Especial de Mejicanos

D. Dos docentes independientes que se desempeñan en proyectos de del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La muestra final se compuso de los siguientes informantes:

DOCENTE	FORMACIÓN	EDAD	GÉNERO	TIPO DE INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE ACTUALMENTE	OTRAS EXPERIENCIAS PROFESIONALES	AÑOS DE EXPERIENCIA
DOCENTE 1	Licenciatura en educación especial y maestría en área de rehabilitación	56	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Terapeuta de lenguaje y docencia en servicios de educación especial en institución privada	25 años
DOCENTE 2	Licenciatura en educación especial y maestría en área de rehabilitación	28	Mujer	Particular	Terapeuta de lenguaje y docencia en servicios de educación especial en institución privada	6 años
DOCENTE 3	Licenciatura en educación especial	29	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docencia en servicios de educación especial en institución privada	7 años
DOCENTE 4	Licenciatura en educación especial y maestría no especificada	51	Mujer	Sector público, no especificado	Especialista en sordoceguera y discapacidad múltiple.	25 años
DOCENTE 5	Profesorado en educación especial	58	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente y directora en institución privada, educación básica. Docente de educación especial en área rural	35 años
DOCENTE 6	Profesorado y licenciatura en educación especial	58	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente en educación regular.	34 años

DOCENTE 7	Licenciatura en educación especial	NR	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Aula de apoyo
DOCENTE 8	Profesorado en educación especial	60	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente en educación regular.

C. Técnicas de recopilación de información

Durante el proceso de la teoría fundamentada es posible implementar varias técnicas de recolección de datos, sin embargo, se considera que la entrevista cara a cara se configura como la forma primordial de recolección de datos (Bryant & Charmaz, 2007). Por tanto, para este estudio, se emplearán entrevistas en profundidad como la técnica de recopilación de información. Las entrevistas en profundidad ofrecen la oportunidad de explorar a fondo las experiencias, percepciones y perspectivas de los participantes, permitiendo una comprensión más rica y detallada del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). La estructura semiestructurada de las entrevistas proporcionará un marco flexible que permite al entrevistador profundizar en áreas específicas de interés, al tiempo que permite la emergencia de temas no previstos durante la interacción (Kvale, 2011).

D. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos se centrarán en las guías de entrevista. El diseño semiestructurado de las entrevistas facilitará la exploración de diferentes dimensiones del fenómeno, permitiendo a los participantes expresar sus opiniones de manera más libre y contextualizada (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

D.1. Cuadro de coherencia

Este cuadro ayuda a garantizar que todos los componentes del proyecto estén alineados de manera coherente y contribuyan al logro de los objetivos establecidos

Objetivo general	Pregunta de investigación	Definición de términos clave	Técnica	Instrumento	Pregunta
Describir cómo los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo abordan el trabajo emocional en las interacciones habituales del contexto escolar	¿Cómo describen los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo el trabajo emocional en las interacciones habituales del contexto escolar?	Educación Especial	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	¿Podría compartir su formación y experiencia laboral en el campo de la educación especial, y describir su experiencia en este ámbito?
					¿Ha trabajado con distintos tipos de discapacidad?
					¿Podría mencionar cuáles?
		Discapacidad intelectual con mayores necesidades de apoyo			¿Ha tenido experiencia trabajando con personas que tienen discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo? Si es así, ¿podría describir cómo ha sido esa experiencia?

		Trabajo emocional			¿Cómo se siente emocionalmente al trabajar con personas con discapacidad que tienen mayores necesidades de apoyo?
Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Definición de términos clave	Técnica	Instrumento	Pregunta
Explorar las percepciones de los docentes de educación especial sobre la influencia del trabajo emocional que surge durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar en su bienestar personal.	¿Cómo perciben los docentes de educación especial la influencia del trabajo emocional que surge durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar en su bienestar personal?	Trabajo emocional, bienestar y disonancia emotiva	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	¿Ha sentido que le afecta manipular sus propias emociones para desempeñarse adecuadamente en su trabajo? ¿Ha notado que al interactuar con colegas y el personal de la institución, necesita gestionar de manera especial sus emociones o actitudes? ¿Cómo influye ese trabajo emocional en su bienestar personal fuera del ámbito laboral? ¿Cómo describe el impacto emocional de trabajar con personas con discapacidad que

					tienen grandes necesidades de apoyo en tu vida personal?
Identificar las estrategias utilizadas por los docentes de educación especial para manejar sus propias emociones durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar.	¿Qué estrategias emplean los docentes de educación especial para gestionar sus propias emociones?	Trabajo emocional (Estrategias)			¿Qué estrategias utiliza para regular sus propias emociones en situaciones desafiantes con estos estudiantes?
		Trabajo emocional (Actuación superficial)			¿Alguna vez ha sentido la necesidad de cambiar o fingir sus expresiones emocionales externas, aunque no sienta las emociones que muestra? Si es así, ¿podría compartir un ejemplo de cuándo lo hizo?
		Trabajo emocional (Actuación profunda)			¿En algún momento ha alterado a voluntad sus emociones (forzándose a sentir o dejando de sentir) para poder desempeñar su trabajo?
		Trabajo emocional (emoción naturalmente sentida)			¿Ha logrado establecer una conexión emocional significativa con sus estudiantes? En caso afirmativo, ¿podría

					describir alguna de esas experiencias?
Identificar los desafíos específicos que enfrentan los docentes de educación especial al gestionar emocionalmente las interacciones habituales con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes de educación especial al gestionar emocionalmente las interacciones habituales con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar?	Trabajo emocional (esfuerzo emocional percibido)			¿Cuál considera que es la parte más difícil de su trabajo desde el punto de vista emocional? ¿Y la más satisfactoria?
		Trabajo emocional y turnover (abandono o cambio ocupacional)			¿Considera que las experiencias emocionales difíciles al trabajar con esta población influyen en la decisión de algunos docentes de dejar su trabajo o dedicarse a otra ocupación? ¿Por qué?
		Recomendaciones a futuro			¿Qué recomendaciones daría para mejorar el manejo del trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad y grandes necesidades de apoyo?

E. Aspectos éticos de la investigación

A fin de salvaguardar el bienestar de los informantes durante el proceso investigativo, se maneja el estudio con base a los principios bioéticos de beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía, para su cumplimiento se propone. Toda información será de uso exclusivo para los propósitos de la investigación, los informantes serán debidamente informados sobre ello. Este estudio no implica ningún riesgo para los informantes, además, será indispensable que todo participante proporcione su consentimiento informado de manera escrita durante el proceso de recolección de datos y posterior al desarrollo del estudio se hará una presentación con los resultados relevantes con los participantes. El formato del consentimiento informado se encuentra disponible para consulta en el Anexo 2.

F. Procesamiento y análisis

En el análisis cualitativo, las herramientas analíticas permiten desentrañar el significado y las complejidades de los datos recopilados. En primer lugar y en coherencia con el interaccionismo simbólico se tiene el microanálisis; según Corbin y Strauss (2007) este suele tener lugar al inicio del proceso de análisis y se centra en asignar un significado o interpretación a la palabra hablada por medio del uso cultural común o de la experiencia. Posterior a este análisis se empleará el Método Comparativo Constante, este servirá para identificar variaciones en los patrones presentes en los datos, por medio de la comparación se logra extraer significados más profundos y patrones emergentes (Corbin y Strauss, 2007).

Adicionalmente, prevé el uso de la Codificación Abierta, proceso analítico que implica la identificación de conceptos y la revelación de propiedades y dimensiones en los datos, la Codificación Axial, enfocada en relacionar categorías con sus subcategorías, enlazando las propiedades y dimensiones dentro de un eje central de una categoría, y la Codificación Selectiva, dedicada a refina el análisis al identificar patrones y conexiones específicas entre las categorías (Flick, 2018).

Este proceso se realizará con el apoyo del del software Atlas.ti, para optimizar el proceso de análisis de datos mediante la gestión, codificación y análisis de datos dentro del software.

G. Cronograma de actividades

Actividades	Sep 23				Oct 23				Nov 23				Dic 23				Ene 24				Feb 24				Mar 24				Abr 24				May	
Capítulo I planteamiento del problema																																		
Capítulo II Marco teórico																																		
Capítulo III Marco Metodológico																																		
Entrega de anteproyecto a coordinación																																		
Espera de revisión de comisión evaluadora																																		
Entrega de correcciones a Coordinación																																		
Defensa oral																																		
Capítulo IV																																		
Recolección y sistematización de datos																																		
Interpretación y discusión de resultados																																		
Conclusiones y recomendaciones																																		

H. Presupuesto

A continuación, se presenta un análisis detallado de los recursos financieros necesarios para llevar a cabo el estudio propuesto.

Tema: Trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidades de baja incidencia					
Actividad	Horas de trabajo	Costo por Hora	Total	Gastos indirectos	Recursos y materiales
Elaboración de capítulo I: 1. Situación problemática 2. Enunciado del problema 3. Objetivo general y específicos 4. contexto del estudio 5. Justificación	20 horas	\$21,43	\$428.60	\$42.68	\$200
Elaboración de capítulo II: Marco teórico	20 horas	\$21,43	\$428.60	\$42.68	\$200
Elaboración de capítulo III: 1. Diseño metodológico 2. Creación de instrumentos 4. Descripción del procesamiento y análisis de resultados 5. Cronograma 6. Presupuesto	20 horas	\$21,43	\$428.60	\$42.68	\$200
Trabajo de campo 1. Elaboración del consentimiento informado	40 horas	\$21,43	\$857.20	\$85.72	\$200

2. Firma de Consentimiento 3. Realización de entrevistas individuales 4. Transcripción de entrevistas 5. Elaboración de base de datos 6. Vaciado de la información 7. Procesamiento de la información					
Elaboración de capítulo IV: S. Análisis descriptivo de la información 2. Elaboración de diagramas de proceso y mapas conceptuales 3. Análisis cualitativo de los discursos 4. Discusión de resultados	40 horas	\$21,43	\$857.20	\$85.72	\$200
Elaboración de capítulo IV: 1. Elaboración de conclusiones y recomendaciones 2. Elaboración de artículo científico 3. Elaboración de póster científico	10 horas	\$21,43	\$214,30	\$21.43	\$200
Presentación del informe final	10 horas	\$21,43	\$214,30	\$21.43	\$200
Subtotal			\$3,000.20	\$342.34	\$1,400

Imprevisto (5%)	\$150.01	\$17.117	\$70
Total	\$4,979.67		

I. Estrategias de utilización de resultados

Los resultados obtenidos serán compartidos por medio de informe ejecutivo y presentación con los directores y miembros de la organización participante. Asimismo, se prospecta a emplear los resultados del estudio para el diseño de una propuesta de formación relativa al trabajo emocional de los docentes que trabajan con discapacidades de baja incidencia

Capítulo IV. Análisis de la información

En este capítulo se desarrolla el proceso empleado para el procesamiento de la información de las entrevistas realizadas con docentes de educación especial que han tenido experiencia trabajando con personas con grandes necesidades de apoyo. Para el análisis de las entrevistas se realizó la transcripción de las entrevistas. Posterior a eso se emplearon los procesos de precodificación, codificación abierta y codificación axial a fin de identificar las categorías de análisis emergentes del texto y finalmente realizar la síntesis y reagrupamiento de lo analizado.

El presente capítulo se organiza en tres apartados que corresponden a:

- A. Análisis descriptivo de las entrevistas donde se presenta de forma general el comportamiento de las categorías e indicadores con base en un acercamiento exploratorio de los datos recolectados a través de entrevistas presentado a través de matrices comparativas y organizadores gráficos.
- B. Análisis cualitativo, en esta sección se presenta en detalle el resultado del análisis y la interpretación las entrevistas, así como las relaciones encontradas durante el presente estudio.
- C. Discusión de los resultados, en este apartado se contrastarán los resultados obtenidos con la base teórica del estudio.

Finalmente, en los tres apartados descritos se presenta la información organizada en función de las categorías de análisis establecidas.

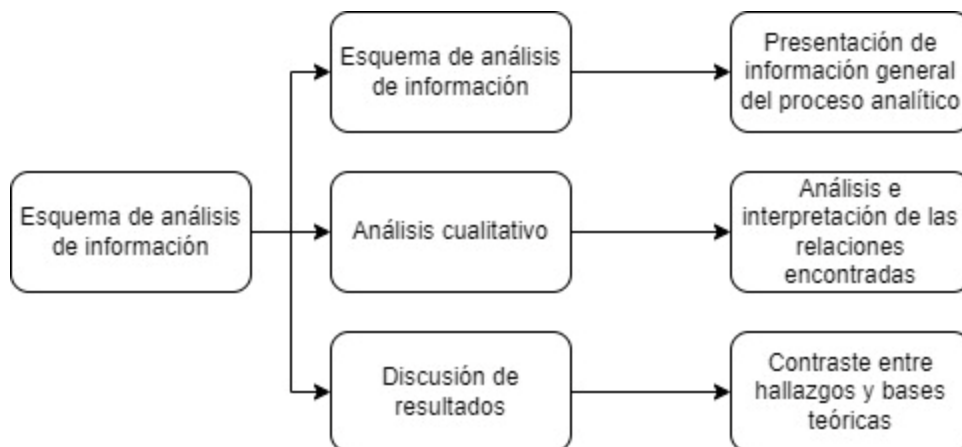


Figura 2. Esquema de análisis de información

A. Análisis descriptivo de los resultados de las entrevistas

A continuación, se presenta una visión general descriptiva de los datos recolectados a través de las entrevistas realizadas a los docentes de educación especial. Este análisis preliminar permite identificar y comprender las características de los participantes y el contexto en el que se desarrollan sus experiencias laborales. Además, se presentan las categorías y temas emergentes que serán analizados en profundidad en la siguiente sección.

A.1 Perfil de los participantes

El estudio se llevó a cabo con profesionales graduados de la educación especial que posean experiencia en la atención a personas que presentan grandes necesidades de apoyo. A continuación, se presenta una descripción demográfica y profesional de los 8 docentes entrevistados en la tabla 1:

Tabla 1. Datos demográficos de los docentes participantes

Docente	Formación	Edad	Género	Tipo de institución a la que pertenece actualmente	Otras experiencias profesionales	Años de experiencia
Docente 1	Licenciatura en educación especial y maestría en área de rehabilitación	56	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Terapeuta de lenguaje y docencia en servicios de educación especial en institución privada	25 años
Docente 2	Licenciatura en educación especial y maestría en área de rehabilitación	28	Mujer	Particular	Terapeuta de lenguaje y docencia en servicios de educación especial en institución privada	6 años
Docente 3	Licenciatura en educación especial	29	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docencia en servicios de educación especial en institución privada	7 años
Docente 4	Licenciatura en educación especial y maestría no especificada	51	Mujer	Sector público, no especificado	Especialista en sordoceguera y discapacidad múltiple.	25 años
Docente 5	Profesorado en educación especial	58	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente y directora en institución privada, educación básica. Docente de educación especial en área rural	35 años
Docente 6	Profesorado y licenciatura en educación especial	58	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente en educación regular.	34 años
Docente 8	Licenciatura en educación especial	NR	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Aula de apoyo	

Docente 9	Profesorado en educación especial	60	Mujer	Escuela de educación especial estatal	Docente en educación regular.
-----------	-----------------------------------	----	-------	---------------------------------------	-------------------------------

En cuanto a los datos demográficos se identificó que las edades de los docentes entrevistados oscilan entre los 28 y los 60 años. Además, la muestra está compuesta en su totalidad por participantes mujeres. De estas 6 pertenecen a escuelas estatales de educación especial, una está desempeñándose actualmente en el sector rehabilitador y una en proyectos del Ministerio de Educación.

Respecto a la formación académica, la totalidad de los participantes cuentan con estudios superiores, siendo la licenciatura en educación especial la formación de la mayoría de estos, seguido del profesorado en educación especial. Además, cuatro de los participantes expresaron poseer estudios a nivel de maestría en áreas relacionadas con la educación o con la rehabilitación.

También se pudo identificar una variedad de contextos laborales en los que los docentes se han desenvuelto. Estos contextos incluyen, pero no se limitan a, la enseñanza en escuelas de educación especial, la asignación en los Centros de Orientación y Recursos, la docencia en instituciones educativas regulares públicas y privadas, la atención a la primera infancia con y sin discapacidad, la atención privada y pública en el sector de rehabilitación, principalmente como terapeutas educativas y de lenguaje, las aulas de apoyo, la docencia en instituciones privadas dedicadas a la atención a personas con discapacidad, el trabajo como maestra sombra, tutora particular, participante en proyectos educativos del MINEDUCYT y direcciones en el sector público y privado, entre otros.

A.2 Contexto de las Entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno que asegurara la comodidad y privacidad de los participantes. Estas se llevaron a cabo de forma virtual, utilizando plataformas de videoconferencia, para facilitar la participación de docentes en el horario y lugar que resultase más cómodo para ellos. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos a una hora y se realizaron mediante un formato semiestructurado con preguntas abiertas que permitieron a los participantes expresar sus experiencias y opiniones de manera libre y detallada.

Los procedimientos seguidos para realizar las entrevistas incluyeron una breve introducción sobre el propósito del estudio y la obtención del consentimiento informado de cada participante. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de las respuestas, y se permitió a los participantes retirar su participación en cualquier momento.

B. Análisis cualitativo

En esta sección se detallará el proceso de análisis cualitativo llevado a cabo para comprender en profundidad las experiencias emocionales de los docentes de educación especial que trabajan con estudiantes que presentan mayores necesidades de apoyo. La metodología utilizada fue la teoría fundamentada, una estrategia que permite construir teorías a partir de los datos recolectados directamente de los participantes. Este enfoque es particularmente adecuado para estudios exploratorios y para comprender fenómenos complejos en contextos específicos. Durante el análisis cualitativo, surgieron varios temas y patrones importantes que reflejan las experiencias y percepciones de los docentes. Estos temas proporcionan una comprensión más profunda de los desafíos y satisfacciones en su trabajo.

B.1 Codificación abierta

La codificación abierta fue el primer paso en el análisis de los datos. Durante esta fase, se examinaron minuciosamente las transcripciones de las entrevistas para identificar conceptos clave y frases significativas. Estos conceptos se agruparon en categorías iniciales basadas en similitudes en los datos.

B.2 Codificación axial

La codificación axial involucró la reorganización de las categorías iniciales en categorías más complejas y la identificación de relaciones entre ellas. Este proceso permitió desarrollar una estructura más coherente

B.3 Codificación Selectiva

La codificación selectiva se centró en identificar la categoría central que une todas las categorías desarrolladas durante la codificación axial. Esta categoría central representa el núcleo de la teoría fundamentada emergente de los datos.

A partir de este proceso analítico se identificaron dos categorías principales, estas fueron el trabajo emocional y la atención educativa a personas con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo. A continuación, se desarrollará cada una de estas:

C. Categorías de análisis

C.1. Trabajo emocional.

Esta unidad de análisis busca describir y analizar las expresiones de los docentes en torno a las exigencias emocionales de su trabajo y la diversidad de manifestaciones de este fenómeno. En primer lugar, cabe destacar que en ocasiones el docente percibe estar adaptando sus emociones para poder desempeñar su rol. En las entrevistas realizadas se hace mención de esta de la siguiente manera: “[la estabilidad emocional] es importante para el maestro porque yo no puedo dar lo que no tengo, lo que no tengo yo por dentro, entonces para trabajar con esta clase de estudiantes era necesario todo eso (Docente 1). Esta afirmación menciona ciertas responsabilidades asumidas y que son inherentes a una responsabilidad para ejecutar de manera adecuada su trabajo.

Por otra parte, en otro fragmento, una docente deja ver la variedad de experiencias emocionales que se viven en el día a día en la escuela de educación especial, en torno a esto ella narra lo siguiente:

“¿Las mías? pues la mía desde que llego en la mañana es mi emoción de felicidad, traigo la emoción de felicidad, luego asombro, (...) hay una emoción distinta a veces con la dirección, no nos coordinamos bien y a veces es frustrante (...) y a veces enojo, enojo con los papás porque le botan todo el trabajo que uno hace durante la mañana (...) la verdad es que ahí practico todas las emociones habidas y por haber” (Docente 5). En este fragmento se observa que en las actividades diarias los docentes atraviesan varias emociones que pueden ser percibidas como positivas o negativas, dichas emociones aparecen en las situaciones cotidianas, se pudo observar algunas estrategias que emplean los docentes para la gestión de sus emociones en el lugar de trabajo.

C.1.1 Antecedentes organizacionales

Hace referencia a los elementos que forman parte y que definen al puesto de trabajo, así como la configuración del contexto de la organización y los elementos materiales y humanos que intervienen en este. En esta se destacan dos ejes temáticos que son las demandas del puesto de trabajo y el apoyo social de compañeros y supervisores. Esta subcategoría se construye a partir de los siguientes elementos.

C.1.1.1 Apoyo social de compañeros y supervisores

Esta categoría se sustenta en el papel que juega un ambiente laboral favorable en la construcción del bienestar emocional y la satisfacción en el trabajo por medio de relaciones de confianza e interdependencia con compañeros de trabajo, supervisores y jefes. Es importante destacar que la mayor parte de los informantes expresa la existencia de un ambiente estresante y poco colaborativo que genera tensiones emocionales, se enfatizó en el papel de los directores y padres de familia en el establecimiento de dinámicas poco favorables. Como evidencia de ello se puede retomar lo expresado por la Docente 1 que destaca que “quedó más que claro que amigos en el trabajo no hay, empecé a darme cuenta de que la fulana se aprovechó de tu trabajo”.

. Según algunos de los docentes el hablar y convivir con colegas o con familiares y amigos resulta de mucha utilidad para la gestión emocional, en torno a esto una de las docentes nos indica que

“Ha habido sus tropiezos, no todo ha sido solo la alegría, a veces en el mismo caminar va encontrando dificultades que tiene que apoyarse de otros compañeros tanto en la parte emocional como como en los tropiezos que uno puede tener profesionalmente” (Docente 4).

Con base en lo anterior la Docente 5 menciona que

“Hace poco hice a mis compañeras la pregunta ¿qué es lo que más le gusta de su trabajo? y todas... bueno, la mayoría coincidió en que esto era llegar a la escuela y compartir con las compañeras entre nosotras las maestras porque tenemos un grupo muy bonito muy

unido y digo yo que ese momento de relax, que se relaja y no hay papás, no hay alumnos solo estamos nosotros”, también la docente expresó que su familia también funge como red de apoyo, sobre esto ella decía que “a veces aquí en casa a mis hijos les comento de ellos [los estudiantes] (...), entonces revivimos lo que pasó durante la jornada de la mañana (...), pero sí o con mis hijos o con mi mamá (...) yo creo que todas las maestras hacemos eso que llegamos a casa y contamos de nuestro trabajo en casa. (...) con él del hecho de compartir lo que sucede en la escuela trabajamos la auto satisfacción.

Relacionado a ello la Docente 8 recomienda lo siguiente “quizás también aprender a ser inteligente emocionalmente, mantener buenas relaciones personales y un buen ambiente laboral. Siento que ayuda siempre el generar espacios de armonía, de convivencia dentro del trabajo favorecen muchísimo a que este desgaste, a veces diario sea menor.” En estos fragmentos se observa que los docentes desarrollan estrategias cooperativas para manejar las exigencias emocionales de su trabajo y encuentran un valioso apoyo en la interacción entre colegas.

C.1.1.2 Demandas laborales

Las demandas laborales engloban la serie de tareas, responsabilidades, expectativas y exigencias que hay en torno a una posición laboral. En el caso de los docentes se pudo observar la existencia de exigencias y expectativas que, desde la perspectiva de los informantes, forman parte intrínseca de su trabajo. Dichas asunciones son esenciales para evaluar la exigencia emocional y profesional que enfrentan estos docentes.

Los docentes expresan la necesidad de implicarse emocionalmente con su grupo de estudiantes, resaltando la importancia de establecer vínculos afectivos para proporcionar un apoyo efectivo. Dentro de estas exigencias inicialmente se destacan la implicación emocional. Los docentes consideran fundamental ver a los estudiantes "con ojos de amor y cariño". Esta implicación emocional es vista como una base para poder ayudar efectivamente a los estudiantes, como lo menciona la

Docente 1 quien afirma lo siguiente: “(...) tú tienes que aprender a ver a los estudiantes con ojos de amor, con ojos de cariño y cuando tú quieres a alguien, le ayudas, ¿verdad que sí?, entonces yo sí, sí, sí, me he vinculado” (Docente 1).

En paralelo se expresa el deber de establecer un compromiso de apoyo. Respecto a ello la Docente 4 destaca la necesidad de apoyar a los estudiantes en la medida de sus posibilidades y buscar todas las alternativas que estén dentro de su capacidad, la docente expresa lo siguiente: “yo tengo que ver en la medida de lo posible hasta donde puedo yo apoyar si llega al punto decirle, no lo pude hacer” (Docente 4).

Por otra parte, se percibe una necesidad de que el docente y su rol sean multifuncionales, como un rol como multifacético, donde deben desempeñar varias funciones más allá de la enseñanza, incluyendo roles de madre, psicóloga y apoyo a los padres de familia. Este aspecto evidencia la amplia gama de expectativas y demandas sociales que recaen sobre los docentes, como lo expresa una de las entrevistadas: “yo diría que una maestra completa, verdad, tendría que ser un genio, un artista porque le hacemos de todo, de mamá, de psicóloga y no solo con los estudiantes, sino que con los mismos padres de familia” (Docente 3).

También se puede retomar aspectos como la rutina y la carga horaria, dado que la mayor parte de los docentes deben de dedicar tiempo y recursos personales para llevar a cabo tareas de planificación, diseño de materiales y similares.

Otro desafío particular que expresan los docentes es la imposibilidad de armonizar las exigencias del sistema educativo y lo que se hace en las aulas. Respecto a ello la Docente 8 expresa que “tengo que trabajar con un programa que es el de quinto grado para mis chicos y que a veces hay contenidos que he tenido que omitir, omitir toda una unidad, por ejemplo, porque esa unidad es algo tan avanzado que no vamos a llegar a comprenderlo y no es un aprendizaje significativo para ellos (...) yo podría ir desarrollando contenido sin considerar si eso es funcional ya que es lo que el Ministerio me pidió. Sin embargo, siempre voy a poner arriba de todas las emociones del niño, el sentir del niño y sus derechos. Antes que la parte académica está la parte de salud y lo que le sea útil en el día a día”.

Este relato expresa disconformidad en torno a la exigencia del Ministerio de Educación, donde se pide desarrollar la currícula de educación básica independientemente de las competencias desarrolladas por los estudiantes, sino que el docente debe de planificar con base en el plan de estudio y a partir de esa planificación hacer adecuaciones individualizadas para cada estudiante, este proceso fue destacado como una fuente de estrés adicional para el docente. Ante esto, varios de los docentes enfatizan en la enseñanza de habilidades o comportamientos funcionales priorizando estas a los aprendizajes curriculares demandados en el plan de estudio. Esta situación es bastante más común cuando existen grandes necesidades de apoyo.

En resumen, es posible notar una exigencia de acatar las directrices de los representantes del Ministerio de Educación, tanto en el que enseñar cómo en la disponibilidad de parte de los docentes para modificar su agenda y compromisos, tanto laborales como personales, en función de las convocatorias de los organismos estatales, tal como destaca la Docente 1 quien dice que “esto no es extraño a esto nos tenemos que acostumbrar que nos dicen de la noche a la mañana y a uno que le queda”.

Algunos docentes expresaron que sus jornadas de trabajo son extensas, ya que a las 5 horas de trabajo en el aula se deben de sumar tiempos de traslado, creación de material didáctico, planificación, documentación administrativa, entre otros. Acerca de esto, la Docente afirma que “nosotros los docentes siempre llevamos carga para la casa, ponemos ahí a la familia a hacer material, a colaborarnos, planificamos en casa porque en la escuela no queda tiempo para eso, nos llevamos material, el material que se va a usar con los con los niños se prepara en casa”. Además, algunos docentes expresaron tener más de un trabajo o estar haciendo sobresueldo, lo que supone una carga horaria aún mayor.

Ahora bien, para clasificar las demandas laborales se ha optado por clasificarlas en función del origen de estas. Se ha denominado como “demandas contextuales” a aquellas que son intrínsecas del entorno del trabajo y cuyo origen

es externo al docente, es decir, aquellas demandas y responsabilidades que son asignadas ya sea por la naturaleza de su labor y que son asignadas por terceros. Por otra parte, se denomina demandas internas e individuales a aquellas que son adoptadas por el docente y son reconocidas por este como “responsabilidades” o el “deber ser” del educador. Estas son asumidas como propias y pueden impactar en la percepción que el docente tiene de su propio trabajo. Por otra parte, se han identificado tres actores clave en la parte de los apoyos que tiene el docente. Colegas, directores y representantes del ministerio de educación. Actualmente se pudo que estas relaciones son uno de los factores críticos en las exigencias emocionales de los docentes de educación especial en el contexto salvadoreño.

Ahora bien, estos factores son los que colocarán al docente en situaciones dónde necesitará hacer uso del trabajo emocional para navegar en las situaciones del día a día y dar respuesta a los objetivos y finalidades de su trabajo.

La relación entre estos factores con el trabajo emocional se puede sintetizar de la siguiente manera:

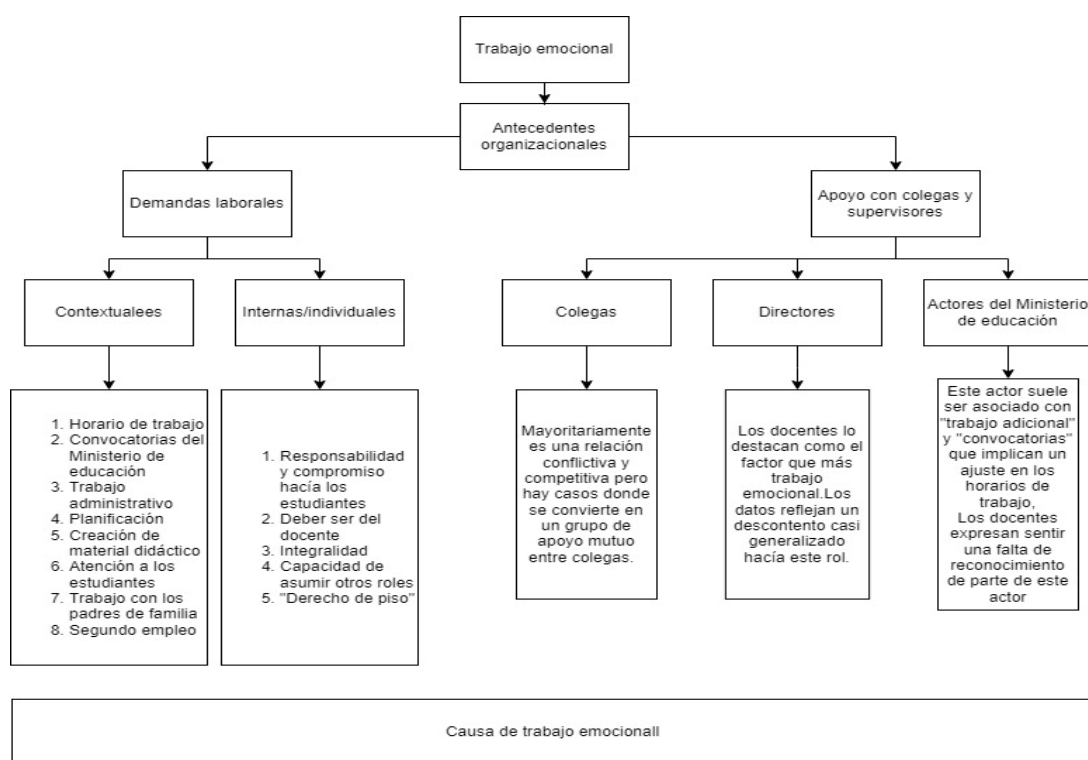


Figura 3: Antecedentes organizacionales del trabajo emocional identificados durante el proceso de entrevista.

C.1.2 Antecedentes individuales

Se conforman de un conjunto de aspectos que inciden en el procesamiento del trabajo emocional durante la realización de las labores y que forman parte del andamiaje con el que cuentan los individuos para afrontar las situaciones del día a día. A partir de los datos proporcionados las más destacadas son:

C.1.1.2.1. Edad

La edad resulta un factor interesante para el abordaje de las situaciones en el trabajo. La evolución cronológica está relacionada de una u otra forma a las expectativas, motivaciones e interés en el trabajo y por ello puede incidir en las formas en las que se gestionan emocionalmente las situaciones del día a día. En este caso se pudo observar tres grupos de edad. El primero se conformaba por docentes que tenían entre 25 a 40 años, en estos docentes expresaban tener dificultades para sobrellevar las situaciones emocionalmente exigentes del trabajo, también surge la preocupación por “ser nuevas” en las escuelas y lograr cumplir con los objetivos de su trabajo, este grupo también expresa el sentimiento de cansancio y agotamiento físico.

Posteriormente se destacan a las docentes de 40 a 55 años, quienes denotan bastante confianza tanto en la experiencia como en los aprendizajes que han tenido durante su vida profesional. Sin embargo, en su mayoría son las que profundizan más en el impacto del ambiente y las relaciones entre compañeros y directores y cómo estas son el aspecto que más demanda de ellas emocionalmente. Finalmente, se encuentran las docentes de más de 55 años, quienes ya se encuentran en edad para la jubilación y que expresan preocupación por sus puestos de trabajo y las cuestiones económicas. También denotan tener mucha confianza en sus conocimientos y experiencias, pero sienten que cuentan con poco reconocimiento y afirman que en sus prioridades están la familia y sus círculos personales por encima del trabajo.

Se pudo encontrar personas con más de un trabajo en los tres grupos. En el grupo 1 y 2 se pudo encontrar que la segunda ocupación más común fue la de terapeuta educativa, de lenguaje o docencia a nivel de parvulario y educación básica

en instituciones privadas y en el segundo y tercer grupo se elimina la de docente en el sector privado y se destaca la de docente universitario.

C.1.1.2.1. Formación

Los datos indican que la totalidad de los participantes poseen una formación inicial docente relacionada al campo de la educación especial, siendo en su mayoría estudios de licenciatura y en menor medida de profesorado. Además, se identificó formación a nivel de maestrías, técnicos y formación continua que han favorecido el desarrollo de ciertas competencias específicas.

Respecto a la formación continua docente algunas docentes destacaron que a nivel de país esta no es reconocida social ni económicamente y representa “un gasto” para el docente. Otras docentes destacaron la ausencia de oferta formativa para docentes del campo de la educación especial. Las docentes recalcaron que suelen recurrir a estudios autodidactas para mantenerse al día.

C.1.1.2.3. Experiencia

El grupo de docentes posee una experiencia variada en cuanto a roles y contextos en los que se han desempeñado. Respecto a la experiencia en atención directa a personas con discapacidad se pueden identificar dos grupos. Se pueden identificar dos grandes grupos, el de las docentes con menos de 10 años de experiencia, conformado por todas las docentes de 25 a 40 años y algunas docentes del grupo de 40 a 55 que tuvieron su nombramiento después de los 35 años. El otro grupo grande son las docentes que poseen más de 20 años de experiencia aquí se encuentra la totalidad de las docentes mayores de 55 y las docentes que están en los otros grupos pero que tuvieron su nombramiento a temprana edad. Por otra parte, también hay docentes entre 11 y 19 años de experiencia, pero son pocos en comparación a los otros grupos. Los factores individuales interactúan con las demandas organizacionales. Estos sirven de mediadores entre las exigencias del puesto de trabajo y la respuesta que terminan ejecutando los docentes.

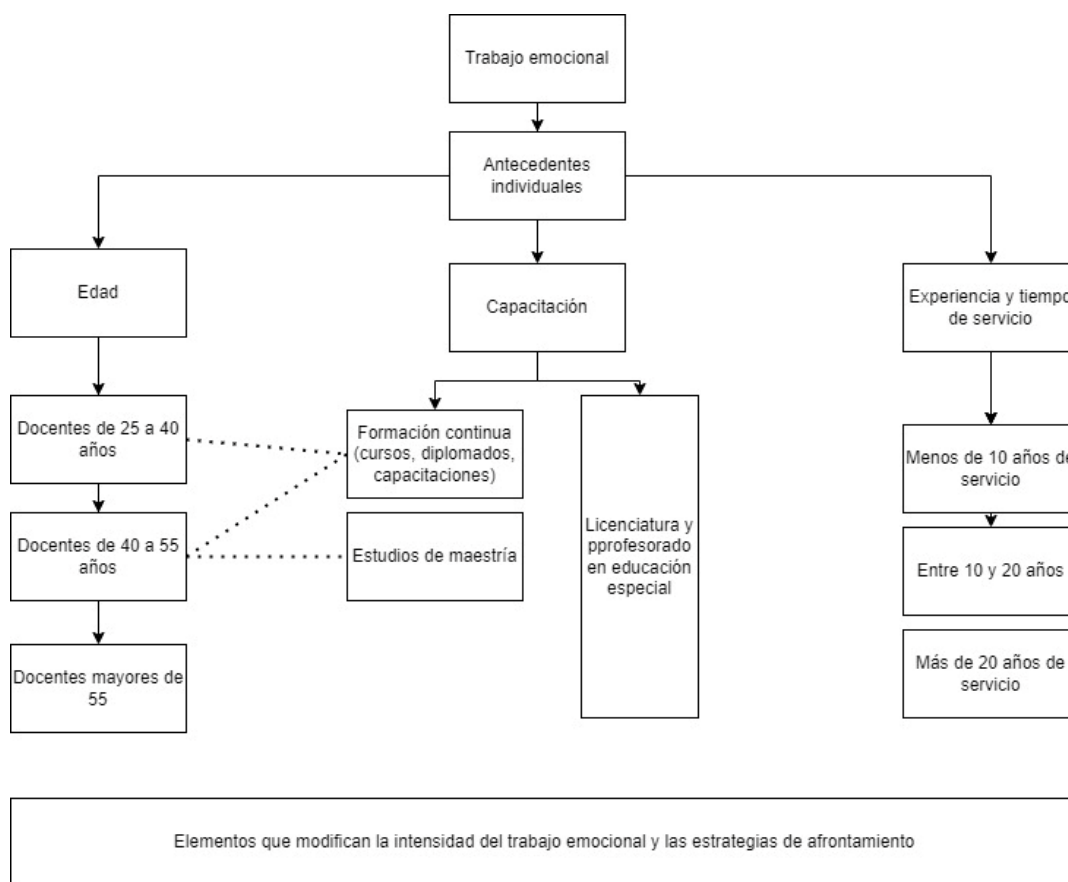


Figura 4: Antecedentes individuales de los informantes

C.1.3 Estrategias de trabajo emocional

Estas hacen referencia a aquellas acciones que emplean los trabajadores, en este caso docentes, para manejar sus emociones con el fin de cumplir con las demandas emocionales de su trabajo.

C.1.3.1. Estrategias preventivas

Se conforma por aquellas acciones que se utilizan para anticipar situaciones emocionales potencialmente difíciles y tomar medidas antes de que ocurran, con el fin de controlar mejor la respuesta emocional a fin de evitar totalmente o minimizar el impacto de una situación emocionalmente exigente. Dentro de esta categoría los docentes destacaron las siguientes:

C.1.3.1.1 Anticipación

Las docentes dejaron ver la importancia de anticiparse a las situaciones emocionalmente complejas y recomiendan tener iniciativa para ello. Se considera

que un buen conocimiento del grupo clase y de las exigencias administrativas permite responder de manera más inmediata y con menor impacto emocional ante un evento como puede ser un episodio de agresividad de un estudiante, un problema entre colegas o la exigencia de entrega de documentación de parte de un jefe.

C.1.3.1.2 Hábitos saludables

Los docentes identifican como clave la implementación de un estilo de vida saludable en lo que respecta a la alimentación, el tiempo de uso de pantallas y la práctica de actividad física. Enfatizan en cómo la práctica de estos hábitos es vital para para mantener su bienestar emocional. Respecto a ello la Docente 7 afirma:

“A mí, yo siento que me ayuda el ejercicio, el estrés, esa rutina mía, eso que a mí me gusta, el aire libre, caminar. Yo siento que ahí saco todo, pego una carrera buena, vengo bien sudada y se me olvidó todo, vengo nuevecita”.

En este fragmento la docente resalta el beneficio de la actividad física en el cuidado de la salud y el manejo del estrés emocional. De similar forma se recomendaron hábitos como la lectura, la meditación, la eliminación del tiempo de pantalla (Docente 2), cuidar la vida social y familiar fuera de la escuela (Docente 10) y evitar la sobrecarga de trabajo (Docente 1).

C.1.3.1.3 Autoafirmaciones

Los docentes señalan que el hablarse a si mismos les permite gestionar sus emociones y mantener el equilibrio frente a las situaciones emocionalmente exigentes permitiendo reducir el estrés y mejorar su enfoque. En ocasiones se emplean autoafirmaciones en torno a la capacidad propia con frases como “yo puedo”, “hoy todo va a salir bien”, entre otras. En ocasiones se emplean afirmaciones relacionadas con las creencias del docente como una oración en vos baja o hecha mentalmente para pedir que el día salga bien, tener paciencia, o similares. Estas afirmaciones son de mucha utilidad para disminuir la respuesta emocional y promover una respuesta emocional más controlada.

En torno a esto, algunos de los docentes expresaron que su profesión requiere que ellos estén constantemente dando palabras de aliento a sí mismos. La

docente 5 comenta sobre esto que “esta es la profesión en el que uno solito se golpea la espalda ni mi papá, ni las compañeras, ni mi directora y mucho menos el Ministerio, son profesiones donde uno debe de buscar la auto satisfacción”.

C.1.3.2. Estrategias de respuesta

Se refiere a las acciones que se implementan después de que la emoción ya ha sido experimentada, con el propósito de regular o manejar la respuesta emocional que ya se ha manifestado. Dentro de estas los informantes destacaron las siguientes:

C.1.3.2.1 Estrategias de relajación

Según narraron algunas docentes, se emplean algunos estímulos con el fin de relajarse para ayudar a procesar las emociones surgidas en el entorno de trabajo. Por ejemplo, la Docente 3 expresó lo siguiente:

“buscó la manera de regular, me pongo con arena mágica, me pongo a hacerme un masaje con pelotas sensoriales, me voy a lavar la cara. Hago ejercicio de respiración o tengo bolitas de hidrogel y estoy ellas hasta que ya me logró regular, en el caso que tenga tiempo”.

Por su parte la Docente 2 comentó que al terminar un día de trabajo y sentirse abrumada suele recurrir a apoyos como

“me pongo como a moverme como a sacudirme, me tomo algo caliente, trato como de ser muy intuitiva como pensar que me haría bien ahorita. Si hay mucha luz cierro o apago la luz. A veces me tiró al suelo y hago algunas de las cosas que te dije o si no solo cierro la compu”

En ambas experiencias se observa el uso de estímulos externos para para gestionar las emociones difíciles durante o al cierre de la jornada laboral.

C.1.3.2.2 Actuación superficial

La actuación superficial se refiere a la habilidad del docente para controlar sus emociones y mantener una apariencia profesional incluso en situaciones

emocionalmente desafiantes. Un recurso recurrente utilizado por los docentes entrevistados fue el humor, responder a situaciones emocionalmente exigentes o estresantes por medio de bromas, chistes y similares. Como ejemplo de ello, una docente comenta:

“a veces es frustrante [ser docente], a veces hago la broma ¿por qué no fui secretaria? decía yo ¿por qué no fui abogado? ¿quién me mandó a estudiar esto? cuando a veces incluso me han tocado casos de que los niños no van al baño y no se pueden limpiar solos tuve una señorita que era una señorita quince años y yo tenía que limpiarla porque nuestra escuela no había quien, solo cada docente (Docente 5).”

Inicialmente hay que considerar las implicaciones del trabajo emocional en el bienestar y la salud individual y como los docentes de educación especial experimentan esta dimensión del fenómeno de estudio. Esto es fundamental para comprender cómo las experiencias emocionales de los docentes influyen en su bienestar emocional, su nivel de satisfacción en el trabajo y, en última instancia, en su salud individual. A través de las reflexiones y experiencias compartidas por los docentes entrevistados, se explorará la complejidad de estas implicaciones emocionales en un entorno laboral exigente como es la educación especial

Respecto a ello, algunas de las consecuencias mencionadas por los docentes son estrés crónico, cansancio, enfermedades psicosomáticas, sacrificar el tiempo de calidad de la familia, entre otros. Para ilustrar este apartado la docente 1 destaca que “Respecto a ello, como te decía entonces, todo ambiente va a generar esa sensación y cuando empecé a ver que mis compañeras estaban cayendo enfermas de enfermedades que eran psicosomáticas”.

En una segunda instancia, es relevante evaluar aspectos como el cansancio y la satisfacción del docente al cierre de su jornada laboral. Cerca de la totalidad de los participantes expresó que la labor docente es cansada, tanto físicamente, por tener una carga horaria superior a lo que aparenta el horario de trabajo, como mental y emocionalmente. Este factor suele ser asociado a dificultades organizacionales y dificultades para establecer relaciones sanas en el lugar de

trabajo. Sin embargo, los docentes aclaran que dicha fatiga emocional y mental raramente está relacionada con el alumnado.

C.1.3.2.3 Actuación profunda

La actuación profunda se refiere a la capacidad del docente de educación especial para involucrarse emocionalmente de manera genuina en su labor, conectándose profundamente con las necesidades emocionales de sus estudiantes o modificando la emoción naturalmente sentida para sustituirla internamente por otra emoción que responda mejor a las demandas del contexto laboral.

Cómo ejemplo de ello, una docente expresa que, ante situaciones de pelea física, expresaba que “mi voz tenía que ayudarme, no se le grita, pero cuando tú hablas con poder y con seguridad lo logras” (Docente 1). Más adelante en la entrevista se preguntó a la docente sobre cómo se ha sentido en esas situaciones, ante esta pregunta la docente dijo

“Mira mi primera reacción fue si no levanto la voz esto hasta a mí me van a dar duro, porque ellos estaban molestos, o sea, con el calor no iban a atinar, ¿verdad? Entonces sí, obviamente cierto, miedito, porque no eran niños. Eran hombres los que yo tenía eran tamaños muchachones los que yo tenía y aparte de eso tienen una gran fuerza”

y ella expresó que su emoción inicial ante este tipo de incidentes es el miedo y la preocupación, sin embargo, afirmó que cambia esas emociones para responder mejor a la situación.

La actuación profunda implica no únicamente expresar una emoción, sino hacerla genuina, sentirla para responder de manera efectiva a las demandas del contexto laboral. Un ejemplo ilustrativo de esta capacidad se refleja en el siguiente fragmento:

“Pero entonces, todo eso siento que a veces siento es mínimo con el hecho de disfrutar, de reír, de llegar finalizar la jornada y hacer un recuento de lo que hemos hecho y decir, bueno, y estuvo bueno el día, ¿verdad?” (Docente 8).

Este fragmento deja entrever que una forma de gestionar el cansancio o el estrés es a través de la remembranza de los momentos de alegría y satisfacción de la jornada y reconocer que el día fue positivo.

C.1.3.2.4 Emoción naturalmente sentida

Esta refiere a las emociones que una persona experimenta de manera auténtica, sin intentar modificarlas o controlarlas para ajustarse a las expectativas de un entorno, como el laboral o social. Estas emociones surgen de forma espontánea en respuesta a una situación y reflejan el estado emocional genuino de la persona. En el contexto del trabajo emocional, se diferencia de la actuación superficial y de la actuación profunda porque en lugar de intentar modificar o suprimir lo que se siente para cumplir con las normas emocionales se aprovecha una emoción real para el logro de las tareas u objetivos trazados. En el caso de los informantes esto se puede evidenciar en una situación donde la docente intencionalmente trató de transmitir a sus estudiantes la satisfacción y orgullo que ella sentía hacía sus estudiantes para motivar un cambio de comportamiento, la docente señaló "Empecé a hacerlos sentir importantes dándoles roles dentro del grado, para que sintieran lo que yo sentía, que realmente los consideraba valiosos. Sí, eso me ayudó mucho".

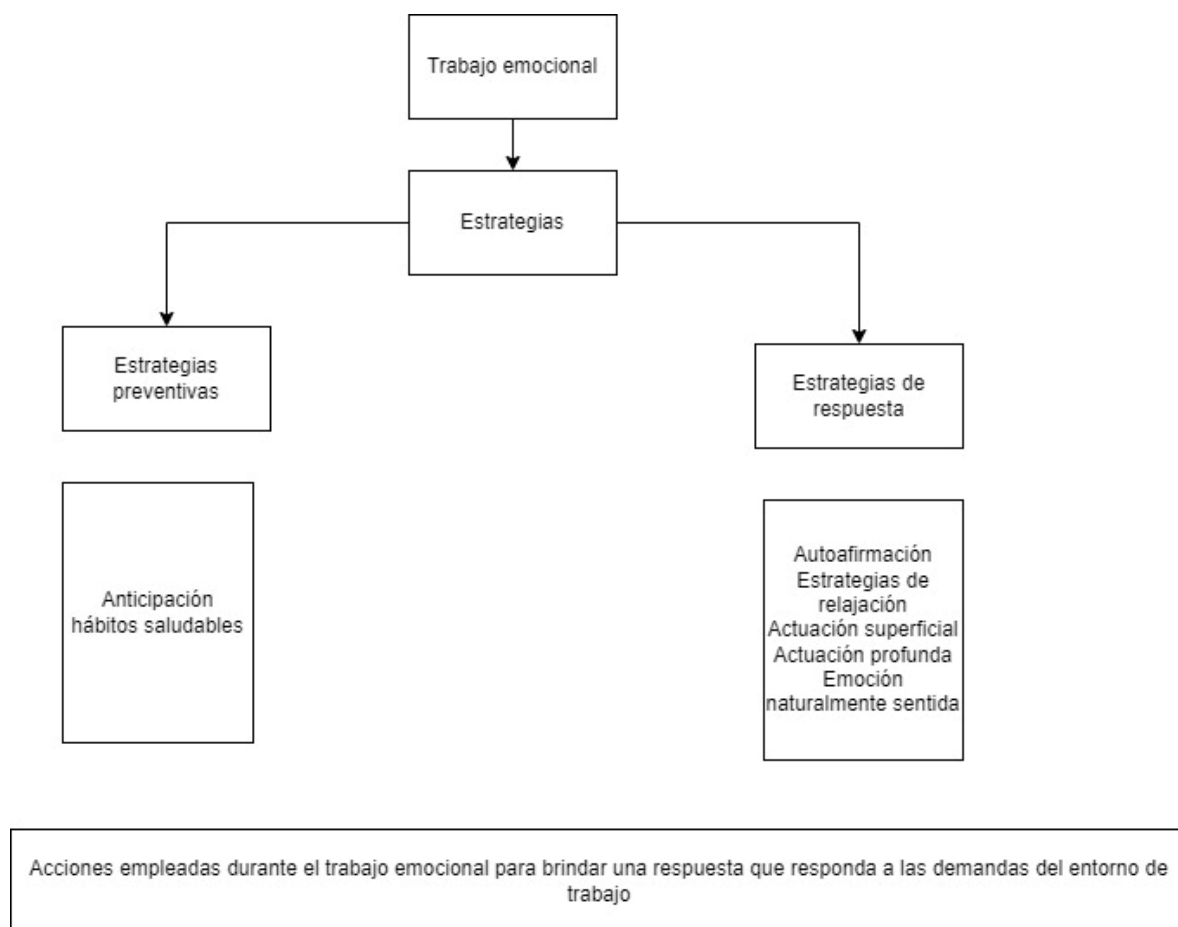


Figura 5. Estrategias empleadas por los docentes para afrontar el trabajo emocional

C.1.4 Consecuencias

El trabajo emocional puede tener varias consecuencias en la vida y bienestar de los docentes. Los informantes expresaron los siguientes:

C.1.4.1 Agotamiento emocional:

El esfuerzo constante para modificar o suprimir emociones puede llevar al agotamiento emocional. En los informantes esto se manifestó de distintas formas, entre estas se destaca el agotamiento mental consecuencia de las situaciones del día a día. Sobre esto una docente expresa lo siguiente: “fíjese que, gracias a Dios, yo soy un poco enérgica, entonces, no me canso tan fácilmente, pero una cosa es el cansancio físico y otra es el cansancio mental, físicamente yo no me siento muy cansada, a veces, pero mentalmente me siento agotada”.

C.1.4.2 Impacto en la salud y bienestar individual:

Respecto a esto, las informantes expresaron que el trabajo emocional puede afectar de diferentes formas la salud y el bienestar. En este fragmento la docente deja entrever cómo las exigencias laborales pueden incidir en su bienestar y dinámica familiar: “ese tiempo que es para mi familia no es para mi familia, es para mi trabajo fuera de mi jornada, entonces también a nivel personal, la familia escucha llamadas de quejas, de problemas, de cosas como planificaciones que se están haciendo por aquí, actividad fuera de la jornada”.

Por otra parte, en este otro se puede observar como este puede repercutir en la salud individual: “cuando empecé a ver que mis compañeras estaban cayendo enfermas una tras otra por enfermedades que eran psicosomáticas, es decir que uno mismo se las estaba creando, me hizo ver que yo tenía que evitar que eso me contamine a mí y, bueno, a mí me pagan por venir a trabajar lamentablemente, no para ser amigos”.

C.2. Educación especial y grandes necesidades de apoyo.

En esta categoría se busca proporcionar una descripción detallada de la caracterización de la atención proporcionada por estos profesionales. Se pudo identificar los siguientes hallazgos:

C.2.1 Características de los estudiantes con discapacidad y grandes necesidades de apoyo

de la población atendida. Además, se pudo entrever algunas particularidades de esta población, así como los retos específicos y que hay en educación especial.

Actualmente, las escuelas de educación especial están trabajando con edades entre los 4 y los 21 años, sin embargo, los docentes han dejado entrever que este cambio es de reciente implementación y, anteriormente, han tenido estudiantes que superan los treinta o cuarenta años. A esto se suma que hay profesionales de la educación especial que se han dedicado en momentos específicos de su carrera a otros campos de acción como la rehabilitación, el ser tutores particulares (llamadas maestras sombras) o la enseñanza en instituciones

privadas. Lo que ha llevado a que tengan experiencia trabajando con niños menores a los cuatro años o adultos bastante por encima de los 21.

Dentro de las condiciones atendidas los docentes destacan que han trabajado con una amplia gama de estas. Siendo la discapacidad intelectual la más común, adicional a ella se destacan la parálisis cerebral infantil, los trastornos del espectro autista, el síndrome de Down, discapacidades sensoriales, discapacidad múltiple, sordoceguera, Síndrome de Angelman, Síndrome de Klinefelter, daño cerebral adquirido, mielomeningocele, deterioro cognitivo a causa del envejecimiento, esquizofrenia, entre otros, cómo ejemplo de esto se tienen los comentarios de la Docente 8 quien ante la pregunta de ¿Qué condiciones han tenido los estudiantes con los que ha trabajado? acotó que ha trabajado con

“autismo, parálisis cerebral y discapacidades múltiples (...) Síndrome Down, discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales, eh auditivas, específicamente, o sea, niños sordos e hipoacusia, creo que con ellos y con chicos con problemas de aprendizaje”. Posteriormente, al pedirle detalles acerca de aquellos estudiantes que requerían de mayores apoyos la docente fue contundente al listar “Parálisis cerebral y discapacidades múltiples”. Cabe destacar que uno de los aspectos que enfatizaron los docentes es que sus grupos son bastante heterogéneos, sin embargo, se destacó que los que los estudiantes que suelen requerir de apoyos más generalizados suelen ser aquellos que tienen discapacidad intelectual y se encuentran dentro del espectro autista, aquellos que tienen parálisis cerebral y las discapacidades múltiples.

La población con grandes necesidades de apoyo presenta una serie de características comunes que requieren atención especializada y estrategias de intervención adecuadas. En síntesis, los docentes de educación especial atienden una población heterogénea, con una gran variedad de perfiles funcionales, necesidades y particularidades. Además, algunos de ellos se desenvuelven en más de un ámbito de acción, siendo común que haya docentes que se dedican al ámbito rehabilitador. Sin embargo, aunque hay variedad de perfiles profesionales y la

población atendida es variada hubo algunos elementos que resultaron comunes en el quehacer de los docentes fueron la necesidad de ajustar objetivos en función de las necesidades de los estudiantes, dificultades para la comunicación funcional y verbal, experimentación de estancamientos y retrocesos en los aprendizajes académicos y prácticos, rabietas, conductas desafiantes o agresividad.

C.2.2 Situaciones emocionalmente exigentes comunes en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo

Por otra parte, adicional a las condiciones de los estudiantes buena parte de los docentes identificaron algunas situaciones y cualidades que son comunes de experimentar en la interacción con los estudiantes, sobre todo cuando se trabaja con grandes necesidades de apoyo.

C.2.2.1 Dificultades para la comunicación verbal

El primer aspecto que se destacó fueron las dificultades en la comunicación, las limitaciones en el lenguaje o la necesidad de buscar alternativas no verbales para comunicarse con los estudiantes fue particularmente retador, sobre esto una de las docentes expresó “al inicio me sentía muy frustrada porque yo preguntando algo y no hay nadie, no hay respuesta, pero conforme uno va conociendo al grupo sabe cómo comunicarse, cómo lograr una comunicación, aunque no sea verbal” (Docente 8).

Ante esta necesidad de comunicarse con los estudiantes, los docentes han desarrollado distintas estrategias con el fin de sobrellevar estas dificultades, entre estas podemos listar uso de pictogramas, uso de lengua de señas como complemento o sustituto de la comunicación oral, comunicación multimodal, entre otros. Como reflejo de esta variedad de formas de comunicación el docente 5 expresa lo siguiente “uno a veces se ve ingenuo, tiene que ver cómo hace para para hacer ese contacto y que él se sienta bien que participe y toda su manera”.

C.2.2.2 Estancamientos y regresiones en el aprendizaje

En segunda instancia, los docentes destacaron que otro fenómeno frecuente en la atención a personas con discapacidad intelectual y grandes necesidades de

apoyo son los retrocesos y estancamientos en el aprendizaje. Todos los docentes participantes expresaron haber experimentado esta situación, buena parte de ellos señaló que es una experiencia emocionalmente desafiante y frustrante. Llevando a algunos docentes a cuestionarse el trabajo realizado, tal como señaló el docente 6 cuando afirma lo siguiente

“¿qué sucede al llegar al otro año? usted regresa y aparece la famosa regresión. Eso siempre lo hace sentirse triste porque uno dice ¿qué pasó? ¿qué no hice bien? Pero se llega a comprender que es la condición de los niños porque ellos van así, van a aprender, pero el aprendizaje es muy lento y para otros [los estudiantes con grandes necesidades de apoyo] es más lento todavía”.

C.2.2.3. Episodios de agresividad

En tercer lugar, otra situación común en el quehacer de los docentes fueron los episodios de agresividad. La mayor parte de los docentes expresó haber experimentado esta situación con frecuencia en su trabajo. Esta categoría en particular es de las más exigentes a nivel emocional.

Cómo ilustración de esto podemos acotar la experiencia vivida por uno de los docentes quien narra lo siguiente:

“Una niña se estaba auto agrediendo y yo tuve que ayudarle que no lo hiciera, pero yo me descuidé, creí que ya había pasado la situación y fui aflojando mi cuerpo y el de ella. Yo me puse atrás de ella y la abracé, la tenía presionada, entonces cuando yo vi que ella ya iba pasando su momento de crisis, yo fui soltando y ella con su cabeza con toda la fuerza porque era una jovencita me dio en el pecho y me noqueó, me senté y quedé que no podía ni respirar, pero me dio me dio fuerte toda la parte de aquí del del pecho (...) Fue algo que me quedó y lo recuerdo porque el dolor me quedo por mucho tiempo el dolor en el pecho muy duro (Docente 6).

La docente acotó que su primera reacción ante esto fue el dolor provocado por el incidente, afirma

“la primera [reacción] es el dolor, el dolor del golpe y me sentí con ganas de llorar, me empecé a preguntar ¿qué pasó aquí? pero luego reaccioné que la culpable fui yo, porque la condición de ellos no implica que sean violentos, el problema es que la frustración de ellos los hace actuar así (...) porque usted sabe que no lo está haciendo porque le quiera ocasionar un daño es la reacción de esa persona ante la frustración. Entonces eso sí lo tenemos claro y creo que ninguna de las docentes sería capaz de agarrarle a un niño y maltratarlo, al contrario, lo que les decimos es te tocó. Pero claro, no siempre va a andar a la defensiva, porque usted no está con personas que están pensando hacerle daño”.

C.3 Teoría Fundamentada Emergente

La teoría fundamentada emergente de este estudio sugiere que el trabajo emocional de los docentes de educación especial está profundamente influenciado por la interacción entre las estrategias de manejo emocional, los desafíos del trabajo y el impacto en su salud mental. Además, hay indicios de que existen ciertas responsabilidades auto exigidas de parte de los docentes hacia las demandas emocionales en su entorno laboral. Finalmente se observa que estas experiencias influyen en su bienestar personal.

Este planteamiento teórico ofrece insights para el desarrollo de programas de apoyo y formación para docentes de educación especial, destacando la importancia de proporcionar recursos adecuados y apoyo emocional continuo. A continuación, se presenta un esquema visual de la teoría propuesta.

La teoría fundamentada que proponemos se basa en la relación entre el apoyo social y el trabajo emocional en el contexto educativo y las estrategias implementadas por los docentes salvadoreños para el trabajo emocional. Esta teoría sugiere que el apoyo social recibido de compañeros y supervisores puede influir significativamente en la capacidad de los maestros para manejar las demandas emocionales de su trabajo. También cabe destacar que con base en lo

expresado por los docentes la población con grandes necesidades de apoyo no incide de manera tan significativa en el trabajo emocional.

La creación de relaciones de apoyo social entre colegas y jefes para fomentar ambientes más positivos en las escuelas, valorando mucho el rol del clima laboral en las escuelas. Las Estrategias para el trabajo emocional varían en función del tipo de evento que se experimente. Siendo los episodios de agresividad aquellos que requieren más de la actuación superficial además de destacar el valor de los hábitos saludables. Finalmente es de considerar que el trabajo emocional afectará el bienestar emocional personal y la satisfacción y el desempeño laboral. Esto se puede diagramar de la siguiente manera:

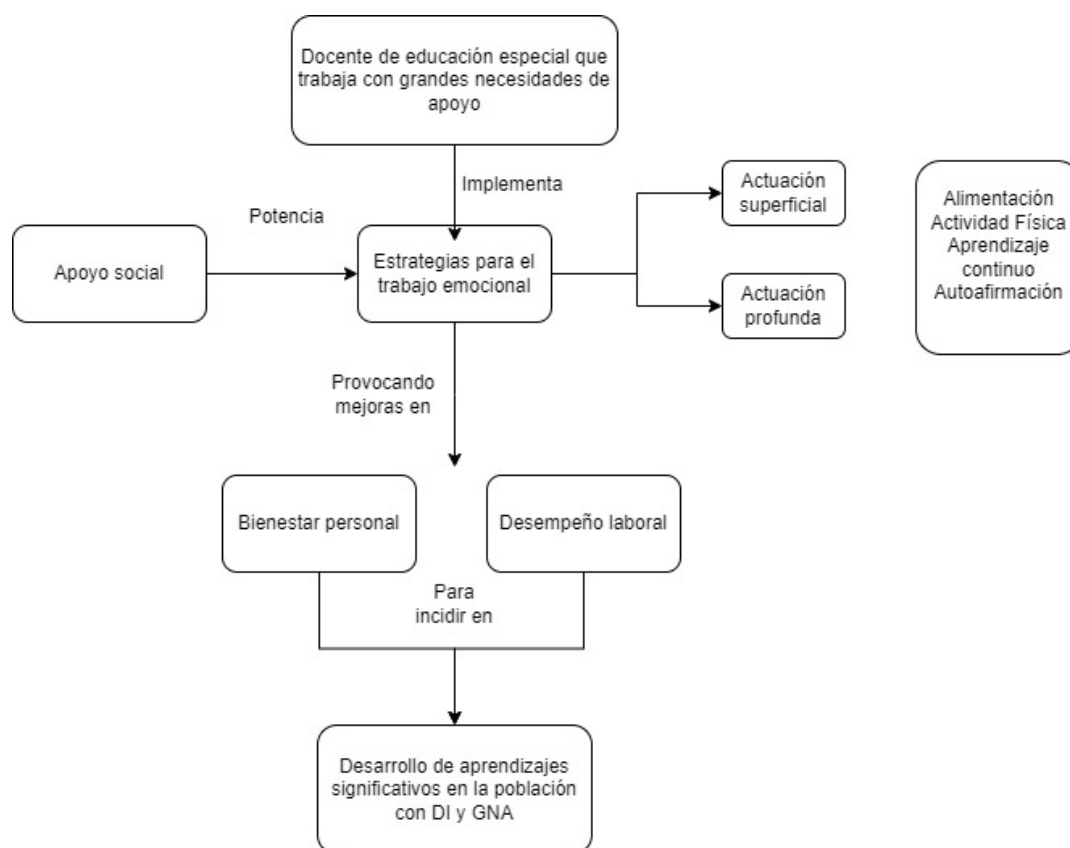


Figura 6: Diagrama de relación categorías conceptuales

D. Discusión de los resultados

En este apartado se presenta el análisis de las relaciones encontradas en las categorías emergentes y el trabajo emocional de los docentes de educación especial. Con este análisis se busca dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación, así como analizar los hallazgos en función de los referentes teóricos establecidos. La discusión de los resultados se estructura en torno a los principales hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, y cómo estos hallazgos construyen significado frente a los referentes teóricos existentes.

En torno a las percepciones de los docentes de educación especial sobre la influencia del trabajo emocional que surge durante las interacciones diarias en la atención a personas con discapacidad intelectual que presentan grandes necesidades de apoyo los docentes participantes describieron el trabajo emocional como un componente esencial de su labor diaria, como un elemento que está presente en las situaciones del día a día y que resulta medular para el éxito de sus labores. Para ellos, el trabajo emocional es percibido como una responsabilidad y parte del “deber ser”, pero también destacan que este representa un factor que puede generar agotamiento.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Grandey et al. (2013) acerca de cómo el trabajo emocional se constituye como un componente central de toda ocupación que requiere del contacto interpersonal. Al mismo tiempo se confirma en los hallazgos lo señalado por Stark y Koslouski (2021) quienes observaron que la fatiga emocional y el consecuente desgaste psicológico y físico son exigencias comunes de las demandas del trabajo del educador especial. Además, se destaca la necesidad de que el docente de educación especial brinde apoyo emocional a terceros configurando así un trabajo que es por un lado muy gratificante, pero al mismo tiempo bastante exigente.

En segunda instancia, se identificaron las estrategias utilizadas por los docentes de educación especial en el trabajo emocional durante las interacciones diarias con estudiantes con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo en el contexto escolar. Los docentes reportaron emplear una variedad de estrategias para manejar las situaciones emocionalmente exigentes del trabajo. En

esta oportunidad se han clasificado la propuesta de Sutton (2004) quien clasificaba las estrategias de los docentes en preventivas y estrategias de respuesta. Esta clasificación se realiza en función de la actitud del docente ante las situaciones emocionalmente exigentes. En el primer grupo se encuentran hablar consigo mismos y reducir elementos que puedan desencadenar una crisis. Esto coincide con las categorías de anticipación (Jiang et al., 2016) y autoafirmaciones (Morin, 2012) identificadas durante el proceso analítico.

Respecto a las estrategias de respuesta Sutton (2004) menciona respirar profundamente y el control de las expresiones faciales. Estas de igual manera coinciden con los hallazgos encontrados en el estudio, en el cual se complementó estrategias como la respiración profunda con otras similares enfocadas en la relajación. Respecto a las expresiones faciales, esta categoría de respuesta se abordó desde las estrategias señaladas en el marco conceptual específico del trabajo emocional, retomando la actuación superficial, la actuación profunda y la expresión de la emoción naturalmente sentida. Estas tres fueron evidenciadas en los resultados del estudio y se pudo observar una tendencia en el momento de aplicación de cada una. La actuación superficial fue prevalente en la interacción entre colegas y directores, así como al momento de enfrentar episodios de agresividad de parte de los estudiantes. La actuación profunda fue expresada con mayor frecuencia en situaciones cotidianas de la atención con los estudiantes y la emoción naturalmente sentida fue destacada al momento que se deseaba que los estudiantes repitiesen un comportamiento específico.

Finalmente, en relación con los desafíos específicos que enfrentan los docentes de educación especial respecto al trabajo emocional el patrón de las respuestas indica que se percibe una mayor exigencia emocional al interactuar con estudiantes que presentan mayores necesidades de apoyo, sin embargo, también destacaron que este no era el mayor desafío en el ámbito emocional. Los docentes afirmaron en su mayoría que el aspecto más exigente de su quehacer profesional está relacionado con los antecedentes organizacionales, destacando el ambiente de trabajo, la relación con colegas y jefaturas así como el papel de los organismos públicos que regulan la educación en El Salvador. La situación anteriormente

descrita coincide con los planteamientos de Hughes (2012) en torno a la importancia de estos factores.

Los resultados amplían el entendimiento del trabajo emocional en el ámbito de la educación especial, sugiriendo que los docentes no solo deben regular sus emociones, sino también gestionar las emociones de los estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Esto plantea nuevas preguntas sobre las estrategias más eficaces para abordar el trabajo emocional en contextos educativos con alta demanda emocional.

Por otra parte, respecto a las limitaciones del estudio se destaca que este se realizó con un número limitado de participantes, lo que puede afectar la generalización de los resultados a otros contextos o regiones. Por lo que se considera relevante ampliar la muestra del estudio a fin de desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno.

Además, futuras investigaciones podrían centrarse en intervenciones que ayuden a los docentes a desarrollar estrategias más efectivas para el trabajo emocional. También sería útil realizar estudios longitudinales que analicen el impacto del trabajo emocional en la salud mental y el bienestar de los docentes a largo plazo.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó al finalizar la investigación, en el capítulo se presentan las conclusiones obtenidas tras el desarrollo de la investigación sobre el trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. Se analiza cómo estas interacciones cotidianas en el contexto escolar afectan el bienestar personal de los docentes y se proponen recomendaciones para mejorar las condiciones laborales y el manejo emocional en este ámbito.

La investigación reveló que los docentes de educación especial enfrentan demandas emocionales intensas y constantes debido a la necesidad de establecer vínculos significativos con cada estudiante, adaptar estrategias de enseñanza y gestionar situaciones de conflicto y estrés. Los docentes utilizan diversas

estrategias de regulación emocional, como la actuación profunda y la reevaluación cognitiva, para manejar estas demandas y mantener un equilibrio emocional. Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos, como la falta de recursos y apoyo institucional, que afectan su bienestar y desempeño profesional.

A. Conclusiones

El trabajo emocional es percibido como un componente esencial del rol docente en la educación especial. Los docentes expresan asumir el manejo de sus propias emociones como una tarea diaria, indispensable para el desarrollo del aprendizaje y la convivencia escolar.

Además, los desafíos emocionales asociados a la atención a estudiantes con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo incluyen la frustración ante estancamientos, retrocesos y dificultades en la comunicación y la intervención ante episodios de agresividad. Sin embargo, aunque estas situaciones demandan al docente no son el factor más problemáticos para estos. Los sujetos de estudio expresan que los factores más importantes que enfrentan en torno al trabajo emocional son aquellos asociados a la organización, demandas del puesto de trabajo, destacando los horarios y la carga de trabajo, y la dinámica social con colegas y jefaturas. Además, estos expresan que el desgaste emocional puede afectar tanto su bienestar personal como la calidad de la atención que brindan a los estudiantes.

Por otra parte, se destacaron las **estrategias de trabajo emocional empleadas por los docentes**, estas pueden ser tanto preventivas como reactivas y entre ellas se destacan la anticipación, el énfasis en la prevención de malestar a través de hábitos saludables (alimentación, descanso y similares. También se destacan la autoafirmación, las estrategias de relajación, la actuación superficial, la actuación profunda y la expresión de la emoción naturalmente sentida. Estas estrategias les permiten mantener un equilibrio emocional frente a los desafíos que enfrentan diariamente, aunque no siempre son suficientes para evitar el desgaste emocional.

Finalmente hay que considerar que el trabajo emocional prolongado y sin los recursos adecuados puede conducir al agotamiento emocional en los docentes de

educación especial y destaca la relación entre el trabajo emocional y la satisfacción profesional. El estudio enfatiza en la necesidad de reconocer y valorar el trabajo emocional que realizan los docentes, proporcionando apoyos.

A pesar de los desafíos mencionados, los docentes también expresan sentimientos de satisfacción al ver los avances de sus estudiantes, lo que contrarresta, en parte, el desgaste emocional. Esta dualidad entre la satisfacción profesional y el estrés emocional destaca la complejidad del trabajo en la educación especial y subraya la importancia de estrategias de autocuidado y apoyo institucional.

B. Recomendaciones

Se recomienda que las instituciones educativas y organismos gubernamentales desarrollen programas de formación continua enfocados en el manejo y la regulación emocional de los docentes así como en estrategias enfocadas en la atención de la población con grandes necesidades de apoyo.

Además, se sugiere establecer redes de apoyo emocional dentro de las instituciones educativas, donde los docentes puedan compartir experiencias, estrategias y apoyo entre colegas y promover una cultura organizacional que valore y fomente la colaboración entre docentes, directivos y personal de apoyo.

Para reducir la presión sobre los docentes, es necesario que las instituciones inviertan en recursos adicionales para los estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Esto incluye la contratación de personal auxiliar especializado, la mejora de infraestructuras y el acceso a tecnología adaptada que facilite la inclusión y atención de los estudiantes con discapacidad intelectual y grandes necesidades de apoyo.

Fuentes de información consultadas

- Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *The Journal Of Psychology*, 133(4), 441-455. <https://doi.org/10.1080/00223989909599754>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Universidad de Manchester. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Beadle-Brown, J., Beecham, J., Leigh, J., Whelton, R., & Richardson, L. (2020). Outcomes and costs of skilled support for people with severe or profound intellectual disability and complex needs. *Mental Handicap Research*, 34(1), 42-54. <https://doi.org/10.1111/jar.12782>
- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Bäumker, T., & Bradshaw, J. (2015). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Mental Handicap Research*, 29(5), 409-421. <https://doi.org/10.1111/jar.12200>
- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., & Smith, A. (2010). A study to define: profound and multiple learning disabilities (PMLD). *Journal Of Intellectual Disabilities*, 14(3), 221-235. <https://doi.org/10.1177/1744629510386290>
- Billingsley, B. S., & Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the literature. *Review Of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Brown, I., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). What Is Meant by the Terms Intellectual Disability and Developmental Disabilities? En M. L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren, & W. L. Alan Fung (Eds.), *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (2.a ed., pp. 3-18). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped

- Adolescents and Young Adults. *Journal Of Special Education*, 13(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/002246697901300113>
- Brunsting, N. C., Stark, K., Bettini, E., Lane, K. L., Royer, D., Common, E. A., & Rock, M. L. (2023). Self-Efficacy, burnout, and intent to leave for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*.
<https://doi.org/10.1177/01987429231201566>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE.
- Camino Majluf, N. (2020). *EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES QUE TRABAJAN CON UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADO* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima].
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/12131/Camino_Majluf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Candray Menjivar, J. C. (2018). Trabajo docente en El Salvador: salario, empleo y la crisis de empleabilidad del Magisterio salvadoreño. *Revista Educación*, 271-292. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28913>
- Carvalho, C., Serra, M. I. M., Da Silva, D. L., & Figueiredo, C. (2011). Emotional Labor em profissionais do ensino e da Saúde: análise de duas estruturas dimensionais. *Psychologia*, 55, 95-113. https://doi.org/10.14195/1647-8606_55_6
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Chau, S. L., Dahling, J. J., Levy, P. E., & Diefendorff, J. M. (2009). A predictive study of emotional labor and turnover. *Journal Of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163. <https://doi.org/10.1002/job.617>
- Cilasun, J. (2016). Circles of Care, and Ties that Bind-Response to Weegmann and Head. *Group Analysis*, 49(4), 452-456.
<https://doi.org/10.1177/0533316416674090>
- Cocimani, G. (2004). Mitos de la posmodernidad. *Comunicación*, 13(25), 35-46.
<https://doi.org/10.18845/rc.v13i2.1130>

- Collado, P. A. (2001). El trabajo y la postmodernidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(15), 68-80.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27901505.pdf>
- Collins, B. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Brookes Publishing Company.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Incorporated.
- Creamer, D. B. (2012). Disability theology. *Religion Compass*, 6(7), 339-346.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2012.00366.x>
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- De Alfonso Alonso-Muñoyerro, B., Alonso, E. B., Clares Molero, J. L., Martín Moreno, C., & Pérez Boyero, E. (2021). Fuentes documentales para la historia de la discapacidad en el Archivo Histórico Nacional. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 205-214. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.12>
- De Castro, A. B., Agnew, J., & Fitzgerald, S. T. (2004). Emotional labor: relevant theory for occupational health practice in post-industrial America. *AAOHN Journal*, 52(3), 109-115.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/216507990405200307>
- Del Carmen Ortiz González, M. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24.
<https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Delgado Reyes, A. C., & Agudelo Hernández, A. F. (2022). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre el DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios*, 15(27), 1-16. <https://doi.org/10.25057/21452776.1417>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (1.a ed., Vol. 1). Editorial GEDISA.
- Dew, A., Collings, S., Savage, I. D., Gentle, E., & Dowse, L. (2018). "Living the life I want": A framework for planning engagement with people with intellectual

- disability and complex support needs. *Mental Handicap Research*, 32(2), 401-412. <https://doi.org/10.1111/jar.12538>
- Díaz Díaz, E. A. (2021). La atención para personas con discapacidades severas y profundas una cuestión pendiente en El Salvador. En I. Aznar Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo, & G. Gómez García (Eds.), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (1.a ed., pp. 137-149). Dykinson. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2gz3s4b.15>
- Dickerson, E. G. (2017). *A quantitative study on burnout for teachers who work with students who have moderate to severe disabilities* [Tesis doctoral]. University of La Verne.
- Dos Santos Filho, J. C. (2013). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitaiva: o desafio paradigmático. En S. Sanchez Gamboa & J. C. Dos Santos Filho (Eds.), *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (8.a ed.). Cortez.
- Downing, J. (2010). *Academic Instruction for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*. Corwin.
- Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Espinoza Peláez, J. E. (2016). *Educación Funcional para adultos con discapacidad intelectual severa y profunda en el cantón Chordeleg* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5948>
- Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. John Wiley & Sons.
- Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad Intelectual de Madrid [FEAPS Madrid]. (2007). *Las personas con necesidades de apoyo generalizado: Guía de identificación de indicios de envejecimiento y orientaciones para la determinación de apoyos*. <https://plenainclusionmadrid.org/recursos/las-personas-necesidades-apoyo->

generalizado-guia-indentificación-indicios-envejecimiento-orientaciones-la-determinación-apoyos/

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications Limited.
- Follari, R. A. (2006). Revisando el concepto de Posmodernidad. *Quórum Académico*, 3(1). <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199016766003.pdf>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (6.a ed.). Pearson Education.
- Fu, W., Wang, C., Tang, W., Sha, L., & Wu, Y. (2021). Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696561>
- Gaan, N. (2012). Impact of Emotional Labour on Teaching Effectiveness: A Study of Higher Education in India. *Indian Journal Of Industrial Relations*, 47(4), 673-684. <https://www.jstor.org/stable/23267369>
- Gage, N. A., Lierheimer, K., & Goran, L. (2012). Characteristics of Students with High-Incidence Disabilities Broadly Defined. *Journal Of Disability Policy Studies*, 23(3), 168-178. <https://doi.org/10.1177/1044207311425385>
- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis*, 4(9), 577-593. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Gilmour, A. F., & Wehby, J. H. (2020). The Association between Teaching Students with Disabilities and Teacher Turnover. *Journal Of Educational Psychology*, 112(5), 1042-1060. <https://doi.org/10.1037/edu0000394>
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2020). A New Paradigm in the Field of Intellectual and Developmental Disabilities: Characteristics and Evaluation. *Psicothema*, 33(1). <https://www.psicothema.com/pdf/4644.pdf>

- González, O. Á., Sánchez, E. V., & Mumbardó-Adam, C. (2022). Mejora de la autodeterminación y la calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo. *Siglo Cero*, 53(4), 109-129. <https://doi.org/10.14201/scero2022534109129>
- Goodwin, R. E., Groth, M., & Frenkel, S. J. (2011). Relationships between emotional labor, job performance, and turnover. *Journal Of Vocational Behavior*, 79(2), 538-548. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.001>
- Grandey, A. A. (2003). When "The Show Must Go On": Surface Acting and Deep Acting as Determinants of Emotional Exhaustion and Peer-Rated Service Delivery. *Academy Of Management Journal*, 46(1), 86-96. <https://doi.org/10.5465/30040678>
- Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407-422. <https://doi.org/10.1037/ocp0000067>
- Gutiérrez, M. F., & Fernández, L. M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal Of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Han, B. C. (2017a). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Han, B. C. (2017b). *La sociedad del cansancio* (2.a ed.). Herder Editorial.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2017). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. ~ *The Journal Of Positive Behavior Interventions/Journal Of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hernandez Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw Hill Mexico.

- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of Human Feeling*. Univ of California Press.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. The MIT Press.
- Howell, J. J., & Gengel, S. (2005). Perspectives of Effective Teachers of Students with Low-Incidence Disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966520.pdf>
- Huete García, A., Del Pilar Otaola Barranquero, M., & Manso Gómez, C. (2020). Inclusiva sí, especial También: ¿Revolución o resistencia? el ciberdebate sobre el cierre de los centros de educación especial en España. *Siglo Cero*, 50(4), 75. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>
- Hughes, G. D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. ~ *The Journal Of Educational Research/Journal Of Educational Research*, 105(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>
- Hurtado Hernández, K. R. (2020). *Imaginarios sociales que se construyen respecto del docente de educación especial* [Tesis de maestría]. Universidad Evangélica de El Salvador.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching And Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (1.a ed.). Fontamara. https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcarra-Palacios/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Jeung, D., Kim, H., & Chang, S. J. (2018). Emotional Labor and Burnout: A Review of the literature. *Yonsei Medical Journal*, 59(2), 187. <https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187>

- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching And Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Jiménez López, D. R., Jiménez Meza, G. A., & De Jesús Pérez Morales, T. (2021). Derechos humanos y discapacidad. Algunos apuntes. *Revista Jurídica PiéLagus/PiéLagus*, 20(2). <https://doi.org/10.25054/16576799.3008>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among teachers: A Systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49. <https://doi.org/10.1177/0893318900141002>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lee, L., & Madera, J. M. (2019). A systematic literature review of emotional labor research from the Hospitality and tourism Literature. *International Journal Of Contemporary Hospitality Management*, 31(7), 2808-2826. <https://doi.org/10.1108/ijchm-05-2018-0395>
- Lee, Y. H., & Chelladurai, P. (2015). Affectivity, Emotional Labor, Emotional Exhaustion, and Emotional Intelligence in Coaching. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 28(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1092481>
- Levitt, H. M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology: How to Meet APA Style Journal* (Revisada). American Psychological Association.
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal Of Special Needs Education*, 28(4), 494-506. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820484>
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13.a ed.). Anagrama. <https://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>

- Mackenzie, S. (2015). 'It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal Of Inclusive Education*, 16(10), 1067-1082. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538869>
- Mafuba, K. (2015). Children with intellectual disabilities and/or complex needs. *Journal Of Child Health Care*, 25(2), 175-178. <https://doi.org/10.1177/1367493515624007>
- Martínez Íñigo, D. (2001). Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuentes. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(2), 131-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56023336007>
- Martínez-Morato, S., Feijoo-Cid, M., Galbany-Estragués, P., Fernández-Cano, M. I., & Marañón, A. A. (2021). Emotion management and stereotypes about emotions among male nurses: a qualitative study. *BMC Nursing*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00641-z>
- McKenzie, J. (2020). *Severe to Profound Intellectual Disability: Circles of Care and Education*. Coursera. Recuperado 16 de enero de 2024, de <http://hdl.handle.net/11427/33120>
- Mendoza, R. (s. f.). *La Educación Inclusiva en El Salvador: ¿Cómo estamos y hacia dónde vamos?* Nuestra Voz A Colores. Recuperado 28 de marzo de 2023, de <http://nuestravozacolors.org/la-educacion-inclusiva-en-el-salvador-como-estamos-y-hacia-donde-vamos/>
- Metz, K. K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2014). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752910>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. [MINEDUCYT]. (2018). *Boletín Estadístico N°16 "Grado y Especializacion Docente, año 2018*. <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/307616/download>

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT]. (2020). *Directorio de Centros Educativos*. Ministerio de Educación. Recuperado 11 de abril de 2024, de <https://www.mined.gob.sv/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT]. (2021). *LEY ESPECIAL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. <https://conaipd.gob.sv/wp-content/uploads/2021/01/Ley-Especial-de-Inclusi%C3%B3n-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>
- Ministerio de Educación [MINED]. (1999). *Fundamentos curriculares de la educación especial*. Gobierno de El Salvador.
- Ministerio de Educación [MINED]. (2010). *Política educación inclusiva*. <https://www.mined.gob.sv/download/politica-educacion-inclusiva/>
- Ministerio de Educación [MINED]. (2013). *Acuerdo No 15-0458. Lineamiento para la implementación de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusión*.
- Ministerio de Educación [MINED]. (2016a). *Centro de orientación y recursos desde el enfoque de inclusión*.
- Ministerio de Educación [MINED]. (2016b). *Comités departamentales de apoyo a la inclusión*.
- Ministerio de Educación [MINED]. (2016c). *Fundamentos curriculares de la educación especial*.
- Ministerio de Educación [MINED]. (2016d). *Orientaciones técnicas y administrativas de las escuelas de educación especial*.
- Morin, A. (2012). Inner speech. En *Elsevier eBooks* (pp. 436-443). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-375000-6.00206-8>
- Moscoso Amador, M. de L., & Pesantez Avilés, L. F. (2022). Docentes memorables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n1/0257-4314-rces-41-01-19.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: Su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100095>

- Natera-Gutiérrez, S. I., Guerrero-Castañeda, R. F., Ledesma-Delgado, M. E., & Ojeda-Vargas, M. G. (2017). Interaccionismo simbólico y teoría fundamentada: un camino para enfermería para comprender los significados. *Cultura de los Cuidados*, 21(49). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72942/1/CultCuid_49_21.pdf
- Navas Macho, P., Verdugo Alonso, M. Á., Martínez Torres, S., Sainz Modinos, F., & Aza Hernández, A. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero*, 48(4). <https://doi.org/10.14201/scero2017484766>
- Nieto Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., & Muete-Forero, N. A. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260-277. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: work-family conflict as mediator. *Asian Journal Of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839x.2011.01349.x>
- O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Bettini, E., Cumming, M. M., Ragunathan, M., & Sutton, R. (2019). Special Educators' Working Conditions in Self-Contained Settings for Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Descriptive analysis. *Exceptional Children*, 86(1), 40-57. <https://doi.org/10.1177/0014402919868946>
- Ocampo-González, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 15, 1-32. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.eeia>
- Orellove, F. P., Sobsey, D., & Gilles, D. L. (2017). *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities*. Van Haren Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (1.a ed.). Grupo editorial CINCA.
<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2019). Educational policies and professional identities: The case of Chilean Special Educational Needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student Inclusion in mainstream schools. *Ethnography And Education*, 15(4), 479-492.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>
- Pallares Padilla, S. P., & Padilla, E. M. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 291-307. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100291>
- Paulus, T. M., & Lester, J. N. (2015). ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal Of Social Research Methodology*, 19(4), 405-428. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1021949>
- 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. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Posada, L. M. L., Rubio, J. G., & López, A. B. (2018). Trabajo emocional: conceptos y características revisión de literatura. *Civilizar*, 18(35), 103-114.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a08>

- Quiñones-García, C., Rodríguez-Carvajal, R., Clarke, N., & Moreno-Jiménez, B. (2013). Development and cross-national validation of the Emotional Effort Scale (EEF). *PubMed*, 25(3), 363-369. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.289>
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of Disability: A Brief Overview. *Theological Studies/Teologiese Studies*, 74(1). <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Richards, J., Sang, K., Marks, A., & Gill, S. (2019). "I've found it extremely draining". *Personnel Review*, 48(7), 1903-1923. <https://doi.org/10.1108/pr-08-2018-0289>
- Roulstone, A., Thomas, C., & Watson, N. (2012). *Routledge Handbook of Disability Studies: Disability Studies and Interdisciplinarity*.
- Salgado Andrade, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales* (1.a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition And Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Scatolini, J. C. (2011). El pasaje del hombre de la sociedad moderna a la posmoderna. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 41, 338-349. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20722/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 36(4), 227-237. <https://doi.org/10.3109/13668250.2011.624087>
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2015). A Systematic Approach to Subgroup Classification in Intellectual Disability. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 53(5), 358-366. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.5.358>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo* (12.a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Sharma, S. (2023). *Understanding how Ableism Impacts Inclusion of Autistic Children in ECE in New Zealand* [Tesis de doctorado, University of Waikato]. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/15443/thesis.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Smart, J. (2004). Models of Disability: The Juxtaposition of Biology and Social Construction. En T. F. Riggall & D. R. Maki (Eds.), *Handbook of Rehabilitation Counseling* (1.a ed., pp. 25-49). Springer.
- Stark, K., & Koslowski, J. B. (2020). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative study of alternatively certified novices' emotional induction. *Teacher Education And Special Education*, 44(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa.: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology Of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., & Zhang, D. (2012). The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability. *American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities (Online)*, 117(4), 291-303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Thomas, E. (2022). *The Emotional Labor of Special Educators: A Mixed Methods Study* [Tesis de doctorado, West Chester University]. https://digitalcommons.wcupa.edu/all_doctoral/165
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S. A., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. Á., & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability.

- Intellectual And Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Turcas Robert, D., Tellez Rodríguez, N., & Rivera Mallet, M. L. (2022). El rol del maestro de la Educación Especial en la inclusión social del discapacitado(a). *Estudios Pedagógicos*, 22(80). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Valdez, J. C. (2018). *Investigación cualitativa: Claves teóricas y prácticas*. Ediciones del Rectorado Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Investigacion-cualitativa-claves-te%C3%B3ricas-y-pr%C3%A1cticas.pdf>
- Vecina Merchante, C. V., & Román-Gago, S. S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis*, 14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.fdir>
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 15(1). <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Verdugo Alonso, M. Á., & Gutiérrez Bermejo, B. (2017). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento* (5.a ed.). Ediciones Pirámide.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Navas Macho, P. (2017). *Todos Somos Todos: derechos de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Plena inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/estudiotodososomostodosdef.pdf>
- Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Ward, J., & McMurray, R. (2016). *The dark side of emotional labour*. Routledge.

- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock Robert L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 39(3), 5-18. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_227.pdf
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*.
- Yamamoto, H. (2012). Economic Systems and Theory of Human Nature: Aristotle, Adam Smith, and Karl Marx. *International Critical Thought*, 2(2), 228-235. <https://doi.org/10.1080/21598282.2012.684284>
- Yang, C., & Chen, A. (2021). Emotional Labor: A Comprehensive Literature Review. *Human Systems Management*, 40(4), 479-501. <https://doi.org/10.3233/hsm-200937>
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching And Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Zunzunegui, M. V. (2011). Evolución de la discapacidad y la dependencia. Una mirada internacional. *Gaceta Sanitaria*, 25, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.07.026>

L. Anexos

Anexo 1. Instrumento de recolección de datos

UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DE EL SALVADOR



Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Instrumento N1: Entrevista semiestructurada para docentes

Título de la investigación: El trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo

Objetivo de la investigación: Describir cómo los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo abordan el trabajo emocional en las interacciones habituales del contexto escolar

Procedimiento de aplicación:

- A) Presentación y consentimiento informado:** El investigador se presentará y explicará los objetivos del estudio, también proporcionará y solicitará el consentimiento informado a los participantes.
- B) Aplicación de la entrevista:** La entrevista se realizará en un lugar privado y seguro, de manera individual con cada docente. El investigador seguirá la guía de entrevista, pero también tendrá la flexibilidad de realizar preguntas adicionales o profundizar en aspectos que surjan durante la conversación.
- C) Grabación y transcripción:** La entrevista se grabará con audio, previa autorización del participante. Posteriormente, se transcribirá fielmente la conversación.

Parte I. Identificación

1. ¿Podría compartírnos sobre su experiencia laboral en el campo de la educación especial?
2. ¿Ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes que presentan discapacidades intelectuales y **grandes necesidades de apoyo** (que requieren un nivel de asistencia intensivo para su aprendizaje y desarrollo)?
3. ¿Cómo eran estos estudiantes?
4. Pudo identificar alguna de estas características en los estudiantes:
 - Necesidades de movilidad y cuidado personal para realizar actividades básicas de la vida diaria
 - Discapacidad intelectual severa o profunda
 - Necesidades de comunicación y lenguaje complejas
 - Necesidades de comportamiento
 - Necesidades médicas.

Parte II. Experiencia cotidiana

5. Para comenzar, ¿Podría describir un día típico de trabajo en su aula?
6. ¿Podría contarme sobre una situación reciente en la que haya experimentado una emoción fuerte mientras trabajaba con un estudiante con discapacidad intelectual que presenta mayores necesidades de apoyo? ¿Qué emoción experimentó? ¿Cómo la manejó?
7. ¿Qué estrategias utiliza para regular sus propias emociones en situaciones desafiantes con estos estudiantes?
8. ¿Siente que hay una diferencia emocionalmente al trabajar con personas con discapacidad que tienen mayores necesidades de apoyo? ¿Por qué?
9. A veces, los docentes pueden sentir la necesidad de ocultar o modificar sus emociones para mantener el ambiente del aula. ¿Ha tenido alguna experiencia en la que haya sentido la necesidad de hacerlo? ¿Podría compartir un ejemplo?

10. ¿Cuál considera que es la parte más difícil de su trabajo desde el punto de vista emocional? ¿Y la más satisfactoria?

III. Aspectos contextuales

11. ¿Cómo describiría el clima laboral en su escuela? ¿Por qué?
12. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre cómo manejar sus emociones en el trabajo? ¿Considera que ha sido suficiente?
13. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre cómo trabajar con personas con grandes necesidades de apoyo? ¿Considera que ha sido suficiente?
14. ¿Ha tenido la oportunidad de compartir sus experiencias y estrategias para el manejo emocional con otros docentes? ¿De qué manera?

IV. Reflexiones finales

15. ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes que trabajan con esta población?
16. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar el manejo del trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad y grandes necesidades de apoyo?

Anexo 2 Formato de consentimiento informado

UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DE EL SALVADOR



Maestría en Metodología de la Investigación Científica

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Fecha: _____

Estimado(a) participante,

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio de investigación titulado "El trabajo emocional de los docentes de educación especial que atienden a personas con discapacidad intelectual que presentan mayores necesidades de apoyo", esta investigación es para realización del proceso de tesis de la maestría en metodología de la investigación Científica de la Universidad Evangélica de El Salvador. Antes de decidir si desea participar, es importante que comprenda la naturaleza del estudio y qué implicaría su participación. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer y comprender la siguiente información.

Procedimiento: Si decide participar, se le pedirá que participe en las entrevistas individuales.

Confidencialidad: Toda la información recopilada durante este estudio será tratada de forma confidencial. Su nombre y cualquier otro dato que pueda identificarlo(a) no serán divulgados en ningún informe o publicación resultante de este estudio. La información recopilada se utilizará únicamente con fines de investigación y se almacenará de forma segura.

Participación Voluntaria: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin penalización alguna y sin necesidad de dar explicaciones.

Contacto para Preguntas: Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre este estudio, puede comunicarse con el investigador principal Erick Adonay Díaz al correo erick.diaz@upes.edu.sv

Consentimiento: Al firmar este documento, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada anteriormente, y que ha tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir respuestas satisfactorias. Al firmar, también consiente voluntariamente en participar en este estudio de investigación.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Este consentimiento también podrá ser dado por medio de lectura en voz alta y afirmación de participación posterior a la autorización para grabar las entrevistas.

Una copia de este formulario le será entregada para su referencia. Si tiene alguna pregunta adicional después de firmar este documento, no dude en ponerse en contacto con el investigador principal. Gracias por considerar participar en esta investigación.

Anexo 3: Matriz de análisis

Categoría	Subcategorías	Codificación abierta	Codificación axial	Pregunta	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6	Informante 7	Informante 8
Trabajo emocional	Antecedentes organizacionales	Clima laboral Directores Docentes Padres de familia Autoridades del Ministerio de educación	Apoyo social de compañeros y supervisores	¿Cómo describiré a el clima laboral en su escuela? ¿Por qué?	Tras una y otra vez de enfermedades, ¿verdad?, que eran psicosomáticas, que uno las estaba creando, en un momento dije yo, "esto no me tiene que contaminar a mí". Ahí fue cuando empecé a valorar y me quedó más claro que, por ejemplo, amigos en el trabajo no hay. Empecé a darme cuenta de que fulana se aprovechó de tu trabajo, que fulana hizo que la fulanita de tal	Ah, bueno, yo la verdad una de las razones por las que yo me fui también fue porque, además de vivir el sueño de emprender, yo me estaba enfermando mucho. O sea, yo en ese momento tenía síndrome de ovario poliquístico y resistencia a la insulina, pero yo todavía no sabía, por ejemplo, de la resistencia a la insulina. Entonces, yo me sentía fatigada	Los conflictos se resolvían a menudo con una actitud hostil y poco comprensiva, lo que afectaba profundamente a los pacientes. Había una falta de comunicación y coordinación entre los cuidadores, lo que generaba confusión y desconfianza	Creo que con el tiempo uno ha aprendido a manejar estas situaciones de manera efectiva y a crear un ambiente más positivo. Para abordar los problemas, implementé estrategias para mejorar la comunicación entre todos.	Yo le digo a la directora: "Mire, para tener un ambiente sano, son importantes los momentos de esparcimiento, incluso dentro de la escuela. Le digo yo, actividades que nos hagan a nosotras olvidarnos un momento de nuestro rol de docentes. Acuérdesse que, no sé si usted escuchó de Agustín Fernández, es un escritor de la UCA. Agustín, una	el estrés que que manejamos es bien, es bien complicado y y muchas veces solo se ve lo negativo que el maestro es lo que el maestro allá y la solo las cosas negativas, pero la verdad es que andamos cargando todo toda esa gama de problemas que tienen los niños los adolescentes los padres de familia.	Depende de qué me genere las situaciones, porque a veces las mayores situaciones estresantes no me las causan los estudiantes, sino, por ejemplo, la jefa, la directora, otra compañera o algo así, ¿verdad? Entonces, dependiendo de qué me genere esta situación de estrés. Si, por ejemplo, es un papá que no me mandó el	Ajá, es la base para mí, es del ambiente laboral en la base, para que todo funcione. ¿Verdad? Y a veces sí hemos tenido situaciones bien complejas y sí que uno se siente. ¿Siente, hice para dónde? Porque ¿quién nos apoya? Nadie. Entonces, a defenderse uno solo, así, como dice el dicho, como gatito panza arriba.

					solo le pusiera tu nombre, y cómo reclamabas, cómo respondías. La realidad es que hay un bando de la directora, un bando de la subdirectora, entonces aprendí a ver las cosas como son, analizar cómo son. Bueno, si a mí me pagan por venir a trabajar, lamentablemente no para ser amigos. Lamentablemente, esta es la realidad. Cuando comprendí y aprendí todo eso, ahora ya todo me resbala.	también por salud y, al final, es como una bola de nieve, ¿verdad? Es como que la salud hace que te sientas cansado, pero el cansancio también incrementa por el trabajo y empeora tu salud. Entonces ahí va la cosa, ¿verdad? Y también tengo dermatitis atópica, pero en ese tiempo se me llenaron los brazos de alergia, o sea, no de alergia, sino que se me llenaron los brazos y el cuello. Yo creo que vos		vez discutiendo con él, decía que el maestro siempre, en cualquier momento, es un ejemplo. Pero también tenemos derecho a nuestra privacidad. Y me decía: 'Sí, pero si usted está en un restaurante, comienza a tomar cerveza y se pasa con los tragos y se cae, y llega un padre de familia, la impresión y la imagen quedan en el rol en el que está'. Pero digo, estoy fuera de la escuela.		material y para mí es algo indispensable que lleven el material, porque si no, no tengo el material, no tengo todo el material. Hay cosas que ellos las llevan, que yo no tengo en la escuela, no es como la pega, que traiga su pega, no, eso lo tengo en la escuela. Si alguien no la lleva, pues ahí está, pero en material concreto que yo pido y no tengo en la escuela, y no sé cómo voy a hacer para entonces.	Porque no hay algo a donde se pueda acudir y decir por favor, salven. Ayúdenlo, no sé, no hay. Entonces, esa parte sí, a mí me frustra más a veces que la parte de estar con los chicos.
--	--	--	--	--	---	--	--	---	--	--	---

					Mírame ahora, totalmente, y hoy veo a mis compañeras, pero si están así estresadas, y ahora ya no me afecta. Antes me interesaba, pero no me afecta que fulana diga, por ejemplo, "Erick, si alguien me dice que la fulana, la maestra tal, que vos siempre venís tarde y que no firmas los permisos". Yo me ponía a pensar, "¿quién lo dijo?" Para empezar, fulana de tal, la que me lo vino a decir, también es chambrosa, y la que lo dijo	lo viste de hecho. Mira el cuello y todo, o sea, los ojos, los párpados se me llenaron como de eccemas y los extremos usualmente se relacionan con estrés. Entonces yo creo que, tanto el ambiente laboral como algo había, ¿me entendés? Entonces sí, como que el ambiente laboral y el trabajo con las personas sí era como...			Pero usted siempre tiene que mantener su postura porque siempre es el ejemplo a seguir. Antes se tenía esa presión, pero le digo a la directora: 'Mire, aún dentro de nuestra escuela, hace poco tuvimos, no sé si Caribe contó, que se me ocurrió hacer algo para el Día de la Madre. No era sólo un pretexto, sino que en realidad fue para compartir con las compañeras. Fuimos a un recinto, sin juegos. Créame que nos reímos,		A veces esas situaciones, yo casi siempre soy de las que me desahogo diciendo las cosas, ya sea a la persona.	
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

					también es chambrosa, y si es cierto o no es cierto, porque yo vengo temprano y el día que no vengo yo hago mi permiso, ¿por qué me voy a enojar? Entonces, cuando ya has aprendido a manejar todas esas realidades, ya te aprendes a manejar de una manera totalmente diferente. Mi trabajo es mi trabajo; yo amo y disfruto lo que hago. Sí, no voy a ser monedita de oro para que a alguien le guste o no. Esa es otra				nos divertimos, y fue muy relajante. Y todo esto, en la escuela, en cuestión de una o dos horas. No es necesario ir a un lugar ostentoso y gastar mucho dinero; con el hecho de compartir, ya es suficiente'."			
--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--

					cosa, y esa es una gran realidad. Y que en el trabajo, ojalá que no me estén escuchando los que están trabajando ahí contigo porque van a decir, "ya lo estoy envenenando". Bueno, pero es la realidad, ¿verdad? Cuando uno aprende a manejar eso, ya todo eso lo ves de manera diferente. Ahora me siento en la reunión, escucho, veo a la otra, me río, esta le dice a la otra, que está, la otra que les contesta, que está, y sí, hay que aprender							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					a vivir esta vida, sí, porque después de los problemas emocionales y psicológicos, vienen enfermedades fisiológicas. ¿Verdad? Y ahí, ¿quién contigo? ¿Verdad? Sí, la otra situación es que cuando te mueres, mi tía es enfriada cuando ya está el sustituto o no es así, entonces valió la pena.							
		Perfil del estudian tes de la escuela de educaci	Demand as laborale s	En la escuela de educación especial ¿qué caracterís ticas han	Fíjate que toda mi vida con discapacidad intelectual severo y moderado sí, solo con	"Bueno, en realidad ha sido exageradam ente diverso porque he trabajado con niños	Mira, en general, la mayoría de los estudiantes tienen discapacidad intelectual.		una de las áreas con las que he trabajado es con las personas ciegas me fascinó de	trabajaba mucho con chicos con síndrome de Down era el grosor de la población, habían	He trabajado con niños y aún lo hago. He tenido experiencia con niños con autismo, parálisis	Cuando yo inicié empecé con los grados pequeñitos, generalment e cuando es nuevo en

		ón especial		tenido los estudiant es con los que ha trabajado	severos y moderados y dentro de la de la condición intelectual severo y moderado estamos hablando de síndrome de Down autismo, lo que antes conocíamos como Asperger tras la condición después de la condición agregados otras condiciones a esa misma condición de discapacidad intelectual.	desde un año con síndrome de Down o autismo, aunque en su momento no tenían un diagnóstico, pero empezaban a presentar ciertos signos que podían indicar alguna neurodiverge ncia en esas edades tan tempranas. También, durante la práctica en la universidad, trabajé con personas con parálisis cerebral, personas con síndrome de Down, pero con un alto nivel de apoyo, y también con autistas. Incluso, si no	Tengo dos chicos con síndrome de Down y dos con autismo: uno con un nivel moderado a severo que necesita el apoyo de la tía o la mamá, y la otra niña, que es bastante funcional. La mayoría de los estudiantes presentan discapacidad intelectual leve o moderada, con edades entre 9 y 12 años. En cuanto a sus habilidades, son bastante independent es: van al baño sin problema, por ejemplo.		verdad trabajar en esa área y pues se me dio la oportunidad de trabajar por 25 años ya en este momento estoy trabajando en otra área con autismo y discapacidad intelectual y también parálisis cerebral	también con deficiencia intelectual y en ese momento se consideraban dentro de la educación especial los chicos con diagnóstico con déficit de atención y hiperactivida d y autismo. Cuando ya fui a la escuela de San Vicente tuve mi primer experiencia con chicos ciegos tuve un alumno ciego y ahí las mismas discapacidad es. en San Vicente tuve también el aula de chicos sordos porque había un aula solamente	cerebral y discapacidad es múltiples en el centro de ciegos. Estuve como voluntaria en el centro de ciegos casi un año cuando todavía era estudiante, y también trabajé en un corto periodo con un salario mínimo. Además, he trabajado con niños con síndrome de Down, discapacidad intelectual, discapacidad es sensoriales, y auditivas, específicame nte con niños sordos y con hipoacusia. Creo que he tenido una	una escuela siempre se le da el aula de los pequeñitos, como que es el filtro para medirlo a 1, para ver la capacidad que tenemos. y yo empecé así, con los pequeñitos y luego fui subiendo hasta que llegué hace como 7 años o 6 e inicié con el área laboral, estuve 5 años con el pre laboral y antes la mezcla era nivel de funcionalidad , entonces tenía un chico con síndrome de Down, otro niño con discapacidad intelectual,
--	--	----------------	--	--	---	--	--	--	---	---	--	--

						me equivoco, había personas con esquizofrenia , sí, verdad, también. Creo que había chicos que eran, por ejemplo, autistas y con discapacidad intelectual, o sea, teníamos como un cóctel de condiciones y ahí le pones un nombre técnico. ¿Qué más? Bueno, ya con los adultos, principalmente lo que tratábamos eran afasias. Había afasias y disartria frecuente. Fíjate, eso era lo más común.	Sin embargo, todos tienen desafíos conductuales . Son muy sensibles a ciertos estímulos y a menudo solucionan problemas con golpes o rabietas si no obtienen lo que quieren. El grupo en sí se puede manejar, pero hay días en los que son muy manipulables y, si algo sale mal, puede descompensar a todo el grupo. Además, tengo varios estudiantes que son líderes, lo que puede generar conflictos entre ellos.			para de personas sordas y casi todas las discapacidades PC incluida y un niño con un síndrome Klinefelter, ya no me acuerdo cómo se pronuncia pero el niño no, no vivió muchos años murió como a los 8 años. Esas han sido las discapacidades con las que he trabajado.	amplia experiencia con esta población y con chicos con problemas de aprendizaje.	otro joven con autismo, pero que funcionalmente eran similares. En esa época, el Ministerio de Educación no tenía la normativa que existe ahora que los estudiantes del área laboral se atienden hasta los 21 años y después se tiene que egresar a ese. Anteriormente tuve una sección que tenía estudiantes de 30, de 35 años, porque no existía esta normativa, entonces sí empecé desde abajo
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

						También tuve un par de casos con enfermedade s que, honestament e, no me acuerdo, porque eran tal cual enfermedade s degenerativa s que iban teniendo un impacto en la cognición de la persona. En este momento, la verdad, no me acuerdo específicame nte, pero sí había deterioro cognitivo."						con los pequeñitos, hasta llegar ahora a este nivel laboral.
		Rutina y carga horaria		¿Podría describir un día típico de trabajo en su aula?	Tenía un grupo de 15 estudiantes, pero en promedio, asistían alrededor de 10 diariamente, ya que algunos	Era como medio turno, básicamente. Mi jornada solía ser de 7:00 a 11:00, a veces de 7:30 a 11:30, o de 8:00 a 12:00. En el seguro	En la escuela, mi día comienza temprano. Llego y preparo todo el material necesario, asegurándo me de tener todo a la	En la escuela, mi jornada inicia con el saludo mañanero a las 7:15 o 7:30, que es realizado por todo el personal rotativament	En este momento no estoy en el aula, pero puedo compartir cómo era mi día a día en la clase hace tres años. Cada	En OPAC, mi jornada comenzaba a las 6:30 de la mañana. Primero, ayudaba a movilizar a los chicos al comedor para el	Trabajo mucho con los padres porque sin su apoyo, no podemos lograr los resultados deseados. Aunque tengo	Cada día atiendo 12 estudiantes. La jornada inicia desde antes de la entrada, un día antes o por la mañana, cuando

					faltaban por diversas razones. Un día de trabajo normal comenzaba con la caracterización individual de cada estudiante y del grupo en general, lo cual era esencial para planificar adecuadamente mi jornada. Con 13 alumnos, debía integrar mis estrategias diarias teniendo en cuenta las condiciones específicas de cada uno, como aquellos con TEA. Al recibirlos, el primer paso era	también trabajaba de 7:00 a 11:00, y eso tenía sus particularidades. Atendía aproximadamente de 2 a 3 personas por día, y a veces un poco más. Me daban una hora por persona, lo cual era una ventaja, pero el gran problema era que no siempre se referían correctamente los casos. Un día típico de trabajo comenzaba con la preparación del material necesario para las sesiones. Luego, cada hora me dedicaba a	mano para no perder tiempo, ya que tengo dos chicos que requieren atención especial. Uno de ellos tiene el apoyo de su tía o mamá dentro del salón debido a su comportamiento, mientras que el otro, aunque necesita atención constante, no puede tener a su mamá cerca porque su conducta se vuelve disruptiva. Este niño no tiene lenguaje y frecuentemente tengo que levantarlo del suelo.	e. Luego, cada uno va a su salón, y yo comienzo el día con un saludo especial para mis alumnos: les recuerdo que somos grandes, fuertes, inteligentes e importantes. Dependiendo del horario, iniciamos con clases de matemáticas o lectura, que son las áreas más trabajadas. Esta semana, estamos incorporando temas de ecología, ya que planeamos una visita al Jardín Botánico. Mi enfoque en el aula es	mañana comenzábamos esperando a los niños en la sala, donde había maestras encargadas de recibirlos. Durante este tiempo, nos asegurábamos de estar presentes para darles la bienvenida y esperar a que todos llegaran. Luego, hacíamos una formación general en la que se daban las indicaciones sobre cómo sería el día. Si era lunes, comenzábamos cantando el himno nacional y recordando las normas de	desayuno, luego les asistía en el aseo personal, ayudándolos a cepillarse los dientes y asearse si no podían hacerlo de forma independiente. Después de esto, iniciábamos la jornada educativa y, al momento del refrigerio, los movilizaba nuevamente al comedor. Luego regresábamos al aula para continuar con las actividades programadas. Antes de finalizar mi jornada, los acompañaba nuevamente al comedor	jóvenes de hasta 21 años, muchos de ellos tienen dificultades de autonomía e independencia personal, así como inseguridad y inestabilidad emocional. Trabajo en estos aspectos a través de talleres y formaciones, ya que los padres a menudo siguen tratando a sus hijos como si fueran niños pequeños, lo cual impide que desarrollen la autonomía que necesitan. En la escuela, el	nosotros necesitamos de algún material específico o un apoyo extra que los chicos tienen que llevar, entonces empieza desde la mañana o desde un día antes. Debemos explicarle a los padres que el día de mañana se va a necesitar este material. Nosotras trabajamos mucho desde casa porque es el contacto con el papá, porque la mayoría de los chicos, a pesar de que yo tengo los jóvenes más grandes de la escuela,
--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	---	--

					enseñarles, o más bien, acostumbrarlos al mecanismo diario que íbamos a seguir. Esto incluía actividades como el autocontrol, el reconocimiento de la fecha, y la evaluación del estado de ánimo de cada uno, lo que me permitía desarrollar el primer módulo de trabajo. Después, me enfocaba en el trabajo individual con cada estudiante, fortaleciendo sus procesos específicos, valorando y dando	explicar a la familia cómo trabajar con la persona en casa antes de la siguiente sesión. La familia siempre estaba presente durante la sesión, lo que me permitía orientarlos sobre cómo continuar el trabajo durante la semana. Mientras tanto, yo tomaba notas durante las sesiones, aunque no era algo que me pedían, pero me servía para hacer reportes de progreso.	Después de preparar todo, salgo a la cancha a recoger a los chicos, los traigo al salón, les doy la bienvenida y paso lista para ver quiénes están presentes. Generalmente, comienzo la clase con un video relacionado con el tema que vamos a ver. Por ejemplo, si estamos estudiando las partes del cuerpo, puedo empezar con ejercicios de yoga para ayudarles a recordar las distintas partes.	muy dinámico: participo con ellos en todas las actividades, ya sea en educación física, informática, o cualquier otra materia. Me aseguro de apoyar en la parte conductual y de mantener a los alumnos involucrados. Durante el refrigerio, compartimos con ellos, y luego continuamos con el aprendizaje, tratando de usar los cuadernos lo menos posible. Prefiero actividades más interactivas, como el	convivencia antes de pasar a las aulas respectivas. Una vez en el aula, los niños seguían una agenda bien establecida. Teníamos horarios específicos para cada asignatura, incluyendo Educación Física, Artística, Manualidades, entre otras. Los niños estaban muy familiarizados con esta agenda y, a menudo, eran ellos mismos quienes recordaban la hora de cambio para pasar a otra asignatura, el	para el almuerzo. Cuando trabajé en el centro de ciegos, desempeñé dos roles diferentes en un corto período de tiempo. Como terapeuta, monté un salón de estimulación sensorial y, en otro momento, trabajé directamente en el salón de clases. En este último rol, trabajaba con un grupo de estudiantes desde primer hasta tercer grado. Tenía dos alumnos de primer grado, tres de segundo y	día comienza a la 1:00 de la tarde. Observamos que, a veces, los padres traen materiales adicionales que no se habían solicitado, y mi tarea es enseñarles a los padres a dejar que sus hijos asuman la responsabilidad de su propio material. Una vez que todos los jóvenes están en la escuela, realizamos un saludo y una formación general, y luego nos distribuimos en los salones. En mi caso,	que son de 20 y 21 años, pero aún el 70% de estos chicos y tienen dificultades de autonomía no tienen independencia personal, le tienen dificultad, no atienden indicaciones, hay mucha inseguridad, hay inestabilidad emocional, son jóvenes que han sido tratados y siguen siendo tratados y vistos como su eterno bebé. Yo trabajo mucho en esa área con talleres y se trata de dar formaciones para los padres, ya
--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	--	---

					seguimiento a diario. El día a día no solo se centraba en el desarrollo de competencias cognitivas y habilidades, sino también en vincular todo eso con el aspecto emocional. Esta integración se convirtió en una parte fundamental de mi rutina con los estudiantes, lo que me ayudaba enormemente en su desarrollo integral.	Después de finalizar mi turno, salía y me iba al otro trabajo. Sin embargo, lo interesante ocurría por la noche. Tenía que dedicarme a investigar a fondo sobre una variedad de temas, como estrategias de intervención y distintos trastornos y enfermedades. La diversidad de casos que llegaban requería que estuviera preparado para cualquier cosa, sin importar la especialidad. Esto hacía que el trabajo fuera muy	Después, cambiamos de materia y hago la actividad práctica, como jugar con bloques cuando toca matemáticas. Luego, durante el recreo, me aseguro de que coman y si tienen una clase extracurricular como deporte, artística, o ludoteca, aprovecho ese tiempo para revisar sus trabajos o preparar lo que viene. Cuando regresan al salón, continuamos con la materia que toca, ya sea colorear, pintar,	canto, el baile, y el arte. Actualmente, estamos preparando un festival de flores donde los alumnos expresarán sus emociones a través de poemas actuados. La jornada escolar con los chicos es de 7:30 a 11:45. Sin embargo, el trabajo no termina cuando ellos se van. Utilizo el tiempo en que tienen clases especiales, como educación física o computación, para revisar tareas, corregir, y	momento de refrigerio, o el recreo. Sin embargo, la convivencia diaria con los niños no era solo académica. Era importante recordar que esta profesión requiere mucha paciencia y tolerancia. A veces, las circunstancias emocionales de los niños nos obligaban a salirnos de la agenda establecida. Si un niño llegaba emocionalmente afectado, adaptábamos el plan del día para atender sus	cuatro de tercero. Mis actividades incluían iniciar a los niños en la lectoescritura, enseñarles sobre la ubicación espacial, los materiales para la escritura como el punzón y el tablero, y la iniciación al sistema Braille. Para aquellos con baja visión, realizaba actividades de estimulación visual aprovechando su residuo visual. Además de matemáticas y lenguaje, también incorporábamos música	organizo a los 12 chicos en dos grupos de seis. Los del Grupo A comienzan con un taller de panadería impartido por una instructora nombrada por el Ministerio, mientras que el Grupo B trabaja conmigo en cuatro módulos específicos.	que muchas veces los siguen tratando de esa manera y hay que concientizar al padre de familia que su hijo no es un niño, sino que es un joven de 21 años, pero en casa se le sigue tratando como un bebecito. Entonces ellos muy pocas veces no alcanzan autonomía porque no existe el clima que le va a dar independencia y seguridad en el hogar y trabajamos con los padres todos los días comunicándonos antes de empezar la
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	---

						demandante, ya que tenía que usar tiempo fuera de mi horario laboral para investigar y crear material adecuado para cada caso.	rasgar, o cualquier otra actividad. Finalmente, después de otro recreo, se despachan a casa. En total, dedico casi 12 horas al día, de 7:00 a 6:00, cumpliendo con las dos jornadas escolares. Y sí, muchas veces me toca llevar trabajo a casa, como preparar material didáctico. En la escuela no tenemos todos los recursos necesarios, así que tengo que hacerlo en casa, donde tengo más	planificar. A menudo, me quedo trabajando en casa preparando material, revisando tareas, y haciendo presentaciones. A veces, trabajo hasta la madrugada; por ejemplo, de 12 de la noche a 4:30 de la mañana. En total, mi jornada laboral puede extenderse a 10 o 12 horas, combinando el tiempo en la escuela con la planificación y preparación en casa. Es una jornada	necesidades, demostrando que, aunque la estructura es importante, la flexibilidad y el cuidado emocional también son esenciales en el aula.	y enseñábamos el uso del bastón. En el área terapéutica, trabajaba con niños con discapacidad es múltiples, ofreciendo apoyo personalizado o según sus necesidades.		escuela. Después llegamos a la escuela, se abre a la 1:00 de la tarde, a esa hora inicia la jornada y ahí todavía yo observo que hay dificultad porque algunos padres me llevan al chico, la 1:30 ya todos los jóvenes están en la escuela, se hace un saludo, una formación general y que se distribuye cada maestra lo hace cada semana. Cada semana hay un horario que a nosotras nos rige para esas
--	--	--	--	--	--	---	---	---	--	---	--	--

							control sobre los materiales y puedo asegurarme de que todo esté listo para el día siguiente.	extensa y demandante, pero es parte de lo que se necesita para brindar un buen apoyo y educación a los estudiantes.				actividades. Luego del saludo, subimos a los salones ya a una jornada de trabajo, como mi nivel laboral es diferente a la carga académica de las otras secciones que yo tengo organizado, son 12 chicos y tengo organizado dos grupos dentro de ese grupo de 12 chicos hay dos subgrupos de 6 integrantes cada 1. Entonces, estos jóvenes tengo un grupo A y un grupo B los jóvenes del Grupo a,
--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

												trabaja un taller, por ejemplo panadería, con el instructor y el trabaja con ellos en el primer bloque, desde la 1:30 hasta las 3:20 más o menos con el Grupo a, el Grupo B, que son la mitad de jóvenes, los otros 6 chicos que dan en el salón y ahí yo trabajo 4 módulos porque tenemos que ahora hoy hay una nueva planificación y estamos trabajando los módulos que se trabajan como las asignaturas que se
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

												llamaban antes, ahora se le llama módulos y ya no se llama matemática por decir así, sino que cálculo funcional. Ya no trabajamos lectoescritura , cómo se llamaba antes sino que trabajamos lectura aplicada a la vida. También se trabaja el uso de las TIC y Hay un programa establecido para todos esos módulos, pero siempre sobre esas actividades, vienen las adecuaciones, porque no todos los chicos están
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

												en condiciones de manejar y los equipos tecnológicos, algunos jóvenes, tienen más comprensión y más habilidad que ellos, están superando más rápido, entonces ellos avanzan. En sí tengo dentro de ese grupo de 12 chicos 3 subgrupos que es el nivel básico que tengo jóvenes que ya este año egresan de 21 años y aún no pueden leer y escribir, todavía están en inicial con vocales no hay comprensión lectora, no
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												hay análisis. Tengo el otro grupo, el grupo intermedio que ya transcriben que identifican palabras simples nombres simples y tengo el grupo el tercer grupo dentro de ese mismo grupo que ya son los chicos que ya leen y escriben, tienen análisis de síntesis, comprensión lectora, o sea, ya es diferente. Entonces, de ese contenido que se desarrolla, por ejemplo, en las TIC, que es el
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												trabajar en Word, hay que hacer adecuaciones sobre la primera adecuación, porque no es el mismo trabajo que va a ser el Grupo 1, el dos y el 3. Ahí se hacen 3 adecuaciones sobre una adecuación y lo mismo sucede en cada módulo y tenemos el otro módulo que es habilidades para la vida laboral que ahí se trabaja como la independencia de los chicos, si ellos son independientes para ir de su casa al trabajo, si
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												pueden comprar con moneda, si pueden usar la moneda, si pueden movilizarse con independencia, si hay seguridad, cuando hacen sus actividades, si hacen actividades de la vida diaria sin tanta, sin mucho apoyo o esas son los 4 módulos que yo trabajo, mientras el otro grupo está en panadería, en talleres, cuando el grupo sube después de recreo después de ese bloque tenemos un receso, los chicos toman
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												su refrigerio, todos, luego subimos a recreo unos 20 minutos, media hora y luego ya todos los chicos, los 12 jóvenes ya los tengo yo en el salón. Entonces, a partir de ahí yo tengo a los 12 chicos hasta las 5:45 que todo se retira. Esa es una jornada y ahí se trabaja una carga académica para los talleres y otra para los módulos. En mi salón, aparte de los 4 módulos, también trabajo, decoración, elaboración y decoración
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												del aula y educación física cuando no está la maestra de educación física, también otras asignaturas complementarias, eso es una tarde de trabajo, una jornada de trabajo con los chicos. En la tarde estamos de 1:00 pm a 6:00 pm. supuestamente son 5 horas, pero en la mañana yo en mi casa tengo que hacer planificaciones, tengo que elaborar material, tengo que mandar informes, o sea, que prácticamente
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												e del día este se está trabajando por lo menos trabajo unas 8 o 9 horas, porque como yo solo trabajo por la tarde en la escuela, en la mañana, no tengo otro trabajo, entonces la mañana la utilizo para hacer mi trabajo de Del salón. generalmente son de 8 a 10 horas, a veces puede ser más.
	Antecedentes individuales	Formación inicial Formación continua	Formación	¿Cuáles son su Formación Profesional y hace cuánto se graduó?	Tengo 56 años de edad. Mi formación académica, pues quizás lo más grueso es que soy profesor en educación especial. Tengo una	Tengo 28 años. Soy licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en educación especial y máster en neurologopedía y rehabilitación	Soy licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en educación especial. Me gradué en el 2018 y tengo 29 años.	Mi formación académica: saqué la licenciatura en educación especial. Me gradué de la Universidad Evangélica hace 27 años, creo, si no me equivoco. En	Tengo 58 años y 34 años de carrera. Me gradué como profesora primero en educación especial y luego continué con la licenciatura,	Tengo 60 años y me gradué hace muchos años de la universidad en 1992. Mi profesorado es en educación especial en la Universidad	Soy licenciada en educación especial, graduada en el 2014.	profesorado en educación especial

					licenciatura en educación especial, una maestría en Administración de la Educación y una maestría en rehabilitación profesional. Me gradué en el profesorado en 1986, en la licenciatura en 1992, en la maestría en rehabilitación en 2000 y en la Maestría en Administración de la Educación en 2004. Además, tengo otros técnicos, por ejemplo, en investigación , diplomados en investigación de la	. Me gradué de la licenciatura en 2018, sí, verdad? Y de la maestría, no estoy segura, creo que 2021, tengo que confirmar.		ese momento, no podíamos graduarnos a los tres años de profesorado, así que tengo el profesorado y la licenciatura.	siempre en educación especial. Me gradué de la licenciatura en 1990. Soy madre de dos jovencitas, una de 30 y una de 25 años, y soy madre divorciada. Con mucho orgullo, he sacado a mis hijas adelante y las dos son profesionales . Estoy satisfecha de ese trabajo también.	Francisco Gavidia		
--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	-------------------	--	--

					educación, un diplomado en constructivismo y también un técnico en terapia de lenguaje. Aparte, trabajo con niños con sordera y tengo un técnico en terapia del habla del niño sordo.							
		Tiempo de experiencia Roles previos	Experiencia	¿Podría compartirnos sobre su experiencia laboral en el campo de la educación especial?	Primero, como te digo, en la rehabilitación trabajé en terapia de lenguaje en el hogar de parálisis cerebral Roberto Calleja Montalvo, que ahora se llama HOPAC. Ahí trabajaba en terapia de lenguaje con personas con parálisis	Bueno, más o menos porque hay cosas que no me acuerdo, pero mientras estaba terminando la universidad, estaba trabajando como maestra de música y a veces daba iniciación musical en Forma Acústica, que	Empecé como terapeuta educativa a domicilio. Luego hice un interinato en La Rioja, donde también hice mis horas sociales de la universidad. Después pasé a ser maestra sombra en el colegio ABC Bilingual School y de	Mi experiencia con discapacidad fue en el hogar del Padre Víctor Huara. Trabajé allí por tres años y 11 meses. Siempre mi fin no era quedarme allí, aunque me gustó y aprendí muchísimo. La universidad nos hablaba	Mis primeros 13 años fueron en colegios privados a nivel de parvularia y primer ciclo. Llegué al Colegio Augusto Walte y trabajé 10 años. La experiencia fue diferente porque me contrataron como coordinadora del área de	Inicié en un colegio, en el Colegio Belén en Santa Tecla. Ahí estuve trabajando mis primeros dos años. Luego trabajé en una escuela de Apopa. Allí estuve alrededor de 10 a 20 años. En la escuela de Apopa, estuve unos años como	En 2014 inicié un aula de apoyo en un colegio que ahora ya no existe por el área de la Universitaria Norte. Estuve ahí atendiendo a niños que estaban en inclusión en ese Kinder, era un Kinder pequeño y tenían parvularia 4 y 5, y 6. Dentro de estos	Tengo 20 años en el área de educación especial y 10 años en el área de educación regular. Ya tengo 30 años de servicio. Empecé en esos colegios pequeños en el área de Parvularia, Kinder y preparatoria, y cuando

					cerebral. Empecé en el área de la rehabilitación y después estuve en el CENIM, antes se llamaba el Centro de Invalidez Múltiple, igual en rehabilitación sobre terapia de lenguaje y rehabilitación sobre terapia del habla del niño sordo. Estuve en Audición y Lenguaje. Después entré al magisterio como terapeuta educativa, así se llamaba, ahora es Sonday, terapia educativa. Fui trabajando en todo y ahí	es una academia de música. Después pasé al CENAR también mientras estaba estudiando. Me fui un tiempo, como un mes, a Perú a formarme en estimulación musical temprana, iniciación musical, lectura musical y todos estos temas de música. Empecé a trabajar en el Centro Nacional de Artes y ahí daba clases de música, también clases de violín e iniciación musical. Pero ahí el	ahí me pasé a HOPAC, el hogar de parálisis cerebral. Ahí estuve tres años. Luego renuncié estando en HOPAC. En 2022, empecé como terapeuta de lenguaje. Luego renuncié a HOPAC y regresé a ser terapeuta educativa o maestro tutor, más bien dicho, porque iba todos los días de manera particular. Después entré a una guardería al inicio del año pasado, en abril o mayo. Renuncié y comencé a	más de la ceguera por aparte, la sordera por aparte, de forma individual, y nunca nos mencionaron que un niño podía tener más de una condición de discapacidad. Entonces, cuando conocí esta población, me preguntaba cómo trabajar con ellos, porque no me dijeron que podía encontrar toda esta situación y más, muchos síndromes y malformaciones físicas. Para mí, fue una gran escuela trabajar en el Padre Víctor	educación especial, aunque no tenía aula a cargo. Ahí comenzó a popularizarse el diagnóstico de niños con déficit de atención e hiperactividad, ya diagnosticados y medicados. En el colegio había tanta matrícula de ese tipo de chicos que la directora, que en esa época era alemana, se le ocurrió hacer grupos pequeños atendidos por una educadora especial. Había un aula pequeña de primero a sexto grado,	maestra de aula y después mi experiencia que abarcó más tiempo fue en el área administrativa como directora de esa escuela. Estuve 16 años como directora de esa escuela. Tuve que venirme en primer lugar por la situación que estaba viviendo el país, tan delicada, entonces quise acercarme un poco más a mi casa y eso me dio la oportunidad también de poderme incorporar al área de educación especial, lo	grados había niños con necesidades educativas especiales y entonces yo trabajaba, llegaba, trabajaba como terapeuta, los sacaba del salón y trabajaba con ellos en la parte individual, regresaban al salón y así sucesivamente. En 2015 estuve en un colegio trabajando con parvularia 4 y parvularia 5. Ahí, siendo docente de aula, desarrollando el programa de Parvularia. En 2016, al inicio de	empecé a estudiar mi carrera, me mantuve en esos colegios privados. Luego me salió mi plaza en el 93 y trabajé dos años por la mañana en el Kinder privado y por la tarde en la regular. En esta trabajé 10 años con el Ministerio de Educación, luego renuncié y me tomé mi año sabático. Viaje a Estados Unidos, viví ahí un tiempo. Después ruve la oportunidad de trabajar en consultorías con plan
--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	---	--

					fue donde inicié con el proyecto, a la par iba trabajando con el diseño de programas y proyectos en el Ministerio de Educación, encaminado con educación especial. En la escuela de educación especial he estado también como subdirectora en esa institución. En cuanto a rehabilitación, he trabajado en el aula con los niños y jóvenes, pero también he estado trabajando y sigo trabajando	trabajo era principalmente con niños con un desarrollo neurotípico, aunque sé que en medio de esos chiquitos había algunos que quizás tenían neurodivergencias, aunque no habían sido diagnosticados. Cuando salí de la universidad, continué en el CENAR y empecé a tener práctica personalizada, por decir particular. Tenía sesiones en mi casa y, en un tiempo, en la clínica de mi papá.	trabajar en un kinder, Power Kids, donde estoy hasta la fecha. Este año, en febrero, inicié un interinato en la Escuela Especial del barrio San Jacinto.	Huara. Estuve en el área de atención temprana, trabajando con bebés abandonados en los hospitales, niños prematuros de cero años hasta siete, si no me equivoco, en esa área que se llamaba lactantes.	entonces se popularizó y trabajamos de tú a tú con los chicos del área regular, con todo el programa de educación. Fue una experiencia muy bonita, trabajamos 10 años en ese colegio. Siempre con la emoción de crecer y adquirir más experiencia y aprendizaje, surgió un proyecto nuevo en la carretera hacia Santa Ana, llamado Liceo Castilla. Ese colegio se construyó desde cero, hasta las bases del edificio. Llegamos ahí	cual me tiene muy satisfecha. Siempre opté por las carreras humanistas, las carreras en las cuales podría estar el día a día conviviendo con personas. Tengo una cualidad: soy una persona paciente y cariñosa, entonces eso me daba la oportunidad de poder trabajar con personas con una condición de dificultad. Algo que siempre trato de proyectar es que donde esté, quiero dar lo mejor de mi persona.	2018, estuve en un colegio privado. Estuve trabajando con bachillerato y también trabajaba en las mañanas en un aula de apoyo en ese colegio, que era una institución grande. Entonces, estaba en el aula de apoyo durante las mañanas, hacía pruebas psicométricas a los niños y trabajaba programas individuales con niños que presentaban dificultades de aprendizaje. Trabajaba de lo menos con las maestras	internacional y trabajé en el área de Chalatenango en la zona norte con los centros de bienestar infantil. Ahí trabajé dos o tres proyectos, casi un año con ellos y luego reingresé porque el viajar al exterior del país, al campo es cansado también y muchas veces había que quedarse a dormir en los lugares porque no había transporte el transporte. Esa área me encantaba porque era de capacitación,
--	--	--	--	--	---	---	---	---	--	--	---	--

					con los proyectos del Ministerio de Educación. Por ejemplo, del 2016 al 2017, durante la pandemia, trabajé con proyectos sobre asistencia técnica del trastorno del espectro autista. Después me fui metiendo en autismo, aparte de sordera y discapacidad intelectual. Luego trabajé en las mallas curriculares de la nueva educación especial, diseñando algunos programas también. Esa ha sido mi trayectoria.	Atendía a algunos chicos con dificultades en la pronunciación y otros con dificultades a nivel de lenguaje, como trastorno del desarrollo del lenguaje y similares. Luego estuve en el Instituto Salvadoreño de Seguro Social, donde trabajé con los primeros adultos, principalmente jóvenes y adultos que habían sufrido algún traumatismo o accidente cerebrovascular que había afectado su lenguaje, tanto expresivo			con un nuevo proyecto. Nos dieron todas las salas para que creáramos nuestro propio programa, aunque venía de España, pero adaptado a El Salvador. Ahí estuvimos los últimos cinco años. Tengo dos hijos, que ahora tienen 20 y 21 años. En esa época, ellos comenzaron la parvularia y preparatoria. Entonces, decidí sacrificar dinero por tiempo y solicité una plaza con el gobierno en	Disfruté esos años que estuve en el colegio, que en aquella época solo era de niñas, siempre liderado por monjas. Luego fui a una escuela que tenía otra condición de alumnos, pero con muchos deseos de sentirme bien en el lugar, porque es muy importante que yo me sienta bien donde esté. En ese lugar, me sentí muy bien, disfruté lo que estaba haciendo en ese momento y con las personas que tenía alrededor.	y los papás, y por la tarde era docente de QPB para bachillerato. Eso fue hasta febrero de 2018, cuando me salió un interinato en la Escuela Especial de San Vicente hasta el 2021. Estuve ahí con ese interinato, los 4 años. Trabajaba como docente también de aula y estuve siempre a cargo de parvularia fusionado con primer grado. Todo el tiempo que estuve ahí estuve con parvularia y primer grado en la Escuela de	estamos capacitando a las personas que laboraban en los CDI, se tenían talleres también y charlas sobre violencia intrafamiliar, porque en esta zona de chalatenango, como en todas las zonas rurales y existe mucho machismo y el hay violencia intrafamiliar, abuso sexual con muchas partes, entonces esa esa área es la que nosotros trabajamos en prevención y luego ya no solo era preventiva,
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	---

					A nivel universitario, tengo como 30 años formando docentes de diferentes especialidades en el Instituto Especializado de Educación Superior al Espíritu Santo, en la Evangélica, en la UNA y en la Pedagógica, a nivel de pregrado en profesorado, licenciaturas y maestrías. He estado con las maestrías de evaluación de los aprendizajes en el Espíritu Santo también. Ahora estoy en la UMA y sigo en la escuela de	como comprensivo. Era muy frecuente tener afasias de distinto tipo. Estuve en dos lugares del ISSS, pero en uno de los lugares lo hacían todo grupal, lo cual era horrible porque no podía llegar a las necesidades de las personas y la evaluación era estandarizada, aunque no estaba validada para nuestro país y cultura. En el otro lugar, ya daba sesiones individuales, lo que me gustaba más. Trabajaba uno a uno			2010. Por los años de experiencia, me ayudaron en la primera oportunidad, pero ese año solo salió una plaza en San Vicente. Apliqué a la de San Vicente y me salió el trabajo. Del 2011 hasta el año antepasado, pasé 11 años viajando a San Vicente a la escuela de educación especial de San Vicente. Imagínense, 23 años en colegios privados de un nivel económico medio-alto y de repente voy al sector público a una escuela de un pueblo. Sentí que en	Recuerdo que cuando llegué a esta escuela me dieron un quinto grado. Me gustaba trabajar especialmente con los niños pequeños, pero me dieron ese grado y lo disfruté. Exploré otra etapa de cómo apoyar a los jóvenes, así que me sentí cómoda. Estuve unos años en el aula y luego pasé a la Subdirección. Estuve dos años en la Subdirección de esa escuela y luego me quedé como directora por un largo rato.	Educación Especial de San Vicente, hasta que en 2022 me integré a la Escuela de Educación Especial de Mexicanos, con la plaza que es donde estoy actualmente. Allí, en 2022 tuve a cargo cuarto grado y en 2023 y 2024 estoy a cargo de quinto y sexto grado.	sino que había que actuar con otras instancias para abrir procesos legales porque ya trabajábamos con la policía y la Fiscalía. Había que hacer los informes y referir los casos. Entonces se dio la oportunidad que pues se volvieron a abrir las plazas y yo hice un reingreso con el Ministerio de Educación y ya no lo solicité en el área regular porque yo había trabajado 10 años en el área regular
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

					educación oficial. Ya no soy maestra, ahora formo parte del CORE del Centro de Orientación y Recursos. Estoy evaluando a niños y dando otro tipo de atención a padres de familia y docentes, evaluando en el área del desarrollo del habla y del lenguaje. Así que ya voy por otro lado ahora.	con las personas y propuse incluir Educación Especial. Teníamos terapia de lenguaje y Educación Especial, trabajando en habilidades motrices finas, comprensión y otras áreas educativas como lectura. Renuncié y continué en el CENAR, que luego se convirtió en el Sistema de Coros y Orquestas. Ahí continué dando clases de violín. Luego, salió un nuevo puesto como facilitadora de experiencias		mi formación profesional retrocedí 30 años. Llegué a un colegio donde todo era bien técnico y tecnificado, con toda la tecnología, y luego a una escuela pública que dejaba mucho que desear. Pero fue un reto y aceptamos el reto de adaptarnos a una nueva realidad. Siempre digo que Dios me lleva donde sé que hago falta, donde voy a guiar, trabajar y crecer profesionalmente como persona. Fue una experiencia	Esa parte me gustó mucho porque siento que fui bien aceptada por mis compañeros. Comprender el trabajo de ellos y entenderlos también, porque el estrés que manejamos es bien complicado y muchas veces solo se ve lo negativo, pero la verdad es que cargamos con toda esa gama de problemas que tienen los niños, los adolescentes y los padres de familia. Todo ese cúmulo le llega al docente.	y sentía que no era lo mío, pero si tuve la oportunidad de regresar de reintegrarme, solicité en la Escuela de Educación Especial, donde laboro hasta este momento y pues gracias a Dios me salió y desde esa época, pues yo estoy en el área de educación especial, ese es un breve recorrido de mí, de mi carga.
--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	---

						musicales inclusivas. Empecé a trabajar en la creación de proyectos y programas para personas de minorías, como primera infancia y distintos tipos de discapacidad como autismo y discapacidad intelectual. Renuncié para irme a vivir con mi esposo a un hogar de acogimiento por seis meses, trabajando con población vulnerable. Éramos como los papás y teníamos una niña con			totalmente nueva y fueron 11 años en San Vicente donde trabajamos a plenitud y crecimos, cambiando muchos paradigmas que todavía existían allí. Fue una experiencia muy bonita. Por cansancio, economía y tiempo, pedí traslado a San Salvador y me salió en la escuela especialidad Mexicanos el año pasado. Este es mi segundo año en Mexicanos. Me gradué como profesora en 1989 y como licenciada en	Han sido etapas muy bonitas y las he disfrutado cada una de ellas. Han tenido sus tropiezos, no ha sido solo alegría, porque a veces en el mismo caminar se encuentran dificultades y uno tiene que apoyarse de otros compañeros tanto en la parte emocional como en los tropiezos profesionales y dificultades que puedan encontrar en el aula.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--

						síndrome de Down y otra con TDAH. Después de eso, decidí poner mi propio negocio, algo que ya había empezado a hacer en pandemia con encuentros musicales, pero ahora enfocado en terapia de lenguaje. Llevo casi dos años en mi negocio como terapeuta de lenguaje, atendiendo principalmente a nivel preescolar y algunos jóvenes con trastornos de los sonidos del habla.			1991. Bendito Dios, comencé mi carrera cuando me contrataron como profesora de parvulario. Toda mi carrera estudié y trabajé, de hecho, mi práctica se hizo porque me valieron mi trabajo.			
	Estrategias	Actuación superficial	Situaciones de crisis	Ante una crisis ¿Cuál es su	Mira, mi primera reacción fue que si no	Quizás diría algo como miedo.	Eso era lo primero que hacía, porque	Claro, lo primero que hago es expresar mi	mi primera reacción es mantener la calma y	Cuando me ocurre algo así, lo primero que	Mi primera reacción es molestarme, es lo primero	Yo me salgo, si algo me saca de me mueve el

		Actuación profunda Emoción naturalmente sentida	Regulación emocional	primera reacción? ¿Cómo actúa después?	levantaba la voz, esto hasta a mí me iban a dar duro, porque ellos estaban molestos, o sea, con el calor no iban a atinar, ¿verdad? Entonces sí, obviamente cierto, miedito, porque no eran niños. Eran hombres los que yo tenía, eran tamaños muchachones los que yo tenía y, aparte de eso, tienen una gran fuerza, ¿verdad? Primero, como técnicas, mira, yo leía técnicas, pero puras,	OK, pero me explico. O sea, es como miedo a si voy a poder manejarlo, qué va a pasar, qué pensarán, qué pasa si no lo logramos. Por ejemplo, cuando trato con pacientes o usuarios que tienen discapacidad es más profundas, también me pasa que pienso en los familiares. De hecho, hoy le pregunté a un papá cómo se siente cuando su hijo está haciendo algo difícil, como pegarle a otros, y él me	cualquier cosa podía detonar una reacción, incluso algo tan insignificante como que se le cayera el lápiz. Ese pequeño incidente podía desencadenar un comportamiento agresivo, como tirar pupitres, morder, pegar o arañar, todo de una vez. Después de esa primera reacción, lo que hacía era bloquear todo lo que pudiera para evitar que agrediera a los demás. Luego, lo sacaba del salón y le daba una	molestia al estudiante que me lo hace, pero trato de no dejar que mi frustración se desborde. Me esfuerzo por entender qué ocurrió y no llevar mi molestia más allá. Además, enseñé al estudiante cómo debería expresar sus sentimientos cuando algo le molesta. Entiendo que su agresividad generalmente tiene una razón subyacente, ya que rara vez un estudiante actúa de manera agresiva sin motivo	asegurarme de que el ambiente sea lo más tranquilo posible. Trato de observar señales utilizo el contacto físico suave, y me aseguro de que el estudiante esté seguro y no se sienta amenazado. Luego, trato de comunicarme con ellos	siento es el dolor físico del golpe, y luego me inunda una mezcla de sentimientos, como ganas de llorar y confusión sobre lo que pasó. Sin embargo, tras reflexionar, entiendo que la culpa no es del estudiante; su reacción violenta es fruto de su frustración, no de una intención maliciosa. Para ajustar mis emociones y responder adecuadamente, evito reaccionar con agresión o defensa. Reconozco que en ese	que me pasa luego, como le digo, expreso esa parte al estudiante que me lo hace, y trato de no pasarme, no pasar mi molestia a más, o sea y ver qué pasó, si algo fue lo que detonó esa agresividad, entonces yo incluso, a veces busco no detonar esa agresividad para que no se descompense y no se irrite, y no se moleste. bueno, cuando surge esa respuesta instintiva de enojo, trato de manejar	piso, me saca de contexto y todo, me salgo yo del salón, salgo del Salón, tomo agua, cuento hasta 1000, si es posible, cuento, cuento y me salgo porque nosotros Nuestra expresión facial nos delata entonces, si una persona me ha provocado esa conducta, no quiero que 11 personitas 11 personas vean mi rostro porque quieras o no le afecta y la emoción se refleja en el rostro, entonces yo inmediatamente me salgo
--	--	--	-----------------------------	---	--	---	--	---	--	---	--	---

					puras, casi que nunca me funcionaban. Yo trataba la manera de primero calmarlos en el momento, los tenía que calmar a como sea, ¿verdad? Y los sentaba y los calmaba. Después de calmarlos, claro, les ponía sus canciones, sus reprimendas, les quitaba lo que no les gustaba, pero a la par iba también la otra estrategia de irles ayudando y de ir identificando si este lo que tiene es un problema de autoestima, un problema	dijo que la emoción que sentía era vergüenza. O sea, le daba pena. Esto también me hace pensar en cómo comunicarle que está bien, que no es culpa de ellos, que no los estoy juzgando. Mi mirada no va directamente hacia mí, sino que va hacia el otro. Así que, cuando paso por estas situaciones, mi respuesta innata es preocuparme por los demás. A veces, cuando tengo tiempo para reflexionar, me doy	toalla grande que él enrollaba y mordía para calmarse. Generalmente, se ponía a llorar y luego me abrazaba. En esos momentos, solíamos hablar o le lavaba la cara para ayudarle a relajarse. Si no lograba controlarse, recurríamos a la contención física. Mientras hacíamos la contención, realizábamos ejercicios de respiración y utilizábamos trapos húmedos o mojábamos su cabeza hasta que	alguno. Por lo tanto, es importante abordar el problema con empatía y guiar al estudiante para que maneje sus emociones de una manera más constructiva.		momento no se trata de una intención dañina sino de una reacción a la frustración. Acepto que esto forma parte del trabajo y que los estudiantes no están buscando herirme deliberadamente. Me enfoco en manejar la situación con calma y comprensión, sin dejarme llevar por el dolor o la sensación de injusticia.	la situación dialogando con el estudiante y también internamente .	del salón, agarro agua, tomo camino por ahí. O me quedo afuera, Inhalo, exhalo y cuento porque si no, mi rostro va a delatar toda la inconformidad que siempre, porque sí, solo humanos, antes de profesionales somos humanos y hay cuestiones que nos mueven el tapete. Así que nos mueven la tierra y nosotros nos desubicamos y algo que nunca he hecho y no hago que
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	---	--

					emocional. Tengo que atacar, porque esa es la causa, no tengo que ver el efecto, sino que tengo que atacar la causa, ¿verdad? No eran solo castigos. Utilicé eso, utilicé el hecho de los roles, de darle un rol a cada uno, de hacerle sentir importantes las compensaciones, pero no avisadas. Por ejemplo, esta semana teníamos un día de los panes locos, entonces ese día yo compraba el francés, todos los papás me	cuenta de que siento frustración si las cosas no van como esperaba. Pero intento ver esas situaciones como oportunidades para aprender y mejorar. Así que depende mucho de la persona y la situación, y la emoción o el pensamiento que surge puede variar. Para ajustar esa primera sensación y lograr una respuesta adecuada, primero trato de poner a todos a salvo, incluyendo a la persona que está en crisis. Esto	lograra calmarse.					aunque tenga ganas de veces y he sentido deseos y nunca lo hago en frente de los chicos, es llorar. Yo no soy así, tan llorona, pero a veces dan ganas 1 por la frustración y todo siente deseos de ayudar, pero yo jamás enfrente de los alumnos.
--	--	--	--	--	---	--	--------------------------	--	--	--	--	--

					llevaban, me mandaban frijoles, aguacate, todo, y le echábamos de todo. Ellos le gustaba servir. Yo les decía: "Fulano de Tal y fulano de Tal, como esta semana no has peleado y todo ha estado bien, quizás ustedes van a preparar los panes esta y ustedes van a dirigir la actividad". Nosotros en sí, porque miren qué bien se han portado y él se sentía halagado. A veces les llevaba premios y les	significa diferentes cosas dependiendo de la persona. Por ejemplo, para una persona, puede ser útil apagar las luces y poner luces de colores, mientras que para otra, eso podría ser muy perturbador. Otra estrategia que utilizo con mucha intención es el uso de la música para ayudar a las personas a llegar a un estado de regulación. Esto se llama "MAPES" (en inglés "MATES") y es un proceso que						
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

					decía: “Me encanta cómo te estás portando de bien”, ¿verdad? Cuando llegaba visita, yo les resaltaba lo bueno que ellos tenían. Mire, Fulano de Tal, él es Carlos, por decirte algo, él es Carlos, viera qué bueno es para tal cosa, es muy... y ellos se sentían empavonados. Todo eso me ayudaba mucho. A la mamá la llamaba ya no para ponerles queja, la llamaba para decirles lo bueno que se había portado esta	ayuda a las personas a alcanzar un estado de calma. Mind (Pensamiento): Trato de guiar a la persona hacia un pensamiento útil en lugar de un pensamiento negativo. Esto puede ser tan simple como preguntar algo al azar, ver una foto o escuchar una canción. Air (Aire): Ayudo a la persona a concentrarse en su respiración. Esto puede ser a través de ejercicios de respiración o juegos que						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					semana. Hasta la misma mamá, la mamá de fulano, “Por favor, quiero hablar con usted, qué hizo ahora”. Las mamás así con la cara. No, mamá, le llamo para decirle que mire qué bien se ha portado, me estuvo colaborando en tal cosa. Hasta la misma mamá, con eso, y los estaban condicionando a ellos, tal vez a decirles algo bueno y ve con el gesto de la mamá y ahora qué. Dígame, ¿qué hizo este?	impliquen respiración. Plant (Plantar): Hago que la persona se enfoque en su cuerpo en el suelo, como caminar o marchar para ser consciente de su cuerpo. Express (Expresar): Una vez que la persona está más calmada, puede expresar lo que siente a través de hablar, dibujar o cantar. Stretch (Estirar): Finalmente, se trata de estirar el cuerpo para						
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

					Qué pasó ahora ahí, las mamás así, entonces como que estamos más acostumbrados a resaltar lo malo que hacemos y no lo bueno que hacemos, entonces le di vuelta a la tortilla, trabajé esa parte, ¿verdad? Y el Señor ya volviendo a la situación, ¿verdad? El momento, como es que usted para ajustar sus emociones, como esté haciendo y tener la respuesta adecuada que es la que se me decía, ¿verdad?,	liberar tensiones. Estos pasos me ayudan a salir de mi propio estado emocional y a enfocar la atención en cómo ayudar a la persona a regularse.						
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

					alzar la voz, manejar esto. Cómo es ese ajuste interno. Bueno, primero, todos los lunes me encomiendo a Dios, ¿verdad? Y le pido sabiduría y le pido que ponga las palabras en mi boca. En segundo lugar, observo. Observo el panorama y observo cómo está la situación, pero te estoy hablando en cuestión de segundos, porque eso se da vuelta, el otro se levanta, y los observo y lo que pasó aquí, ¿verdad? Y							
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

					yo así, ¿verdad? y reacción, y me les acerco porque ellos al ver eso era que ellos ya reaccionaban . Entonces era cuestión de segundos. Ahora, cómo lo hacía y cómo es que estaba así porque los alumnos para mí desde que entran a la escuela, yo tengo 13 hijos adentro de los que debo de responder. Entonces tengo que estar alerta. Y en el aula el maestro no debe de poner la tarea y se sentará el escritor,							
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

					debe de poner el trabajo y andar de Pupi hasta los pupitres. Los tenía estratégicos a modo de que yo pudiera tener la visual de todos los pupitres a la vez. Pero si yo me pongo a estar viendo Facebook, Twitter en hora de clases, no voy a elaborar, visualizar, no voy a lograr reaccionar en el momento que debo de reaccionar.							
		Recomendaciones	Acciones sobre la vida personal Acciones en el	Si pudiera darle una recomendación a otros colegas	Pedagógicas como las que usted quiera, que se preparen y que también	Quizás todo lo que te mencioné, que yo hago, yo lo recomendaré	Primero, que lean, que se informen. No todas las discapacidades son	-	Que sean más flexibles, que aunque el sistema a veces nos	La verdad es que no debemos cargarnos mucho. Cuando digo	Yo como maestra, como docente, yo sé hasta dónde	

			entorno laboral	docente ¿cuál sería?	trabajen mucho en la parte de la estabilidad emocional de cada uno de ellos, que es bien importante. Que sean autodidactas, porque un profesional que no es autodidacta, si pensó que lo que aprendió en la universidad es suficiente para desenvolverse, déjame decirte que no. Lo que conociste cuando estudiaste, a estas alturas, ya es historia, ya no vale la pena, ya no cuenta. La estabilidad emocional es importante	a. Yo sí creo, estoy incluso en consejería, y yo diría que toda persona que trabaja con personas tiene que estar con un psicólogo o un consejero bíblico que pueda apoyarle, porque a veces nos bloqueamos y necesitamos eso. Que estructure bien su tiempo, que se organice. Yo uso muchas herramientas de planificación, uso Calendar y lo recomiendo demasiado porque he visto cómo mi mente, cuando no	iguales, aunque tengan el mismo diagnóstico. Influye mucho el contexto en el que el niño ha crecido. Que se apoyen en la familia, y si la familia no quiere apoyar, pues igual seguir adelante y buscar diferentes estrategias. También el apoyo de psicólogos es importante, tanto para ellos como para uno mismo, para poder drenar todo eso. Que se tomen un tiempo en la noche, en la mañana, o cuando		quiera llevar de una forma metódica, de una manera que alguien puede tomar como algo bien ordenado y disciplinado, cuando eres empático con las personas que tienes alrededor, facilitas cualquier proceso. Pero si somos herméticos ante la situación, yo les recomendaría a a los compañeros y especialment e a los jóvenes que sean empáticos con los alumnos, que comprendan las condiciones	no cargarnos mucho, me refiero a que, como maestra, sé hasta dónde aguanto mi carga y cuándo debo pedir ayuda, porque hay situaciones en las que el maestro solo no puede. Por ejemplo, un caso de un chico que sea bien difícil y comprometid o. Si quiero ser la supermaestr a y en el fondo sé que no lo voy a poder hacer, debo reconocer mis limitaciones y pedir ayuda, apoyándome en otras personas.	aguanto mi carga y a dónde ya debo de pedir ayuda porque hay situaciones en las que el maestro solo no puede. Por ejemplo, un caso de un chico que sea bien difícil, bien comprometid o, y yo quiero hacer la vergona ¿verdad? La maestra vergona no, yo puedo con estas situaciones y realmente en el fondo sé que no lo voy a poder hacer porque no sabe sus limitaciones también, y cuando uno no puede hacer algo, hay que	
--	--	--	--------------------	----------------------------	---	---	---	--	---	--	--	--

					porque de eso repercute todo lo demás. En lo profesional, en lo emocional, que trabajen mucho en su persona, porque esa es la base de todo. Si su estabilidad emocional no está acorde, difícilmente van a poder enfrentarse con todo lo que se les viene. Si no se están viendo cómo ayudar a los demás, exacto.	tiene que encargarse de recordar, es otra. Eso lo recomiendo un montón. Quizás también diría trabajar en tener ciclos de descanso, si pueden ser cada 15 días, pues cada 15 días, si pueden ser semanales, pues semanales. Me refiero a por lo menos un día de verdad no hacer nada, hacer cosas que te gusten o estar con amigos, o sea, descanso activo. Otra que diría es descansar sabiamente, o sea,	terminen lo que sea, para hacer una retroalimentación y quitar todo aquello negativo que les pasó en el día y enfocarse en las cosas positivas. Ejercicios de respiración y ya.		de ellos también. Y si ese día el grupo lo ves un poco mal, pues me pongo a jugar con ellos. No importa que el programa diga que tengo que enseñar las clases, puedo ocupar otros métodos que me hacen llegar a una enseñanza sin estar con un cuaderno y un lápiz sentado. Como buscar metodologías que me hagan ser más dinámico, y no encajonar con lo que decía de estar sentado con un lápiz y un cuaderno,	Por ejemplo, con un chico que tengo, la mamá ya había estado conmigo otros años y ahora igual. Gracias a Dios, la señora no trabaja y se dedica solo a su hijo. Al inicio del año, le dije: "Mire, mamá, su hijo es de difícil manejo. Yo no puedo con él solita porque hay que llevarlo al baño y limpiarlo, y por la ley yo no puedo ni siquiera ir al baño con él, mucho menos bajarle el pantalón. La ley no me lo permite. Si usted no me apoya con él,	pedir ayuda y hay que apoyarse en otras personas. Por ejemplo, yo con ese chico que tengo la mamá ahí, ahorita, que ella ya había estado conmigo otros años y ahora igual, y gracias a Dios la señora no trabaja, se dedica solo al hijo. Pero yo se lo hice, no se lo hice como carga, sino que al inicio del año le dije: "Mire mamá, su hijo es de difícil manejo, o sea, yo no puedo con él solita porque a él hay que llevarlo al baño y hay	
--	--	--	--	--	---	---	--	--	---	---	--	--

						descansar bien. No te va a ayudar a descansar mal; yo diría descansar de formas que ayudan, como mirar naturaleza, leer un libro si es algo que te ayuda, escuchar música, salir a caminar, dibujar, respirar, etcétera. También diría incorporar un tiempo, por lo menos de 15 minutos, de silencio en el día sin vídeos, sin Instagram, sin música, sin nada, o sea, un tiempo de cero. No descuidar la			que es importante, sí, porque lo es, pero también salimos de esa rutina es importante.	yo no voy a poder. Necesito su apoyo para que salga adelante, por lo menos en un 50% o un porcentaje que mejore. Pero si usted no está aquí con él, yo no puedo sola". No quería echarme otra carga de estrés que sabía que no iba a poder manejar. Le dije: "No quiero ni puedo estar cargándome con más trabajo del que puedo hacer. No voy a dejar a 11 chicos solos para ir al baño a limpiar a un chico, lo cual la ley me prohíbe	que limpiarlo, y por la ley yo no puedo ni siquiera ir al baño con él, mucho menos bajarle el pantalón". O sea, la ley no me lo permite, entonces yo no puedo. Si usted no me apoya con él, yo no voy a poder con él. Entonces, yo quiero su apoyo para que salga adelante, por lo menos en un 50% o un porcentaje que mejore. Pero si usted no está aquí con él, yo no puedo sola porque era echarme otra carga de estrés que yo sabía que no	
--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	---	--	--

						alimentación porque a veces no somos conscientes de lo mucho que lo que comemos afecta cómo nos sentimos de cansados y cómo respondemos a las situaciones. No hablo de comer balanceado, sino de aprender a comer conscientemente, y por ejemplo, tomarte el tiempo de comer sin pantallas, sin la compu, sin nada, o sea, sentarte y comer y hacer lo que tenés que hacer. Otra que diría es poner lo suficientemente				porque no quiero meterme en problemas. Si quiere que su hijo mejore, necesitamos su apoyo aquí. Si usted no puede, tal vez otra persona de confianza suya, una prima, una tía del niño, alguien". No me gusta el término "maestra sombra", nunca me ha gustado. La sombra no sirve de nada, solo para dar cobijo. Le dije: "Ahí está el resultado. El chico no ha mejorado en un 100%, pero sí se ve	iba a poder manejar. Sí, no, y yo le dije, yo no quiero, es que yo no puedo ni quiero estar cargándome con más trabajo del que yo pueda hacer. Voy a dejar 11 chicos solo para ir al baño a limpiar a un chico que la ley me prohíbe que lo haga porque no me quiero meter en problemas. Entonces, quiere que su hijo mejore, que veamos esto y lo otro, la necesito a usted aquí. Si usted no puede, pues tal vez otra	
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--

						nte bueno por encima de lo perfecto. Voy a repetirlo, poner lo suficientemente bueno por encima de la perfección, porque a veces nos tardamos más en tareas por tratar de que sean perfectas. Lo dice una persona sumamente perfeccionista, vos lo sabes, pero a veces quizá vale más la pena hacer la tarea ok, tengo media hora, a ver cómo queda en media hora. Este es como uno de				una modificación de conducta. Ya se ve más desarrollo motor. Si el chico tenía mucho problema motor, ahora ya camina él solito agarrado, cosas pequeñas que al inicio no tenía". No debemos querer ser la supermaestra o la supermujer cuando estamos en una situación que no podemos manejar. Hay que pedir ayuda y apoyos, sabiendo a dónde y cómo pedir. Si le exijo a la mamá por	persona que sea de confianza suya, una prima, una, no sé, una tía del niño, alguien. Yo no les manejo tanto ese nombre de "maestra sombra", la verdad, ni me gusta el nombrecito mucho ese. Siento bien, no me gusta. Nunca me ha gustado ese "maestra sombra", la sombra no sirve de nada, solo para dar cobijo. Entonces, por eso nunca uso eso. Y le dije yo, y ahí está el resultado: con el chico no ha mejorado en	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

						mis lemas que estoy aprendiendo a vivir. Otra que diría es buscar una esperanza fuera de vos mismo porque definitivamente somos demasiado limitados como para creer que podemos hacerlo todo. Entonces esa es otra, y yo obviamente siempre voy a abogar porque busques a Dios, busca a Jesús, que es quien realmente puede hacer. Y qué más, dormí bien. Yo sé que a veces las personas tienen mucho que hacer y				obligación, no va a ir. Hay que trabajar con la mamá primero y que se sienta importante para su hijo, y ella sola se va a ofrecer. Eso es lo que hago, eso es lo que hay que hacer. No hay que ser las supermujeres ni la supermaestra, pero cuando sentimos que la carga no la vamos a poder manejar, hay que pedir apoyos y ayuda. No debemos esperar a que las situaciones mínimas en el salón se	un 100%, pero sí se ve modificación de conducta, ya se ve más. Tomate desarrollo motor. Si el chico tenía mucho problema motor, ahora ya camina él solito agarrado, o sea, cosas pequeñas, pero que al inicio no las tenía. Entonces, no cargar nosotros, no querer ser la Super maestra, la Super mujer, cuando nosotras estamos en una situación que no podemos manejar. Hay que pedir ayuda, hay que pedir	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

						terminan muy tarde, y dormir bien a veces es un lujo, pero a veces dentro de lo que podemos hacer, decidimos lo contrario de lo que sirve. Entonces, si llegas a casa a las 8, pero para sentir que tengo un poco de control, pongo la tele, cuando podría elegir no encender la tele y así dormir un poco mejor. Entonces, como buscador y cuidar tu salud, básicamente cuida tu salud. Si te duele algo, anda al doctor. Si te sentís mal,				hagan grandes. Cuando inicia la conducta, hay que buscar un apoyo, una ayuda, una solución para que eso no crezca, porque eso es más frustrante y desgasta al maestro. Cuando se hace muy grande, se sale de las manos y ya no hay control.	apoyo. Solo que hay que saber a dónde y cómo pedir. Si le exijo a la mamá, mire, por obligación no va a ir, y no, hay que trabajar a la mamá primero y que se sienta que es importante para su hijo, y ella sola se va a ofrecer. Así que eso es lo que hago, eso es lo que hay que hacer. Como un tip: no hay que ser las Super mujeres ni la Super maestra, pero cuando sentimos que la carga no la vamos a poder, hay que pedir	
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

						pedir permiso, porque he visto tantos profesionales que es como "no puedo faltar, no puedo faltar" y es como, reconoce que el mundo no se acaba sin vos, o sea, ok, vas a perder un día. Y ya, o sea, ve al doctor. Descansar, y lo otro es confiar. Estoy diciendo tantas cosas, pero confía en que si no te gusta un lugar en el que estás y crees que podría haber otro lugar, y algo que podrías incluso hacer					apoyo. Hay que pedir ayuda.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------	--

						mejor, váyanse de donde están. O sea, hagan un plan de salida. No estoy diciendo tiren todo a la basura, sino crean un plan que te acerque a la vida que quisieras tener, no te quedes como eternamente atrapado en el lugar en el que estás.						
	Consecuencias	Impacto en la salud y bienestar	Enfermedades psicósomáticas Estrés Balance vida y trabajo	¿usted percibe que estas es que las situaciones emocionalmente exigentes puedan influir en su bienestar personal o en su vida personal?		Sí, influye grandemente. Imagínate, yo estaba leyendo que cuando pasas por un problema emocional tan fuerte, como una cólera de un minuto, tu organismo queda desprotegido de defensas	Las exigencias del trabajo han influido en mi vida personal de varias maneras. Cuando estoy bajo mucha presión, siento más irritabilidad, especialmente al interactuar	Aprendí que podía regularme mejor, lo que me permitía ayudar a los demás a regularse y a tener un mayor control sobre mis emociones. Además, me ayudó a expresarme mejor al	Sí, definitivamente, las situaciones emocionalmente exigentes influyen en mi bienestar personal y en mi vida. Después de tantos años en el campo de la educación especial, especialmente	Lo que podría afectarme es el estrés, aunque a veces se puede manejar, y sí me afecta algo en especial. Sin embargo, en lo personal, disfruto lo que hago; estar en el aula es algo	Sí puede. Si nosotros no tenemos control de esas situaciones, eso incide directamente en nosotras. Pero si nosotros tratamos, yo siempre digo que en nuestro trabajo, tenemos que	Sí puede, si nosotros no tenemos control de esas situaciones, eso incide directamente en nosotras, pero si nosotros tratamos yo siempre digo en nuestro trabajo, nosotros tenemos que

						durante seis horas. Ahí adquieres virus, enfermedades y todo. ¿Vale la pena? ¿Vale la pena algo que es pasajero? Porque tu trabajo es pasajero, no es que aquí voy a vivir 30 años. Es pasajero, después te vas a ir, y los únicos que te van a extrañar y a quienes les va a importar va a ser a tu familia. A tus compañeros, no. Un problema emocional se vuelve psicológico, se vuelve hasta psiquiátrico muchas veces, y se	con personas, lo que me lleva a ser más distante y a reducir al máximo esas interacciones. La sobrecarga emocional, que para mí es agotadora, contribuye a un cierto aislamiento y a una mayor irritabilidad. Además, he pasado por temporadas de tristeza profunda, y en esos momentos pierdo el deseo de hacer cosas que normalmente disfruto, lo que afecta mi bienestar. Me vuelvo más sedentaria,	comunicar cómo me sentía, por ejemplo, diciendo: "Me siento mal, me duele la cabeza, quiero vomitar" o "Me duele el estómago". Esto facilitó una mejor interacción entre ellos y yo.	e trabajando con estudiantes sordociegos, he aprendido que el impacto emocional es significativo. La intensidad de las situaciones que enfrentamos a diario puede ser bastante agotadora, tanto a nivel emocional como físico. A lo largo de mi carrera, he notado que el estrés y las demandas emocionales del trabajo pueden afectar mi vida personal si no se manejan adecuadamente. En momentos	que disfruto. No lo he sentido como una carga, lo que me permite estar bien con las niñas y los niños. Como en todo trabajo, hay momentos más exigentes que otros, pero la satisfacción diaria de ver progresar a los estudiantes y observar pequeñas mejoras compensa ese estrés.	separar lo laboral de lo personal. Porque si yo empiezo a traer la carga negativa de mi trabajo a mi casa, ya empezó el problema. Y si llevo la carga negativa de mi hogar, de mi casa, al trabajo, también hay problema. Entonces, aunque cueste, hay que separar las situaciones porque no voy a estar amargándome ni molesta con la gente de la casa que no tiene nada que ver, ni motivos ni nada por lo que otra persona me	separar lo laboral con lo personal. Porque si yo ya empiezo a traer la carga negativa de mi trabajo a mi casa ya empezó el problema, y si yo llevo carga negativa de mi hogar, de mi casa al trabajo también hay problema, entonces, aunque no cueste, hay que separar las situaciones porque no voy a estar amargándome ni molesta ni eso con la gente de la casa que no tiene nada que ver, ni motivos ni nada que otra persona me haya
--	--	--	--	--	--	---	--	---	---	---	---	--

						somatizan enfermedades. ¿Y esto a qué viene a repercutir? Tu trabajo baja de calidad, ¿verdad? Entonces, sí va a influir personal y profesionalmente.	menos curiosa y más irritable. También tiendo a querer comer cosas que no requieren mucho tiempo de preparación, lo que incluso afecta mi alimentación.		de alta carga emocional, es fácil que me lleve el trabajo a casa, y eso puede afectar mi estado de ánimo y mi energía. Por ejemplo, he tenido que aprender a encontrar equilibrio entre mi vida laboral y personal, y a dedicar tiempo a actividades que me ayuden a desconectar y recargar energías.		haya hecho en el trabajo, por decirlo así. Entonces, casi siempre, cuando ya voy a entrar a la escuela, siempre...	hecho en el trabajo, por decirlo así, entonces yo casi siempre, cuando ya voy a entrar a la escuela y siempre inhalo y antes de tocar el timbre de entrar, y digo, Señor, un día más, dame paciencia. Siempre pido eso y como que me ayuda, yo me siento que voy seria y entonces digo no y quiero sonreír, Y eso funciona, eso me funciona a mí, pero eso es de tratar de separar las dos emociones a veces no se puede,
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--

												porque a veces hay personas que si les afecta a otras no. Lo que quiero decir es que hay que tratar de no arrastrar, porque, eso es emocionalmente desgastante y de que afecta, afecta. Para mí esa es la receta de la vida, disfrutar lo que uno hace, hacer las cosas que le placen hacer, nunca por obligación, si no que verlo por placer, que esto me gusta hacerlo jamás por obligación y canalizar el estrés, canalizar las
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												emociones. A mí yo siento que me ayuda a mí el ejercicio, el estrés, esa rutina mía, eso que a mí me gusta, el aire libre, caminar. Yo siento que ahí me saco todo se yo voy pego una, mi corrida buena corrida, vengo bien, sudada y Ya se me olvidó el problema.y esa ha sido la fórmula para mi, trato de alimentarme bien, super bien, tomo mis vitaminas, tomo mucha agua, no me gusta la comida
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

											sintética y así cuidarse.
		Estado emocional posterior a la jornada de trabajo	Cansancio Satisfacción	¿Cómo se siente al final de la jornada?	Cansada, pero satisfecha sentía no todas las jornadas serán buenas. Verdad, siempre había algo, aunque tú aunque yo planificaba lo que iba a hacer siempre había algo, que no me salía bien, pero igual esos errores, para mí me servían como una una oportunidad de mejora y de aprendizaje, entonces yo decía eso no me funcionó, no me salió bien, no tuve en cuenta tal	Mira, la verdad es que la mente estaba como la carga mental seguía ahí, entonces el fin de semana también básicamente era dedicarse a eso también y como que había mucha carga mental todo el tiempo incluso antes de dormir a como estar pensando en eso y que más que más. Ah, bueno, yo la verdad una de las razones por las que yo me fui también fue porque además de	Al final de la jornada, me siento extremadamente cansada, tanto física como mentalmente . Generalmente, vengo a casa sola, intento dormir un poco, pero a veces solo duermo unos 20 minutos o, si no, no duermo hasta la hora en que me tengo que acostar. Las emociones que siento al final del día varían. En algunos casos, el cansancio es tan abrumador	No sé si sentía alguna diferencia en el trabajo. Sí es un poquito como más como más como decirle que hay más como más carga, quizás emocional al trabajar con personas que son con discapacidad múltiple, porque los resultados no se ven rápido, no se ven este, no sé no se logra visibilizar, o sea, a veces son tan pequeños y a veces eso como profesional a veces uno como que se frustra y dice bueno y no	No le voy a mentir que a veces agotada pero satisfecha de lo que estaba haciendo satisfecha de los logros obtenido en ese día y y animada para seguir para seguir, pues apoyando más a los niños.	Cansada porque, aparte de que por la mañana soy docente, por la tarde soy terapeuta seis veces a la semana. Después de la jornada de la mañana voy a dar terapia, entonces, por ejemplo, a la 1:30 empiezo la primera terapia con el niño adentro y la última la termino a las 4:30. Entonces, cada hora tengo un pacientito, verdad, diferente. Entonces, cansada, realmente cansada. He pensando ya	Fíjese que gracias a Dios, yo soy un poco enérgica, entonces no me canso tan fácilmente, pero el cansancio físico es uno y el cansancio mental es otra cosa. Físicamente yo no me siento muy cansada pero mentalmente me siento agotada. Emocionalmente han habido muchas satisfacciones, más buenas que malas, estas me siento bien porque digo, valió la pena el

					cosa o no tuve en cuenta a fulano de tal que no lo iba no lo iba a poder lograr, tenía que haber hecho algo aquí entonces por mucho que diseñara las planificaciones y por mucho que tuviera caracterización en el proceso siempre me iba a encontrar con adecuaciones inmediatas estrategias en el momento, que yo tenía que hacer.	que hacer vivir el sueño de emprender. Yo me estaba enfermando mucho, o sea, yo yo en ese momento yo tenía síndrome horario poliquístico y resistencia a la insulina y pero yo todavía no sabía, por ejemplo de la resistencia a la insulina. Entonces yo me sentía fatigada también por salud y que al final es como una bola de nieve, verdad es como que la salud hace que te sientas cansado, pero o sea,	que supera todo lo demás. Sin embargo, hay días en los que también me siento enojada y frustrada, especialmente cuando los padres no colaboran a pesar de que se les ha explicado claramente lo que se necesita. Esto me causa enojo y frustración, aunque por lo general, lo más predominante es el cansancio debido a la gran cantidad de energía que se requiere para cumplir con todas las demandas del trabajo.	se siente solo a veces, porque la familia no, no comprende que deben de ir para la trabajando con nosotros, verdad? Entonces sí siento que hay un poquito más de carga emocional el trabajar con niños con una condición más compleja igual también como hay ciertas reacciones conductas que vayamos a alguien con una su migraña que han de Celia alborotado en ese momento y el niño se le descompensa a grita y		casi voy a jueves y voy pensando qué voy a hacer la siguiente semana. Me llega el día viernes y yo digo, hoy, sábado, domingo, tengo que planificar, verdad. Revisar el contenido, ver cuál es el siguiente contenido, qué voy a hacer. Busco las actividades, hago millón. Si tengo que pedir material, lo pido el fin de semana o si puedo lo anticipo una semana antes, o sea, sí.	esfuerzo, pero si no se ha logrado la meta de esa semana pero a veces hay como emocionalmente frustración, porque últimamente hay muchas actividades que el Ministerio de Educación realiza, pero ellos no toman en cuenta la carga académica que nosotros tenemos Si un lunes por la tarde se les ocurre convocar a un taller para el jueves en tal lugar hay que ir, entonces eso, eso ya le rompió su esquema de
--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	---

						pero el cansancio también incrementa por el trabajo y empeora tu salud entonces ahí va la cosa, verdad? Y también tengo dermatitis atópica, pero en ese tiempo se me llenaron los brazos de alergia, o sea, no de alergia, sino que se me llenaron los brazos y el cuello yo creo que vos lo viste de hecho. Mira el cuello y todo, o sea los ojos los párpados se me llenaron como de eccemas y y los extremos usualmente se relacionan con estrés,		puede ser que te lo agrada uno entonces eso igual estresa emocionalmente físicamente también en cuanto al trabajo no es que uno sienta como rechazo o cuestiones así sino que si somos humanos pues y sentimos nos cansamos este y a veces siente que no es como no del fruto del trabajo que se está haciendo pues eso a veces se cansa. Le toca a pesar de seguir con sus labores más es bueno hacer unas				trabajo de esa semana porque usted había planificado ese trabajo para esa semana y, de repente, le avisan en un chat en la mañana, de un día para otro que hay que presentarse a tal lugar porque va a haber un taller de esto y lo otro, y debemos de ir, o sea, no nos preguntan si queremos tenemos que ir. Con eso ya nos limitaron con nuestro trabajo en el aula ya lo que nosotros planificamos ya no se realiza, ahí. emocionalme
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

						entonces yo creo que eh, tanto el ambiente laboral como algo había y me entendés entonces sí como que el ambiente laboral y el trabajo con las personas sí era como.		pequeñas pausas en la mañana cuando está un poco la la carga emocional verdad Nosotros como tenemos un establecido que cada media hora atendemos a un niño.			nte, yo me siento frustrada porque no puedo hacer nada porque de nada sirve quejarnos porque no nos atienden. Hay órdenes que cumplir, y hay una jerarquía y hasta abajo en lo último, abajo en el piso estamos nosotros y abajo de nosotros siento yo que están los chicos porque son los que se pierden esa calidad de actividades o cantidad de actividades que pudo haber servido para rendir más frutos, pero al final
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---

												tenemos que hacerlo, entonces ahí sí me siento como frustrada a veces porque no podemos hacer nada solo obedecer.
				¿En algún punto durante su carrera usted ha llegado a sentirse abrumada emocionalmente o superada por su trabajo?		Realmente no me he sentido abrumada emocionalmente por mi trabajo. Siempre acordate que el primero que debe creerse capaz es uno mismo. Aunque, debo admitir han habido momentos en los que, en medio todo se siente la presión.	Mira en lo que te contaba de Lis, por ejemplo, en ese momento en el que el ambiente laboral era horrible y las condiciones eran horribles. No había acceso a nada. Lo que hice, básicamente, fue hacer mi plan de renuncia. Ver cómo safar de verdad o, por ejemplo, si es ya más	Sí, porque la familia era bien complicada de él y estaban los papás en proceso de divorcio. El niño tenía un gemelo que también tiene la misma condición, entonces ahí sí me sentía abrumada porque no sabía cómo hacer, no sabía cómo ayudarlo. Incluso las terapistas estaban entre ellas que no	Sí, en ocasiones si. A veces es frustrante ver el poco apoyo que hay. Pero hay que mantenerse bajo control porque al final los chicos dependen de uno y uno debe de hacer el modelaje de la conducta.	No, estresada, sí, no le niego, pero abrumada no frustrada si, pero siempre hemos podido salir adelante	Sí, y es válido. A veces, por ejemplo, con el calor, una jornada en la que ya estoy a las 10:30 y no soporto a nadie. No, no, es agotador el gran calor. Entonces yo busco también a veces cómo no agotarme más de lo que uno ya está. Su jornada se lo pide ver también cómo ayudar un poco a los	"Mmm, no, no, todavía no hay con los estudiantes. Pero hay dos ámbitos: el laboral y el de mi salón, de mi trabajo. Todavía en el aula y con los chicos no me he sentido así de que ya no sé qué hacer y esto me superó. No, todavía gracias a Dios. Pero en el ámbito laboral institucional sí hay cosas

							adelante, ante la abrumación, yo sí soy como muy consciente de que necesito una pausa. Entonces, trato de liberar el calendario lo más que pueda y así aprovecho mi ritmo de energía y cansancio. Por ejemplo, hoy tengo mucha energía. No sé si mañana voy a estar así porque ya es viernes y ya me tocaba de temas temprano. Entonces, aprovecho eso. Y otra cosa, yo, eh, orar, me sirve un	sabían qué hacer porque estaba bastante difícil la situación. Le leía cuentos y a él le gustaba mucho comer, entonces era como experimentar . Bueno, vamos a comer, ¿qué quieres comer? Él había muchas cosas que no probaba por la misma condición de que es bien selectivo porque tenía autismo. Entonces era como, vamos a probarlo, yo pruebo lo que tú traes porque él llevaba cosas que a			chicos. Mire si está dentro de mis posibilidades , cambio actividad en el centro del salón. Por ejemplo, si yo digo, "Ay, no, estos chicos no sé qué tienen, fulanito está peleando con el otro, es un caos". Si está dentro de mis posibilidades , yo digo, "Ay, después de matemáticas, no, no voy a dar matemática, voy a hacer otra actividad". O cambio la actividad que venía porque es muy desafiante y no.	que para mí el clima de trabajo es importante. Es la base para mí, es del ambiente laboral, la base, para que todo funcione. Y a veces sí hemos tenido situaciones bien complejas y sí que uno se siente, se siente y dice: ¿para dónde? Porque ¿quién nos apoya? Nadie. Entonces a defenderse uno solo, así, como dice el dicho, como gatito panza arriba, sí, porque no hay algo donde se pueda acudir y diga: por favor, salven,
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

							montón. Orar me sirve mucho, respirar y orar, leerme demasiado. Y también tengo, de hecho, una playlist que la pongo en esos momentos de abrumación. La pongo en ese momento de estar abrumada, y muchas son, de hecho todas son canciones cristianas, pero no como las típicas, sino que son más oraciones o cosas así. Entonces, solo poner eso y eso me ayuda un montón, eso me ayuda a estar más	mí no me gustaban. Entonces era como, vamos a ir compartiend o, o sea, trataba de ser más empática y de crear un ambiente más tranquilo entre él y yo para poder llegar al punto de hablar de lo que estaba pasando en la casa. Y ya después decirle, pero es que mira, no sé qué, y usar las caricaturas o los videojuegos como apoyo, porque eso sí ya le gustaba mucho. Las caricaturas, dibujaba mucho			Cuando estoy enferma, yo les digo a los chicos, "Miren, me van a disculpar, pero yo hoy no ando muy bien". Yo se lo expreso a ellos, no me siento bien de la garganta, no me siento bien de la cabeza, lo que sea, yo se lo digo. Entonces, por favor, no quiero que vayan a estar haciendo mucha bulla. Como ya son grandes, yo tengo por lo menos esa parte de colaboración de parte de ellos. Incluso entre ellos mismos	ayúdenme. No sé, no hay. Entonces esa parte sí, a mí me frustra más a veces que la parte de estar con los chicos. Quizá por eso yo me concentro tanto en el salón y en los chicos para olvidarme del ambiente laboral." Para sobrellevar esto yo a veces, casi la mayoría de veces, yo soy bien fuerte de temperamento, tengo mi carácter bien fuerte. Entonces, me gusta decir lo que siento y soy
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---

							tranquila. También uso herramientas como Headspace o Calm, que son de mindfulness, que te hacen exploraciones corporales o respiraciones profundas y así.	caricaturas y le gustaban los videojuegos, entonces trataba yo de usar algunos videojuegos o algo como de apoyo o imaginémonos que estamos en el mundo de Sonic para explicar las cosas o el videojuego de Sonic o lo que sea.			dicen, "No esté gritando, que la señora dijo que no habláramos fuera". Entonces, me ayudan. Busco esa parte de que ellos me comprendan, busco cambiar la actividad y me invento algo para cambiar de chip también. Sí, es eso lo que hago.	así, verdad, directa. Pero a veces no me gusta ser impulsiva. Entonces, si una situación de estas me saca de mi contexto y todo, yo me callo y me aguanto. Hay 1, 2, 3, 4 días porque en el momento yo me conozco, y si yo actúo en el momento que estoy molesta, puedo hablar de más. Puedo decir algo que no es correcto y no me voy a controlar. Entonces, lo que hago es evadir a la persona que me provocó la situación. La evado lo más que
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---

												puedo, verla, tenerla cerca, la evado completamente lo más que pueda unos días y ya cuando estoy calmada y tranquila, la busco a la persona, la siento y ahí le digo: ahora vengo y le voy a decir esto, y esto y esto no me gustó, esto y esto no es así, estoy y se lo digo y me lo saco, no me lo guardo. Cuando no puedo evitar a la persona cierro los ojos cuando está y la evito lo más que puedo, pero cuando ya no se puede ni modo, pero
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

												solo asiento con la cabeza no hablo, no hablo solo asiento con la cabeza y yo creo que la persona nota que la estoy evadiendo y que no la quiero ni ver hasta que ya me pase. Tampoco es que ya no le voy a hablar toda la vida, pero sí le digo, vaya, cuando a mí me quiera llamar la atención usted, llámeme y dígame, la falla de mi trabajo, lo que he hecho, lo que no está correcto. El ofender o llamar la atención en
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												público no es correcto. Corríjanme, porque una cosa es corregir y otra es ofenderme. Entonces yo le digo que a mí no me grite porque no me gusta, porque yo no le grito, le digo que el día que usted me irrespete está provocando que yo la irrespete entonces y cuando me tenga que decir algo que no le parece, dígamelo sola y llámeme. Ya después como que nada, Porque en el trabajo, la verdad que es
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

												trabajo y me guste o no tengo que seguir trabajando ahí. Hay que respetar las jerarquías, porque así es el trabajo hay que hacerlo. Pero no me quedo con eso adentro y así así soy, siempre cuando algo a mí me molesta, ahí dejo que pase, que me baje y cuando yo ya estoy bien y riéndome y risueño, y que ya me pasó entonces, siento la persona y le digo estoy, estoy, es y me ha funcionado.
Educación especial y	Caracte rísticas	Experie ncia		¿Cuál ha sido su	toda mi vida con	Honestament e, ha sido	"La adaptación	Digamos, en los jóvenes	"A veces es frustrante		Es la población	En mi caso yo no he

grandes necesidades de apoyo	de las Mayores necesidades de apoyo	específica		experiencia al trabajar con chicos que tengan en mayores necesidades de apoyo?	discapacidad intelectual severo y moderado sí, solo con severos y moderados y dentro de la condición intelectual severo y moderado estamos hablando de síndrome de Down autismo, lo que antes conocíamos como Asperger tras la condición después de la condición agregados otras condiciones a esa misma condición de discapacidad intelectual. Para trabajar con esta clase de jóvenes y niños se necesitan	uno de los momentos más frustrantes de mi vida. En el sistema de salud, especialmente cuando trabajaba con estos chicos, la situación era extremadamente difícil. La colaboración era escasa, y había mucho sabotaje y malas intenciones entre compañeros, lo que hizo el ambiente laboral bastante desagradable. Además, el acceso a los recursos era casi imposible debido a las trabas políticas y la	no es tanto curricular, sino de ambientes y materiales. En OPAC tenía chicos que, la mayoría, tenían parálisis, entonces los movimientos espásticos involuntarios les impedían controlar su cuerpo. Tenía que inventarme mil y una herramientas y modificaciones a los materiales de trabajo para poder usarlos con ellos. Por ejemplo, había uno que no podía flexionar el brazo, sino que estaba completamente estirado, y	que solo están con una condición de discapacidad, ellos de alguna manera tienen proyectos, tienen planes para su futuro, tienen sueños de lo que quieren hacer cuando finalicen su proceso de rehabilitación. En cambio, con chicos que tienen más de una condición, casi siempre es la familia la que decide. No es que ellos no logren tomar decisiones, claro que sí, pero las familias los ven como más	porque uno se esfuerza mucho en muchas cosas y tener el limitante de la dirección, que no les parece el proyecto o hay que esperar la opinión de los demás, el ponerse de acuerdo. Ya ve que hay muchas cabezas que pensamos distinto, entonces cuesta ponerse de acuerdo, y eso a veces es frustrante y a veces da enojo. Porque uno piensa: ¿por qué tienen que darse esas cosas? También me enoja con los papás		que para mí necesita mucho más apoyo, muchos más estímulos, mucha más creatividad y todo, porque es un reto mayor para uno. Como docente en parálisis cerebral, por ejemplo, son chicos en silla de ruedas. Entonces, había que ingeniárselas más para la parte educativa y en discapacidad es múltiples. Hay una gran necesidad de que la docente, por ejemplo, sepa señas y domine	tenido niños que tengan maestros sombras porque tenía mamá sombra, porque los maestros sombran generalmente se exigen en los colegios donde la gente tiene más capacidad para pagar, en nuestra escuela son padres con escasos recursos, son pocos padres los que tienen capacidades económicas diferentes, por lo que estos chicos no han tenido maestra sombra, en mi caso me auxilié y
------------------------------	-------------------------------------	------------	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---

					apoyos integrales emocionales y cognitivos. No es cierto que solo se requiera paciencia, como a veces se piensa. Se necesita que una maestra sea completa, como un genio o un artista, porque debe desempeñar múltiples roles: de mamá, psicóloga y más, tanto con los estudiantes como con los padres de familia. Requiere mucha estabilidad emocional, ya que no se puede dar lo que no se tiene por	falta de apoyo. Los recursos eran mínimos; los terapeutas teníamos que llevar nuestros propios materiales porque los disponibles eran prácticamente inexistentes. En ocasiones, solo teníamos acceso a impresiones en blanco y negro. Ver a personas que sufrían y que tenían muchas cosas en mente sin poder expresarse adecuadamente era muy difícil.	no era porque no lo pudiera hacer realmente, sino que su parálisis provocaba que se mantuviera extendido todo el tiempo. Entonces, las adecuaciones que tenía que hacer para ellos se me dificultaban un poco más por el material; claro, rompían más fácilmente las cosas por la fuerza y los movimientos. Como lo que he hecho más con ellos han sido los adaptadores para los	indefensos, por decirlo así, los sobreprotegen y no les permiten desarrollar la autonomía. Entonces, desde pequeños, no se les permite escoger o tener controles de acuerdo a su edad. Se van acostumbrando a que todo se lo hagan, a no tener mayor iniciativa. La familia es muy determinante en esa situación, y yo sé que los niños a quienes se les brinda la oportunidad de tomar decisiones y tener una mejor	porque echan por la borda todo el trabajo que uno hace durante la mañana. Los correctivos que uno aplica y en casa vuelven a lo mismo. Entonces, la verdad, es que practico todas las emociones habidas y por haber. Cuando usted trabajaba con chicos que son bastante buenos, ¿hay alguna situación que recuerde que le haya pasado? Este chico que le mencioné		braille. Ambas habilidades usadas al mismo tiempo de acuerdo con la necesidad del estudiante. También está cuando trabajé con parálisis cerebral infantil estuve en el HOPAC, entonces, en ese tiempo todavía era estudiante llegué como practicante ahí y después me quedé un tiempo siendo voluntaria. unos que tenían baja visión, entonces tenía que trabajar actividades de	capacité a las mamás para que fueran mamá sombra en los casos de estudiantes que están muy comprometidos, por ejemplo, cuando no hay control de sus esfínteres y hay otra serie de situaciones que nosotras, la maestra del aula, no podemos controlar. He tenido muchos casos que generalmente dos en sección que, si han sido jóvenes, chicos, con un compromiso bien alto que necesitaba
--	--	--	--	--	---	---	--	---	---	--	---	--

					dentro. Para trabajar con estos estudiantes, se necesita una maestra autodidacta, que lea mucho y se mantenga aprendiendo continuamente. La licenciatura es solo el comienzo; el aprendizaje es un proceso constante y esencial en esta profesión.	Los avances en adultos con condiciones neurológicas severas eran lentos, lo que me frustraba mucho. A diferencia de trabajar con niños, donde los avances eran más rápidos, con adultos que habían sufrido daños graves, como accidentes cerebrovasculares o pérdida significativa de tejido cerebral, los progresos eran escasos. La constancia también era un problema debido a la necesidad de viajar desde lugares lejanos, lo que hacía	lápices, que no eran pequeños, sino que eran pelotas para que ellos pudieran agarrarlos. Usábamos pinceles más gruesos o incluso, a veces, brochas para pintar paredes, para que ellos pudieran pintar algo. A las sillas les adaptaba una mesa o una especie de repisa para que pudieran trabajar. También aplicaba masajes o técnicas con material sensorial para lograr relajarlos y poder	autonomía, lo logran. A veces, con la misma condición, el manejo y los logros que este chico tenga dependen mucho de eso. La familia, igual, lo ve como que ellos toman la decisión solo para que vaya y reciba apoyo, para que no esté haciendo nada en su casa, pero no con el fin de ser incluido en cuestiones laborales. ¿Cómo han sido los estudiantes que ha tenido? ¿Qué	con esquizofrenia, a veces le daban crisis que no se podían controlar, al punto que se ponía tan agresivo que lanzaba lo que tenía a la par y tiraba pupitres. No era muy frecuente, pero algunas veces sí me lastimó, y uno a veces por él debía actuar. Cuando él estaba en crisis, lo metíamos en un saco especial y solo le quedaba libre la carita. Le subíamos el zipper, y hubo una ocasión en que se puso		estimulación visual con los que tuvieran residuo visual. Aprovechar ese residuo visual que tuvieran, entonces ahí igual planificaba las actividades de acuerdo a las materias matemáticas y lenguaje, que era el más fuerte.	de una persona del apoyo de una persona, por eso toca trabajar con la mamá para para que ella sea un apoyo que no sea que solo llegue y se va a sentar y lo va a llevar al baño sino que sepa de técnicas que le vamos mencionar, métodos para que ella apoye en casa. también porque esa es la idea en este nivel que tengo de laboral especialización, tengo un chico muy comprometido o que tiene una parálisis, entonces él
--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

						que muchos faltaran a las sesiones. En ese momento, no contábamos con las herramientas necesarias para trabajar con estas personas. Ahora, con más conocimiento , me doy cuenta de que podría haber implementad o sistemas aumentativos y alternativos de comunicació n, pero en aquel entonces, tenía muy poco conocimiento y los recursos eran insuficientes. Los sistemas de	trabajar un poquito, aunque fuera cinco minutos, o colorear al menos la hoja de un árbol en un dibujo, para poder hacerlo. Eso era lo más que tenía que hacer con ellos. Luego, utilizaba mucho pictogramas, cuentos audiovisuales, música y muchas cosas prácticas. En su mayoría, trataba de hacer casi todo práctico para ayudarles a interiorizar la información, que al menos aprendieran algo o que les llamara la	característica s tienen o qué apoyos necesitaban? Bueno, algunos jóvenes que solo tienen una condición, como en el caso de los que son visuales, el apoyo es en la parte del bastón, en la pizarra, su punzón, el poder manejar las técnicas de orientación y movilidad, la vida diaria, cuestiones que les permitan una mayor autonomía. En algunos casos, como los chicos con discapacidad es múltiples, a veces ellos	tan agresivo que, junto con su hermanita, tratamos de controlarlo. Ha sido el caso más severo y poco controlable que he tenido. Aún así, él tomaba medicamento s y estaba controlado, pero tenía sus momentos de crisis terribles.			no tiene control de esfínteres y su movilidad en tiene mucha dificultad, sin la mamá sombra, porque ella es el apoyo, yo no lo pudiera tener y yo se lo dije muy clarito, si usted no puede estar aquí con él, yo no se lo podría atender porque está muy comprometido.
--	--	--	--	--	--	---	---	--	---	--	--	--

						comunicación más avanzados son costosos y difíciles de acceder para muchas personas, con aplicaciones que pueden costar desde \$10 al mes hasta \$200 o más, sin contar el dispositivo necesario para usarlas. Una de las experiencias más impactantes para mí fue trabajar con una señora que, a pesar de las limitaciones de los recursos y el conocimiento en ese momento, necesitaba un sistema de	atención. Luego, esto tenía que ser algo constante; podíamos pasar hasta dos semanas en el mismo tema, como con el color rojo, dos semanas con el rojo, para que logaran interiorizar un porcentaje de la información, por así decirlo, porque a veces sí lo lograban y a veces no. Después de dos semanas, a veces lo retenían y a veces no.	necesitan aprender una comunicación alternativa porque muchos de ellos no logran una comunicación oral. También, si es sordo-ciego y tiene alguna capacidad auditiva que se pueda mejorar con aparatos, pues se recurre a un aparato. Debería haber mayores dispositivos de asistencia, pero en nuestro país no hay acceso a la parte tecnológica que les permita				
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

						comunicación más avanzado que no estaba disponible. Este tipo de situaciones subrayó lo frustrante que era el trabajo en esas condiciones.		facilitar su autonomía. ¿Y usted siente que hay mucha diferencia al trabajar con quienes requieren más apoyo que con quienes tienen menos? Por ejemplo, un chico con discapacidad múltiple ante uno que solo tiene una discapacidad visual, ¿cuáles serían estas diferencias? Vaya, es que entre más una persona con una condición visual, si tiene menos dificultad en su área visual y esto le permite tener mayor				
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

								autonomía, más seguridad, por lo general logran ser más incluidos en su entorno. En cambio, alguien que, digamos, es ciego con autismo, prácticament e hay mucha sobreprotecci ón de la familia y no logran desarrollarse igual que alguien que no tenga mayor asistencia. Siempre van a necesitar la intervención de alguien, de un familiar o de un intérprete. Es decir, va a necesitar mayores ajustes para su manejo.				
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

		Comparación y diferenciación	Apoyos Recursos	¿qué diferencias hay al trabajar con estudiantes que tienen grandes necesidades de apoyo?	No considero que haya diferencia en el trabajo que hago como docente. Cada niño es un mundo, y eso aplica independientemente de si tienen discapacidad leve, severa, o ninguna condición. Por ejemplo, tuve tres estudiantes con el mismo coeficiente intelectual (CI) en el aula, y los tres eran completamente diferentes, con pronósticos distintos. Esto demuestra que ni siquiera con el mismo numerito son iguales; cada	las principales diferencias radica en el papel crucial que juega la familia en su desarrollo. La colaboración y el apoyo familiar son fundamentales para el éxito del proceso educativo. Estos estudiantes dependen en gran medida de un entorno familiar que les brinde seguridad, constancia y estímulo. Una familia que está comprometida facilita mucho el proceso de aprendizaje y el desarrollo	La mayor diferencia que he experimentado ha sido el cambio en la edad de los estudiantes. En el kinder y en la guardería, trabajé principalmente con niños neurotípicos, aunque tuve uno o dos estudiantes con autismo o en evaluación para autismo. La diferencia más notable ha sido trabajar con niños de dos años en comparación con adolescentes y jóvenes. El cambio en la edad se siente	Al inicio sí porque venía años de estarme enfocando en un lenguaje en el que en tal fecha hay que tener estos resultados Entonces me sentía frustrada cuando tal vez no alcanzaba. Los objetivos o en los objetivos que me ponía con cada uno de ellos. Yo decía que en tal fecha tal niño va a haber logrado esto, pero a medida uno se va involucrando más en ese quehacer, se da cuenta que para un	e uno que solo tienden a visual, cuáles serían estas diferencias? Vaya es que entre entre más digamos una persona con condición visual de capacidad visual, si tiene como menos dificultad en su área visual y y esto le a él le permita como mayor autonomía más seguridad por lo general logran como más puede ser más incluidos en sus en su entorno, verdad en cambio alguien que digamos es	Ninguna experiencia es igual a otra, ningún año es igual a pesar de que uno ya conoce a la población. Por ejemplo, del año pasado a este año tengo varios chicos con los que ya trabajé el año pasado y todavía están conmigo, pero aún así el grupo se siente diferente. Las actividades que hago son diferentes, entonces es una gran diferencia. Con la población que necesita más apoyo, como	Claro, por supuesto, porque tenemos que hacer, nosotros siempre hacemos adecuaciones desde el momento del inicio de la planificación de nuestra planificación, ya ahí estamos haciendo las adecuaciones al a la cuadrícula, las adecuaciones a los contenidos, siempre vamos adecuación sobre adecuación y con estos jóvenes todavía tenemos que ser otra adecuación, porque a veces hasta
--	--	------------------------------	-----------------	---	---	---	--	--	---	---	---

					uno es único, con sus propios intereses y deseos de vivir. En mi experiencia en el aula, solía atender aproximadamente 10 estudiantes al día, aunque el grupo total era de 15. Mi rutina diaria incluía caracterizar a cada estudiante y al grupo en general para adaptar mis estrategias. Cada día comenzaba con una evaluación del estado de ánimo de los estudiantes, seguido por la enseñanza y el trabajo individualizado	de los estudiantes	significativamente. En cuanto a la educación especial, la mayor diferencia ha sido el nivel de apoyo de los padres. Algunos padres apoyan mucho a sus hijos y al docente, mientras que otros no lo hacen. Aparte de esta diferencia en el apoyo parental, no he notado grandes cambios porque la mayoría de mi experiencia ha sido con un rango de edad similar. El choque más notable fue durante	docente el que un niño agarre un color es un logro. Entonces esa esa diferencia sí me impactó al inicio, pero luego pude comprender eso y empecé a disfrutar más lo que hacía con ellos, no me alcanzaba el tiempo de estar viendo que ellos disfrutaran también el estar en la escuela compartiéndolo con sus compañeros y conmigo.	un ciego con autismo prácticamente hay mucha sobreprotección de la familia y No, no, no se no logran desarrollarse, pues igual que con alguien que no tenga mayor asistencia es les va a necesitar siempre de la intervención de alguien de un familiar o de un interventor un un intérprete, verdad? Es este si va a necesitar como mayores ajustes para su para su manejo.		docentes, es un mayor reto. Eso no quiere decir que estos chicos con los que trabajo ahora son más tranquilos. No, siempre está la parte de que para uno como docente es un reto enseñarles, sobre todo porque cuando yo inicié como docente el MINED no nos exigía trabajar con el programa regular como regla. Teníamos un poco más de libertad de decir, bueno, yo tengo una población que tiene 12 años, pero a nivel intelectual	adecuación de infraestructura, nuestra escuela no tiene las condiciones de infraestructura que se necesita en nuestra área para chico con los compromisos que ellos tienen, entonces es una escuela, es una casa adaptada a escuela y nosotros hemos tenido que reubicarnos y adecuarnos a cada espacio. Cuando hay jóvenes así, con este problema, como el joven que yo tengo ahorita, que tiene
--	--	--	--	--	--	--------------------	--	--	---	--	--	--

					o. Además de desarrollar habilidades cognitivas y destrezas, también era crucial vincular esto con el apoyo emocional, lo cual era una parte esencial de mi trabajo diario.		los dos años que trabajé en la guardería y el kinder, donde traté con niños de uno o dos años y experimenté el impacto de sus comportamientos normales de desarrollo. Ahora, en la escuela de educación especial de San Jacinto, donde tengo niños de 9 y 10 años, no he sentido una gran diferencia en comparación con los adolescentes y jóvenes adultos que solía atender. A pesar de la diferencia en edad, los				estoy como que estuviera con chicos de 6, entonces voy a trabajar el programa de primer grado porque siento que allí ellos me van a responder mejor. Antes teníamos esa libertad, ahora no. Entonces, los retos son diferentes. Ahora el reto, aunque tienen mayor independencia, el apoyo que necesitan es menor. Yo tengo que también, siempre tengo un reto para ellos y un reto para mí, pero no es igual. Con los chicos	movilidad torpe tiene desplazamiento, dificultad para el desplazamiento y hay que hacer hasta adecuación del del mobiliario y no tenemos el espacio suficiente para poder adecuarle un área a él y a su mamá, La mujer tiene que estar ahí a la par de él y acomodarse al espacio que se le asigna. Entonces sí hay dificultades, muchas dificultades para atender a los jóvenes que están más comprometidos. Eso es definitivo.
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	---

							cambios conductuales y el comportamiento siguen siendo los aspectos predominantes.				que necesitan mayor apoyo, pues es más desgastante a nivel físico, por ejemplo, estar bajando a chicos de una silla de ruedas, estarlos subiendo, estar acudiendo a alguien que tiene dificultades visuales para movilizarse, dominar el uso del bastón del braille y todo eso y enseñarlo no es igual a que enseñar en tinta, por ejemplo, en una pizarra. Usar un punzón para escribir, entonces ponerse uno	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

											en esa área de discapacidad y comprender cómo ellos lo van a percibir, lo que yo quiero explicarles es un gran reto. Nada, o sea decir, bueno, yo corro, pero esta actividad no la puedo hacer porque ellos se movilizan con la silla de ruedas. Entonces tengo que ir yo a movilizarlos, ellos no tienen ese nivel de lenguaje que yo voy a preguntar algo y me van a responder.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

											Puede ser que nadie me responda porque ninguno habla, entonces todo eso tengo que tomarlo en consideración. Entonces el reto es mayor, mayor creatividad, mayor desgaste físico en comparación con unos chicos que son más independientes y su aprendizaje es más convencional, más parecido al de nosotros.	
	Característica	Comunicación verbal Dificultades de lenguaje	Dificultades significativas en la comunicación	¿Ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes?	Este es muy común, estudiantes con TEA, no verbales. Sí, es muy común. He	Sí, he tenido muchas situaciones de ese tipo y son sumamente difíciles.	no, no hasta el momento creo que no, o sea, siempre encontramos la manera de	No eran verbales, entonces buscar la manera de sacarlos de ese mundo	Fíjese que yo tuve una niña con autismo que no era verbal. La recibí a los seis años en	Si, ya, ya me ya he sentido. Ya he sentido eso y frustra.	Sí, por ejemplo, con los estudiantes con parálisis cerebral que no hablan, al	Si, he trabajado con muchos, porque fíjense que en el área, en el área

				es con grandes necesidades de apoyo que se les dificulte la comunicación oral? ¿Cómo se ha sentido al respecto	tenido niños, TEA no verbales y este niño, niño estudiante con otra condición no verbales. También, o si son verbales, pero con una dislalia, y unas que su lenguaje no ha sido legible. Entonces, ¿qué es lo que yo he hecho? Primero, buscar alternativas, como imágenes, verdad, auxiliar de la tecnología. Le pregunto al papá si su hijo tiene celular. Por medio de celular, me ha tocado	Creo que de las cosas que en ese momento trataba de hacer era que, de alguna manera, en ese lugar solía ser yo quien entendía más a la persona porque yo entendí un poquito más de comunicación multimodal, por ejemplo, mucho más que la familia. Entonces, para la familia, la persona está diciendo un sonidito y yo decía, está tratando de comunicar, ¿verdad? Entonces, sí era como	comunicarnos, entonces siento que no, no me he sentido en ese punto todavía.	que solo era el grito, mordidas, de pelo. Eso fue uno de los desafíos que enfrenté y que muchos de ellos varían. Pero hubo chicos que no lo lograron oralmente, pero lograron comunicarse con objetos. Y hubo un chico sordociego que yo le veía mucho futuro, pero dejaron de asistir. Ese niño ya estaba aprendiendo lengua de señas porque era totalmente ciego y totalmente sordo. Pero definitivamente no estaba afectado,	parvularia, y lo primero que aprendió a decir fue "no", porque esa era la palabra que más escuchaba; todo el mundo le decía "no" porque era sumamente traviesa. Ahora tengo un chico con autismo que habla, pero habla muy poco y muy suavemente. A veces, yo le hago una broma en el aula y le digo: "Ofertas, ¿qué animal puedo encontrar yo en el desierto?" Y le hago la broma de que, "Fernando, no nos	Sabe algo que a mí eso sí me costó pasaban los años y pasaban era que creo que al inicio le mencioné algo de que Uno dependiendo el nivel dice yo me pongo las metas que voy a lograr con este grupo. Y tal vez usted llegaba a tener un porcentaje de ese conocimiento y usted dice el próximo año lo refuerzo y termino, pero sabe qué sucedía en enero que llegábamos muchos tenía que iniciar. Tenía que iniciar si usted estaba	principio me sentía muy frustrada porque trataba de comunicarme y no lograba obtener una respuesta. Pero conforme iba conociendo al grupo, aprendí cómo comunicarme con ellos, incluso sin palabras. Desarrollé la habilidad de usar diferentes tipos de comunicación, como señalar, tocar, y usar pictogramas. Como terapeuta del lenguaje, entendí que la comunicación no siempre es verbal.	pedagógica, al inicio usted no sabe si ellos ya le comprendieron, si entienden la indicación porque la comunicación a veces no es recíproca, él no le puede decir, no le entiendo lo que me está explicando maestra, no sé qué me quiere decir, ellos no tienen esa capacidad. Entonces yo caigo en las frustración a veces porque no se que me estarán diciendo ni se si estoy explicando bien porque él nunca me va a decir si yo le explico
--	--	--	--	---	--	---	---	--	---	---	--	---

					enseñarles cómo con imágenes. Hay aplicaciones de PECS que se pueden utilizar, hay aplicaciones de puras imágenes que se pueden utilizar. Quizás por el hecho de que, como yo tenía un poquito de conocimientos sobre lo que es terapia de lenguaje, o sea, también tengo conocimiento, no me voy a poner a que el niño hable claramente cuando ya tiene una edad que ya no va a poder superar una	difícil, sí, era difícil. Además, como querer saber, o sea, yo de verdad quería como tener una conversación con la persona y que no se pudiera, era como de verdad muy, muy difícil. No, no, no sé.		entonces yo le veía bastante futuro para que él se pudiera desenvolver, pero lastimosamente la familia se desintegró y después dejaron de asistir a la institución. Así que hasta este momento no sé qué será de él. En cuanto a la comunicación seminal, cómo se ha sentido usted? Cómo me he sentido en cuanto a qué? Instituciones, por ejemplo, cuando a los chicos les	comunicamos telepáticamente," y él me responde susurrando que hay alacranes. Luego, le digo que también hay arañas en el desierto. Él me lo dice al oído porque no le gusta que los demás lo escuchen. Entonces uno a veces tiene que ver cómo hace para establecer ese contacto y hacer que él se sienta bien, que participe a su manera. He logrado llegar a ese punto, pero no siempre es fácil. En cuanto a la	es que como nosotros tenemos si le voy a enseñar a leer a un niño, hay etapas de la lección la escritura y etapa, entonces usted dice como docente usted dice. Ah, llegue a tal etapa, el otro año continúo y el otro año me termina de leer, pero qué sucede llega el otro año y usted regresa la famosa regresión. Entonces eso siempre lo hace sentirse triste porque uno dice no dice bien o qué pasó Pero se llega a	Por ejemplo, uno de mis estudiantes usa una mirada para comunicar "no". Si se tarda en responderme y veo su expresión, sé si está diciendo "sí" o "no". Al inicio es frustrante, pero con el tiempo, aprendemos que hay muchas formas de comunicarnos. La clave es conocer el lenguaje específico de cada estudiante y desarrollar confianza y empatía para entender y usar esos métodos de comunicación.	bien o mal, porque no tiene esa capacidad de hacerlo, entonces solo queda adivinar con las actitudes o algo no verbal A pesar de esto ellos buscan la forma de comunicarse, uno de ellos se golpea la cabeza cuando él no se puede expresar bien. No tiene lenguaje expresivo, sino que son como ecológico y aparte de eso, emite sonidos como primitivos a veces y. Él tiene una
--	--	--	--	--	---	--	--	---	--	--	---	---

					dislalia, y un desastre. Me toca buscar estrategias alternativas de comunicación. Cuando otra persona que haría repita, no, ahí es donde te digo, necesitamos leer, leer, leer, leer, leer, leer, preparararnos, preparararnos, preparararnos. Muchas veces nos estamos desgastando en cosas que no. Entonces, ¿cómo ha salido de eso? Por medio de las estrategias alternativas que me he			cuesta comunicarse porque se pudo haber logrado una mejor calidad de vida, y uno se siente impotente porque no puede intervenir en situaciones así. También, yo quisiera que si en las leyes pudieran exigir a los papás que no les negaran la oportunidad de los procesos de rehabilitación y educativos. Ver algo que los presionara, pero no, eso ya depende de la voluntad de la familia y del compromiso	evaluación de lectura comprensiva, a veces ni siquiera sé si lee. El año pasado tuve un chico completamente no verbal, pero yo sabía que sabía leer porque a veces le imprimía las indicaciones de lo que iba a hacer y lo veía trabajar. No decía nada, lo único que escuché fue un grito cuando estaba enojado, que era "¡No!" Eso era todo. Así que a veces uno tiene que evaluar por pura apreciación y observación.	comprender que es la condición de los niños porque ellos van a aprender, pero el aprendizaje es muy lento y para otro es más lento todavía. Y eso lo hace sentirse a uno triste porque estamos acostumbrados a querer ver fruto rápido.		fijación con los animales, especialmente con animales de la selva como leones y tigres. Siempre que habla, gesticula y hace sonidos de animales, ya sea de tigre o de león. A veces es necesario descifrar en qué contexto está asociando esos animales con lo que quiere comunicar. Por ejemplo, un día no encontraba su archivo de trabajo, su tarea. Le dije: "Busca tu archivo, muéstrame la tarea que está en Word". Pero él comenzó a
--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--

					buscado y que he utilizado. Cada uno es diferente porque lo mismo, no me va a funcionar el mismo PECS, no me va a funcionar el mismo sistema de comunicación con ellos. Tengo que rebuscar con más, ahora con el internet, las aplicaciones. Yo me rebusco en todos lados, verdad. Y me ha tocado enseñarles también a los papás. Me ha tocado enseñarles. Yo, cuando tenía reunión de escuela			que sientan hacia sus hijos.				hacer sonidos de animales y a rascarse la cabeza, y yo me preguntaba qué pasaba. Le pregunté si había estado viendo videos y me indicó que no. Después de mucho intentar comprender, llegué a la conclusión, hablando con él, su mamá y su hermana, que ellas habían estado usando su computadora y eso lo tenía molesto. Decía que le habían tocado la computadora y por eso no podía abrir su archivo.
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------------	--	--	--	---

					de padres, siempre tenía un tema aparte con ellos. Ellos sabían que el día que tenían reunión conmigo era toda la mañana porque, aparte de dar orientación en todo, yo he desarrollado un contenido. Era la comunicación, la parte sexual con ellos, la parte de desarrollo de habilidades. Cada vez tenía un contenido diferente con ellos.							Nos tomó casi una hora llegar a esa conclusión. Es bastante difícil porque casi tienes que adivinar lo que intenta expresar. Asociaba su enojo con el comportamiento de un tigre, usando gestos y sonidos para mostrar su frustración porque su familia había tocado su computadora. Finalmente le pregunté: "¿Tu mamá y tu hermana tocaron tu computadora?" y él asintió con la cabeza, confirmando que eso le molestaba. Imagínese, es un proceso
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

												definitivo y complejo para entenderlo, pero con paciencia y observación logramos comunicarnos mejor.	
		Regresiones y estancamientos prolongados	Limitaciones en el aprendizaje por experiencia Emociones docentes Apoyo de la familia	¿Ha experimentado estancamientos o retrocesos en el aprendizaje de los estudiantes con grandes necesidades de apoyo?	Fíjate que el proceso de evaluación con los estudiantes no es en los periodos de examen, el proceso de evaluación es durante todo el día, durante todo el proceso, al inicio, en el proceso y al final de cada una de las estrategias e información laboral. Se llaman estrategias, no unidades ni contenidos.	Sí. Bueno, en parte lo que te digo, ve a la culpa, o sea, en algún sentido creer que algo era tu responsabilidad. Cuando quizás era algo físico también pasando dentro de ello, verdad, y la frustración, la frustración de esto que teníamos ya no está, porque también a veces las regresiones no eran solo por cosas	Fíjate que, al principio cuando empecé a trabajar, sí me sentía como frustrada. Ya hoy ya entendí que también es parte del proceso y es parte de ellos, o sea, no es que lo olviden del todo, sino que es como que en ese momento quizás están como bloqueados o sus intereses están en otra cosa que	Sí, a veces el hecho de que, dentro del proceso, cuando están con nosotros, a veces los papás como que van un poquito ahí trabajando y estimulando, pero después, cuando dejan de asistir, como que, o sea, están en la casa, pero están abandonados. Entonces a veces me doy cuenta de que una niña, que ya estaba	sí, preocupada. Realmente, ver que alguien va retrocediendo o es preocupante, pero yo siempre pregunto, ¿qué pasa? ¿Qué estará pasando, verdad?	Entonces, yo empiezo a indagar desde la familia, ahí en esa preguntar, mire qué está pasando. ¿O ha cambiado algo? ¿Hay	Tenía que iniciar si usted estaba es que como nosotros tenemos, si le voy a enseñar a leer a un niño, hay etapas de la lectura y escritura. Entonces, usted dice como docente, usted dice, ah, llegué a tal etapa, el otro año continúo y el otro año me termina de leer. Pero ¿qué sucede? Llega el otro	-	La verdad si, y bastante. Mire, cuando pasa esto yo me siento mal, la verdad, me siento frustrada, emocionalmente me afecta porque, como docente, quisiera que todos fueran al mismo nivel, al mismo ritmo, y que todos avanzaran. Eso es lo ideal, pero la realidad es otra. También sucede que

					En el proceso yo veía retrocesos. Cuando tú me preguntabas cómo era su día a día, poníamos el autocontrol. En el autocontrol, cada uno tenía caritas enojado, triste, alegre, entonces ellos colocaban sí. Entonces, cuando yo veía a veces fulanito de tal, que pasa si esto ya lo sabía hacer y veo una carita triste, algo está pasando o algo enfadado, verdad? Entonces, qué es lo que pasaba,	físicas, sino también por tema de apoyo familiar. Entonces, cuando era por tema de apoyo familiar, era tan frustrante porque era como, de verdad no necesitan ver la importancia de practicar a diario en esta ver la importancia, y de hecho sí, un par de veces, como lo manejaba era a veces ya poniéndome seria. Yo trataba más bien de prevenir, de ponerme seria y decirles: miren, esta habilidad, si no se	bloquean como parte de lo que ya vieron. Pero más adelante vuelve y vuelven a salir como estos conocimientos, que ya se encontraban así como decir, ya, uy, había tanto que me esforcé y lo olvidaron o no sé qué. Entonces ahora ya lo manejo, o sea, ya hoy ya no me provoca nada. Al principio sí me sentía frustrada, pero ya no. Ya es como, ah, bueno, ya sé. Por ejemplo, tenía un niño que yo le iba a dar clases, que yo sabía	interactuando más con los demás niños, ya atendía más a las indicaciones, aunque fuesen, darse cuenta de que en la casa se sigue.	alguna situación que lo ha hecho? ¿Que se esté portando así o que ya no me quiere hacer esto, antes lo hacía, qué pasa? Yo indago, y luego yo digo también, bueno, minutos, vamos a hacer esto. Doy veo posibles estrategias a implementar y poder usar para solventar excepciones. Y si, por ejemplo, no está dentro de mis posibilidades y aún así, con las estrategias que yo digo que vamos a	año y usted regresa a la famosa regresión. Entonces, eso siempre lo hace sentirse triste porque uno dice, no dice bien, ¿o qué pasó? Pero se llega a comprender que es la condición de los niños porque ellos van a, es cierto, van a aprender, pero el aprendizaje es muy lento y para otros es más lento todavía. Y eso lo hace sentirse a uno triste porque estamos acostumbrados a querer	los chicos con síndrome de Down sufren mucho de los bronquios, el sistema respiratorio. Por ejemplo, este año he tenido un chico que hasta lo van a operar, creo yo. Ha estado muy enfermo y me ha faltado un mes. Cuando regresa, llega a cero, no se acuerda de nada, y más si ha estado en un tratamiento delicado con antibióticos. Ha bajado mucho de peso, llegó delgado, sin ánimos, algo increíble. Ha tenido una regresión,
--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	---

					saber identificar emocionalmente qué estaba pasando con este estudiante. Muchas veces estaba enojado, muchas veces estaba triste, muchas veces estaba frustrado. Lo que a nosotros nos parece algo simple, para ellos es un gran problema que los desvía. Entonces, muchas veces me detenía. Esa era una. La otra era mi estrategia no era asertiva.	practica se pierde. Si ustedes no hacen nada en casa, entonces esta persona no va a poder. Entonces, si queremos que se involucre, tenemos que ir de a poco, ¿verdad? Entonces, era como eso, trataba como mucho de crear conciencia con la familia y ser una de las cosas, y luego investigar mucho y redactar, o sea, nuevas estrategias.	que cada cierto tiempo él como que tenía estas lagunitas. Entonces ya yo seguía trabajando y a medida que íbamos trabajando, pues él ya se iba acordando, iba haciendo las cosas. Pero si yo se las preguntaba, él no. Allá los días venimos ya tal y tal cosa, pero ya sin que yo le instara. Estaba ahí, pero no era que en el momento exacto, y esto se lo pidieras, él lo iba a tener a la mano. Ajá, como que bloquean,		implementar, no funciona. Ver terceros apoyos porque también, por ejemplo, con mis estudiantes por la edad se da la parte del desarrollo y la parte sexual, verdad. Y a veces está pringando que a veces hay cosas que los papás me permiten porque está lloviendo.	ver fruto rápido. La diferencia que encontrábamos en la parte convencional es que ya unos cuantos años y yo tenía como exalumnos doctores, abogadas, y en esta área no la apoye, no le voy a encontrar, pero sí, al final del día, satisfecho de lo que he hecho y de lo que he dado. Todo un proceso y les toca hacer y rehacer un montón a ustedes los docentes.		como si estuviéramos en el año antepasado. Él llega como a descansar, como a ver qué pasa, con una actitud de que aún se siente cansado, como si quisiera reposar, como si no se sintiera bien. Entonces, ¿cómo obligarlo? ¿Cómo hacerle presión? Aunque las actividades sean bonitas, no le llaman la atención porque anímicamente está agotado. En este caso específico, la frustración es
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	--

					Y tengo que reconocerlo, no era la. Cambie, cabal, ahora ya no hay retroceso, ahí vamos ya con sus limitantes y todo, verdad. Ni estrategia. Esa es una investigación acción que uno tiene que ir haciendo a diario, ir viendo qué es lo que estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, no me está funcionando. Pero quién se va a complicar haciendo una investigación acción bien.		como que bloquean eso y sus intereses como no están en ese momento en eso, no te lo van a decir. O sea, no le importa. Su cerebro como que esconde esta información y ya, y luego la sacan cuando quieren.				tremenda. La dificultad también es que él no vive con su mamá. Llevo cinco años de tenerlo y nunca entendí la situación porque nunca me la aclara la persona encargada, que es la tía. Pero tiene mamá, dicen que vive acá en el país, pero yo no la conozco y nunca ha llegado a una reunión ni nada. Pregunté sobre la mamá, si está discapacitada o algo, pero me dijeron que la mamá padece de
--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	--

											esquizofrenia y está ingresada en un hospital psiquiátrico. No lo sé con certeza porque en el expediente aparece el nombre de la mamá y su profesión, pero nunca la he visto. Entonces, me pregunto si realmente tiene mamá, o si lo dejó. La tía dice que ella es casi como su mamá, pero legalmente es solo la tía, no la madre. Entonces, quiero saber, ¿dónde está la mamá? Porque el chico falta mucho, y en estos casos uno no sabe qué hacer. A
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

												veces le doy trabajo para que lleve a casa y se vaya nivelando, porque hay que buscar alguna alternativa. Pero volvemos a lo mismo, el apoyo en casa es fundamental. El papá es el 90% de la educación en estos casos, porque si no apoyan en casa, el chico no va a rendir igual. ¿Y qué podemos hacer nosotros los docentes? Realmente, nada.
		Agresividad	Incidentes Golpes Medidas de	¿Ha tenido estudiantes que muestran	Claro que sí. En esos momentos, mi primera reacción	Claro, en esos momentos de alta intensidad,	En la parte emocional tenía el apoyo de la psicóloga y	En el contexto de trabajar con niños de hogares en	Yo tuve que me recuerde que eso sí me quedó marcado en	Hay chicos que, cuando están molestos, lo expresan		Yo comparo, siempre le digo a mis compañeras, cuando yo

			abordaje Emociones vividas	comportamientos desafiantes o agresivos?	interna era de alarma y preocupación. Cuando escuchaba el primer golpe o veía que se movían las mesas, sabía que había que intervenir rápidamente para evitar que la situación se desbordara. A nivel interno, sentía una mezcla de ansiedad y determinación. Mi enfoque inmediato era tratar de calmar la situación con firmeza y seguridad. Aunque no gritaba, mi voz debía transmitir autoridad y confianza	mi enfoque era mantener la calma y la seguridad. Cuando los estudiantes mostraban comportamientos agresivos, como los ataques físicos, mi estrategia principal era controlar mi propia reacción emocional. Adaptaba mi tono de voz a uno más bajo y calmado, y me bajaba a su nivel para mostrar empatía y no intimidar. Observaba el entorno y reflexionaba sobre lo que había podido desencadenar el comportamiento,	la terapeuta del niño, porque en ese momento yo era sombra del niño que me agredía. Él estaba en terapia, y yo iba a terapia también con sus terapeutas para que me ayudaran a manejarlo. Me daban técnicas y estrategias para poder llevar la situación. Al final, siempre terminábamos en lo mismo: había que hacer contención física porque él era muy violento y no solo me agredía a mí, sino también a los demás, sin importar si eran niños	conflicto o con severas privaciones emocionales, como hijos de trabajadores sexuales o involucrados en ambientes violentos, la situación puede ser extremadamente desafiante. Estos niños suelen mostrar una agresividad significativa y problemas emocionales profundos que no siempre están directamente relacionados con discapacidad es especiales, sino más bien con sus experiencias de vida difíciles.	dos ocasiones. Una niña que se estaba autoagrediendo y yo tuve que ayudarlo para que no lo hiciera, pero al mismo tiempo me descuidé. Yo creí que ya había pasado la situación de ella, entonces me descuidé y fui aflojando mi cuerpo y el de ella. Perdón, y en uno de esos momentos ella volvió a actuar. Yo me puse atrás de ella y la abracé. Ella estaba en crisis, entonces cuando vi que ya iba pasando su	golpeando. Entonces, yo les explico que decimos “no me gusta”, “no quiero”, “no me lo hagas”, algo así. Siempre les enseño a expresarse verbalmente sobre el “no”, el decir “no” y el “qué”, como “no quiero”, “no puedo”, “no”. Pero que expresen el “no” porque están en su derecho de decir “no lo quiero hacer” y para mí eso ya es una ganancia, que se expresen en esa parte. Pero a veces, cuando no lo manejan,	entré y ahorita o sea, yo les comparo, son 20 años, ya son dos generaciones y ahora los chicos son más agresivos, son más desafiantes. Eran casos así esporádicos y con los días se le iba bajando el nivel de confrontación pero ahora es como si el estudiante está midiendo al docente a ver hasta dónde me aguanta, a ver si este me aguanta a ver si esta maestra yo siento que ahora, lastimosamente nosotros
--	--	--	----------------------------	--	--	--	---	--	--	---	--

					para que los estudiantes entendieran que la situación estaba bajo control. Separaba a los estudiantes involucrados, les hablaba con firmeza y trataba de llegar al fondo del problema a través de negociaciones y entrevistas con los padres. En algunos casos, como mencioné, las estrategias iniciales no eran suficientes, y tuvimos que buscar ayuda adicional, como el apoyo de un psicólogo o,	ajustando el ambiente para hacerlo más regulado y cómodo. También me enfocaba en mi propio comportamiento como comunicador, buscando maneras de ajustar mi enfoque según la situación. Cuando el niño estaba agresivo, a veces me alejaba y tomaba un momento para respirar profundamente, modelando calma y autocontrol. Esta técnica no solo ayudaba a tranquilizarlo, sino que también	más pequeños o más grandes. Él agredía por igual. Y era curioso porque no es que tuviera una discapacidad severa; era un autismo bastante leve. Él sabía, podía identificar y discernir a quién le estaba haciendo daño, pero igual no le importaba. Entonces, sí tenía la ayuda de la psicóloga que me ayudaba a drenar todo eso y me daba técnicas para poder ayudar al niño.	En casos así, se trata de encontrar formas legales y prácticas para ofrecerles apoyo y protección. Para muchos de estos niños, la escuela puede convertirse en un refugio crucial, un lugar donde encuentran estabilidad y un ambiente seguro que contrasta con su vida en casa. La escuela se convierte en su "oasis" o segundo hogar, un espacio donde se sienten aceptados y valorados.	momento de crisis, fui soltando, y ella con su cabeza, con toda la fuerza porque era una jovencita, me dio en el pecho y me noqueó. Me senté y quedé que no podía ni respirar, pero me dio fuerte en toda la parte del pecho. Tan fuerte porque ese golpe ya lo iba a llevar hacia la pared. Ella iba a darse la cabeza con la pared, y yo estaba detrás de ella. Ese fue un golpe que me quedó y lo recuerdo porque el	entonces pegan como forma de comunicación, o es la forma que han aprendido desde casa. Por ejemplo, la semana pasada me golpeó un estudiante. Entonces, yo reporto a la familia y le digo al estudiante directamente: "No me gusta que me pegues porque me duele. Yo no te pego, entonces respétame". Le hago entender que esa conducta no es la que espero y que no me gusta que me la haga. Trato de dejar esa	no, no fuimos educados para la tecnología aún ahorita con tanta tecnología no hemos sido educados para el uso de la tecnología. Y a la mayoría de los jóvenes es la tecnología la que los usa ellos, no ellos a la tecnología desde chiquitito el niño para que no moleste le dan el celular para que no llore. Por eso ahora hay una diferencia abismal porque quizás el 90% de chicos tienen conductas
--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	--	---

					en casos más graves, de un psiquiatra. A pesar de que la situación podía ser estresante, me sentía muy satisfecha cuando lograba modificar la conducta de los estudiantes o encontrar una solución que les permitiera mejorar su situación. Mi enfoque también incluía trabajar en la autoestima de los estudiantes, haciéndolos sentir importantes y valorados, lo que ayudó a mejorar su comportamiento y su	enseñaba a los niños cómo manejar sus propias emociones. A veces, simplemente me quedaba en silencio, agachada y con los brazos abiertos, esperando a que el niño se calmara. Muchas veces, esta estrategia permitía que el niño eventualmente se acercara en busca de apoyo y consuelo. El objetivo era siempre crear un espacio seguro donde los niños supieran que, a pesar	Cuando pasaban estas conductas, mi primera reacción interna era pensar: "Ya vamos a empezar otra vez." Porque cualquier cosa lo podía detonar, y eran cosas bien insignificantes. Por ejemplo, que se le caía el lápiz, ya ese era un detonante. Era un detonante para que tirara pupitres, para que mordiera, para que te pegara, para que te arañara, todo en una sola. Después de esa primera	Un desafío significativo es mantener la motivación y el interés de estos niños en la escuela, especialmente cuando las condiciones externas son tan adversas. El hecho de que un niño exprese su satisfacción con la escuela y su deseo de asistir es una señal positiva de que se está logrando el objetivo de proporcionarle un entorno estable y enriquecedor	dolor me quedó por mucho tiempo, el dolor en el pecho fue muy duro. Otro fue con otro niño, que no lo preparamos, y fue una negligencia de las dos maestras, la maestra que lo dejó y yo que lo recibía, de no preparar al niño y saber que ya no iba a ser ella su maestra, sino que iba a ser otra, y cómo se iba a llamar. No lo preparamos para ese cambio, para que tuviera ese cambio. Y en una de esas, yo di la vuelta y él	parte clara, de por qué no me tienen que violentar ni ser agresivos conmigo. Luego reporto a la familia y les digo: "Miren, está pegando, ¿qué está pasando? Por favor, hablen con él o ella". Eso no es bueno acá ni en ningún lado. Que diga que no, que se exprese, ¿qué pasó? ¿Qué fue lo que le molestó para llegar a esa parte de agresividad?	agresivas, repetitivas, son desafiantes con la autoridad porque no tienen jerarquía. Con algunos ya se sabe que no respetan jerarquías, por ejemplo las personas con discapacidad auditiva no suelen respetarlas y generalmente son algo desafiantes. Nosotros ya sabemos en el área de educación especial que los sordos son desafiantes, no todos pero es la generalidad, Pero ahora esa esa conducta sí
--	--	--	--	--	---	--	--	---	---	---	---

					bienestar emocional	de sus comportamientos desafiantes, podían contar con apoyo y comprensión.	reacción, lo que hacía era bloquearlo lo más que pudiera para que no agrediera a los demás. Luego lo sacaba del salón y le daba una toalla para que él se pudiera regular. Esta toalla era grande, se enrollaba en ella y la mordía. Después de eso, se ponía a llorar, me abrazaba, y nos poníamos a hablar, o le iba a lavar la cara. Si no se podía controlar, ya íbamos a hacer contención física, y mientras		con puño cerrado me dio en la espalda, pero me dio tan fuerte que no le miento, yo estaba recta y mis pies me hicieron doblar por el golpe en la columna, me hizo doblar mis pies. Así de fuerte fue el golpe que recibí. Y no era culpa de él, fue negligencia nuestra de no haber preparado esa condición desde antes, ese cambio, de no preparar al chico ni a los papás de decirles "ya no va a estar esta maestra,			se está dando a nuestros chicos con discapacidad intelectual. Los chicos con síndrome de Down antes eran diferentes porque uno los veía como los lindos, todos son un pan de miel, son cariñosos pero no son tan pasivos como se cree. Sobre esto yo estoy casi segura que es por nuestro contexto familiar. y social que es muy agresivo y los chicos están percibiendo eso como algo cotidiano,
--	--	--	--	--	---------------------	--	---	--	--	--	--	---

							hacíamos la contención, realizábamos ejercicios de respiración. Se le ponían trapitos húmedos, se le mojaba la cabeza o algo hasta que se calmara. Otras técnicas que conozco para manejar situaciones así incluyen el uso de materiales sensoriales, como agua fría. Darle de tomar agua fría, mojarles la cabeza o la cara, o incluso bañarlos, y el uso de algún material sensorial que les guste. También realizamos		prepárense, se va a llamar así" y todo eso. Entonces eso eso he tenido que enfrentarme, y otra más, pero en este momento me recuerdo de estas dos. La primera reacción es el dolor del golpe, el dolor del golpe, y me sentí con sentimientos de llorar, de "¿qué pasó aquí?", todo, pero luego reacciono y me doy cuenta de que la culpable fui yo, porque la condición de ellos no es que sean violentos, el problema es		como algo normal el ser desafiante, ser confrontativo, ser agresivo. Ahora yo tuve un chico que me tocó este año y le dije a la mamá que me perdone pero que en 30 años de trabajar y 20 aquí en esta escuela jamás a mí un chico me había agredido físicamente y esta chica me agarro el pelo. Me halo el cabello y yo le dije, nunca en 20 años en esta escuela a mi una chica me había agarrado del pelo. Y estoy segura que no fue una conducta
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

							ejercicios de respiración.		que la frustración de ellos los hace actuar así. En el momento, en ningún momento se me viene la reacción que podría tener otra persona de pegarle a alguien, de defenderme, pero con ellos no puede uno defenderse porque sabe que no lo están haciendo porque quieren ocasionar un daño, es la reacción de esa persona ante la frustración. Eso lo tenemos claro, y creo que ninguna		refleja fue intencional que me lo hizo porque era su forma de decir, aquí yo mando, me agarró del cabello y viéndome a la cara con una desafiante como quien dice “¿y qué?” Entonces yo le dije, a mí, me lo hizo una vez y la chica ahí parada ahí. Cuando yo hablo con los papás, yo los tengo enfrente porque sé que ellos entienden, al final entienden y le dije ella otra vez a mí me agarra del cabello,
--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--	---	--	---

									de las docentes sería capaz de agarrar a un niño y maltratarlo, no es así. Decimos: "te tocó, te tocó". Es un riesgo del trabajo, el sentimiento de dolor, de "¿cómo pasó esto?", hasta de torpeza de parte de uno. Pero no siempre va a andar a la defensiva, porque tampoco está uno con personas que están pensando en hacerle daño.			le dije yo y ya no va a venir a la escuela. Son conductas que no podemos usar, pero hoy, como le digo, ya no tenemos a quién recurrir, porque los chicos desafiantes no le tienen miedo a nada. Se les puede decir bueno, ahora solo se puede decirles que los que van con uniforme te van a llevar allá un lugar tal vez, pero los chicos ahora son desafiantes y yo hasta les conté a mis compañeras en mi vida en 20 años
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---

											alguien me había agarrado del cabello y yo hubo un tiempo que trabajé en el INA con los con los chicos de conducta irregular y ni ahí. O sea, cómo esta chica nada entonces, pero es el ambiente, pero me dice la mamá, si a mí me pega en la cara, me sea. Pero a mí no me va a pegar en la cara ni porque no se lo voy a permitir. Y a veces, en esos casos tenemos que yo si le dije a
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

												la madre, yo no soy tratando con un bebecito de 8 años, ella es una adulta de 20 años, ya va a cumplir los 21. Este año ella se retira, no es una bebé, entonces le voy a hablar como una adulta que sé que me está entendiendo. ¿Verdad?
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

