



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA: LA INTERVENCIÓN EN LAS
CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL LEVE Y MODERADA**

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de
Concepción para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de
Profesora de Educación Diferencial mención en Discapacidad Intelectual

POR:

DENISSE ANGÉLICA ARRIAGADA LEÓN
SILVIA ESCARLETT BENAVENTE DÍAZ

PROFESOR GUÍA:

Dr. Rubén Darío Abello Riquelme

COMISIÓN EVALUADORA

María Aurora Gutiérrez Echavarría
Claudia Marcela Murua Bello

Marzo de 2024
Los Ángeles, Chile

© 2024 Denisse Angélica Arriagada León y Silvia Escarlett Benavente Díaz .

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

ÍNDICE

RESUMEN.....	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO I: CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMÁTICA.....	11
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	14
CAPITULO II: OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA.....	15
OBJETIVO GENERAL.....	15
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	15
METODOLOGÍA.....	16
MARCO REFERENCIAL	24
CAPITULO III: DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVES	24
Definición del DSM-V.....	24
NIVELES DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	27
LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS	31
I. Habilidades conceptuales	31
II. Habilidades sociales	32
III. Habilidades prácticas	33
CAPITULO IV: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SU PRESENCIA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	34

CAPITULO V: INTERVENCIÓN DESDE UN ENFOQUE CONDUCTUAL.....	40
CAPITULO VI: EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	61
LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE O MODERADA: ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN.....	66
HALLAZGOS: ESTRATEGIAS SOBRE LA INTERVENCION DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DESDE UN ENFOQUE SOCIOEMOCIONAL.....	70
REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO	76
CONCLUSIONES	78
PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	82
REFERENCIAS	85

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento al profesor Rubén Abello, nuestro profesor guía, por su invaluable apoyo y dedicación durante el desarrollo de este trabajo de investigación. Su constante preocupación por nuestro trabajo, su orientación experta y los valiosos consejos que nos brindó fueron fundamentales para superar los desafíos y lograr la culminación exitosa de este proyecto.

Asimismo, queremos extender nuestro agradecimiento a todas las profesoras y profesores que nos acompañaron a lo largo de nuestra carrera en Educación Diferencial. Su conocimiento, experiencia y pasión por la enseñanza dejaron una huella significativa en nuestra formación profesional y en nuestro compromiso con la educación inclusiva. Agradecemos su dedicación y valioso aporte, que contribuyeron a nuestro crecimiento académico y nos inspiraron en nuestro camino como educadoras.

Denisse y Silvia.

A mis queridos padrinos Hilda y Pablo, quisiera comenzar expresando mi más profundo agradecimiento hacia ustedes. Desde que era una niña, ustedes me criaron y me brindaron su amor incondicional. Gracias a su apoyo inquebrantable, pude tener una infancia donde me sentí sana y protegida para perseguir mis sueños. Su presencia constante en mi vida ha sido invaluable y siempre estaré agradecida por ello. A mi querida abuelita Marta y a mi tía Fabiola, les debo un reconocimiento, ya que ustedes siempre confiaron en mí y me brindaron su apoyo incondicional. A mis padres, Daniela y Anselmo, quienes me han brindado buenos consejos y han confiado en mí en términos de mi carrera profesional. Aprecio su apoyo en ese aspecto y valoro las enseñanzas que me han brindado a lo largo del camino. A mis adorados hermanos, Andrés, Fabiana, Maximiliano y Antonella, les agradezco de todo corazón. Su amor, comprensión y apoyo incondicional; han sido una fuente constante de inspiración para mí. Su presencia en mi vida ha sido un regalo invaluable. Además, quiero expresar mi gratitud hacia Carolina y David, quienes estuvieron durante momentos muy difíciles para mí, no tengo palabras suficientes para agradecerles por su apoyo y su influencia positiva en mi vida.

Denisse Arriagada León

Primero, agradecer a mi madre Verónica, que desde el primer día ha sido mi confidente y mi guía, sus palabras de aliento y sus abrazos reconfortantes me han dado la fuerza necesaria para perseverar en los momentos más difíciles. Su cariño incondicional y sacrificio han sido un faro en mi camino del que siempre voy a estar agradecida. A mi papá, Cristian, tu ejemplo de trabajo duro me ha inspirado a dar siempre lo mejor de mí, agradezco infinitamente cada sacrificio que has hecho para ayudarme a alcanzar mis objetivos. A mi hermana, Viviana, mi hombro de desahogo, mi ejemplo a seguir, la persona que creyó en mi desde el primero momento, animándome a perseguir mis sueños y celebrando cada logro conmigo, su apoyo incondicional me ha dado confianza para enfrentar cualquier desafío; su presencia llena de alegría y sus grandes abrazos me dieron fuerzas en los momentos más oscuros, eres mi compañera de vida, mi mayor orgullo. Además, quiero agradecer a toda mi familia en general, Abuelos, tíos y primos, quienes han estado a mi lado durante este camino. Por último, dedicar un especial agradecimiento a aquellos miembros de mi familia que ya no están físicamente conmigo, aunque su partida me dejó un vacío, sé que desde algún lugar siguen cuidándome y guiándome en cada paso que doy. De todo corazón, gracias.

Silvia Benavente Díaz.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la intervención en las conductas disruptivas de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el contexto escolar, a través de una revisión bibliográfica basada en documentos de España y otros países de Hispanoamérica. Se exploran estrategias de intervención centradas en la modificación de conducta dentro del paradigma conductual, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales, con el objetivo de reducir las conductas disruptivas en el entorno escolar. Se proporcionan ejemplos de herramientas de evaluación y seguimiento, así como diversas actividades útiles en el contexto de la discapacidad intelectual.

Se destaca la importancia de contar con una formación especializada para los docentes y profesionales de la educación que trabajan con estos estudiantes. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de implementar estrategias de intervención que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante. Se reconoce que la colaboración entre los diferentes profesionales que trabajan con estos estudiantes es fundamental para garantizar una intervención efectiva y de calidad.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, conductas disruptivas, intervención, contexto escolar.

ABSTRACT

This study addresses the intervention of disruptive behaviors in students with mild to moderate intellectual disabilities in the school context, through a bibliographic review based on documents from Spain and other Latin American countries. Strategies of intervention focused on behavior modification within the behavioral paradigm, as well as the development of socioemotional skills, are explored with the aim of reducing disruptive behaviors in the school environment. Examples of assessment and monitoring tools, as well as various activities useful in the context of intellectual disabilities, are provided.

The importance of specialized training for teachers and education professionals working with these students is emphasized. Furthermore, the need to implement intervention strategies that are tailored to the individual needs of each student is emphasized. Recognizing that collaboration among different professionals working with these students is crucial to ensure effective and high-quality intervention.

Keywords: Intellectual disability, disruptive behaviors, intervention, school context.

INTRODUCCIÓN

La educación especial juega un papel fundamental en el apoyo a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, quienes pueden presentar conductas disruptivas en el contexto escolar debido a las características de su diagnóstico y las barreras del entorno. Estas conductas demandan intervenciones y atención especializada para promover su desarrollo académico y social (Confederación Plena inclusión España, 2021; Universidad Provincial de Córdoba, 2018).

El presente trabajo de titulación se enfoca en explorar actividades, estrategias y métodos de evaluación útiles para la intervención de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el contexto escolar. El objetivo principal es llevar a cabo un análisis crítico y reflexivo de las prácticas y enfoques de intervención utilizados en este contexto, centrándose en España y otros países de Hispanoamérica, a través de una investigación bibliográfica exhaustiva.

CAPITULO I: CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMÁTICA

La presente investigación se origina en el contexto del abordaje de conductas disruptivas como un problema que está presente en instituciones de educación regular en Hispanoamérica; las intervenciones se centran en mejorar la inteligencia emocional, pero trabajar este ámbito en el aula regular resulta aún más difícil cuando hablamos de discapacidad intelectual leve y moderada (Lorenzo, et al., 2022; Garrote, et al., 2021).

Autores como Lorenzo et al. (2020) mencionan que las comunidades educativas expresan una creciente preocupación por las conductas disruptivas de los estudiantes en la actualidad, debido a la falta de estrategias efectivas para intervenir en estas situaciones, ya que las instituciones suelen abordarlas de manera genérica, dificultando la gestión y realización de intervenciones adecuadas.

Asimismo, Martínez y Valiente (2020) señalan que abordar las conductas disruptivas no solo afecta el tiempo de enseñanza de los docentes, sino también el tiempo de aprendizaje de los estudiantes, ya que, la resolución de conflictos requiere una considerable cantidad de tiempo dentro del horario escolar.

Recientemente, se ha investigado la conexión entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas. Según Abellán (2020), se ha

observado que las características de comportamiento asociadas a las conductas disruptivas pueden disminuir en los estudiantes cuando se trabajan aspectos de la inteligencia emocional interpersonal, intrapersonal y las habilidades de adaptación.

Según el estudio de Martínez y Valiente (2020), se establece una relación directa entre la autopercepción, la estabilidad emocional y la disminución de conductas disruptivas. Además, se menciona que estas conductas están vinculadas al estrés estudiantil, el cual a su vez se relaciona con la inestabilidad emocional.

Sin embargo, cuando las conductas disruptivas se presentan en estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, trabajarlas puede ser aún más complejo, debido que un aspecto propio del diagnóstico son las dificultades para desarrollar habilidades adaptativas (American Psychiatric Association, 2013).

Según Garrote et al. (2021) la discapacidad intelectual puede ocasionar dificultades en la autorregulación, generando baja tolerancia a la frustración, baja autoestima y problemas en las relaciones sociales, estos aspectos se relacionan con inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas, lo que puede resultar en situaciones de rechazo, por lo que requieren apoyo especializado para desarrollar habilidades en estas áreas.

Por otro lado, Gonzáles y Triana (2018), en su estudio “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales” concluyen que, una de las principales barreras que enfrentan los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual es la falta de capacitación y/o formación específica en este ámbito, sintiendo inseguridad para adaptar su enseñanza y satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes.

Autores como Calderón, et al. (2021) en su investigación “Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual”, llegaron a la conclusión de que los docentes entrevistados piensan que es complejo trabajar con estudiantes que presentan discapacidad intelectual, ya que se deben enfrentar constantemente a situaciones inesperadas.

Desde un punto de vista más logístico, Calderón et al (2021) explican, que los establecimientos no disponen con la infraestructura apropiada, no hay capacitación suficiente, no hay acompañamiento permanente de un especialista y no cuentan con los materiales y/o recursos apropiados para trabajar en conductas disruptivas.

De forma análoga, Pallares y Padilla (2021) en su investigación “Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual” evidencian que a nivel de

representaciones sociales hay mayor aceptación de la educación inclusiva; pero hay un contraste entre las prácticas educativas cotidianas y dichas representaciones en el trabajo en aula regular, esto ya que los docentes piensan que los estudiantes con discapacidad intelectual demandan una atención continua y diferenciada.

Asimismo, existen “escasas orientaciones específicas que permitan que la comunidad educativa se encuentre preparada para prevenir e intervenir, ya que, desconocen la causa de estos comportamientos y las consecuencias que se podrían generar dentro del aula” (Burgos et al., 2020, p. 117).

Por lo tanto, con el objetivo de abordar las problemáticas de la intervención docente de las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual, se llevará a cabo una investigación bibliográfica para explorar paradigmas, teorías y estrategias que puedan ofrecer respuestas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son las manifestaciones de conductas disruptivas que pueden presentar estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el entorno escolar?

- ¿Cuáles son las estrategias actualmente disponibles para intervenir en las conductas disruptivas de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en el entorno escolar?"

CAPITULO II: OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

OBJETIVO GENERAL

Analizar las prácticas de intervención en conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada o leve en escuelas regulares, a través de una revisión bibliográfica de documentos de España y países de Hispanoamérica.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Explorar estado del arte en relación con formas de intervención para el abordaje de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad leve y moderada.
- Describir las manifestaciones y características de las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada.
- Clasificar herramientas, actividades y enfoques de intervención para el abordaje de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, dentro del aula regular en países hispanoamericanos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrollará a través de una investigación bibliográfica, también conocida como investigación documental, que según autores como Reyes y Carmona (2020), se define como “una técnica de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar y seleccionar información de lecturas, en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio” (p.1).

Según lo declarado por Gómez (2011), en su estudio menciona que la investigación documental o bibliográfica tiene un “enfoque de investigación... implica ante todo una postura epistemológica a partir de la cual se va a ir construyendo el objeto de investigación” (p.229).

Por lo que se desarrollará una búsqueda exhaustiva de información sobre la intervención y estrategias, hacia estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, que presenten conductas disruptivas a nivel de España y otros países de Hispanoamérica, para ello se revisarán artículos que reposan en bases de datos, repositorios de universidades y motores de búsqueda académicos; para profundizar en las ideas y conceptos que respaldan esta investigación.

Posteriormente, se llevará a cabo una comparación basada en la información recopilada en documentos de diferentes países de

Hispanoamérica acerca de los enfoques de atención a las conductas disruptivas en la discapacidad intelectual.

Los pasos por seguir para desarrollar una investigación bibliográfica, según Etecé (2023), son los siguientes:

1. **Arqueo de fuentes.** Selección gruesa del material que podría ser útil para la investigación y composición del archivo, a partir del tema central del que se ocupa.
2. **Revisión.** Descarte del material de poca utilidad referente a los objetivos específicos de la investigación.
3. **Cotejo.** Comparación y organización del material disponible para obtener las citas textuales y las referencias para sustentar las interpretaciones o teorías del investigador.
4. **Interpretación.** Análisis del material cotejado y elaboración de una propuesta de lectura crítica, opinión, interpretación o deducción del investigador.
5. **Conclusiones.** Cierre general en torno al tema, que recoge los puntos demostrados mediante los pasos anteriores y su marco de posibles causas y consecuencias o significados. (p.1)

Criterios de inclusión y exclusión

Los artículos incluidos en las estrategias de intervención de este estudio cumplirán con los siguientes criterios de selección.

1. Publicados entre los años 2013-2023.

2. Escritos en lengua española.
3. Ser de países de Hispanoamérica.
4. Ser aplicables al contexto escolar.

Teniendo en cuenta los criterios para realizar el arqueo de fuentes, la revisión y el cotejo del material, se han recopilado un total de 16 artículos relacionados con estrategias de intervención, uno de ellos es excepcional ya que no cuenta con el criterio de antigüedad, sin embargo, se considera de gran importancia para este estudio.

Tabla 1

Revisión bibliográfica.

Autor	Año	Título	Fuente	País
Alcaraz et al.	2013	Estrategias para abordar la conducta desafiante en alumnos con discapacidad intelectual	REDIN ED. Red de Información Educativa	España
Plena inclusión	2021	Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo	RESH. Revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanas	España

García, A.	2023	El Apoyo Conductual Positivo aplicado en el ámbito escolar en personas con discapacidad intelectual	Repositorio Universidad de Valladolid	España
Orellana. I.	2022	La Formación Docente En Conducta Disruptiva Para La Mejora De Su Desempeño Profesional	DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada	España
Pineda Navarro, Daniel	2019	La Reducción De Las Conductas Problema En Personas Con Discapacidad Intelectual Con Un Programa De Apoyo Conductual Positivo	UIB repositorio	España
Burgos et al.	2020	“Protocolo de Prevención e Intervención de Conductas Disruptivas para estudiantes de 6 a 14 años con Discapacidad Intelectual Leve y	Repositorio de la Universidad de Concepción	Chile

		Moderada en establecimientos regulares con Programa de Integración escolar”,		
Ministerio de educación de Chile (MINEDUC)	2022	Protocolo de respuestas a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales.	Google académico	Chile
Revuelta Soto, Ángela	2019	Las conductas disruptivas en los niños con discapacidad intelectual	Repositorio de la Universidad de Cantabria	España
Garrigós, Aurora	2011 (EXCEPCIÓN)	Ponencia De Aurora Garrigas Sobre Historias Sociales En Las II Jornadas De Asperger	Repositorio Asociación Navarra del Autismo	España
Garrido; Martín; Galindo	2022	Detección De Necesidades En Personas Con Di Y Problemas De Conducta	DIALNET	España
Arechavala, Viñuales, M	2019	Habilidades sociales en la discapacidad intelectual	DIALNET	España

Corpolec hio y Diep, 2021	2021	Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial	DIALNE T	España
Rodríguez Martín Alejandro	2017	Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades	REDIN ED Red de informa ción educati va	España
Galván Bovaira, María José; Manzana res Moya, María Asunción	2017	Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades	REDIN ED Red de informa ción educati va	España
Gey Lagar	2015	Estrategias y políticas educativas: Enseñar a estudiantes con dificultad de aprendizaje.	Universi dad de Oviedo	España
Vera, Piñas, Marivel Mercede s	2021	Estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional en niños de discapacidad intelectual	Reposit orio Universi dad Naciona l de Educaci ón	Perú

			Enrique Guzmán Y Valle Perú	
--	--	--	--------------------------------------	--

Procedimiento

La búsqueda del material para la realización del trabajo investigativo se realizó en diversos repositorios académicos, revistas de educación de países hispanoamericanos y distintos motores de búsqueda

En cuanto a los repositorios, algunos de los destacados en el ámbito educativo incluyen el Observatorio Estatal de la Discapacidad en España, REDINED (Red de Información Educativa) y el Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización Nueva ventana de Estados Iberoamericanos (OEI). Otros repositorios relevantes son el Repositorio de la Universidad de Valladolid, el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana y el Repositorio Digital Institucional Gredos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

En cuanto a los motores de búsqueda, algunos de los más utilizados en el ámbito educativo y de investigación son DIALNET, Scopus, ERIC y Google Académico. Estos motores de búsqueda permiten acceder a una amplia variedad de artículos, estudios y publicaciones académicas relacionadas con la educación.

En cuanto a las revistas, existen numerosas publicaciones especializadas en educación. Algunas de ellas incluyen la Revista Iberoamericana de la Educación, la Revista Chilena de Pedagogía, la Revista Electrónica de Investigación Educativa y la Revista Colombiana de Educación. Otras revistas relevantes son la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), la Revista de Investigación Educativa (RIE) y la Revista de Educación de la Universidad de Granada.

Aunque se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de material, se observó que la mayoría de los artículos relevantes para el estudio provenían de España. Incluso, cuando se encontraron trabajos de otros países de Hispanoamérica, se observó que gran parte de ellos se basaba en estudios y datos españoles. Este hecho, resalta la relevancia de la literatura existente en España para el tema de estudio en cuestión.

Para localizar el material disponible se usaron las siguientes combinaciones de palabras clave: Discapacidad intelectual, discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, discapacidad intelectual y conducta disruptiva, discapacidad intelectual y conducta desafiante, discapacidad intelectual y conductas problema, intervención en conductas disruptivas en contexto escolar, intervención conductual, regulación de conducta, intervención socioemocional, inteligencia emocional, habilidades socioemocionales.

MARCO REFERENCIAL

CAPITULO III: DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVES

El término “discapacidad intelectual” con el transcurso del tiempo ha experimentado cambios en su significado como “reflejo de los cambios en las concepciones, modos de enfocar, actitudes y entendimiento del problema” (Verdugo & Bermejo, 1998, p. 16).

Existen definiciones, como las proporcionadas por el DSM-V que nos ayudan a comprender esta condición centrada en la persona y su desarrollo.

Definición del DSM-V

El manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales fue diseñado para facilitar y estandarizar los diagnósticos psiquiátricos.

Este manual, considera “la Discapacidad Intelectual (DI) como un trastorno del desarrollo intelectual, que tiene como criterios el inicio temprano (antes de los 18 años) y que, además, genera limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo” (Arellano et al., 2022. p.32)

Además, define las habilidades intelectuales como de: “Razonamiento, resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia” (p.17) y evalúa el trastorno del desarrollo intelectual según lo

grave que sea y cómo afecta al funcionamiento diario de la persona, ya que éste es el que determina el nivel de apoyos requerido.

Cabe mencionar que la discapacidad intelectual se evalúa en base a un enfoque multidimensional con cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, salud y contexto. Estas dimensiones son cruciales para el desarrollo del funcionamiento de la persona (AAIDD, 2011).

Grau (2012) define las dimensiones mencionadas como:

Habilidades intelectuales: La inteligencia es considerada como una capacidad mental general, que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, y la capacidad de aprendizaje.

Conducta adaptativa: La adaptación social hace referencia al conjunto de habilidades conceptuales (lenguaje, lectura, escritura, conceptos relativos al dinero, el tiempo, y los números), sociales (habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, candidez, ingenuidad, seguimiento de reglas y normas, evitar la victimización y resolución de problemas sociales) y prácticas (actividades de la vida diaria, cuidado personal, habilidades ocupacionales, manejo del dinero, seguridad, cuidado de la salud, viajes/desplazamientos, programación/rutinas y uso del teléfono) aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria.

Salud: las condiciones de salud y de salud mental de una persona con discapacidad intelectual pueden afectar directa o indirectamente a las cuatro dimensiones del funcionamiento humano (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación y contexto) y pueden ser excelentes facilitadoras o grandes inhibidoras de su funcionamiento.

Participación: hace referencia a las interacciones y roles en las áreas de la vida del hogar, empleo, educación, ocio, espiritualidad y actividades culturales. Incluye los roles sociales que se consideran habituales para un grupo de edad específico. Se puede evaluar a través de la observación directa de las actividades cotidianas.

Contexto: describe las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven sus vidas día a día. Incluye factores del entorno inmediato, tales como persona, familia y/ o defensor o defensores (microsistema); vecindario, comunidad, organizaciones educativas y servicios de apoyo (mesosistema); y los patrones culturales, sociales y tendencias sociopolíticas (macrosistema) (p.4).

Asimismo, la persona con discapacidad intelectual puede necesitar ayudas para desenvolverse de mejor manera en las dimensiones mencionadas anteriormente, por esto se mencionarán cuatro niveles de apoyo que pueden necesitar: Intermitente, se brinda cuando es necesario, puede ser impredecible y se requiere en periodos cortos. Limitado, se ofrece regularmente, durante un tiempo específico y definido. Extenso, Implica una

participación regular en algunos entornos y no tiene límite de tiempo. Generalizada, requiere de ayuda constante, de alta intensidad y en diferentes entornos, y puede ser necesario durante toda la vida (Care et al., 2020).

NIVELES DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Cuando se establece el nivel de discapacidad intelectual se debe evaluar por 2 criterios, por un lado, “el criterio basado en las puntuaciones de coeficiente intelectual que recoge la discapacidad intelectual leve (50-70), moderada (50-35), grave (35-20) y profunda (<20)” (American Psychiatric Association, 2013, p.19) y por otro lado según Verdugo et al. (2014) para tener un diagnóstico centrado en la persona y determinar las necesidades de apoyo, se debe evaluar el funcionamiento adaptativo, que clasifica la discapacidad intelectual de la siguiente manera:

Discapacidad intelectual leve (DIL): se debe evaluar cuando existen afecciones en el pensamiento abstracto, la flexibilidad cognitiva, es inmaduro en las interacciones sociales o necesita apoyo para completar áreas complejas de la vida diaria (Verdugo et al., 2014).

Además, según Pérez (2017) las principales características de la discapacidad intelectual leve se centran en áreas como la autonomía, aspectos personales y sociales, las habilidades cognitivas, la comunicación y el lenguaje. En términos de autonomía, aspectos personales y sociales se incluyen:

- Los estudiantes llegan a alcanzar autonomía en las actividades de la vida diaria y cuidado personal en forma más lenta.
- Dificultad en tener relaciones sociales, estas son restringidas. Así como también inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas.
- Desarrollan su pensamiento hasta la etapa concreta, presentan dificultades para desarrollar el pensamiento abstracto.
- Evitar la sobreprotección (p. 39).

En general, tienen comportamientos que no son propios para su edad (Huacón, 2023).

Cabe destacar que la discapacidad intelectual leve se origina debido a factores de carácter genético, biológico y ambientales; en el caso de factores genéticos, se observa que la discapacidad intelectual puede presentarse de una generación a otra en las familias. Mientras que, en términos biológicos, se ha observado alteraciones en el sistema nervioso. Los factores ambientales también desempeñan un papel fundamental, ya que las actitudes e interacciones parentales, experiencias y condiciones socioeconómicas son determinantes (Pérez, 2017).

Es fundamental tener en cuenta que las personas con discapacidad intelectual leve pueden requerir apoyo a lo largo de toda su vida, si no reciben la asistencia necesaria para promover su autonomía. Aunque la discapacidad intelectual leve puede pasar desapercibida en ciertos casos, es

necesario reconocer y abordar sus necesidades, ya que ignorar estas, puede tener un impacto negativo en su bienestar y desarrollo (Huacón, 2023).

Discapacidad intelectual moderada: se debe evaluar cuando se necesita ayuda para completar actividades conceptuales básicas que “...engloban el lenguaje, la lectura, la escritura, el tiempo, los conceptos sobre números y la autodirección” (Shapiro y O’Neill, 2020, p.20), la lengua oral que usa es muy sencilla o necesita apoyo social para establecer relaciones exitosas.

En el caso de la discapacidad intelectual moderada, sus características se centran en tres dominios. En el dominio conceptual, presentan dificultades para adquirir conocimientos académicos básicos, comprender conceptos abstractos y resolver problemas complejos. En el dominio social, se presentan dificultades para establecer y mantener relaciones sociales adecuadas, comprender las normas sociales y adaptarse a diferentes situaciones sociales. Mientras que, en el dominio práctico, hay limitaciones en las habilidades relacionadas con la vida diaria, por lo que se requiere ayuda continua en la autonomía y la toma de decisiones (American Psychiatric Association, 2013).

Las personas con discapacidad intelectual moderada enfrentan mayores dificultades para alcanzar un nivel de autonomía y vida adulta independiente en comparación a las personas con DIL (Huacón, 2023).

Discapacidad Intelectual grave o severa: se evalúa cuando las habilidades conceptuales son limitadas, la persona tiene dificultades para comunicarse, su lenguaje hablado es muy limitado en vocabulario y gramática o necesita apoyo en todas las actividades de su vida diaria.

Cabe destacar, que las personas con discapacidad intelectual severa requieren apoyo y compañía a lo largo de su vida, la cual puede ser proporcionada por sus padres, hermanos u otros cuidadores, ya que es imposible que puedan estar sin supervisión constante debido a las limitaciones dado al grado de discapacidad (Huacón, 2023).

Discapacidad Intelectual profunda: se debe evaluar cuando las habilidades conceptuales engloban el mundo físico y no procesos simbólicos, el niño tiene una comunicación muy limitada tanto verbal como gestualmente o es dependiente en todos los aspectos. Por lo tanto, el nivel de apoyo necesario para las personas con discapacidad aumenta a medida que el nivel de discapacidad también aumenta (Denton et al, 2010).

Las personas en este nivel de discapacidad intelectual dependen de la atención continua de sus cuidadores a lo largo de toda su vida, en el ámbito educativo, requieren atención constante y permanente en centros especializados (Huacón, 2023). Además, según la autora, estas personas podrían experimentar una menor tasa de supervivencia.

Sin embargo, según Verdugo et al (2014), para determinar el nivel de apoyos requeridos por una persona con discapacidad, es necesario realizar

evaluaciones en el nivel de desarrollo de las habilidades o conductas adaptativas.

LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS

Según Luckasson et al (2002), el concepto de conductas o habilidades adaptativas hace referencia a las habilidades que las personas deben desarrollar para participar activamente en la sociedad y desenvolverse de manera autónoma en su vida diaria. A su vez, son necesarias para enfrentar y adaptarse efectivamente a las demandas y exigencias del entorno en el que viven. Las habilidades adaptativas se clasifican en tres grandes grupos, que conocemos como habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

I. Habilidades conceptuales

Las habilidades conceptuales permiten a las personas procesar información compleja y utilizar su conocimiento para resolver problemas y tomar decisiones informadas (Jerome, Sattler, 2008).

Según Shapiro y O'Neill (2020), las habilidades conceptuales incluyen el lenguaje, la lectura, la escritura, la comprensión, conocer el valor del dinero, la capacidad de autodirección, la capacidad de encontrar patrones, conectar diferentes ideas, crear modelos y teorías, y analizar información.

El desarrollo de estas habilidades es importante para que las personas logren comprender y expresar sus ideas, utilizando palabras

habladas y escritas, así como mediante expresiones faciales, gestos o movimientos corporales; lo que permitirá la comunicación con sus pares.

Según Valverde (2014) el desarrollo de las habilidades conceptuales ayuda a las personas con discapacidad intelectual a relacionarse con la sociedad a través de temas que les interesan o que son comunes entre ellos, ya que dependiendo del apoyo que reciba, la persona podrá dialogar de temas personales y de conciencia común.

II.Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un “...conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás...” (Costales, et al., 2014. p. 952). Son fundamentales para la vida diaria, ya que permiten interactuar de manera efectiva con los demás, construir relaciones significativas y adaptarse a las demandas sociales de manera exitosa. Estas habilidades son esenciales para el bienestar emocional, calidad de vida y éxito en diferentes ámbitos.

Las habilidades sociales abarcan la responsabilidad, la autoestima, las habilidades interpersonales, la empatía, el asertividad, la credulidad y la ingenuidad necesarias para las relaciones sociales y la competencia emocional (Luckasson et al., 2002).

Según Arechavaleta Viñuales (2019) existen diferentes áreas madurativas que tienen relación con el desarrollo de las habilidades sociales, que se debe valorar en las personas con diagnóstico de discapacidad intelectual, estas son:

Cognitiva: Incapacidad para autorregular el propio aprendizaje, dificultades en los procesos de aprendizaje y peor rendimiento en tareas de memorización verbal y razonamiento.

Lingüística y comunicación: Malas aptitudes verbales, problemas en la articulación, alteraciones en la pronunciación, vocabulario pobre y concreto y oraciones simples.

Personalidad: Frustración, hiperactividad, facilidad de estrés, autoconcepto de sí mismo pobre y capacidad de socialización afectada (p.99).

III.Habilidades prácticas

Por último, las habilidades prácticas incluyen las actividades cotidianas, son las habilidades necesarias para realizar tareas y actividades de la vida diaria de manera efectiva y autónoma. Incluyen tareas básicas como la preparación de comidas, el mantenimiento del hogar, el transporte, la toma de medicamentos, la gestión del dinero, vestirse, asearse e ir al baño, así como tareas más complejas como hacer compras, cocinar, manejar el dinero y utilizar herramientas y tecnologías (Navas et al., 2010).

Las habilidades prácticas son esenciales para la autonomía e independencia de las personas con discapacidad intelectual, ya que permiten desenvolverse eficazmente en la vida diaria y participar activamente en la sociedad, por ende, es importante brindar apoyo y orientación constante para su desarrollo (Down España, 2013).

CAPITULO IV: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SU PRESENCIA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Según Emerson & Bromley (1995) "una conducta problemática o conducta disruptiva es un comportamiento anormal desde el punto de vista cultural, de determinada frecuencia, duración o intensidad que pone en riesgo la seguridad física, el bienestar o la calidad de vida de la persona con discapacidad o de aquellas personas que le rodean" (como se citó en Revuelta, 2019, p. 10).

Por otra parte, Gómez y Tapia (2013) definen las conductas disruptivas como:

“Aquellos comportamientos que interrumpen las actividades en marcha distorsionan el desarrollo normal de las tareas, que obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su afrontamiento y que se manifiestan de forma persistente” (p.50).

Siguiendo la misma línea de las definiciones, según Novell et al. (1999) varios factores influyen en si una conducta se considera problemática, entre ellos:

- La Intensidad, frecuencia y consecuencia para la persona y su entorno.
- Entorno donde ocurre el comportamiento y las normas sociales que rigen.
- Edad del individuo.
- Capacidad de la persona para proporcionar una explicación satisfactoria.
- Las creencias, formaciones y valores propios sobre la discapacidad intelectual y las causas de las conductas disruptivas.
- Capacidad del entorno para manejar y responder a las interrupciones causadas por el comportamiento.

Por lo tanto, si un comportamiento se considera problemático, se debe a una compleja interrelación entre las acciones de la persona, el contexto y la interpretación o el significado asignado (Mendizabal, 2007).

Autores como Medina y Sanhueza (2013) concuerdan en que las conductas disruptivas pueden ser el resultado de diversos factores, por un lado, causas externas, como la crianza y el entorno en el que se desenvuelven. Por otro lado, pueden estar influenciadas por factores internos, como la genética y condiciones congénitas, hereditarias e innatas

que conforman la individualidad de cada persona. Cabe destacar que la carga genética de los niños y niñas adquiere relevancia al influir en aspectos como el comportamiento, temperamento y habilidades de adaptación emocional (como se citó en Esparza y Vélez, 2023).

Las conductas disruptivas o problemáticas en niños y niñas con discapacidad intelectual pueden variar según el grado de discapacidad de cada individuo y de trastornos adicionales. Asimismo, la mayoría de los niños con discapacidad intelectual leve o moderada no muestran conductas diferentes a los de un niño de la misma edad sin ningún trastorno. Sin embargo, a medida que la discapacidad avanza, también aumenta la presencia de conductas disruptivas (Revuelta, 2019).

Según Castillo y Grau (2016) las conductas disruptivas en personas con discapacidad intelectual se originan debido a la incapacidad de establecer una comunicación efectiva con los compañeros, y por la falta de imaginación y expresión de sentimientos y emociones (como se citó en Esparza y Vélez, 2023). Es decir, estas conductas se llevan a cabo con el propósito de conseguir algo o llamar la atención de los demás, ya que en ocasiones a las personas con DI les resulta complejo comunicarse de manera adecuada (Polo y Fernández, 2014).

En los entornos educativos, estos estudiantes a menudo son vistos como entes que alteran el orden en el entorno escolar, mostrando resistencia a la autoridad del profesorado, llevando a cabo conductas agresivas o

manifestando comportamientos problemáticos. Estos comportamientos pueden estar estrechamente relacionados con el ambiente o contexto en el cual las habilidades sociales de estos individuos se desarrollan (Burgos et al., 2020).

Además, estos problemas disciplinarios representan desafíos recurrentes para los docentes en el ámbito educativo, ya que requieren de mayor trabajo, interrumpen el flujo de enseñanza, generan distracciones y afectan significativamente el tiempo destinado al proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que genera más carga para aquellas personas que brindan apoyo (Paredes, 2010).

Por lo tanto, el profesorado juega un rol crucial en este ámbito. Según Esparza y Vélez (2023) “el profesor desempeña un rol central al explicar los temas, determinar enfoques pedagógicos, planificar la tipología de las actividades a realizar y estructurar el uso del tiempo y el espacio en el aula” (p.23). El docente tiene la responsabilidad de mejorar la comunicación, entorno y ambiente en el aula, de manera que el estudiante con discapacidad intelectual pueda establecer lazos y canalizar de forma adecuada la frustración causada por la dificultad para comunicarse.

Es esencial entender las causas subyacentes de los comportamientos disruptivos, ya que ayuda a comprender las limitaciones que afectan al estudiante para adaptarse a diferentes entornos. Además, permite

implementar intervenciones adecuadas para satisfacer todas las necesidades conductuales del individuo.

1.1 TIPOS

Según García (2011) Las conductas disruptivas presentes en niños y niñas con discapacidad intelectual pueden agruparse en dos categorías:

- Conductas disociales: alta probabilidad de poner en peligro la integridad física del individuo y de las personas que lo rodean.
- Conductas no disociales: no presentan un peligro para la persona ni su alrededor, además, no tienen un carácter antisocial.

Además, dentro de estas dos categorías, se pueden identificar subcategorías específicas que abordan las características de cada conducta (Arias et al, 2009) (Verdugo y Bermejo, 1998) (García, 2011):

- Agresiones: implica causar daños a otras personas. Existen tres tipos, la agresión motivada por el miedo, por el enfado y la manipulación de otras personas.
- Autolesiones: conductas repetitivas en el que el individuo se hace daño físicamente.
- Movimientos estereotipados: patrones repetitivos de conducta, como el balanceo. Son más frecuentes en niños con DI y autismo.
- Conducta social inapropiada: son conductas antisociales, como mostrar excesivo cariño a otros; estos comportamientos dificultan la participación plena en la sociedad.

- Ecolalias: repetición de palabras de manera no comunicativa.
- Enfados.
- Conducta destructiva.
- Agitación motora.
- Conducta verbal inapropiada (como se citó en Revuelta, 2019).

Para complementar lo dicho anteriormente, Bran (2023), llevó a cabo un estudio llamado “Conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual”. Este estudio se realizó a través de un enfoque analítico, considerando variables como la edad, género, etnia, escolaridad y clasificación de DI. El objetivo fue examinar las conductas disruptivas presentes en estudiantes con dicha condición. La muestra consistió en 87 estudiantes con discapacidad intelectual, y se identificaron varios tipos de conductas disruptivas en el estudio. Estos incluyeron:

- Movimientos estereotipados
- Conducta social inapropiada
- Agresiones
- Autolesiones
- Conductas disociales.

Según Verdugo y Bermejo (1998) las conductas mencionadas tienen efectos negativos, como poner en riesgo la salud y seguridad del niño, excluirlo de la comunidad, dificultar el acceso a alternativas de atención,

generar estrés en los padres y limitar las oportunidades educativas (Como se citó en Revuelta, 2019).

Asimismo, Miñaca y Hervás (2013) mencionan que los comportamientos problemáticos con la discapacidad intelectual son dos factores principales que contribuyen al aislamiento social y la exclusión de los entornos educativos, por lo que, si no se aborda eficazmente estos problemas, se volverá complejo para ellos acceder a la sociedad, encontrar empleo y lograr un desarrollo personal y profesional pleno.

CAPITULO V: INTERVENCIÓN DESDE UN ENFOQUE CONDUCTUAL

La conducta se refiere a la forma en que las personas actúan o se comportan en su vida diaria, es decir, es lo que el individuo hace o dice (Raymond, 2013). Además, según este autor las conductas se pueden medir de acuerdo con dimensiones, se pueden medir en términos de frecuencia (cantidad de veces que ocurren), duración (tiempo que duran), e intensidad (fuerza física implicada).

Es fundamental comprender los comportamientos y desarrollar estrategias eficaces para abordar las necesidades conductuales de las personas con discapacidad intelectual, con el fin de fomentar su bienestar y plena participación en la sociedad. En este sentido, la teoría conductista ha surgido como una herramienta que permite comprender y modificar el comportamiento humano.

El conductismo

A lo largo de la historia, grandes figuras han contribuido al desarrollo de la modificación conductual, a través de corrientes teóricas como el conductismo. La teoría conductista tuvo su origen en el ámbito de la psicología, pero con el transcurso del tiempo ha tenido una influencia más amplia, utilizándose y adaptándose en el campo de la educación, con el objetivo de establecer una asociación entre la conducta y los estímulos (Tobarda, 2023).

El conductismo se basa en la premisa de que todas las acciones humanas son aprendidas a través de la interacción con el entorno, y en que los estímulos externos influyen en las respuestas y comportamientos (Mejía, 2011). Además, esta teoría no considera los estados mentales como relevantes, ya que los conductistas sostienen que el aprendizaje se produce a través de cambios en la conducta y no se ve directamente influenciado por la mente o sentimientos (Tobarda, 2023).

Uno de los principios clave es el condicionamiento, el cual explora la asociación de los estímulos para generar respuestas aprendidas (Morinigo, 2019).

- Estimulo: se refiere a cualquier señal, incentivo, información o evento que produce una reacción o respuesta en el organismo (individuo)

- Respuesta: conducta de un organismo que surge como respuesta a un estímulo.
- Condicionamiento: Es la respuesta de aprendizaje derivada a la relación del estudio existente entre estímulos y respuestas.
- Refuerzo: Cualquier consecuencia humana que surge de una conducta que aumenta la probabilidad de que esta vuelva a reproducirse.
- Castigos: Cualquier consecuencia humana que surge de una determinada conducta que disminuye la probabilidad de que esta vuelva a darse (Tobarda, 2023.p.55).

Dentro del conductismo se distinguen dos variantes, el condicionamiento clásico, que describe la relación entre estímulo y respuesta y el condicionamiento operante, que utiliza estímulos para obtener respuestas mediante recompensas y castigos. Los principales exponentes del conductismo son Pavlov, Watson y Skinner.

Ivan Pavlov, fue un fisiólogo y psicólogo conocido por su experimento con perros, en donde explica el condicionamiento clásico. En aquel experimento, descubrió que los perros podían asociar un estímulo sustituto, como el sonido de una campana, con la comida, lo que provocaba una respuesta de salivación (Mejía, 2011). Este experimento logra demostrar cómo las respuestas automáticas pueden ser condicionadas y desencadenadas por estímulos específicos del entorno.

Aunque Pavlov no fue el creador del conductismo, se le considera de los principales precursores de esta corriente teórica. Sus estudios tuvieron un impacto significativo en John Watson, quien adoptó el reflejo condicionado como uno de los fundamentos claves de su teoría (Morinigo, 2019).

John Watson fue otro influyente autor en el campo del conductismo, según su perspectiva todos los comportamientos eran aprendidos a través de la interacción entre los estímulos ambientales y las respuestas observables, y que el ambiente desempeñaba un papel fundamental en la formación de la conducta (Leiva, s.f). Según Mejía (2011) Watson demostró el condicionamiento clásico con su experimento más conocido, la del pequeño Albert, “a quien Watson utiliza para demostrar que se puede condicionar la reacción del individuo hacia un elemento determinado” (p.2), es decir, en el caso del experimento, condicionar la reacción de temor ante la presencia de una rata blanca.

Según Tobarda (2023) el condicionamiento clásico se asocia al comportamiento natural de acción- reacción. El mismo autor señala que en términos conductuales, algunas conductas disruptivas no son exclusivamente de la naturaleza psicológica, sino que están influenciadas por situaciones específicas, por ejemplo, la disrupción puede estar relacionada con la edad del alumno y el contexto en el que se encuentre, ya sea dentro o fuera del aula.

Para Morinigo (2019) el experimento utilizado por Watson podría ser objeto de críticas en la actualidad. Sin embargo, menciona que el trabajo de este autor fue relevante para demostrar cómo el condicionamiento puede influir en el desarrollo de respuestas emocionales (sentimientos, fobias y prejuicios) ante estímulos específicos.

Por otro lado, Skinner es conocido por su labor en el condicionamiento operante. Desarrolló la idea de que el comportamiento puede ser moldeado con reforzadores (recompensa o castigo), como lo indica su nombre, refuerzan la respuesta a la cual se pretende llegar. Esto quiere decir que cuando un comportamiento es seguido por una secuencia agradable, es más probable que se repita en un futuro, por el contrario, si el comportamiento es seguido por una secuencia desagradable, es menos probable que se repita (Mejía, 2011).

El enfoque mencionado anteriormente se puede aplicar para corregir conductas inapropiadas de los estudiantes en el aula, ya que permite obtener una respuesta directa para lograr los objetivos deseados. Además, la observación de la conducta se basa en la evidencia empírica, y el aprendizaje no solo se puede observar, sino también se puede identificar mediante patrones de comportamientos adecuados o inadecuados. Asimismo, se utiliza la evaluación para medir el aprendizaje y comprensión de los estudiantes en un determinado período de tiempo (Tobarda, 2023).

Skinner desarrolló y promovió el método de moldeado, este enfoque consiste en reforzar un comportamiento que es vagamente similar al deseado, una vez que ese comportamiento se establece, se buscan otras variaciones que se asemejen cada vez más a lo que se pretende lograr Morinigo (2019). Este método ha demostrado ser eficaz en la modificación y desarrollo de comportamientos complejos tanto en animales como personas.

Además, la modificación de conducta, basada en el enfoque de Skinner, es una técnica terapéutica directa que consiste en eliminar comportamientos no deseados al retirar el refuerzo y reemplazarlos por conductas deseables mediante el refuerzo. Ha sido utilizada en diversos problemas psicológicos y es especialmente efectiva en niños. Una variante de esta técnica, conocida como economía simbólica, se utiliza frecuentemente en instituciones como hospitales psiquiátricos, hogares, entre otros (Morinigo, 2019).

En las instituciones mencionadas anteriormente, se establecen reglas claras y se premia a los individuos con fichas especiales que pueden ser cambiadas por privilegios, si el comportamiento no es el esperado se retiran estas fichas (Morinigo, 2019). Esta técnica ha demostrado ser efectiva y útil para mantener el orden en dichas instituciones.

HALLAZGOS: CONDUCTISMO Y LA INTERVENCIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

En el ámbito educativo, según Burgos et al (2020) el conductismo sigue un modelo tradicional, en donde el aprendizaje se centra más en el docente que en el alumno, por lo tanto, es el profesor quien tiene el control del conocimiento.

Además, según Tobarda (2023) esta teoría puede explicar las razones detrás de ciertos comportamientos de los niños y niñas en el entorno escolar. Uno de los desencadenantes comunes de conductas disruptivas es la influencia de conductas observadas en el hogar, donde la familia puede reforzar conductas como falta de respeto, llamar la atención, violencia, entre otros. Asimismo, otros factores desencadenantes de conductas disruptivas, desde una perspectiva conductista, son los problemas psicológicos, incluyendo la discapacidad intelectual, la cual contribuye a la manifestación de conductas problemáticas debido a sus limitaciones en el funcionamiento cognitivo y habilidades adaptativas, por lo que impacta en el procesamiento de la información, comunicación y relación con el entorno.

Si bien los alumnos son vistos como receptores pasivos que obedecen instrucciones y memorizan el aprendizaje (Burgos et al., 2020), para abordar de manera efectiva las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, es esencial adoptar un enfoque centrado en el individuo. Esto implica comprender las prioridades individuales, el contexto en el que se

encuentra la persona y determinar las habilidades necesarias para alcanzar esas prioridades, así como identificar los factores que obstaculizan su consecución. En este sentido, el Modelo de Apoyo Conductual Positivo se presenta como una herramienta valiosa dentro del conductismo (Alcaraz et al., 2013).

Según Alcaraz et al. (2013) el Apoyo Conductual Positivo (APC) no consiste en determinar qué tratamiento conductual es el más apropiado, sino en utilizar una serie de técnicas para modificar el entorno de manera que el comportamiento problemático se vuelva irrelevante y, por consiguiente, promover la efectividad de comportamientos alternativos socialmente adecuados.

Además, Alcaraz et al. (2013) menciona que “este modelo se fundamenta en los principios del conductismo desde un punto de vista positivo e incluye las aportaciones cognitivas relacionadas con los métodos de comunicación aumentativa/alternativa, teoría de la mente, etc.” (p.11).

En relación con lo mencionado anteriormente, en el ámbito conductual, se han encontrado diversos manuales en España que proporcionan técnicas y estrategias específicas que permiten abordar y manejar de manera positiva las conductas disruptivas utilizando el método de Apoyo Conductual Positivo (APC), promoviendo un entorno favorable para el desarrollo y bienestar de las personas con discapacidad intelectual.

Uno de los manuales que lleva por nombre “Estrategias para abordar la conducta desafiante en alumnos con discapacidad intelectual” realizado por Orientadores de Centros de Educación Especial de la Región de Murcia, proporciona una variedad de enfoques para abordar las conductas disruptivas.

A continuación, se presentan las siguientes orientaciones relacionadas al APC sobre la prevención de comportamientos disruptivos según Alcaraz et al. (2013):

- **Adaptación del entorno:** crear entornos estimulantes, afectuosos y positivos, adaptados a los intereses de los estudiantes. Esto les permitirá organizar el espacio y el tiempo de manera que favorezca la comunicación, anticipación y promueva la autonomía.
- **Ofrecimiento de códigos comunicativos:** utilizar enfoques multisensoriales “(claves olfativas, objetos reales, miniaturas, experiencias táctiles, vestibulares y propioceptivas unidas a la información visual y auditiva)” (p.14) para estimular una respuesta corporal efectiva en el cerebro. En el caso de alumnos a los que no se puede acceder mediante palabras, gestos o señales, se emplean estrategias a través de experiencias corporales, para establecer situaciones comunicativas utilizando los canales sensoriales disponibles.

- **Nuestra percepción del alumno/a:** cuando se realiza la acción al enfrentar un problema de comportamiento desde sus etapas iniciales, se comprende el mensaje que la persona intenta transmitir y prevenir que la situación empeore.
- **Desarrollo de habilidades emocionales:** fomentar estrategias relacionadas con reconocer y expresar emociones, identificar señales de alerta frente a la aparición de un problema y desarrollar empatía; recrear en el entorno educativo patrones de comprensión social de las normas y las relaciones interpersonales y emocionales más comunes.

Alcaraz et al. (2013) también proporciona orientaciones sobre las etapas de un episodio agresivo y las acciones recomendadas, destacando que cuando las personas experimentan una pérdida de control emocional, pueden atravesar diferentes fases antes, durante y después de mostrar agresividad física. A continuación, se nombrarán estas fases y pautas correspondientes según el autor:

Estrategia en el desarrollo de la tensión

1.- Redirigir: con el fin de evitar que el estudiante llegue a experimentar un comportamiento problemático, cuando el adulto detecte que está nervioso, debe verificar si la causa es otro compañero/a. En ese caso, es recomendable redirigir al

estudiante a otro salón para evitar que su nivel de estrés aumente.

2.- Elogios al realizar una acción positiva: Si el estudiante acepta y coopera, se aplica técnicas de respiración abdominal y relajación muscular para reducir la actividad del sistema autónomo; si logra calmarse, se debe elogiar por lograrlo.

3.- Comunicación: Si el estudiante accede ir a otro lugar, pero no coopera, utiliza un enfoque directo de comunicación (Por ejemplo: “sígueme”).

4.- Distracción: si no se obtiene resultados, cambia el enfoque de comunicación directa, utilizando la distracción cognitiva (Por ejemplo, pedir ayuda sobre algo, o jugar algún juego).

5.- Ignorar: en ciertas circunstancias, puede ser una estrategia sabia ignorar un comportamiento inapropiado que no presente un riesgo para los demás en un momento o lugar específico. Al dirigir la atención hacia ese comportamiento, ya sea mediante reprimendas, se podría involuntariamente reforzar, llevándolo a una repetición frecuente.

6.- Contención física: si el ignorar no funciona, y el estudiante aumenta su nivel de ira con intención de dañar a otros, se requiere de ayuda de al menos tres personas, para que con su propia fuerza física inmovilice (sujetando sus extremidades

superiores e inferiores y hablar de manera suave) al individuo que presenta el comportamiento, hasta lograr cansarlo.

7.- Enfermería: si a pesar de las medidas físicas, el comportamiento es insostenible, se debe llamar al servicio de enfermería del establecimiento, el cual administrará el tratamiento recomendado por el médico del individuo para este tipo de situaciones.

En caso de que lo anterior no funcione, se procede a contactar con la familia o número de emergencia.

Además, Burgos et al. (2020) mencionan en su tesis que en muchos casos se recurre al castigo como una forma rápida de modificar o eliminar una conducta problemática, pero se desconoce el impacto que puede tener en las personas, especialmente en los niños y niñas. Según Martin y Pear (2008), el uso del castigo puede generar efectos perjudiciales como los siguientes:

- Comportamientos agresivos.
- Comportamientos emocionales: El castigo produce efectos secundarios emocionales, tales como llorar y experimentar miedo generalizado.
- Comportamientos de escape y evitación: El castigo puede producir que la situación y las personas relacionadas con los estímulos aversivos se 51 conviertan en castigos

condicionados. Por ejemplo, si al enseñar a los alumnos a leer, les castigamos cuando se equivocan, cada vez que se realicen actividades similares trataran de evitar la situación.

- No hay comportamientos nuevos: El castigo no establece ninguna conducta deseable nueva, sólo suprime el comportamiento anterior, en otras palabras, no enseña a la persona qué hacer y, en el mejor de los casos, sólo le enseña qué no hacer.
- Imitar el castigo: Los niños suelen imitar a los adultos y, por tanto, si les castigan, es más probable que los pequeños hagan lo mismo a otros.
- El uso continuado del castigo: dado que el castigo tiene como resultado la supresión rápida del comportamiento inaceptable, podría resultar tentador seguir usándolo en vez de reforzar positivamente los comportamientos alternativos satisfactorios. (Como se citó en Burgos et al., 2020. p.51).

Otro manual realizado por la confederación Plena inclusión de España (2021) llamado “Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo”, aborda los procedimientos para fomentar la conducta esperada.

En este manual se destaca la importancia de que el docente se convierta en un agente generador de refuerzo positivo para esta población,

a través de una “relación positiva, alentadora y de reconocimiento de sus esfuerzos” (p.577). Asimismo, se resalta la necesidad de implementar un sistema de recompensas y reconocimiento en grupo de manera diaria.

Además, el manual citado anteriormente hace mención sobre los procedimientos a seguir para actuar ante la manifestación de las conductas disruptivas. En el caso de conductas problemáticas leves, se recomienda redirigir o reconducir la conducta del alumno, así como aplicar la pérdida de privilegios o retirada de preferencia. Por otro lado, para las conductas problemáticas graves, sugiere implementar una retirada social preventiva para evitar daños tanto al individuo como a las personas a su alrededor; hasta que el alumno se haya tranquilizado (Plena inclusión, 2021).

Los documentos previamente mencionados, que se centran en el contexto de España, representan los principales resultados en este capítulo de la investigación, ya que, al examinar otros documentos adicionales los cuales se encuentra en la tabla 1, se ha constatado una repetición de estos mismos hallazgos.

Por otra parte, en Chile se observó que la disponibilidad de información sobre el tema de investigación fue limitada, encontrándose dos documentos con información relevante para el presente capítulo.

La tesis realizada por Burgos et al. (2020) llamada “Protocolo de Prevención e Intervención de Conductas Disruptivas para estudiantes de 6 a 14 años con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en establecimientos

regulares con Programa de Integración escolar”, implementó un protocolo en los establecimientos educativos con programa de integración, el protocolo incluyó talleres de inducción, capacitación y evaluación dirigidos a profesores, estudiantes y apoderados.

Además, se dividió en dos partes: prevención e intervención, cada una con objetivos y acciones especificadas respaldadas por enfoques, decretos y leyes. Cada eje del protocolo contiene una descripción detallada con objetivos, acciones y destinatarios, divididas en fases de iniciación, indagación, evaluación y monitoreo. Asimismo, se promovió el trabajo en redes con la comunidad educativa para garantizar la implementación efectiva del protocolo, y se proporcionaron hojas de evaluación para verificar el cumplimiento de las acciones.

Algunas de las intervenciones que se mencionan en este protocolo y que además siguen la línea del conductismo son la intervención activa educativa, la cual tiene que ver con los refuerzos que se aplican, tales como:

- Reforzamiento positivo
- Reforzamiento negativo
- Aproximaciones sucesivas: hace que el estudiante obtenga una conducta que no hace, definiendo la conducta disruptiva, y hacerla más parecida a la conducta que se quiere obtener.
- Modelamiento: hacer que no tenga una conducta que no tiene mediante la imitación a una persona que admire.

- Reforzamiento de conductas incompatibles: eliminar conductas negativas, que no pueden existir junto a las positivas.
- Control de estímulos: hacer que el sujeto elimine o controle una conducta no deseada en un ambiente en donde no predomina.
- Control instruccional: dar una instrucción a la persona, y que esta responda de buena forma cuando esta se le da.

Otra intervención que presenta este protocolo es la intervención supresora, en donde se mencionan los siguientes refuerzos:

- Ignorar
- Redirigir a la persona
- Retroalimentación
- Entrenamiento
- Escucha activa
- Intervención física

De igual manera, en el año 2022, el Ministerio de Educación estableció el “Protocolo de respuestas a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales” o Protocolo DEC. Este protocolo se diseñó con el fin de proporcionar orientación clara y precisa a los establecimientos educativos en cuanto a su reglamento interno y cómo abordar posibles situaciones de desregulación emocional y conductual en los estudiantes.

Uno de los puntos del documento que tiene relación con la corriente conductual de este capítulo, hace referencia al uso de refuerzo positivo como respuesta a conductas aprendidas con apoyos iniciales, que son adaptativas y alternativas a la desregulación emocional y conductual. Para implementar de manera efectiva este refuerzo positivo, es necesario tener conocimiento sobre los intereses, preferencias, objetos de apego y hobbies del alumnado. Por lo tanto, se recomienda que los profesionales involucrados en la planificación de los apoyos y refuerzos participen de actividades no académicas junto al estudiante, para crear un vínculo.

En el caso de estudiantes que no tienen un lenguaje oral, es importante explorar opciones como el uso de pictogramas, gestos o consultar a personas cercanas valoradas por el alumno, con el fin de identificar los reforzadores adecuados (MINEDUC, 2022).

Es importante destacar que el refuerzo debe ser otorgado de manera inmediata después de la conducta, ya que de lo contrario se podría estar reforzando una conducta no deseada. Asimismo, es fundamental que todas las personas adultas involucradas apliquen el refuerzo de manera coherente y consistentes, evitando discrepancias en su aplicación (MINEDUC, 2022).

Además, el protocolo DEC da una serie de intervenciones según el nivel de intensidad de la conducta, teniendo en cuenta la relación con el entorno. Estas intervenciones buscan promover un ambiente más propicio

para el bienestar del estudiante, en este caso, con discapacidad intelectual leve o moderada.

En términos generales, se sugiere:

- Realizar ajustes en la actividad, la forma o material utilizado si la persona muestra signos de frustración.
- Utilizar elementos que sean del agrado del individuo.
- En situaciones en las que sea necesario, permitir al estudiante salir del aula un tiempo corto y determinado a un lugar que le ofrezca calma, acordado previamente.
- Es importante también tomar medidas de seguridad, como retirar objetos peligrosos que puedan estar al alcance del estudiante.
- Reducir los estímulos que pueden generar distracción o inquietud.

REFLEXIONES SOBRE EL CAPITULO

A modo de reflexión, la teoría conductista ha sido ampliamente utilizada en el abordaje de las conductas disruptivas, en este caso, en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. Desde una perspectiva favorable, se ha evidenciado su efectividad y beneficios al proporcionar estrategias claras basadas en el aprendizaje y modificación del comportamiento. Los enfoques de esta teoría, como el refuerzo positivo y la

modificación del entorno, han demostrado ser útiles para promover conductas adaptativas y reducir las problemáticas tanto en España como en otros países hispanoamericanos. A pesar de que hay menos documentos disponibles sobre estrategias utilizadas en Hispanoamérica, se observa una similitud en las intervenciones implementadas en estos países.

Tabla 2

Síntesis del capítulo.

Documentos	Orientaciones y estrategias
<p>Manual "Estrategias para abordar la conducta desafiante en alumnos con discapacidad intelectual" (Alcaraz et al., 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación del entorno. - Códigos comunicativos multisensoriales. - Comprensión de la percepción del alumno/a. - Desarrollo de habilidades emocionales. <p>Además, el autor destaca estrategias en el desarrollo de la tensión como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redirigir - Elogios

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Distracción - Ignorar - Contención física. - Servicio de enfermería.
Manual “Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo” (Confederación Plena inclusión de España, 2021).	<ul style="list-style-type: none"> - Relación positiva y de reconocimiento. - Redirección o reconducción de la conducta. - Retirada de privilegios o preferencias. - Retirada social preventiva para conductas graves.
Tesis “Protocolo de Prevención e Intervención de Conductas Disruptivas para estudiantes de 6 a 14 años con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada en establecimientos regulares con	<p>Intervención activa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforzamiento positivo - Reforzamiento negativo - Aproximaciones sucesivas - Modelamiento - Reforzamiento de conductas incompatibles.

<p>Programa de Integración escolar” (Burgos et al., 2020).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control de estímulos - Control instruccional. <p>Intervención supresora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ignorar - Redirigir - Retroalimentación - Escucha activa - Intervención física.
<p>Protocolo DEC del Ministerio de Educación (2022)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustes en la actividad y el material. - Elementos agradables para el estudiante. - Salidas del aula regular a lugares de calma acordados previamente. - Medidas de seguridad. - Reducción de estímulos distractores.

Las recomendaciones encontradas en los documentos para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual se centran en adaptar el entorno, establecer relaciones positivas, redirigir

conductas problemáticas y aplicar intervenciones conductuales. También se enfatiza la importancia de comprender la percepción del alumno/a, desarrollar habilidades emocionales y realizar ajustes en la actividad y el entorno. Estas estrategias buscan crear un entorno educativo favorable, promover el bienestar emocional y social, y mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada.

Si bien la teoría conductista ha sido valorada positivamente en la intervención de las conductas disruptivas, es necesario complementar esta visión con enfoques más integrales que consideren otros aspectos de las personas con discapacidad intelectual, como las necesidades emocionales.

CAPITULO VI: EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

Las habilidades socioemocionales son cada vez más reconocidas en la educación. Son clave para comprender y gestionar las emociones, así como para relacionarnos efectivamente. Estas habilidades son fundamentales para el bienestar personal, volviéndose esenciales para enfrentar los desafíos en la sociedad actual (Gonzales, 2016).

El modelo de Salovey y Mayer (1990) es uno de los principales enfoques que explica la inteligencia emocional, término también conocido como habilidades socioemocionales. Fernández y Extremera (2005), realizaron un estudio sobre esta teoría sobre la inteligencia emocional, los

autores exploraron y explicaron de manera más sintetizada los conceptos presentados en el modelo de Salovey y Mayer (1990).

Según Fernández y Extremera (2005), el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer (1990) proporciona una concepción de la inteligencia emocional que se basa en cuatro habilidades fundamentales. Estas habilidades incluyen la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión, así como acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

Por lo tanto, para Fernández y Extremera (2005), la inteligencia emocional, según el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer (1990), se centra principalmente en la evaluación de los procesos emocionales básicos, proporcionando una comprensión más profunda de la inteligencia emocional y su aplicación en diversos contextos, incluido el ámbito educativo, estos procesos son:

1. Percepción emocional: La capacidad de percibir y reconocer con precisión las emociones propias y de los demás.
2. Facilitación emocional: La habilidad para acceder y generar sentimientos que contribuyan al pensamiento y la toma de decisiones.
3. Comprensión emocional: La capacidad de comprender y analizar las emociones, así como de identificar las causas y consecuencias emocionales.

4. Regulación emocional: La habilidad para gestionar y regular las propias emociones de manera efectiva, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

Por lo tanto, la inteligencia emocional para estos autores (Fernández y Extremera, 2005; Mayer y Salovey, 1990) se define como “habilidad centrada en el procesamiento de información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (p.68).

Uno de los autores que desempeñó un papel fundamental en la masificación del término "inteligencia emocional" fue Daniel Goleman, cuyo trabajo se basó en el modelo presentado por Salovey y Mayer en 1990. Goleman (1995) se inspiró en este modelo para configurar su propio concepto de inteligencia emocional, contribuyendo así a su difusión y reconocimiento en el ámbito académico y popular.

Según Bisquerra et al. (2012), Goleman desarrolló una concepción de la inteligencia emocional que se sustentaba en las siguientes afirmaciones:

- Conocer y comprender las propias emociones.
- Manejar y regular las emociones de manera efectiva.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas (p. 25).

La investigación y las teorías de Goleman han tenido un impacto significativo en el campo de la inteligencia emocional, al proporcionar un marco conceptual y práctico para comprender y mejorar las habilidades emocionales. Sus ideas han influido en diversas áreas, como la educación, la psicología y el liderazgo, y han generado un interés considerable en el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2012).

Bisquerra et al. (2012) resaltan la importancia de las contribuciones de Goleman al destacar la relevancia de la educación emocional en la infancia y adolescencia. Su enfoque, basado en las afirmaciones mencionadas anteriormente, ha permitido el desarrollo de programas y prácticas educativas destinadas a fomentar la inteligencia emocional en los jóvenes, brindándoles herramientas para comprender y manejar sus emociones de manera saludable.

En conclusión, en el ámbito educativo se reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales para comprender y manejar las emociones, así como para establecer relaciones efectivas. El modelo de Salovey y Mayer (1990) destaca cuatro habilidades fundamentales de la inteligencia emocional: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.

Asimismo, Goleman (1995), ha tenido un impacto significativo en la difusión y desarrollo de la inteligencia emocional, enfatizando la importancia de comprender nuestras propias emociones, manejarlas de forma efectiva,

motivarnos, reconocer las emociones de los demás y cultivar relaciones positivas.

La educación socioemocional o inteligencia emocional, ha adquirido una enorme relevancia en los últimos años como un modelo educativo aplicable a estudiantes con y sin discapacidad. Su importancia radica en su enfoque, centrado en las habilidades para reconocer las emociones propias, así como para identificar las emociones de los demás, buscando fortalecer la capacidad de autorregulación emocional y satisfaciendo las necesidades sociales (Bolaños, 2020; Sánchez, 2016).

Este enfoque educativo tiene gran relevancia cuando hablamos sobre los procesos de enseñanza ya que, cuando se trabaja la educación socioemocional trabajamos en el desarrollo de habilidades cognitivas, ya que, según Fernández y Montero (2016) “La emoción y cognición no son solo compatibles, sino que además son inseparables y se benefician mutuamente a través de las relaciones circulares existentes entre ellas” (p.53).

La cita anteriormente mencionada incita a reflexionar sobre como las emociones influyen en el aprendizaje y en las conductas de los estudiantes. Abellán (2020) realizó un estudio en escuelas primarias donde se buscó observar la relación que existe entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.

Dentro de la intervención, Abellán propuso trabajar habilidades como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional,

habilidades socioemocionales y habilidades para la vida. Luego de la intervención, “el alumnado mostró un aumento significativo de tres de las subescalas relacionadas con el constructo inteligencia emocional: Intrapersonal, Interpersonal y Adaptabilidad” (p.39).

Como resultado del estudio, Abellán pudo confirmar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas, concluyendo que “en general, las características del comportamiento propias de las conductas disruptivas disminuyen en el alumnado tras adquirir éste mayores niveles de inteligencia emocional” (p.39).

En consecuencia, enfocarse en mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes resulta beneficioso para reducir las conductas disruptivas en el entorno escolar (Abellán 2020; Bolaños, 2020; Sánchez, 2016). Este enfoque también está siendo investigado en aulas inclusivas, con estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada, tema que se abordará a continuación.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE O MODERADA: ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN.

En el ámbito de la discapacidad intelectual, la educación socioemocional adquiere una relevancia significativa. La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones importantes en el funcionamiento

intelectual y en la conducta adaptativa (American Psychiatric Association, 2013), lo que puede generar dificultades para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con este diagnóstico.

Las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en el ámbito socioemocional, ya que están estrechamente vinculadas con la aparición de conductas disruptivas. Es importante destacar que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden enfrentar dificultades particulares para desarrollar estas habilidades, lo cual los hace más propensos a manifestar conductas disruptivas (Revuelta, 2019; Polo y Fernández, 2014).

El diagnóstico de discapacidad intelectual puede impactar en su capacidad para adquirir y aplicar habilidades sociales y socioemocionales, lo que puede dificultar su interacción efectiva con los demás y su capacidad para regular sus emociones (Revuelta, 2019; American Psychiatric Association, 2013).

En relación con las habilidades sociales, las personas con discapacidad intelectual dependen en gran medida de la comunicación no verbal, para complementar las habilidades verbales, que suelen ser limitadas. Presentan dificultades en el vocabulario, el inicio y el mantenimiento de conversaciones, lo que afecta su capacidad semántica y expresiva (Arechavaleta, 2019).

Además, debido a su falta de control emocional, reaccionan de manera inapropiada ante la frustración o los cambios inesperados. En cuanto a su autoestima, se centran principalmente en sus limitaciones, lo que genera inseguridad y dificulta su aceptación personal. Estas percepciones negativas están influenciadas por la forma en que la sociedad ve a las personas con discapacidad intelectual (Arechavaleta, 2019).

Por lo tanto, emplear estrategias basadas en el desarrollo para mejorar la inteligencia emocional, aumentando las habilidades sociales y socioemocionales puede contribuir en la disminución de las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad leve y moderada (Garrido et al., 2022; Revuelta, 2019; Arechavaleta, 2019).

No obstante, la evaluación de estas áreas presenta desafíos significativos. Como señalan Garrido et al. (2022), se encuentran dificultades tanto en la evaluación como en la intervención, así como en la disponibilidad de información, la sensibilización y la integración en la sociedad. Además, en el ámbito educativo, es evidente una insuficiente formación especializada en el fomento de habilidades socioemocionales.

Es cierto que encontrar instrumentos de evaluación disponibles en español y adecuados para evaluar las habilidades socioemocionales en niños con discapacidad intelectual leve o moderada puede ser un desafío

(Garrido et al., 2022). A pesar de esto, después de realizar una búsqueda exhaustiva, se han identificado algunos ejemplos de instrumentos que podrían resultar útiles en este contexto. A continuación, se presentan algunos de ellos:

ABAS-II Sistema de evaluación de la conducta adaptativa, desarrollado por Patti L. Harrison y Thomas Oakland, con una versión española por Delfín Montero e Irene Fernández Pinto (2013), es un instrumento que evalúa la conducta adaptativa en general e incluye un apartado específico para evaluar las habilidades sociales.

En este apartado de habilidades sociales, el instrumento se aborda ítems relacionados con la comunicación verbal y no verbal, la empatía, la cooperación, las habilidades de juego y las interacciones sociales adecuadas.

Es importante tener en cuenta que el ABAS-II no tiene como objetivo realizar una evaluación exhaustiva de las habilidades socioemocionales, aunque puede ser útil para una evaluación más generalizada (Harrison & Oakland, 2013).

El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años), creado por Bar-On y Parker (2018), evalúa la inteligencia emocional y sus diferentes componentes socioemocionales a través de múltiples escalas. Estas escalas comprenden áreas como la

autopercepción, las relaciones interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo general.

En el contexto escolar, es crucial implementar estrategias efectivas para mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes. La evaluación de estas habilidades proporciona la base para identificar áreas de desarrollo y diseñar intervenciones específicas (Gonzales, 2016; Arachavaleta, 2019).

HALLAZGOS: ESTRATEGIAS SOBRE LA INTERVENCION DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DESDE UN ENFOQUE SOCIOEMOCIONAL

Según Alcaraz et al. (2013), la educación socioemocional se considera la principal estrategia recomendada para intervenir y prevenir conductas disruptivas o desafiantes en estudiantes con discapacidad intelectual. Esta estrategia puede aplicarse de manera transversal en diversos contextos. Para ello, proponen una serie de acciones:

En primer lugar, para fomentar la inteligencia emocional y la conducta adaptativa, se pueden emplear estrategias como la identificación de emociones, el reconocimiento de señales de alerta y el desarrollo de empatía hacia los demás. Estas acciones contribuyen a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Alcaraz et al.,2013).

En el texto, “Estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional en niños de discapacidad intelectual”, Vera (2021), expone estrategias útiles para mejorar habilidades socioemocionales:

Tiempo fuera positivo: Se trata de un espacio especialmente diseñado y animado, creado junto con el niño, que contiene elementos que lo invitan a relajarse y sentir armonía. Este espacio puede incluir libros, música, juguetes, hojas y tonos para dibujar, una pizarra, juguetes blandos, plastilina, entre otros.

El semáforo: Esta estrategia consiste en preparar al niño para que cuando sienta que está a punto de actuar de manera impulsiva o experimente un estallido de indignación, "actúe" como si fuera una señal de tráfico. Por ejemplo, detenerse como ante un semáforo rojo, o reflexionar como ante un semáforo amarillo.

Rueda de opciones para manejar la ira: Consiste en crear una rueda con diversas opciones de actividades que el niño puede llevar a cabo cuando se siente enojado o frustrado, con el objetivo de calmarse. Estas actividades pueden incluir tomarse un momento a solas, expresar sus sentimientos verbalmente, dibujar, contar hasta diez, entre otras posibilidades.

Estas técnicas tienen como objetivo proporcionar herramientas prácticas que ayuden a los niños con discapacidad intelectual a regular sus emociones y comportamientos de manera efectiva (Vera, 2021).

Entre otras herramientas útiles para trabajar y fomentar la inteligencia emocional o habilidades socioemocionales en el contexto escolar, se encuentran las historias sociales.

Una historia social según Garrigós (2011) y Alcaraz, et al. (2013), es una herramienta que ayuda a las personas, a comprender situaciones sociales y comportamientos apropiados. Se presentan como relatos breves que describen una situación específica, brindando información detallada sobre acciones, consecuencias y perspectivas emocionales adaptándose a las necesidades de cada persona.

La elaboración de las historias sociales, según Garrigós (2011), involucra los siguientes pasos:

- 1) **Identificación de la situación social:** Consiste en identificar las situaciones sociales que se abordarán en la historia social. Se trata de reconocer aquellas situaciones que puedan generar ansiedad o confusión en un entorno escolar, como, por ejemplo, unirse a un grupo en el recreo o participar en una actividad de grupo en clase.

- 2) **Descripción clara de la situación social:** Una vez identificada la situación social, es fundamental describirla de manera clara y concisa. Se debe utilizar un lenguaje sencillo y directo, evitando metáforas o expresiones ambiguas. La descripción debe ser detallada para asegurar la comprensión por parte de la persona.
- 3) **Información relevante en la historia social:** En la historia social, se debe proporcionar información relevante acerca de la situación social escolar en cuestión. Esto incluye detalles que la persona podría desconocer o no entender completamente.
- 4) **Acciones específicas a seguir:** Es esencial indicar las acciones específicas que deben llevarse a cabo en la situación social. Se deben ofrecer instrucciones claras y directas utilizando verbos en infinitivo. Por ejemplo, si se trata de unirse a un grupo en el recreo, se puede indicar acercarse al grupo, presentarse y preguntar si se puede unir a la actividad.
- 5) **Explicación de las consecuencias:** En la historia social, se deben explicar las posibles consecuencias de las acciones que se deben realizar en la situación social escolar. Por ejemplo, si se trata de unirse a un grupo en el recreo, se puede explicar que al unirse a un grupo se puede hacer amigos y disfrutar de actividades divertidas juntos, mientras que, si no se participa, se puede sentir excluido y perder oportunidades de conexión social.

- 6) **Consideración de las perspectivas y emociones:** Es importante tener en cuenta las perspectivas y emociones de la persona al crear la historia social. Se deben considerar sus sentimientos en la situación social y cómo se puede ayudar a manejar sus emociones.
- 7) **Integración de información relevante:** Por último, se debe integrar la información proporcionada por los padres, cuidadores o profesores para asegurarse de que la historia social sea relevante y efectiva. Ellos pueden aportar información sobre las necesidades y habilidades individuales de la persona, lo cual permitirá adaptar la historia social a sus necesidades específicas en el entorno escolar.

Esta estrategia se desarrolló con el propósito de brindar apoyo a las personas con trastorno del espectro autista. No obstante, Corpolechio y Diep (2021) proponen su aplicación en el ámbito de la educación especial, usando esta herramienta en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.

Las historias sociales son una herramienta efectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. A través de ellas, se promueve el reconocimiento y comprensión de las emociones propias, la empatía, las habilidades sociales, la regulación emocional, disminuyendo la posibilidad de aparición de conductas disruptivas (Garrigós, 2011; Alcaraz, et al., 2013; Corpolechio y Diep, 2021).

Existe una herramienta muy interesante que se utiliza para mejorar las habilidades socioemocionales y fomentar la participación de manera inclusiva. Se trata de los "patios y parques dinámicos", un programa diseñado específicamente para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo principal de esta herramienta es brindarle un significado especial al momento del recreo, permitiendo que los estudiantes participen activamente junto con otros compañeros que elijan unirse a los juegos propuestos (Gey Lagar, 2015).

La metodología utilizada se adapta específicamente a los niños y niñas con TEA, pero también es práctica para estudiantes con discapacidad intelectual. Los apoyos visuales desempeñan un papel fundamental en la comprensión y desarrollo de los juegos durante el recreo (Rodríguez, 2017).

El programa Patios Dinámicos promueve la inclusión social en el entorno escolar durante el tiempo de recreo, en consonancia con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además, difunde valores de respeto a la diversidad, compañerismo y amistad a lo largo de toda la jornada escolar (Gey Lagar, 2015).

Los objetivos de este proyecto son potenciar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como promover actividades funcionales en lugar de estereotipias o conductas disruptivas (Rodríguez, 2017). Además, se pretende fomentar un clima de comprensión y respeto

hacia las características individuales de los estudiantes, prevenir situaciones de acoso escolar y crear o fortalecer vías de inclusión social.

El programa Patios Dinámicos se basa en la estructuración del tiempo de juego durante el recreo escolar, al cual pueden unirse todos los niños y niñas que deseen participar, pero está especialmente diseñado para aquellos con dificultades comunicativas, sensoriales y sociales (Gey Lagar, 2015).

La metodología se centra en el uso de estrategias anticipatorias, la organización por parte de los profesores encargados del Patio Dinámico, el uso de imágenes como apoyo comunicativo y explicativo de los juegos, así como la definición de roles establecidos en ellos. En resumen, se busca proporcionar información sobre qué, dónde, con quién, durante cuánto tiempo y cómo jugar, y acompañar a los niños y niñas que necesiten apoyo en el proceso de desarrollo del juego (Rodríguez, 2017; Gey Lagar, 2015).

REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO

A partir de este capítulo, surge una reflexión pedagógica crítica acerca de la efectividad de las estrategias utilizadas para promover el desarrollo social y emocional en estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada.

Si bien se menciona en el capítulo que las historias sociales y los patios de juegos dinámicos son efectivos para fomentar la inteligencia emocional, la empatía y las habilidades sociales, resultaría beneficioso

contar con una mayor cantidad de evidencia empírica que respalde su efectividad específicamente en estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, y que demuestre su impacto en los resultados previstos. Es importante considerar que, si bien se menciona su posible utilidad para personas con discapacidad intelectual, la mayoría de estas estrategias han sido estudiadas en mayor profundidad en el contexto del diagnóstico trastorno del espectro autista.

En el capítulo se destaca la importancia de integrar información relevante proveniente de padres, cuidadores o maestros para adaptar las historias sociales a las necesidades específicas del individuo en el entorno escolar. No obstante, es fundamental evaluar los posibles desafíos que las escuelas pueden enfrentar al llevar a cabo este proceso de integración de información proveniente de dichas fuentes.

Por último, es necesario tener en cuenta que, en relación con las estrategias y métodos de evaluación, algunos estudiantes pueden requerir apoyos adicionales o estrategias alternativas para participar de manera efectiva en las actividades. Por lo tanto, resulta crucial adoptar un enfoque flexible e inclusivo que se adapte a las necesidades individuales de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los niños y niñas con discapacidad intelectual leve o moderada a menudo enfrentan desafíos al comunicarse, socializar, expresar emociones y entender su entorno. En ocasiones, estas dificultades pueden manifestarse a través de conductas disruptivas, lo cual puede llevar a que se les perciba erróneamente como estudiantes rebeldes.

Es importante mencionar que, en general, estas conductas suelen pasarse por alto debido al tiempo limitado que los docentes tienen para abordarlas en el aula regular. Además, es comprensible que la falta de especialización en el manejo de conductas disruptivas por parte de los profesionales genere cierta inseguridad al trabajar con personas con discapacidad en el contexto educativo.

En el ámbito de la educación especial, es común asociar las conductas disruptivas únicamente con trastornos del espectro autista o trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dejando de lado el hecho de que los estudiantes con necesidades educativas especiales en general, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual, pueden ser más propensos a experimentar conductas disruptivas debido a los desafíos que enfrentan en su entorno.

Sin embargo, es alentador ver que en los últimos años se han realizado avances significativos en la mejora de las escuelas, promoviendo la inclusión, implementando políticas públicas y estableciendo protocolos de acción para abordar las dificultades que pueden surgir en el aula en relación con las necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2022).

En el caso específico de la discapacidad intelectual, es importante reconocer que la evaluación e intervención para desarrollar habilidades de conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual a menudo se basa en observaciones de terceros, lo que puede limitar su alcance y objetividad. Asimismo, es necesario señalar que existe una escasez de instrumentos en español que permitan abordar de manera más exhaustiva estas habilidades.

Esta investigación se enfocó en analizar las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad leve y moderada, y explorar las intervenciones basadas en las corrientes conductuales y socioemocionales. A lo largo de esta investigación, se identificaron estrategias efectivas y similares tanto en España como en países hispanoamericanos, para abordar y modificar estas conductas.

En las corrientes teóricas mencionadas dentro de los capítulos de la investigación se han encontrado pautas y protocolos que presentan

orientaciones específicas en el área. Las similitudes en las estrategias conductuales y socioemocionales entre los países demuestran que existen enfoques reconocidos de manera hispanoamericana para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada que presentan conductas disruptivas.

Basado en las preguntas de investigación, objetivos planteados y en la revisión bibliográfica realizada sobre las prácticas de intervención en conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada en escuelas regulares, se puede obtener las siguientes conclusiones:

Las conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada son manifestaciones de dificultades en la regulación emocional, la comunicación, interacción social, autonomía y adaptación del entorno. Estas conductas pueden incluir agresividad, impulsividad, falta de atención, entre otras cosas.

Actualmente, existen diversas estrategias disponibles para intervenir en las conductas disruptivas de estos estudiantes. Estas estrategias se clasifican entre herramientas con enfoques conductuales y socioemocionales, en donde se encuentra el apoyo conductual positivo, desarrollo de habilidades sociales, emocionales y trabajo colaborativo entre profesionales.

Además, la revisión bibliográfica revela que existe una variedad de herramientas, tales como: la adaptación del entorno, ofrecimiento de códigos comunicativos, y el desarrollo de habilidades emocionales, redirección de la conducta, refuerzos positivos, lenguaje verbal simplificado, distracción y la contención física (Alcaraz et al., 2013).

Según los trabajos de autores como Garrigós (2011) y Vera (2021), se han identificado diversas estrategias y actividades que pueden ser utilizadas en el manejo de conductas disruptivas. Entre estas actividades se destacan el uso del tiempo fuera positivo, el semáforo de autorregulación, la rueda de opciones para el manejo de la ira y el uso de las historias sociales como recurso para fomentar el aprendizaje social y emocional.

Sin embargo, es fundamental reconocer que en la actualidad persisten importantes desafíos que requieren ser abordados de manera integral. Entre estos desafíos se encuentran la falta de una adecuada implementación de diversas estrategias destinadas a intervenir en conductas disruptivas dentro del contexto de las escuelas de enseñanza regular. Esta falta de implementación puede deberse a diversos factores, como la falta de conciencia sobre la importancia de dichas estrategias, la resistencia al cambio o la falta de capacitación del personal docente.

Otro desafío importante es la carencia de recursos materiales, infraestructura y protocolos adecuados para atender las necesidades de los

estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas regulares. La falta de recursos puede dificultar la implementación efectiva de estrategias inclusivas, así como el acceso a materiales educativos adaptados y entornos físicos accesibles. Esta situación genera barreras adicionales para el pleno desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Para superar estos desafíos, es fundamental que se siga avanzando en el ámbito de la inclusión educativa. Esto implica aumentar las políticas públicas relacionadas con la educación inclusiva y garantizar su implementación efectiva en el contexto escolar. Es necesario fortalecer la formación y capacitación de los docentes en temas de inclusión, así como promover la sensibilización y conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva en la sociedad en general.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Como parte de las proyecciones de este estudio se destacan los siguientes puntos:

1. Contribución al conocimiento: Este estudio contribuyó al conocimiento existente sobre la intervención en conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. Se identificaron y describieron las estrategias implementadas en países de Hispanoamérica, basadas en el conductismo y en promover el desarrollo de habilidades

socioemocionales, brindando una visión actualizada de las prácticas utilizadas en el contexto escolar.

2. Identificación de estrategias: A través del análisis de la literatura existente, se buscó identificar las estrategias que son de utilidad en la intervención de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. Esto permitirá a los profesionales de la educación contar con una base para implementar intervenciones en el contexto escolar.

3. Consideraciones sobre la inteligencia emocional: Se exploró la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en personas con discapacidad intelectual y su posible influencia en la manifestación y manejo de las conductas disruptivas. Se expusieron estrategias basadas en la socialización y el desarrollo de habilidades emocionales que podrían ser relevantes para la intervención en el contexto escolar.

En lo que respecta a las limitaciones de este estudio, se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. Generalización de los resultados: Es importante reconocer que los resultados obtenidos en este estudio pueden estar limitados a los contextos y poblaciones específicas estudiadas en países hispanoamericanos,

especialmente en España. Los resultados pueden no ser directamente generalizables a todos los entornos educativos y culturales.

2. Falta de evidencia empírica sobre la efectividad: Aunque se identificaron y describieron las estrategias utilizadas en la intervención de conductas disruptivas, es importante tener en cuenta que puede haber una falta de estudios empíricos que respalden la efectividad de estas estrategias en el contexto de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. Se requiere más investigación para evaluar su impacto real.

3. Limitaciones de implementación en diferentes contextos: Las estrategias identificadas en países hispanoamericanos pueden enfrentar desafíos en cuanto a su implementación en otros contextos, incluido el contexto chileno. Las diferencias culturales, legales y de recursos pueden influir en la viabilidad y eficacia de estas estrategias en el contexto educativo chileno.

REFERENCIAS

- AAIDD. (2011). Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación y sistemas de apoyo. Postgrados de Psicología. <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/>
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 TM Guidebook the Essential Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. 5th ed.
- Alcaraz-Pérez Mínguez, D., Martínez González, A. E., Aguilera Romero, A., Fernández Campos, A., Lario García de Alcaraz, F., Retuerto Moreno, C., Ruiz García, M. del C., García Fernández, R., Ortega Ortuño, J. A., López Guerrero, L., Buitrago Montiel, I., Cañavate inglés, I. C., & Hernández Collado, A. G. (2013). Estrategias para abordar la conducta desafiante en alumnos con discapacidad intelectual. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11162/223981>
- Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45.

Arechavaleta Viñuales, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569273>

Arellano, V., Ravanal, C., Sanhueza, C., Sanzana, K. (2022). Enseñanza de la autodeterminación en escolares con Discapacidad Intelectual. [Tesis para optar al grado de licenciatura en educación y al título profesional profesor/a de educación diferencial mención discapacidad intelectual]. Universidad de Concepción.

Arias, B. Irurtia, M. Gómez, L. 2009. Conductas problemáticas en personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar sobre dimensionalidad y propuesta de clasificación. *Psicología Conductual*

Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual (2011). Discapacidad Intelectual definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza; LIBRO AADI 2011 Discapacidad Intelectual Definición Clasificación y Sistemas de Apoyo | PDF (scribd.com)

Bar-On, T., & Parker, J. D. A. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Esther, L., López-Cassá, E., Perez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., &

Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Editorial Kairós.

Burgos Rodríguez, J. I., Cares Novoa, B. J., Illanes Matus, A. M., & Santander Contreras, P. B. (2020). Protocolo de prevención e intervención de conductas disruptivas para estudiantes de 6 a 14 años con discapacidad intelectual leve y moderada en establecimientos regulares con Programa de Integración Escolar. Repositorio.udec.cl. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/4114>

Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., y Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar39-1-art7>

Care, F., González, N., Morales, S., Vergara, N. (2020). El rol educativo del educador diferencial en el Programa de Integración Escolar (PIE), a nivel de enseñanza media, en dos liceos de Santiago. [Tesis al título de Profesor de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizajes]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Confederación Plena inclusión España. (2021). CONDUCTAS QUE NOS PREOCUPAN En Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. Pere Rueda Quitllet y Ramón Novell Alsina.

https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/05/s-libro-conductas_que_nos_preocupan-v4-1.pdf

Corpolechio, M., & Diep, M. (2021). Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998060>.

Costales Ramos, Y., Fernández Cantillo, A., & Macías Bestard, C. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*, 87(5), 949-959.

Denton, C. A., Nimon, K., Mathes, P. G., Swanson, E. A., Kethley, C., Kurz, T. B., & Shih, M. (2010). Effectiveness of a Supplemental Early Reading Intervention Scaled up in Multiple Schools. *Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/001440291007600402>

Down España. (2013). Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF

Emerson, E. & Bromley, J. 1995. The form and function of the challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39 (5), pp. 388-398. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2788.1995.tb00543.x#accessDenialLayout>.

Esparza, E. (2023). Diseño de un Blog Educativo destinado al mejoramiento de las Conductas Disruptivas en una Estudiante con Discapacidad Intelectual. [Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial]. Universidad Nacional de Educación.

Etecé, Equipo editorial. (2023). "Investigación Documental". Enciclopedia Humanidades. Disponible en: <https://humanidades.com/investigacion-documental/#ixzz8LA6jDz2Z/>.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

García, A. (2023). El apoyo conductual positivo aplicado en el ámbito escolar en personas con discapacidad intelectual. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62243/TFG-G6275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M. (2011). Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49738596/Habilidades_sociales_en_ninos_y_ninas_con_discapacidad_intelectual_1-libre.pdf

Garrido, Martín, Galindo (2022) Deteccion De Necesidades En Personas Con Di Y Problemas De Conducta <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8657363>.

Garrote Rojas, D., Castro Garrote, C., & Jiménez-Fernández, S. (2021). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de tipo intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 119-134. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.07>

Grau, C. (2012). Capitulo VI. Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual. Recuperado CAPÍTULO VI: Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual (researchgate.net)

Gey Lagar. (2015). Estrategias y políticas educativas: Enseñar a estudiantes con dificultad de aprendizaje. Ediciones Trabe Sl.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. México, Editorial Vergara.

Gómez, P. Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 50. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564013806309037>

González-Rojas, Y, & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Educación y Educadores, 21(2), 200-218.
<https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>.

Huacón, A. (2023). Acción Tutorial Docente En La Atención A Los Estudiantes Con Discapacidad Intelectual Grave De Educación General Básica. [Previo A La Obtención Del Título De Magíster En Educación Mención Inclusión Educativa Y Atención A La Diversidad – Cohorte Ii]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/6364/1/TM-ULVR-0624.pdf>

Jerome M. Sattler. (2008). Assessment of children: Cognitive foundations (5th ed.). Jerome M. Sattler, Publisher.

Leiva, C. (s.f). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en marcha. Vol. 18 N. 1. Dialnet-ConductismoCognitivismoYAprendizaje-4835877.pdf

Lorenzo, González, Amor, Fernández (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. Education in the Knowledge Society (EKS), 23, e28268-e28268.
<https://doi.org/10.14201/eks.28268>

Luckasson, R., Borthwick-duffy, S., Buntix, W., Coulter,D., Craig, E., Reeve, A. & cols. (2002). Mental retardation. Definition, classification, and systems of

supports. Washington, D. C. United States: American Association in Mental Retardation.

Martínez-Vicente, M., Valiente-Barroso, C., Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89.
<https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>

Máxima Uriarte, J. (2020). Investigación documental. Características. Obtenido de [.https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/](https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/)

Mayer, J. y Salovey, P. (1990). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional, alfabetización emocional e inteligencia emocional*, (pp. 3 -35).

Mejías, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de ciencia y tecnología*. Vol. 15. Número 43.
https://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf

Mineduc. (2022). Protocolo de respuestas a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales.
<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2022/09/PROTOCOLO-DEC-2022.pdf>

Montiel, I., Cañavate Inglés, I. C., & Hernández Collado, A. G. (2013). Estrategias para abordar la conducta desafiante en alumnos con discapacidad intelectual. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11162/223981>

Morinigo, C. (2019). Teorías del aprendizaje. Ciencias de la educación. Recuperado de:
<https://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/TEOR%C3%8DAS%20DEL%20APRENDIZAJE%20DR%20CARLINO,%20DR%20ISMAEL%20.pdf>

Navas, P., Verdugo, M., Arias, B. y Gómez, L. (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 41(235), 28-48.
https://www.researchgate.net/publication/236117362_La_conducta_adaptativa_en_personas_con_discapacidad_intelectual.

Orellana, I. (2022). La formación docente en conductas disruptivas para la mejora de su desempeño profesional. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/81197/75243.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Pallares Padilla, Sandra Patricia, & Martín Padilla, Ernesto. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>

Paredes, D. 2010. Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. Educación y Diversidad. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276331.pdf>

Patti L. Harrison & Thomas Oakland. Delfín Montero & Irene Fernández Pinto (versión española). ABAS-II. Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa. (2013). TEA Ediciones (Editor de la adaptación española).

Pérez, C. (2017). La preparación a los docentes para la atención a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en las Escuelas Fiscales Ordinarias de la Ciudad de Milagro. [Trabajo de Titulación Previo a la obtención del título de Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

Pineda. D. (2019). La reducción de las conductas problema de personas con discapacidad intelectual con un programa de apoyo conductual positivo. [Trabajo de fin de Master]. Universidad de Les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156974/tfm_2019-20_MPGS_dpn729_2932.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Polo, M. T. & Fernández, C. 2014. Aspectos psicoevolutivos de los trastornos del desarrollo intelectual. En: López, M. A. & Polo, M. T. Trastornos del desarrollo infantil. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya. S. A.)

Raymond, G. (2013). Modificación de conducta principios y procedimientos.
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/0b4a3e7b645442a13ee61a005b781419.pdf>

Revuelta Soto, Á. (2019). Las conductas disruptivas en los niños con discapacidad intelectual. RevueltaSotoAngela.pdf (unican.es)

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Shapiro, B., & O'Neill, M. (2020). Nelson. Tratado de pediatría. Wwww.clinicalkey.es; 21.
Edición.<https://www.clinicalkey.es/#!/content/book/3s2.0B9788491136842000534?scrollTo=%23hI0000768>

Tobarda, M. (2023). Conductas asociadas a los comportamientos disruptivos en los estudiantes de 8-7 de la Institución Educativa Cristóbal Colón y su impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. Colombia.<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/b6383ae8-a09c-4890-9ead-25bf9e9e3c6b/content>

Universidad Provincial de Córdoba (Ed.). (2018). 4o Congreso Internacional entre Educación y Salud: Utopías y desafíos de la inclusión: 10 y 11 de agosto de

2018. FES Facultad de Educación y Salud, UPC Universidad Provincial de Córdoba.

Valverde, K., (2014). Caracterización de conductas adaptativas en adolescentes con discapacidad intelectual. [Tesis de grado]. Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ce39302f-9a34-460f-8c93-75b24c1e103a/content>

Vera Piñas, M. (2021). Estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional en niños de discapacidad intelectual. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6984>

Verdugo, M. & Bermejo, B. 1998. Retraso mental: Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Verdugo, M. A.; Guillén, V. & Vicente, E. (2014). Discapacidad intelectual. En: Ezpeleta L. & Toro, J. (eds.) Psicopatología del desarrollo. Madrid: Ediciones Pirámide.

Cuestionario de auto reporte sobre contribuciones primarias y secundarias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, organizados por categorías.

En caso de que aplique, marque con una "X" un único Objetivo de Desarrollo Sostenible como aporte principal y otro objetivo como aporte secundario.

Bloques	Objetivos	1°	2°
Personas	1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en el mundo.		
	2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible		
	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y todas las edades.		
	4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.		
	5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.		
Planeta	6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.		
	12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.		
	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.		
	14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.		
	15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.		
Prosperidad	7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.		
	8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.		
	9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.		
	10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.		
	11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.		X
Paz	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles institucionales eficaces e inclusivas que rindan cuentas.	X	
Asociaciones	17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible		

Debe adjuntar este documento a su trabajo de título, trabajo de titulación, seminario de título o proyecto de título.