



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA  
FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**Estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con  
discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de  
“Cascos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes  
dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023**

Alumno: Cuba Fusetti Ana Laura

Directora: Lic. Constanza Pulo

2023

## **AUTORIDADES ACADÉMICAS**

### **UNIVERSIDAD CATOLICA DE SALTA**

#### Rector

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

#### Vicedirectora Académica

Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich

#### Secretaría General

Mg. Lic. Silvia Álvarez

### **DECANA DE LA FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS**

#### Decana

Lic. María Dolores Medina Bouquet

#### Secretaria Académica

Dra. Adriana Ibarguren

### **DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

#### Jefa de la carrera de Psicología

Lic. Sonia Edith Guijarro Cárdenas

## **DEDICATORIA**

A las mujeres de mi vida, Edi, Myriam y Paula que me guiaron, alentaron e impulsaron en cada momento a cumplir mi sueño.

## AGRADECIMIENTOS

A mi ángel mi abuela Edi que estuvo acompañándome en cada paso que di, en cada momento, dándome fuerzas para no bajar los brazos.

A mis padres, que sin ellos esto no hubiera sido posible, me dieron la oportunidad de comenzar de nuevo. Me alentaron a nunca bajar los brazos y a seguir luchando por este sueño.

A mis hermanos, mis pilares, mis compañeros que se alegraron por cada objetivo cumplido y me alentaron en cada tropiezo. Sobre todo, Paula que me impulsó a pelear por mis sueños, me dio aliento para seguir cuando creía que esto era imposible, gracias mi otra mitad por estar siempre en cada momento.

A Fede mi compañero que con su amor, cuidado y respeto me impulsó en estas últimas instancias de mi carrera.

A mis amigas del alma y compañeras que desde el primer día de la carrera estuvieron acompañándome en cada paso. Gracias chicas ustedes lograron que este camino sea hermoso, entre mates y risas.

A mi directora Constanza Pulo por acompañarme en este proceso y nunca soltarme la mano.

A mis compañeros de cuatro patas, Ciro, Danna, Bruno y Milu que me acompañaron en cada larga noche de estudio. Con una mirada y con unos cuantos besos estuvieron en momentos difíciles. Gracias por ese amor incondicional y puro.

A la Asociación “Casos Verdes” que me abrieron las puertas y me mostraron el hermoso trabajo que realizan con las personas con discapacidad intelectual y la concientización del cuidado con el ambiente.

Y a todos los que se alegran por mis logros y estuvieron para darme una mano.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de “Casos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023.

Se trata de una investigación de tipo cualitativa con un nivel descriptivo desde la perspectiva de los participantes, empleando un proceso inductivo partiendo de la particularidad de los individuos para abordar una visión del conjunto. Se utilizó un diseño fenomenológico y entrevistas como instrumento de recolección de datos.

Se llegó a la conclusión de que los estudiantes con discapacidad intelectual utilizan estrategias de afrontamiento centradas en la regulación emocional, en la solución de problemas y en la búsqueda de apoyo, ante situaciones percibidas como estresantes. Las mismas son rudimentarias en su manifestación, pero logran obtener resultados favorables evidenciando la presencia y el desarrollo de competencias emocionales y habilidades cognitivas e intelectuales para afrontarlas.

**Palabras claves:** Estrategia de afrontamiento, Discapacidad intelectual, Estrés, Ámbito académico, Situaciones estresantes.

## **ABSTRACT**

This research aimed to know the coping strategies used by students with intellectual disabilities from the “Cascos Verdes” Environmental Education Program in the face of situations that they perceive as stressful within the academic field in the 2023 school year.

This is a qualitative research with a descriptive level from the perspective of the participants, using an inductive process based on the particularity of the individuals to address a vision of the whole. A phenomenological design and interviews were used as a data collection instrument.

It was concluded that students with intellectual disabilities use coping strategies focused on emotional regulation, problem solving and seeking support in situations perceived as stressful. They are rudimentary in their manifestation, but they manage to obtain favorable results, evidencing the presence and development of emotional competencies and cognitive and intellectual skills to deal with them.

Keywords: Coping strategy, Intellectual disability, Stress, Academic field, Stressful situations.

## Índice

INTRODUCCIÓN .....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
Pregunta de investigación .....	12
Objetivos de la investigación .....	12
<i>Objetivo general</i> .....	12
<i>Objetivos específicos</i> .....	12
Justificación .....	12
Consecuencias de la investigación .....	13
Deficiencias en el conocimiento.....	14
MARCO TEÓRICO.....	19
Capítulo I: Discapacidad intelectual.....	20
Recorrido histórico de la discapacidad .....	20
Historia de la discapacidad intelectual .....	23
Discapacidad intelectual.....	26
Criterios diagnósticos con respecto a la discapacidad intelectual .....	31
Discapacidad desde el enfoque de derechos humanos .....	36
Capítulo II: Procesos cognitivos y emocionales .....	41
Procesos cognitivos e interpretación del entorno.....	41
Procesos cognitivos básicos y superiores .....	43
Emociones y el proceso de valoración cognitiva .....	47
Capítulo III: Estrés y sus consecuencias.....	52
Estrés.....	52
Respuestas ante el estrés .....	58
El estrés en el ámbito académico.....	63
Capítulo IV: Estrategias de afrontamiento .....	66
Estrés y estrategias de afrontamiento .....	66
Estrategia de afrontamiento y discapacidad intelectual .....	70
Capítulo VI: La psicología educacional ante la diversidad.....	74
Educación inclusiva .....	74
Psicología educacional ante la diversidad .....	75
Proceso de aprendizaje .....	77
Estilos de aprendizaje.....	78
Rol del psicólogo educacional en la diversidad.....	79

MARCO INSTITUCIONAL.....	82
La Asociación “Cascos Verdes”.....	83
<i>Programa de educación ambiental</i> .....	84
METODOLOGÍA .....	90
Nivel y tipo de investigación.....	91
Diseño de investigación .....	91
Definición de conceptos claves .....	91
Contexto y periodo.....	93
Participantes .....	93
Técnica de recolección de información .....	94
Procedimiento de recolección de información.....	94
Coreografía de análisis .....	96
Criterios de rigor cualitativo .....	98
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
Participante A.....	100
Participante B.....	112
Participante C.....	129
Participante D.....	146
Participante E.....	159
Participante F .....	169
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	185
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....	230
REFERENCIAS.....	236
APÉNDICES .....	247
Apéndice A: Nota de autorización .....	248
Apéndice B: Consentimiento informado .....	251
Apéndice C: Asentimiento informado para el estudiante .....	253
Apéndice D: Guía de Entrevista para los estudiantes .....	254
HOJA DE EVALUACIÓN .....	259

## INTRODUCCIÓN

“Casos Verdes” es una Asociación sin fines de lucro que trabaja por la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario a través de la educación ambiental. Es por ello que tiene como objetivo promover la inclusión y la formación profesional de estas personas, fomentando experiencias de superación personal en un ámbito donde la mayoría no tiene acceso.

Partiendo del enfoque basado en los derechos humanos, esta Asociación se dirige a la consolidación de una real igualdad de oportunidades por medio de un sistema educativo inclusivo, donde la persona con discapacidad intelectual accede a una enseñanza de nivel superior que le permite desarrollarse como futuro profesional, junto a otros. Cabe destacar que, junto a la plena inclusión, también promueve y apoya la autonomía e independencia de sus alumnos, actuación clave para garantizar el desenvolvimiento de habilidades y recursos necesarios para acceder al mundo profesional. A partir de esto, es importante destacar el concepto de discapacidad que se concreta en la “Convención de derechos humanos de las Personas con Discapacidad” (Organización Mundial de la Salud, 2001), la misma es concebida como una problemática social y no como una particularidad del individuo. Por lo tanto, no se trata de una situación que tiene efecto solamente sobre la persona, sino que es una cuestión más compleja en donde se involucran los derechos humanos (Ospina Ramírez, 2010). Es por ello que, una persona con discapacidad deja de ser aquella que requiere de asistencias especiales para ser reconocida como un sujeto de derecho. Debido a esto, dentro del ámbito escolar y universitario, una persona con un déficit en el funcionamiento intelectual y adaptativo no se encontraría limitada, ya que el sistema educativo tiene la responsabilidad de adaptar, modificar y generar cambios en los métodos y/o estrategias para lograr un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, más allá del desarrollo y formación de una propuesta académica basada en los principios de inclusión, como lo es cursar el Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Casos Verdes”, esto no implica que el estudiante se vea eximido de las exigencias y responsabilidades que demandan el mismo. Es por ello que durante la cursada los estudiantes con discapacidad intelectual experimentan situaciones que les generan ansiedad, llevándolos a emplear y modificar sus recursos y habilidades para hacerles frente a las mismas. Desde el enfoque Cognitivo la investigación buscaba comprender cómo un

individuo percibe su realidad y, a partir de ella, direcciona sus acciones. Es decir que, frente a ciertas circunstancias académicas que generan ansiedad, los estudiantes deben procesar la situación, afrontarla y dar una respuesta hacia ellas.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento o coping son respuestas ante el estrés, donde Lazarus y Folkman (1984) las definen como “los esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas e internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo” (p. 141).

Es por ello que las estrategias de afrontamiento inferidas son los recursos que los alumnos poseen para enfrentar las situaciones que le generan ansiedad y estrés. La investigación se centró en este punto, por lo que buscaba conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico.

La motivación personal de esta investigación por estudiar este fenómeno en esta población se debe a que durante el cursado de las carreras de licenciatura y profesorado en Psicología, se tuvo un primer acercamiento a la discapacidad intelectual dentro del ámbito educativo, además de la experiencia como docente adjunta del tercer año de la formación de dicha Asociación, donde se pudo percibir las actitudes de los alumnos frente a las circunstancias que representaban cierta presión, tales como situaciones de examen, exposiciones, lectura frente a los compañeros, informes de actividades, etc.

Por último, es importante destacar que el posicionamiento teórico de esta investigación se ubica en el enfoque cognitivo, desde el cual se entienden los conceptos de estrés y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, dada la relevancia social de la discapacidad intelectual, la misma es entendida desde la perspectiva de derechos humanos, como una mirada actual e integral sobre la discapacidad.

# **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de “Cascos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023?

## **Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo general***

- Conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de “Cascos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023.

### ***Objetivos específicos***

- Describir las situaciones consideradas como estresantes por los estudiantes dentro del Programa de formación de educadores ambientales.
- Identificar los comportamientos, pensamientos y emociones que manifiestan los estudiantes a partir de la valoración que hacen de las situaciones que consideran estresantes en el ámbito académico.
- Inferir las estrategias de afrontamiento a partir de los comportamientos, pensamientos y emociones de los alumnos.

## **Justificación**

La relevancia de este tema está dada por el valor que presenta hoy en día la educación inclusiva ya que promueve la modificación de métodos y estrategias de enseñanzas para una igualdad de condiciones y derechos. La inclusión de personas con discapacidad intelectual dentro de un ámbito universitario permite un crecimiento personal y profesional, como así también la inclusión de los mismos al mundo del trabajo, generando mayores posibilidades para alcanzar objetivos y cumplir proyectos de vida.

Esta investigación pretende aportar conocimientos sobre las experiencias y circunstancias que debe atravesar una persona con discapacidad intelectual ante las demandas

que exige una carrera universitaria, situaciones que debe percibir y procesar para afrontarlas de la manera más adecuada, en las que se presentan ciertos obstáculos y desafíos. La misma se consideró de importancia para los directivos y docentes, ya que son ellos los que trabajan en ámbitos educativos inclusivos y los que deberán idear estrategias ante situaciones en las que perciban niveles elevados de estrés en sus estudiantes con discapacidad intelectual. También es de interés para los familiares y los mismos alumnos que integran dicha Asociación.

Este estudio es de utilidad a profesionales de la salud, sobre todo a los psicólogos dedicados al ámbito educacional y aquellos que trabajan en el campo de la discapacidad e inclusión. El fin del mismo fue despertar interés hacia el fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento y a la percepción que se tiene sobre el ámbito académico en personas con discapacidad intelectual, motivos que superan el mero acompañamiento del estudiante.

Por último, este estudio tiene la misión de contribuir a otras investigaciones centradas en las exigencias, aspectos estresantes, acompañamiento y apoyo a estudiantes con discapacidad intelectual frente a situaciones percibidas como estresantes que se demandan en el ámbito académico.

### **Consecuencias de la investigación**

La presente investigación se llevó a cabo respetando las normas establecidas en el Código de Ética propuesto por la Federación de Psicólogos de la República Argentina [Fe.P.R.A], 2013) y enmarcadas dentro de las condiciones de la ley Ejercicio profesional del psicólogo (Ley 6063 de 1983).

Se respetaron los derechos fundamentales de la dignidad y el valor de la persona, su libertad por la participación, así como de dejar de hacerlo. La información obtenida sólo fue utilizada con los fines de la investigación, resguardando la identidad de los participantes y de sus padres. Al tratarse de una indagación que no incluye ningún tipo de intervención deliberada, no existió consecuencias de gravedad o riesgo para los entrevistados y sus padres.

Los estudiantes con discapacidad intelectual y sus padres recibieron información suficiente de la misma por parte de la investigadora, como así también los directivos de la Asociación “Casco Verde”. Para la recolección de información, se solicitó la aceptación explícita de los estudiantes para la participación de la investigación por medio de un

asentimiento informado. También, previamente se les entregó a los padres o responsables legales un consentimiento informado que autorizaba la participación de los estudiantes (Apéndice B y Apéndice C).

Por otro lado, la Asociación “Cascos Verdes” rige sus principios y prácticas basándose en lo dictaminado por la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, decretado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2014. Desde esta perspectiva, la Asociación promueve el crecimiento profesional y personal de sus estudiantes, como así también la independencia y autonomía de los mismos. Es por ello que en la investigación se trabajó exclusivamente con los alumnos participantes, sin descuidar la necesaria autorización de los padres o tutores responsables (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 4 de enero de 2023).

Cabe aclarar que esta investigación respetó los principios de autonomía que promulga dicha Asociación para sus estudiantes.

## **Deficiencias en el conocimiento**

De acuerdo con la temática planteada a investigar, conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual entre 20 a 40 años que cursan el 4° año del Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Cascos Verdes” sede en Salta Capital frente a las situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo del 2023, se realizó un breve recorrido de los diferentes estudios previos que anteceden la investigación.

Esta revisión bibliográfica tuvo como objetivo conocer qué otras investigaciones habían estudiado estrategias de afrontamiento en el ámbito académico, como así también que otras poseen una muestra similar a la que fue estudiada, en este caso personas con discapacidad intelectual.

A continuación, se presentará una serie de investigaciones con un determinado orden, en el que se partirá desde un nivel internacional hacia uno nacional y local.

Rodrigo Barquín Cuervo, et al. (2015) en su investigación presentada ante la Universidad de Burgos en España, titulada “El Uso de Estrategias de Afrontamiento del Estrés en Personas con Discapacidad Intelectual” plantea que las personas con discapacidad

intelectual tienen limitaciones en sus habilidades cognitivas, lo que los lleva a presentar limitaciones a la hora de razonar y planificar la resolución de problemas. Frente a esta problemática, la investigación tiene como objetivo conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan estas personas en su vida diaria para afrontar situaciones de estrés y la manera en la que sus limitaciones intelectuales dificultan una respuesta adecuada.

Esta investigación trabajó con dos grupos de adultos, uno con discapacidad intelectual leve y el otro grupo sin discapacidad que trabajaban en una fundación de España. Para la recolección de datos se utilizó una escala cuantitativa.

Se llegó a la conclusión de que las personas con discapacidad intelectual, cuando se enfrentan a situaciones estresantes, recurren a estrategias de afrontamiento similares a las de las personas sin discapacidad. Sin embargo, se estableció que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por este grupo son la expresión emocional y el apoyo social.

Begoña Medina Gómez y Roberto Gil Ibáñez (2017) a partir de su investigación “Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática” presentada ante la Universidad de Burgos en España, plantean la existencia de varios estudios sobre el estrés en personas en general, pero no sobre una población con discapacidad intelectual. Es por ello que esta investigación tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática del estrés y las estrategias de afrontamiento que utilizan las personas con discapacidad intelectual.

Se trabajó con diversas bases de datos para obtener artículos publicados entre los años 2007 al 2016, de la cual sólo tres presentaban los criterios de inclusión.

A partir de la revisión de artículos se llegó a la conclusión que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades frente a las relaciones interpersonales y con respecto a las estrategias de afrontamiento utilizan mayormente el evitativo que el activo. Sin embargo, en el afrontamiento activo, utilizan estrategias centradas en el problema. Con respecto a las estrategias centradas en la emoción se llegó a la conclusión que las personas con discapacidad las utilizan en situaciones angustiantes con un afrontamiento defensivo.

Roberto Chiang Sanchez (2010) en su tesis doctoral en Psicología para la Universidad de Granada, titulada “Estrategias de afrontamiento durante los primeros años de estudio, en jóvenes de la Universidad de Valparaiso, Ciudad de Valparaiso. Chile” establece que, dentro

del ámbito universitario, el estudiante debe enfrentar las exigencias y desafíos que se le presenten. Los jóvenes experimentan situaciones, previamente reguladas por normativas y pautas establecidas en las instituciones que los condicionan. El objetivo de la misma fue evaluar y describir los modos de afrontamiento, tanto estilos como estrategias, que utilizan los estudiantes para adaptarse a las exigencias académicas y sociales del ámbito universitario.

Para este estudio se trabajó con estudiantes universitarios de los primeros años de dos carreras, ingeniería y psicología. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la aplicación de dos cuestionarios.

Los resultados de los datos recolectados determinaron que los estudiantes de ambas carreras utilizaban los mismos estilos y estrategias de afrontamiento los cuales eran el desarrollo personal y la planificación.

Leandro Casari, et al. (2014) en su investigación “Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios” dirigida a la Universidad Católica del Aconcagua, plantea que en el ámbito académico se presenta un conjunto de situaciones estresantes. Frente a ellas las personas experimentan una falta de control imposibilitando una respuesta adecuada y ocasionando el fracaso académico. El objetivo de la misma fue analizar las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante situación de examen en estudiantes universitarios, para ello se buscó describir el nivel de ansiedad y estrategias de afrontamiento más utilizadas.

La investigación trabajó con una población conformada por estudiantes de Psicología de la universidad del Aconcagua de la provincia de Mendoza, Argentina. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario y una escala cuantitativa.

Se llegó a la conclusión que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron las gratificaciones alternativas y las descargas emocionales, también se determinó que los estudiantes presentaban un nivel bajo de ansiedad.

Analía Zapata, et al. (2013) realizaron una investigación en la Universidad Católica de Santa Fe titulada “Evaluación del bienestar y estrategia de afrontamiento en padres con niños y/o adolescentes con retraso mental leve”, de la cual se buscó indagar como los padres que tienen hijos con retraso mental leve afrontan el estrés que le genera esta situación,

incluyendo también cuestiones como la aceptación del hijo real, las trayectorias escolares y la vinculación con los demás. Los objetivos de esta investigación fueron evaluar el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento que utilizan los padres y las posibles relaciones que existen en ambas variables.

Se trabajó con un grupo de padres con hijos que presentaban retraso mental leve de un hospital situado en la ciudad de Santa Fe, Argentina. Para la recolección de datos se utilizaron dos escalas cuantitativas.

El estudio llega a la conclusión de que los niveles de bienestar psicológico de los padres son bajos. En cuanto a las estrategias de afrontamiento los padres utilizan mayormente la evitación, en la que se incluye la negación y la evitación de pensamientos y actos relacionados a situaciones estresantes.

Sofía Amén (2018) en su tesis de Licenciatura en Psicología “Estrategias de afrontamiento frente al envejecimiento de un grupo de adultos mayores que concurren al Club Social de los Abuelos de Salta”, para la Universidad Católica de Salta, plantea que las personas que se encuentran atravesando la adultez tardía experimentan cambios que conllevan al deterioro físico y cognitivo generando situaciones de ansiedad y estrés, es por ello que el objetivo en esta investigación fue conocer las estrategias de afrontamiento frente al envejecimiento que utilizan los adultos mayores.

La investigación se llevó a cabo en el club social de los abuelos de Salta y se trabajó con los socios activos del club. La información fue recolectada a partir de cuestionarios y la administración de una escala.

La misma concluye que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por el grupo de adultos mayores son la religión y el humor. Al mismo tiempo se identificó las diferencias existentes entre el rango etario de los mismos y los tipos de estrategias de afrontamiento utilizadas.

Valeria Irene Fernández (2020), en su tesis de Licenciatura en Psicología “Desarrollo de habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual, que cursan el programa de educación ambiental de “Casos Verdes”, en la Universidad Católica de Salta, en el año 2020”, plantea que el desarrollo de las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual es imprescindible para lograr una mejor adaptación y logros de objetivos. Es por

ello que la investigación se centró en poder determinar qué nivel de desarrollo de las Habilidades Sociales presentan los estudiantes que cursan el 3° año de Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Casos Verdes”.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica de Salta, y se trabajó con estudiantes de 1° año, como grupo de control y de 3° año, como grupo experimental, del Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Casos Verdes”, como así también con los representantes legales de dichos alumnos. En la misma se utilizó el Cuestionario de Interacción Social (CHIS), completado por los tutores legales, y una Planilla de Observación Estructurada (POE) con escala Likert, inspirada en el cuestionario anterior. Por último, se utilizó la prueba T Student para realizar la comparación de ambos grupos.

La misma concluye que los estudiantes con discapacidad intelectual, del grupo experimental, presentan niveles de desarrollo altos con respecto a diversas habilidades sociales como ser, Habilidades Básicas de Interacción Social, Habilidades Conversacionales, Habilidades de Sentimientos y Emociones. Por otro lado, el mismo grupo presenta un nivel de desarrollo medio en las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, sin embargo, sus resultados superan al del grupo control. Con respecto al grupo centró se determinó que presentaban un nivel de desarrollo medio en todas las habilidades sociales evaluadas.

A través de la revisión de estos antecedentes se puede afirmar que, a pesar de que existen investigaciones que toman como objeto de estudio a las estrategias de afrontamiento frente a situaciones estresantes en personas con discapacidad intelectual, las mismas se centran en respuestas ante circunstancias de la vida diaria. Si bien, resultan ser necesarias como punto de partida, son insuficientes con respecto al tema de investigación, pues la misma está centrada en la percepción de situaciones consideradas estresantes dentro del ámbito académico y sus respuestas frente a ellas.

A la vez podemos encontrar trabajos de estrategias de afrontamiento en el ámbito académico pero las mismas no incluyen dentro de su población a personas con discapacidad intelectual.

# MARCO TEÓRICO

## Capítulo I: Discapacidad intelectual

### Recorrido histórico de la discapacidad

En este capítulo se desarrollará brevemente el camino histórico que tuvo que recorrer y transitar el concepto de discapacidad para llegar a conformarse a lo que hoy en día representa y significa para la sociedad.

Antes que nada, debemos reconocer que la discapacidad es un concepto que debe ser abordado desde diversas perspectivas, ya que se trata de un concepto complejo en donde intervienen una gran variedad de factores, entre ellos pueden ser sociales, culturales, educacionales, políticos y hasta económicos presentes en un momento histórico determinado.

Las diversas maneras de conceptualizar la discapacidad son resultado de un permanente cambio histórico. Es por ello que el autor López Bastías (2019), logra establecer una organización con respecto a la evolución del concepto, partiendo desde un enfoque tradicional donde se destaca la segregación y aniquilación hasta llegar a un enfoque basado en los derechos humanos del cual resguarda la vida independiente y autónoma de la persona con discapacidad, promoviendo la accesibilidad de los mismos hacia una sociedad más inclusiva.

A continuación, se desarrollarán los diversos enfoques:

#### *Enfoque tradicional*

López Bastías (2019) considera al enfoque tradicional como aquel momento histórico en donde la discapacidad era vinculada, desde una mirada animista, con causas mágicas y religiosas en las que provenía de castigos divinos. Las personas con discapacidad no eran percibidas como ciudadanos con plenos derechos ya que eran reconocidos como diferentes frente al resto. Esto conllevaba a que sean apartados de la sociedad ocupando una posición de subordinación y dependencia.

Según este autor las personas con discapacidad, durante este periodo, eran comprendidas como aquellas que no responden a las demandas y necesidades que surgían de la sociedad. Las mismas se encontraban posicionadas en un lugar de exclusión, donde la

eugenesia y la marginación eran los representantes primordiales en esta etapa. Desde la eugenesia la vida con discapacidad era comprendida como aquella que no merecía ser vivida, es por ello que ante la presencia de cierta discapacidad al nacer los niños eran asesinados. Por otro lado, el abandono de las mismas era fundamentado por ideas de los filósofos de la época, en donde reconocían y afirmaban la eliminación y rechazo de las personas con discapacidad por ser débiles y deficientes para la sociedad (López Bastías, 2019).

Es importante destacar que el enfoque tradicional es dominado como el modelo de prescindencia. Según Toboso Martín (2008) en este momento histórico, además de considerar que el origen de una discapacidad se debía a una causa religiosa, también se reconocía que las mismas representaban un estorbo y carga para la sociedad, justificando que no aportan nada. Este autor desarrolla este modelo a partir de dos submodelos que surgen como respuesta de la sociedad frente a la discapacidad. Estos son los anteriormente mencionados, el eugenésico en donde se consideraba inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños con discapacidad, y el de marginación donde la persona con discapacidad era incluida dentro de los grupos más vulnerables y pobres de la sociedad.

Frente al submodelos de la marginación Toboso Martín (2008) afirma que:

La característica principal de este submodelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor y el rechazo por considerarlas objeto de maleficios y advertencia de un peligro inminente. Es decir, ya sea por menosprecio, ya sea por miedo, la exclusión es la respuesta social hacia la discapacidad. (p.2)

Por último, López Bastías (2019) reconoce a la Revolución Francesa como un hecho histórico crucial en el cual la discapacidad deja de ser vinculada con lo animista, debido a los avances de la medicina, la psiquiatría, la psicología, el derecho y la educación.

### ***Paradigma de la rehabilitación***

Se realiza una transición de la exclusión y segregación a una integración y rehabilitación. En esta etapa las causas de la discapacidad ya no son comprendidas desde un designio divino, sino que son abarcadas desde una mirada científica, ubicando a la discapacidad en los términos de salud y enfermedad. Por otro lado, las personas con

discapacidad ya no son estigmatizadas como inútiles para la sociedad, ya que a partir de la rehabilitación y normalización se buscaba su integración (López Bastías, 2019).

Con respecto a la normalización, Foucault (1984) establece que se trata de un sistema graduado y con intervalos conmensurables por el cual las personas son distribuidas en torno a una norma, esta norma al mismo tiempo organiza y controla esa distribución.

Por otro lado, en este enfoque la discapacidad es entendida como una característica interna de la persona, se basa en las dificultades, limitaciones y deficiencias. Sin embargo, con respecto al proceso de rehabilitación la persona permanece en una posición pasiva, ya que será el profesional quien cumpla un rol activo, controlando el proceso del paciente (Toboso Martín, 2008).

Por último, es importante destacar que este paradigma también recibió el nombre de modelo médico, ya que a partir del mismo se dio origen a la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM), publicado por la Organización Mundial de la Salud en 1980 (Hernández Ríos, 2015).

### ***Paradigma de la autonomía personal***

Según López Bastías (2019), las influencias que determinaron el surgimiento de este paradigma fueron el modelo bio-psicosocial y el concepto de normalización anteriormente mencionado. Uno de los objetivos de este paradigma fue romper con la visión del rol pasivo de la persona con discapacidad sobre el proceso de rehabilitación y lograr en ellos la autodeterminación y la autonomía pese a la presencia de una discapacidad. Frente a esto, el autor reconoce que la problemática se traslada del individuo al entorno social, del cual es el responsable de generar o no dependencia sobre ellos.

A partir de este paradigma se pone en marcha la práctica del principio de oportunidades, del cual da lugar al fortalecimiento de la autodeterminación y empoderamiento de aquellas personas que presentan cierta discapacidad (López Bastías, 2019).

Por otro lado, Hernández Ríos (2015) afirma lo siguiente:

El modelo biopsicosocial (que integra los modelos médico y social) ha pasado de la discapacidad como deficiencia y responsabilidad individual a la discapacidad como

diferencia y reconocimiento social. De tal manera que esta integración tiene especial trascendencia en la actualidad tanto en la dimensión normativa como social porque se delimita el campo de acción de cada modelo: desde el modelo médico se tendrán en cuenta aspectos científicos y desde el modelo social se buscará el reconocimiento de la igualdad de oportunidades. (p. 50)

Este paradigma comienza a tener más fuerza a partir de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2001) de la cual, establece que la discapacidad es un concepto que se encuentra en constante evolución, y es producto de la interacción que surge entre la persona con alguna deficiencia y las barreras que se presentan en el entorno que limitan e interfieren su plena participación en la sociedad. También, la misma reconoce la autonomía e independencia individual como factores de gran importancia para el desarrollo y crecimiento de las personas, incluyendo su plena libertad en la toma de decisiones.

Por último, Aguado Díaz (1995) expresa que el concepto de deficiencia, discapacidad y minusvalía fueron y siguen siendo cuestionados a lo largo de la historia. En diversos momentos, la sociedad fue evolucionando y estableciendo valores, reglas y normas sociales que determinaron los criterios de aceptación o rechazo de una persona por parte de lo socialmente establecido. La demarcación de estos criterios se realiza a través de clasificaciones, por lo que la persona que no se incluye en los estándares admitidos queda catalogada como diferente. Es por ello, que el autor considera que el concepto se encuentra en constante cambio y actualización, que logran mayor complejidad y concientización del mismo.

### **Historia de la discapacidad intelectual**

A partir de este breve recorrido histórico se puede reconocer que la discapacidad intelectual no debe ser vista como un rasgo exclusivamente del individuo ya que el contexto también se encuentra involucrado. Es por ello que no se puede dejar de lado la importancia de los juicios que se van estableciendo en una sociedad con respecto al concepto.

Aguado Díaz (1995), establece que el contexto llega a determinar el papel social que desempeña una persona con discapacidad intelectual, dejando de lado las habilidades y condiciones personales que presenta la misma para desenvolverse en la sociedad. Este autor

denomina “actitudes sociales” a la postura que instala la sociedad con respecto a la discapacidad, sin embargo, destaca que las mismas van transformándose en diversos ámbitos, como ser el familiar o cultural. A partir de las actitudes el autor destaca dos posturas:

El enfoque pasivo del cual considera a la discapacidad intelectual como producto de causas ajenas al accionar del hombre, es decir que es vista como una maldición o castigo divino de dioses o demonios que se encuentran exentos de todo control del hombre. Por lo que el único camino es la resignación, el rechazo al discapacitado o imploración a divinidades.

El enfoque activo toma a la discapacidad intelectual como una enfermedad cuyas causas son de carácter natural, biológico o ambiental. En este enfoque se acentúa la importancia de la prevención, detección, intervención y tratamiento, considerando a la deficiencia como una condición modificable.

Frente a las transformaciones que fueron surgiendo del concepto, Aguado Díaz (1995) presenta tres revoluciones con respecto a la salud mental.

### ***Primera revolución***

Según este autor la primera revolución surge en la prehistoria y se extiende hacia el renacimiento, es por ello que divide este periodo en tres partes, prehistoria y antigüedad, antigüedad clásica y por último la edad media, primer renacimiento y reforma.

En cuanto al periodo de la prehistoria y antigüedad el autor destaca la presencia de dos perspectivas, por un lado, el empirismo y por otro el animismo. Las enfermedades eran asistidas por técnicas terapéuticas y medicinales que se encontraban establecidas entre estas dos perspectivas. Empíricamente resultaba importante la utilización de ciertos recursos medicinales con altos niveles de eficacia en circunstancias similares. Con respecto al animismo se manifestaba a partir de rituales o ceremonias espirituales dirigidas por hombres a los que se les asignaban poderes mágicos. En definitiva, como ya se mencionó en el apartado anterior, durante este periodo el rechazo y el infanticidio eran las prácticas más mantenidas por las sociedades.

En la antigüedad clásica la discapacidad intelectual era nombrada como trastornos mentales y deficiencias mentales, las mismas eran comprendidas como fenómenos naturales.

En este periodo existía una consideración naturalista por lo que se trataba de enfermedades y no de castigos divinos (Aguado Díaz, 1995).

Sin embargo, en la edad media los denominados trastornos mentales en la Europa occidental son interpretados como posesiones diabólicas. A pesar de ello, consideraban que las personas con deficiencias o trastornos mentales deberían estar custodiadas de sus acciones, esto permite el surgimiento de los orfanatos y hospitales denominados nosocomios. Para Aguado Díaz, (1995) durante este periodo el humanismo cristiano logra su máximo esplendor.

Por último, en el renacimiento junto a la creación del estado moderno surge mayor interés en el estudio del cuerpo y su anatomía provocando el desarrollo de la medicina e intervenciones quirúrgicas. Frente a esto se dan una brecha inmutable de la enfermedad y deficiencia mentales en la que se determina que no todas las personas con discapacidad se presentan con el mismo estado e incluso alguno de ellos presentan mejoras (Aguado Díaz, 1995).

### ***Segunda revolución***

A partir de esta segunda revolución se dejan de lado las explicaciones religiosas con respecto al origen de la discapacidad, para dar lugar a explicaciones científicas y médicas. Las respuestas estaban direccionadas hacia las limitaciones que tenían las personas con discapacidad intelectual. Los mismo eran considerados desviados de la norma estándar, por lo que esta condición les impedía poder participar en la vida social (Palacios, 2008)

Esta revolución tiene su origen a fines del siglo XIX con el surgimiento de las ciencias sociales y el nacimiento de la psiquiatría como una rama de la medicina. Por otro lado, el modelo organicista es sustituido por un corte intrapsíquico de la mano del psicoanálisis. Al mismo tiempo se logra el desarrollo de la psicología clínica y el estudio experimental de la conducta junto con la evaluación psicológica. Las aportaciones a la deficiencia mental, actualmente denominada discapacidad intelectual, vienen acompañadas por innovaciones como ser las técnicas de evaluación de la inteligencia (Aguado Díaz, 1995).

Durante los inicios del siglo XX las personas con discapacidad intelectual e incluso las personas con enfermedades mentales eran consideradas una amenaza para la salud e

inteligencia de las futuras generaciones. Frente a estas suposiciones las personas con discapacidad intelectual fueron internadas en instituciones con el propósito de asistir y rehabilitar a los mismos con el objetivo de que no fueran una carga para la sociedad (Palacios, 2008).

Aguado Díaz (1995) considera que esta segunda revolución en salud mental se basó en la comprensión e identificación de las deficiencias mentales y sus causas biológicas. Así pues, la serie de avances sociales se expresaron a través de reglas legales e institucionales destinadas a las personas deficientes, permitiendo al mismo tiempo el desarrollo de investigaciones. Sin embargo, este periodo se encuentra atravesado por contradicciones ya que durante el mismo las guerras mundiales provocaron actos de lesa humanidad y reclusión de la paz.

### ***Tercera revolución***

Para Aguado Díaz (1995) esta revolución surge a inicios de la década de los sesenta y se centraba en los factores psicosociales y socioambientales que afectan al individuo como así también el interés de las intervenciones comunitarias.

En este momento la discapacidad va más allá de las deficiencias funcionales del propio cuerpo, sino que se encuentra implicada la sociedad y sus limitaciones (Palacios, 2008).

En este periodo la deficiencia está vinculada con las ideas dominantes de reestructurar la sociedad y el campo de la salud mental, permitiendo el desarrollo de tareas de prevención como así también la creación de centros de atención. Por lo tanto, los avances en este periodo serán favorables y positivos para las personas con discapacidad intelectual (Aguado Díaz, 1995).

### **Discapacidad intelectual**

El concepto de discapacidad intelectual ha sido desarrollado y definido por diversos autores a través de la historia. Es por ello que hoy en día se encuentran una variedad amplia de definiciones que conceptúan esta condición. Por otro lado, las mismas se encuentran sustentadas por diferentes perspectivas y modelos teóricos. Así pues, para centrar el tema, se expondrán a continuación algunas definiciones existentes en la actualidad.

En un primer momento es clave presenta la definición que estableció, en los últimos años, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-V), del cual expresa que “la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 17).

Por otro lado, Fejerman (2010) utiliza el término retraso mental para referirse a discapacidad intelectual, y enuncia que cuando se habla de la misma no se hace referencia a una única enfermedad sino a un conjunto de trastornos en donde varían sus causas, sin embargo, tiene en común una afección en el sistema nervioso central, que se manifiesta durante el desarrollo. Estas afecciones producen inconvenientes en los niños a la hora de desempeñar tareas en el ámbito social y académico, ya que sus funciones intelectuales son inferiores en comparación con la de otros niños de la misma edad.

Frente a las posibles etiologías de la discapacidad intelectual Ke y Liu (2017) establecen que son heterogéneas. La diversidad de causa va desde el proceso en el cuidado prenatal, tales como posibles lesiones, infecciones o intoxicaciones. Como así también factores genéticos y ambientales, ya sea desnutrición o deprivación emocional y social.

Siguiendo con la diversidad de conceptualizaciones de la discapacidad intelectual, Fejerman (2010) hace hincapié en las definiciones construidas por entidades internacionales, ya que las considera claras y completas. Estas son las siguientes:

En primer lugar, la Asociación Médica Americana establece que la discapacidad intelectual se trata de un “funcionamiento significativamente inferior al normal que se manifiesta en el curso del desarrollo y se traduce por falta de una adecuada conducta adaptativa” (como se citó en Fejerman, 2010, p.38).

Por otro lado, para el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, cuarta edición, (como se citó en Fejerman, 2010, p.38) utiliza el término retraso mental y establece que “es una condición de detención o incompleto desarrollo de la mente caracterizado especialmente por un deterioro de las habilidades que contribuyen a la

inteligencia: cognitiva, de lenguaje, motoras y sociales, manifestada durante el periodo de desarrollo”. Con respecto a sus limitaciones, Fejerman (2010) expresa lo siguiente:

La capacidad intelectual es significativamente inferior al promedio, y se acompaña por limitaciones significativas en la actividad adaptativa de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades sociales/interpersonales, utilización de recurso comunitarios autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. Sus inicios deben ser anteriores a los 18 años. (p.38)

En tercer lugar, el autor cita a la Asociación Americana de retraso mental, de la cual expresa que la misma es comprendida como una “disabilidad caracterizada por una significativa limitación tanto en la función intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en pautas sociales y conceptuales ante los 18 años” (como se citó en Fejerman, 2010, p.38).

Por último, según Luckasson, y Cols (como se citó en García Alonso, 2005) utilizando el término retraso mental, considera que la misma es una discapacidad que se caracteriza por limitaciones que abarcan tanto el funcionamiento intelectual como las conductas adaptativas de la persona. A partir de esta definición, García Alonso (2005) hace hincapié en el concepto de inteligencia, exponiendo que se trata de una capacidad mental que incluye el razonamiento, el pensamiento abstracto, la solución de problemas, la planificación, la comprensión de ideas y el aprendizaje mediante la experiencia. Por lo que las limitaciones de las estas funciones repercuten en el desenvolvimiento de acciones en diversos ámbitos. Por otro lado, la autora también desarrolla el concepto de conducta adaptativa, estableciendo que se trata de un conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales las cuales se van aprendiendo durante el transcurso de la vida. Es por ello que sus limitaciones afectan la vida diaria frente a los cambios y demandas que van surgiendo en los contextos sociales, educativos, etc.

Como resultado de las diversas definiciones, posibles etiologías y consecuencia, Fejerman (2010) expresa que, durante la historia, los avances e investigaciones sobre el retardo mental, término al cual se refiere a la discapacidad intelectual, dieron como resultado el surgimiento de una nueva terminología, como ser “disabilidades intelectuales”, como así también la manera para reconocer un desarrollo intelectual inferior a lo establecido como

normal. La forma más utilizada para delimitar y medir la inteligencia es por medio de test, en donde se obtiene un cociente intelectual (CI) que dictamina si una persona se encuentra dentro de los parámetros aceptados y normales que establece la población o está fuera de ellos. Además, a partir del mismo se examinan los niveles que presenta una persona con respecto a sus habilidades intelectuales y sus comportamientos adaptativos (Fejerman, 2010).

Frente a esto, Hagens (2007) expresa que la inteligencia es un rasgo continuo y complejo. Por lo que un intento de medición objetiva de la inteligencia humana es a partir de la formulación del cociente intelectual, que sería la división entre la edad mental por la edad cronológica<sup>1</sup>. La edad cronológica hace referencia a los años transcurridos desde el momento que una persona nace hasta el presente, en cambio la edad mental es obtenida a partir de pruebas estandarizadas como ser el test de inteligencia de Binet-Simon (Chávez Uribe, 2007). Este último, considera el desarrollo intelectual como la progresiva adquisición de mecanismos intelectuales básicos. A partir de esto, la edad mental es entendida como la adquisición de determinados mecanismos intelectuales correspondientes a una edad cronológica específica. Según Chávez Uribe (2007), al comparar la edad mental con la cronológica es posible medir el desarrollo intelectual de una persona, como así también determinar si este se encuentra dentro de los parámetros esperados o si está retrasado.

Por medio al coeficiente intelectual, el DSM-V establece cuatro niveles de discapacidad intelectual, leve, moderado, severo y profundo que lleva a predecir con anterioridad el desenvolvimiento de la persona frente a exigencias sociales, como así también su pronóstico con respecto a su vida adulta (Fejerman, 2010). Asimismo, Ke y Liu (2017), remarcar que el CI puede modificarse levemente por la edad, por lo que se permite llegar a establecer predicciones con respecto al futuro de una persona.

Para Ke y Liu (2017), no se debe tener en cuenta únicamente el CI, sino que también los recursos que presentan las personas con discapacidad intelectual para establecer relaciones con los demás, como así también para el desenvolvimiento en las diversas áreas

---

<sup>1</sup> “the intelligence is a continuous as well as a complex trait. An attempt at objective measurement of human intelligence resulted in the formulation of the IQ, which is mental age divided by chronological age”. [La inteligencia es un rasgo continuo y complejo. Por lo que un intento de medición objetiva de la inteligencia humana resulta en la formulación del CI, que es la edad mental dividida por la edad cronológica] (Hagens, 2007, p. 297).

de su vida personal. Según Fejerman (2010), para que una persona logre desarrollarse en diversas áreas se requiere de distintos tipos de inteligencias. Este autor define a la inteligencia como “una capacidad, una destreza que se pueden desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente y las experiencias, de la educación recibida, de las oportunidades, etc” (p.42). También este autor tiene presente la capacidad adaptativa de los seres humanos, comprendida como la facultad de hacerle frente a las demandas de la vida tanto en el aspecto personal como en el ambiente social, respetando normas preestablecidas culturalmente. Es por ello que esta capacidad se encuentra determinada e influenciada por diversos factores como ser familiares, académicos, y también por las posibilidades e incluso las enfermedades.

Por otro lado, Valdespino Echauri y Lobera Gracida (2010), reconocen que la inteligencia es “un proceso amplio que abarca una enorme cantidad de funciones de la mente humana, para lograr adaptarse a diversas situaciones” (p. 16). Sin embargo, estas autoras reconocen que la inteligencia en personas con discapacidad intelectual presenta diferencias significativas con respecto a los siguientes componentes cognitivos, el análisis, la síntesis, la planificación, la identificación y resolución de problemas y el pensamiento abstracto. Las mismas establecen que las personas con discapacidad intelectual presentan actos inteligentes, es decir que tienen la capacidad de pensar y razonar como otros, sin embargo, la mayoría de las veces no cuentan con ciertas herramientas o recursos necesarios para resolver problemas y lograr obtener una respuesta adecuada o una adaptación exitosa frente a una nueva experiencia de aprendizaje, es por ello que las conductas adaptativas en estas personas presentan limitaciones significativas para realizar y desenvolverse en las actividades diarias (Valdespino Echauri y Lobera Gracida, 2010).

Con respecto a la etiología de la discapacidad intelectual, Fejerman (2010) establece que se debe a diversas causas, entre ellas se encuentran las biológicas, las psicológicas y las sociales. Reconoce que estos factores intervienen en cualquier instancia del desarrollo del sistema nervioso central y su gravedad dependerá del momento en el que surja, cuando más precozmente se presente más nociva será su manifestación. Es por ello, que este autor clasifica los momentos en que los daños se producen, ocasionando secuelas neurológicas y dando como resultado un retraso mental, término al que hace referencia la discapacidad intelectual. Estos momentos son el prenatal, perinatal y postnatal.

Las causas prenatales se deben a variaciones cromosómicas o genéticas y a variaciones a nivel estructural del cerebro en la etapa temprana de la gestación. Además de estas alteraciones también pueden encontrarse otros factores que ocasionan daños en este momento, como ser un estado de desnutrición en la madre, alguna enfermedad infecciosa o incluso el consumo de sustancias nocivas, entre ellas drogas, alcohol y tabaco. Por otro lado, las causas perinatales más usuales suelen ser la hipoxia, meningitis y partos prematuros. Por último, las causas postnatales más frecuentes suelen ser traumatismos, paros cardiorrespiratorios e incluso cuadros de epilepsia (Fejerman, 2010).

Por otro lado, Risueño y Motta (2005) consideran otras causas, además de las llamadas neurobióticas referidas a aquellas afecciones del sistema nervioso central que provocan cuadros disfuncionales. Para las autoras es de gran importancia tener presente otros factores como causantes de un trastorno de aprendizaje. Por un lado, considera a los factores psíquicos como posibles causante, ya que se encuentran vinculados con el desarrollo afectivo - emocional de la persona que interfieren con los procesos de aprendizaje, generando en ciertas ocasiones el fracaso escolar, un claro ejemplo de esta causa son las afecciones emocionales que generan bajo rendimiento en el aprendizaje.

Otro factor de relevancia es el social, que en ciertas ocasiones originan el problema y en otras, agravan las dificultades ocasionadas por otros factores. Frente a esta causa, las autoras reconocen dos cuadros clínicos de relevancia, por un lado, la privación social, a la que hacen referencia a la ausencia de oportunidades para acceder a la educación debido a situaciones como ser el trabajo infantil, escasos recursos de los padres que imposibilita que sus hijos accedan o permanezcan en la escuela, como así también la lejanía de los centros educativos. Por otro lado, el segundo cuadro clínico es la iatrogenia educativa, considerada como las acciones psico-socio-pedagógicas que interfieren con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esta puede ser una metodología de enseñanza inadecuada, interferencias en la relación con el docente o el equipo de conducción, etc (Risueño y Motta, 2005).

### **Criterios diagnósticos con respecto a la discapacidad intelectual**

A partir de lo desarrollado hasta el momento se pudieron reconocer las diversas definiciones que hacen referencia a la discapacidad intelectual, como así también sus principales características y causas. Ahora bien, en este capítulo se desplegarán las diversas formas de clasificación y diagnósticos que se le adjudican a la discapacidad intelectual.

Una de las clasificaciones más utilizadas es la establecida por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en el “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales” en su quinta edición, del cual ubica a la discapacidad intelectual dentro de los trastornos de desarrollo neurológico. Para determinar el diagnóstico de esta discapacidad las personas deben presentar tres criterios elementales, que son los siguientes son:

Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (Asociación Americana de psiquiatría, 2014, p.17)

Por otro lado, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), utiliza la terminología de retraso mental y la ubica en la categoría de trastornos mentales y del comportamiento. Define al retraso mental como:

Estado de desarrollo mental incompleto o detenido caracterizado especialmente por un deterioro de las capacidades que se manifiestan durante la fase de desarrollo, capacidades que contribuyen al nivel global de inteligencia, por ejemplo, las funciones cognoscitivas, el lenguaje y las habilidades motrices o sociales. El retraso puede tener lugar con o sin otra alteración mental o física. (p. 348)

Esta clasificación establece grados de retraso mental a partir de exámenes de inteligencia estandarizados y escalas que evalúan la adaptación social en un contexto específico. También la determinación de un diagnóstico depende de un examen general del

funcionamiento intelectual llevado a cabo por evaluadores capacitados. Por lo tanto, la determinación del mismo se basa en los niveles de funcionamiento que presenta la persona.

Por otro lado, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), reconoce que tanto las habilidades intelectuales como la adaptación social van modificándose a través del tiempo y que pueden ir mejorando mediante estimulación y rehabilitación.

Partiendo de esta clasificación se establecen cuatro niveles de retraso mental, leve, moderado, grave y profundo. Por otro lado, Ke y Liu (2017) reconocen que para clasificar a la discapacidad intelectual en estos niveles se debe tener en cuenta el desempeño de las funciones cognitivas y de las funciones adaptativas que la persona tenga, como así también el cociente intelectual obtenido a partir de diversos exámenes. Por medio de estos resultados, los autores clasifican a la discapacidad intelectual en profunda, grave, moderada y leve.

### ***Profunda***

En este nivel se incluye aquellas personas que presentan una limitada autonomía en su vida para la ejecución de tareas básicas de cuidado personal, así como una restringida utilización del lenguaje. También la facultad de expresión de emociones es reducida. Como manifestaciones corporales es frecuente encontrar convulsiones, incapacidades físicas, como una expectativa de vida relativamente corta (Ke y Liu, 2017). Por otro lado, para la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), las personas que se encuentran diagnosticadas con un retraso mental profundo presentan un coeficiente intelectual inferior a 20.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales quinta edición, establece que la persona con este nivel de gravedad profunda presenta una comprensión limitada de la comunicación simbólica, tanto en el habla como en la gesticulación. Por otro lado, logra comunicar sus necesidades y emociones a través de la comunicación no verbal.

### ***Grave***

Según la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), en este nivel se encuentran incluidas aquellas personas adultas que presentan un coeficiente intelectual de 20 a 34, el mismo representa la edad mental de un niño de tres a seis años, por lo que determina que en este nivel la persona requiere de un apoyo constante.

Para la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición, el nivel de discapacidad intelectual grave se encuentra caracterizado por una escasa internalización del lenguaje en los primeros años de vida de la persona, sin embargo, mediante la escolarización, la misma logra aprender a hablar o a utilizar otros signos alternativos de comunicación. Por otro lado, enuncia que la conducta adaptativa se encuentra alterada en las diversas áreas del desarrollo, aunque esto no limita al aprendizaje de habilidades básicas de cuidado personal. Asimismo, Ke y Liu (2017) establecen la importancia de la asistencia y apoyo por parte de la familia, la institución educativa y de la sociedad para la evolución de la persona con un nivel grave de discapacidad.

### ***Moderada***

Peredo Videira (2016) señala que las personas con discapacidad intelectual moderada manifiestan, durante la edad preescolar, un significativo retraso en el desarrollo. Asimismo, la adquisición del habla como la del lenguaje expresivo y comprensivo suelen aparecer tardíamente. Por otro lado, se presentan dificultades en el desarrollo de facultades para el desempeño de su autonomía. Sin embargo, la autora reconoce que frente a este nivel de discapacidad se encuentra un adecuado desarrollo motor, por lo que le permite desempeñar algunas tareas. Por otro lado, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales quinta edición, resalta la importancia del acompañamiento y del apoyo de los diversos ámbitos que rodea a la persona, para lograr habilidades que benefician su autonomía y permite su desenvolvimiento social.

También cabe destacar que, según la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), las personas incluidas en esta categoría presentan un coeficiente intelectual de 35 a 49.

### *Leve*

Ke y Liu (2017) señalan que las personas con este nivel de discapacidad presentan en los primeros años de vida un desarrollo más lento a comparación de las personas de la misma edad. Por otro lado, Peredo Videá (2016) expresa que la discapacidad leve o ligera se presenta con un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras, por lo que le permite desplegar habilidades sociales y comunicativas que lo lleva a desarrollar autonomía personal, como así también capacidades de adaptación e integración al mundo social. Por otro lado, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) (Organización Panamericana de la Salud, 2008), establece que las personas incluidas en esta clasificación presentan un coeficiente intelectual de 50 a 69 aproximadamente, lo que representaría la edad mental de un niño de 12 años.

A partir de esto, la autora Peredo Videá (2016) resalta la importante tarea que deben cumplir las instituciones educativas, para que el alumno con discapacidad intelectual leve logre aprendizajes básicos de lectoescritura. Señala que las tareas en el ámbito educativo incluyen acompañamiento y apoyo, programas escolares adaptados y metodologías facilitadoras para el desarrollo de la comprensión y el razonamiento, tanto en la educación primaria como en la secundaria. Al mismo tiempo, establece que en la secundaria las instituciones deben centrarse en la implementación de programas de capacitación laboral que permitan brindar posibilidades a las personas para llegar a desenvolverse con independencia en el contexto social.

A pesar de las clasificaciones empleadas para encasillar una discapacidad intelectual, Egea García y Sarabia Sánchez (2001) señalan que “la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo “(p. 15). Los autores expresan que la discapacidad no es solamente conocida por sus manifestaciones, desórdenes o lesiones propias de la misma, sino que sus condiciones de salud están influenciadas por un conjunto de factores (experiencias personales, los antecedentes y bases emocionales, las construcciones psicológicas, el contexto social, cultural donde interactúan). Es por ello que no solamente se debe tener en cuenta las experiencias personales de discapacidad, sino que también las percepciones que ellos mismo tienen sobre su condición, así como las actitudes que presentan frente a la discapacidad, que a la vez están sujetas a las interpretaciones culturales y sociales del contexto histórico donde se encuentra la persona (Egea García y Sarabia Sánchez, 2001).

Por otro lado, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001) establece que el desempeño de una persona se ve influenciado por la relación que existe entre la condición de salud y los factores contextuales, del cual se incluyen ambientales y personales. La interacción dentro de esta relación es dinámica, por lo que permite la modificación y transformación de ciertos elementos. Por lo tanto, la existencia de una discapacidad puede alterar las condiciones de salud, como así también un déficit en el funcionamiento puede producir restricciones de capacidades o desempeño.

### **Discapacidad desde el enfoque de derechos humanos**

En la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad dictado por la Organización de las Naciones Unidas (2014), expresa que la discapacidad puede estar abarcada desde diferentes enfoques, sin embargo, el enfoque de derechos humanos tiene sus bases sobre una mirada social, en donde la persona es reconocida como un sujeto de derecho y es el responsable de exigir al estado el cumplimiento de los mismo. Es por ello que, a partir de esta perspectiva los obstáculos y limitaciones presentes en el ámbito social, los cuales impiden a la persona con discapacidad a desarrollarse con plena libertad, son reconocidos como factores que excluyen y discriminan, y será el estado el que deba ocuparse de erradicar los mismos.

Parra Dussan y Palacios Sanabria (2007) plantean que en el enfoque de derechos “los individuos deben reconocerse, asumirse y ser considerados como sujetos de derechos fundamentales inalienables e irrenunciables” (p. 102). A partir de esto, el mismo es considerado como “un acuerdo y un compromiso entre personas con discapacidad, estados y el sistema internacional de derechos humanos para emplear algunos de los aspectos primordiales del enfoque social” (Organización de las Naciones Unidas, 2014, p. 11).

Por otro lado, el respeto a la dignidad y a la libertad de la persona con discapacidad, permite el fortalecimiento del enfoque de derechos humanos. Al mismo tiempo, la utilización de diversos recursos para apoyar la diversidad, impulsar e incentivar la participación activa y significativa entre los diversos miembros de la sociedad. Es aquí donde la persona con discapacidad deja de ser un sujeto pasivo para pasar a ser autónomo, ocupando un lugar dentro del contexto social, incitando a la participación y toma de decisiones en diversos

ámbitos, ya sea laboral, educacional, cultural, socioeconómico y político (Organización de las Naciones Unidas, 2014).

A partir de la mencionada convención, se establecieron una serie de principios que fundamentan los derechos para las personas con discapacidad, de los cuales se tomarán los más importantes.

El primero es “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas” (Organización de las Naciones Unidas, 2014, p 16). En ese mismo texto establece que la dignidad hace referencia al valor de la existencia de cada persona, que es constituida sin temor a los prejuicios que pueden existir con respecto al cuerpo, a lo psicológico y emocional de las mismas. En este principio también se encuentra reflejado el valor de la opinión, de la libertad en la toma de decisiones, el valor a la constitución de la autonomía de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones y oportunidades que los demás.

El segundo principio hace alusión a la no discriminación. La discriminación que reciben las personas con discapacidad constituye un obstáculo para que las mismas puedan disfrutar de sus derechos, así como también el reconocimiento de igualdad de condiciones con los demás (Organización de las Naciones Unidas, 2014).

La discriminación para García Vásquez (2015) es percibir a las personas con discapacidad como anormales, provocando exclusión social. Esta idea se encuentra asociada a diversos ámbitos, como ser el productivo en donde se diferencia a las personas que pueden trabajar de las que no, como también en el ámbito educativo que se distingue de aquellos que pueden concurrir a las instituciones educativas de los que no. Este autor también hace referencia a la idea de exclusión con respecto al cumplimiento de los roles sociales y a las capacidades de autonomía que son socialmente percibidas como limitadas en aquellas personas con alguna discapacidad. En relación a esto el autor señala lo siguiente:

La exclusión es una cuestión acumulativa que crece en la medida en que a una persona o a un grupo de personas con discapacidad se les asocia con otras características identitarias que, dadas las condiciones sociales, se perciben como deterioradas, de escaso o nulo valor. (García Vásquez, 2015, p. 159)

El tercer principio es denominado por la Organización de las Naciones Unidas (2014) como “la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad” (p.17). En este caso se hace hincapié sobre la organización de la sociedad para el logro de una plena participación de los ciudadanos. Se busca reconocer y valorar la libre participación de las personas con discapacidad.

Según un informe realizado en Estados Unidos, en el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (2009), reconoce que la existencia de una sociedad civil fuerte es fundamental para la participación activa, la divulgación de políticas y el desarrollo de instituciones responsables <sup>2</sup>.

Por otro lado, el siguiente principio se encuentra estrechamente relacionado con el anterior, ya que él mismo hace alusión al enfoque de derechos en relación con las políticas y estrategias de desarrollo. El mismo se encuentra incluido dentro de un marco conceptual reconocido y aceptado por la comunidad internacional (Organización de las Naciones Unidas, 2014). En el mismo se hace alusión a la relación que existe entre el enfoque de derecho y las políticas públicas, como así también en las estrategias de desarrollo. Las mismas deben ofrecer un sistema de principios y reglas en un ámbito de desarrollo social, del cual el estado sea el responsable de hacer cumplir estas medidas (Parra Dussan y Palacios Sanabria, 2007)

Otro principio importante es “el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana” (Organización de las Naciones Unidas, 2014, p.17). Este principio se encuentra vinculado con las actitudes, costumbres, prácticas, ideologías, valores, normas y creencias que presenta una sociedad. Por lo que las mismas, influyen tanto en el comportamiento como en la vida social de las personas que se encuentran dentro de determinados ámbitos, en donde se hallan comprometidas las interacciones personales hasta la estructuración del estado su política, economía y leyes (Organización Mundial de la Salud, 2001).

---

<sup>2</sup> “The existence of a strong civil society is fundamental for active participation and making public policies and institutions accountable”. [La existencia de una sociedad civil fuerte es fundamental para la participación activa, la divulgación de políticas y el desarrollo de instituciones responsables] (Department of Economic and Social Affairs, 2009, p. 9).

Por otro lado, el próximo principio desarrollado es aquel que hace referencia a la igualdad de oportunidades, el mismo se encuentra estrechamente relacionado con el principio de la no discriminación, como así también con el principio del respeto y aceptación a las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2014). Dentro del ámbito educativo la igualdad de condiciones se ve reflejada en la inclusión, la misma es representada como un impulso dirigido hacia una educación para todos, ya que aspira a favorecer el desarrollo de una educación de calidad, que en personas con discapacidad muchas veces se le es negada (Blanco, 2006). A partir de esto cabe destacar la diferencia que se establece entre igualdad e integración, ya que las mismas no deben ser confundidas. Según Blanco (2006), la integración está relacionada con la noción anterior de alumnos con necesidades especiales, concepción constituida desde perspectivas pasadas, de la cual aspiraba a que estas personas tuvieran el derecho de educarse en las escuelas entendidas como comunes, recibiendo determinada ayuda que les facilitará su proceso de enseñanza. Para la autora, hoy en día esta idea de integración ha sido desplazada para dar lugar a la inclusión, la misma se encuentra vinculada con el acceso, la participación y los logros de los alumnos, especialmente con aquellos que se encuentran en riesgo de ser excluidos. Por otro lado, se destaca la definición con respecto a la inclusión de Booth y Ainscow (2000), como un conjunto de procesos que tienen como objetivo incrementar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las instituciones educativas<sup>3</sup>.

Por último, el principio de la accesibilidad permite erradicar todas limitaciones posibles que impidan que una persona con discapacidad pueda desenvolverse libremente. Aquellas limitaciones hacen alusión a diversos ámbitos sociales, desde los educativos, laborales hasta el ámbito comunitario (Organización de las Naciones Unidas, 2014). A partir del mismo Padilla Muñoz (2010), aclara que pese a las limitaciones biológicas que presente una persona, la discapacidad no debería estar determinada por la enfermedad solamente, sino que también es resultado de condiciones, actividades y relaciones interpersonales de un

---

<sup>3</sup> “Any use is legitimate which promotes reflection about inclusion and leads to greater participation of student in the cultures, curricula and communities of their schools”. [Es legítimo cualquier uso que promueva la reflexión sobre la inclusión y lleve a una mayor participación del alumno en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas] (Booth and Ainscow, 2000, p 2).

medio creado por el hombre que interviene en el desarrollo de la misma. Es por ello, que la autora plantea que la discapacidad nace de la interacción de un individuo con su medio, y es ahí donde se evidencian las limitaciones y desventajas.

A partir de estos principios se puede observar la gran relación que existe entre ellos. Ya que todos se vinculan entre sí buscando un mismo objetivo que es el reconocimiento de la persona con discapacidad como un sujeto de derecho, autónomo y libre, capaz de tomar sus propias decisiones y hacer valer sus derechos.

## **Capítulo II: Procesos cognitivos y emocionales**

### **Procesos cognitivos e interpretación del entorno**

Para poder abocarnos a las estrategias de afrontamiento, debemos detenernos en desarrollar los procesos cognitivos que intervienen en la constitución de las mismas y que Lazarus y Folkman consideraron para desarrollar su teoría de estrategias de afrontamiento, como así también sus estudios con respecto al estrés y su relación con las emociones. Para los autores, la estrategia para afrontar una situación estresante emerge como resultado de los procesos cognitivos y de la valorización que la persona haga sobre el estímulo. Es por ello, que antes de abarcar la teoría de Lazarus y Folkman desarrollaremos estos conceptos.

En primer lugar, se denomina cognición al conjunto de procesos por el cual la información captada por los sentidos es transformada, reducida, elaborada, almacenada y luego utilizada. Es por ello, que la cognición es la capacidad de procesar la información mediante la percepción de los estímulos y la vivencias que experimenta la persona, sin embargo, se incluyen en este proceso motivaciones, inferencias y expectativas, por lo que se ven involucrados otros procesos como la atención, la memoria, el pensamiento, etc (Lupón Bas, et al., 2012). Gonzales y León (2013) definen a los procesos cognitivos como “la expresión dinámica de la mente, de la cognición, sistema encargado de la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación de conocimiento” (p. 51). En el sistema cognitivo, la percepción es considerada la base en la cual se asientan los procesos cognitivos básicos, percepción, atención, memoria y aprendizaje, y los procesos cognitivos complejos, el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia (Lupón Bas, et al., 2012).

Según Fernández Abascal, et al., (2010) definen al proceso cognitivo como la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, por lo que considera que todo comienza en el momento en que la persona toma contacto con el objeto y construye una representación interna del mismo. Para la explicación de este proceso Groome (2005) establece una sucesión de etapas de las cuales la denomina input, percepción, almacenamiento de memoria y aprendizaje, recuperación y pensamiento.

Según Groome (2005) todo inicia con la información recibida por parte de los órganos sensoriales (input), esta información es percibida y analizada. Cabe aclarar que en esta etapa temprana el cerebro establece un significado del input con la intención de poder proveer un

sentido a la información recibida. Mediante la percepción se da lugar al registro de la información, por lo que este proceso recibe el nombre de almacenamiento de aprendizaje y memoria, a partir de esta etapa la misma es guardada para ser utilizada en un futuro, esto da lugar a la próxima etapa denominada recuperación. El autor establece que, a partir de la recuperación se puede acceder a la información almacenada, permitiendo llevar a cabo actividades mentales más complejas, como ser el pensamiento. Los procesos del pensamiento muchas veces recuperan información de la memoria, utilizando una experiencia previa como recurso para hacerle frente a cierta problemática que se presente. En ciertas ocasiones esto implica una reorganización y manipulación de la información guardada para que la misma responda a una problemática o tarea nueva. Es por ello que el pensamiento es mucho más que la simple tarea de recuperar información (Groome, 2005).

A partir de estos procesos tan complejos, la persona logra construir un sentido y significado de su realidad. Fuenmayor y Villasmil (2008) consideran que es propio de la naturaleza del hombre la búsqueda de un sentido o de una explicación de lo percibe, sin embargo, esto se lleva a cabo bajo las bases de un saber previo. Los autores reconocen que sólo cuando se logra tener cierta coincidencia entre lo que se percibe y lo que se sabe previamente se constituye en un sentido para la persona. Es por ello que, si se carece de conocimientos para que se dé lugar a una interpretación satisfactoria de lo percibido, se acudirá por analogía a experiencias pasadas y conocidas para poder, en cierta manera, deducir y complementar la información que falta. Ya que constantemente se busca pertenecer a un mundo con sentido (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

Partiendo de esta tendencia natural del hombre en buscar un sentido al mundo que lo rodea, Piaget (1976) expresa que desde los primeros años de vida la persona tiene la capacidad de percibir e interpretar el medio que lo rodea. Cuando se percibe algo esa información queda almacenada en la memoria y será comparada con lo que se perciba en otra situación y en otro momento, esta comparación permitirá reconocer ciertas semejanzas o relaciones que se establezcan en ambas. Para Piaget (1976) esto da el inicio de lo que él denomina la capacidad simbólica que será necesaria para el posterior surgimiento del lenguaje. Según De Barros Camargo y Hernández Fernández (2016) esta función simbólica sería definida con aquella capacidad por la cual la mente hace uso de los símbolos para poder representar una cosa o una idea respecto al mundo que rodea al hombre.

Por otra parte, cabe reconocer el aporte de Vygotsky (1979) con respecto a la capacidad simbólica, ya que reconoce que la misma juega un papel importantísimo en el desarrollo. Esta capacidad es esencial para las funciones mentales superiores, ya que las mismas necesitan y dependen de la internalización de símbolos culturales y del lenguaje para poder construir un pensamiento.

## **Procesos cognitivos básicos y superiores**

A partir de lo desarrollado anteriormente, en este capítulo nos centraremos en explicar la función que cumplen los procesos cognitivos básicos y superiores en la interpretación, elaboración y procesamiento de la información que es captada del medio interno o externo. Considerando que cada una de ellas emplea una tarea fundamental a la hora de ejecutar una acción.

Según Castellero Mimenza (2017) los procesos cognitivos básicos o simples son la percepción, la atención y la memoria, encargados de captar y almacenar la información en el sistema nervioso. Se denominan básicos ya que son imprescindibles para el desarrollo de las funciones superiores, implicadas en la elaboración y el procesamiento de esa información. A continuación, indagaremos sobre cada una de ellas.

La percepción es definida como el proceso cognitivo específico que se basa en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios de las sensaciones captadas del ambiente (Vargas Melgarejo, 1994). Por otro lado, Lupón Bas, et al., (2012) comprende a la percepción como “el proceso de extracción activa de información de los estímulos, y elaboración y organización de representaciones para la dotación de significado” (p. 4). A partir de esto, podemos decir que la percepción no consiste en un proceso lineal de estímulo respuesta como una máquina trivial, sino que se encuentra en constante interacción con otros procesos, donde la persona y su entorno presentan un rol activo en la conformación de percepciones particulares y singulares (Vargas Melgarejo, 1994). Es por ello que, la misma no puede ser definida como el simple hecho de ver o captar un objeto de la realidad, sino que implica un proceso cognitivo con cierta complejidad.

Para Maiche, et al. (2016) la percepción no está determinada por los estímulos que recibe la persona del medio que lo rodea, sino por el procesamiento de información que se realice para lograr obtener la mejor interpretación posible de los datos sensitivos captados.

Por otro lado, Fuenmayor y Villasmil (2008) reconocen que la percepción es el cómo se interpreta y se comprende la información que es captada a través de los sentidos. Estos autores establecen que en la percepción se pone en juego una decodificación cerebral con el objetivo de lograr encontrar y asignar un sentido a esa información recibida.

Por otro lado, Maiche, et al. (2016) remarcan la importancia de diferenciar la percepción y la sensación, expresando que estos dos conceptos se prestan a confusión. En primer lugar, establecen que la sensación es aquello que la persona puede describir una vez que los receptores sensoriales del cuerpo entran en actividad con el medio. Estos receptores son los encargados de traducir la información en impulsos bioeléctricos.

En segundo lugar, a diferencia de la sensación, Maiche, et al. (2016) reconocen que la percepción es el proceso que permite acceder a un precepto, que se constituye mediante la adjudicación de información a una imagen sensorial captada. Esa información puede ser un conocimiento del mundo adquirido previamente que logra desambiguar la imagen sensorial.

A partir de esto, Maiche, et al. (2016) consideran que para la construcción de un precepto se ponen en juego dos fuentes necesarias. Por un lado, los rasgos sensoriales que provienen de la superficie sensorial del cuerpo y, por otro, los conocimientos que se tienen sobre el objeto percibido. En otras palabras, la percepción no se trata de captar solamente una sensación, sino que “se trata de un mecanismo activo, selectivo, constructivo e interpretativo” (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p. 193).

Con respecto a la atención, Carboni y Barg (2016) reconocen que actúa como mediador ante los procesos que involucran la percepción, la cognición y la coordinación motora. Los autores definen a la atención como un proceso selectivo, ya que permite al organismo realizar una elección sobre una gran cantidad de información que llega, priorizando algunas e ignorando otras de menor relevancia. Según Londoño Ocampo (2009), las personas están expuestas constantemente a una sobreestimulación ambiental, por lo que la ausencia de este proceso cognitivo llevaría a que el sistema nervioso se encuentre saturado de información, ya que es imposible para el organismo el poder atender simultáneamente a todos los estímulos que lo rodea. Es por ello que atención, es un proceso que permite la selección y filtración de estímulos para la supervivencia.

En cuanto a la memoria, es considerada por Lupón Bas, et al. (2012), como aquel proceso psicológico encargado de almacenar, codificar y registrar la información, con el propósito de poder ser evocada posteriormente. Según Bernabéu Brotóns (2017) al hablar de memoria nos referimos a la capacidad de adquirir y retener información sobre el entorno que nos rodea, sobre nosotros mismos y sobre las consecuencias de nuestras propias acciones. Por lo que la información es almacenada en determinadas estructuras neuronales para que sea fácilmente recuperada en cualquier momento que se la necesite, con el objetivo de modificar ciertos comportamientos ofreciendo una respuesta adecuada.

Los procesos cognitivos básicos son fundamentales para percibir y comprender los diversos estímulos que constantemente llegan al organismo. Sin embargo, es necesario un segundo grupo de procesos cognitivos para lograr la interpretación de los estímulos, dotándolos de significación y emocionalidad. Estos procesos son denominados superiores y se desarrollarán a continuación (Glover, 2019).

Según Glover (2019) estos procesos se desarrollan a partir de los procesos cognitivos básicos y son los encargados de integrar la información que fue previamente almacenada. Estos son el pensamiento, el lenguaje y la inteligencia, considerándolos procesos conscientes que serán desarrollados a continuación.

Por un lado, el pensamiento es definido por Mejía Quintero y Escobar Melo (2012) como la capacidad de análisis, comparación, evaluación, clasificación, diferenciación y juicio que se realiza con respecto a la información captada y almacenada. A partir de estas capacidades la información recibida del medio logra trascender, elaborando nuevas ideas y soluciones frente a una problemática. En otras palabras, Santrok (2001) considera que pensar significa manipular y transformar la información, con el objetivo de construir conceptos, establecer un pensamiento crítico y buscar soluciones o respuestas frente a una situación.

Por otro lado, antes de hablar de lenguaje primero es importante poder precisar la función simbólica, ya que a partir de esta se manifestará el mismo. De Barros Camargo y Hernández Fernández (2016), definen a la función lingüística como aquella capacidad o facultad que tiene la mente para la utilización de símbolos, debido a que los mismos son necesarios para poder representar ideas u objetos del medio. Piaget (1923) establece que la función simbólica se desarrolla en los primeros años de vida, y lo localiza en un estadio

denominado preoperatorio, caracterizado por el empleo de símbolos para representar situaciones, objetos o personas que no se encuentran en el momento presente. Por lo que el autor define a la función simbólica como la capacidad de representar algo a partir de un significante.

Para Piaget (1976) la función simbólica se manifiesta por medio de la imitación, de juegos simbólicos, de imágenes mentales, del dibujo y del lenguaje. En el cual, este último utiliza signos arbitrarios para poder referirse a objetos o situaciones.

Ugalde (1989) define al lenguaje como aquel sistema de signos que utiliza el ser humano para establecer una comunicación con sus semejantes y para reflexionar sobre sí mismo. Este sistema de signos se expresa por medio del sonido, signos articulados, o por medio del gráfico, la escritura. A partir de esto, se establecen dos maneras de usar el lenguaje, mediante el código oral o el código escrito. El primero antecede al segundo, ya que la adquisición del lenguaje se da en un primer momento de forma oral y luego mediante la escritura.

Por otro lado, Rondal (1982) establece que el lenguaje es el instrumento primordial para comunicar, debido a que tiene la capacidad de representar y expresar la realidad, mediante una forma establecida por la comunidad lingüística. A partir de esto, el lenguaje es el medio fundamental para la comunicación, ya que permite la estructuración del pensamiento y de la acción. Sin embargo, es importante reconocer que no se trate del único medio para comunicar, debido a que las personas también pueden emplear códigos gestuales, posturales e incluso comportamentales para expresarse.

Por último, tenemos a la inteligencia que es definida por Ardila (2011) como:

Un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (p. 100)

Piaget (1979) considera a la inteligencia como “la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras, cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del

hábito y de los mecanismos sensomotores elementales” (p. 16). A partir de esto, plantea que la inteligencia es esencialmente adaptativa y que se encuentra direccionada hacia el equilibrio de las estructuras. Este autor también propone que la inteligencia no es innata, sino que la misma se va desarrollando gradualmente a lo largo de toda la vida de la persona. Plantea cuatro estadios por lo que la inteligencia se va desarrollando, el sensoriomotor, preoperacional, las operaciones concretas y las operaciones formales. Cada uno de estos estadios constituyen una estructura nueva, de la cual dependen exclusivamente del desarrollo de la anterior.

Para finalizar, los procesos cognitivos constituyen una serie de operaciones que tienen como objetivo obtener un producto mental sobre aquella información que proviene del medio (Castillero Mimenza, 2017). Es por ello que, cada uno de los procesos desarrollados en este capítulo son indispensables para que una persona pueda adaptarse al medio y llevar a cabo diferentes acciones.

### **Emociones y el proceso de valoración cognitiva**

Los procesos cognitivos se encuentran vinculados con las emociones que genera dicha información. A partir del procesamiento de la misma se ve involucrada la emocionalidad por medio de la adjudicación de significados e interpretaciones que se realizan sobre la realidad experimentada. Es por ello que, en este capítulo se desarrollará el concepto de emoción y su diferenciación con los sentimientos y los afectos, como así también se profundizará sobre las dimensiones por las que se manifiesta. Por otro lado, se detallarán las diversas funciones que presentan las mismas y sus implicancias sobre los procesos cognitivos, evaluación y elaboración de la información recibida del medio.

Todo proceso psicológico da lugar a una experiencia o una reacción emocional que puede presentarse de diversas maneras, con mayor o menor intensidad. Por lo tanto, la emociones siempre se encuentra presente en todo proceso psicológico (Chóliz Montañés, 2005).

Según la Real Academia Española (2012) las emociones son definidas como alteraciones intensas y pasajeras del ánimo, que pueden ser agradables o desagradables, y están acompañadas por cierta connotación somática. Por otro lado, Lupón Bas, et al. (2012) las define como una variación profunda y momentánea del ánimo, en otras palabras, podría

decirse que se trata de una conmoción afectiva de carácter intenso. En ambas definiciones se hace alusión a dos aspectos importantes, la magnitud con la que se presenta la emoción y su transitoriedad.

Para Lupón Bas, et al. (2012) es importante poder diferenciar las emociones, de lo que son los sentimientos y el afecto, ya que expresan que muchas veces estos dos conceptos son utilizados como sinónimos de las emociones. Por un lado, la emoción es comprendida como una reacción afectiva que surge de manera brusca y aguda acompañada por una manifestación somática, a diferencia del sentimiento que es definido como la evaluación que la persona realiza con respecto a lo percibido de su estado corporal cuando transita por una determinada experiencia. Por lo que el sentimiento es más indefinido y duradero, y no presenta una reacción tan intensa en el cuerpo. Mientras que la emoción se relaciona constantemente con el cuerpo, el sentimiento lo hace con la mente. Por otro lado, el afecto hace referencia a un proceso que se desarrolla a partir de las interacciones sociales, a diferencia de la emoción que es propia de cada persona (Lupón Bas, et al., 2012).

Las emociones son experiencias multidimensionales, que presentan tres sistemas de respuesta, la cognitiva, la conductual y la fisiológica. Para poder llegar a comprender la emoción que se está experimentando una persona es necesario prestar atención en estas tres dimensiones por la que se expresa. Sin embargo, se debe tener en cuenta que estos sistemas suelen aparecer con cierta asincronía. Por otra parte, es posible que las mismas adquieran cierta relevancia en una emoción determinada, en una persona en concreto y frente a una circunstancia en particular (Chóliz Montañés, 2005).

Lupón Bas, et al., (2012) expresan que toda emoción tiene una funcionalidad y utilidad, más allá de que sea desagradable o agradable para quien la experimente. A partir de ello, los autores describen tres funciones de la emoción consideradas primordiales:

Funciones adaptativas: las emociones son el resultado de la ejecución de una respuesta fisiológica ante una amenaza captada por el cerebro, es decir que, ciertas emociones son producto de los instintos primitivos del hombre como, por ejemplo, la tristeza, el miedo y la alegría. Por lo tanto, las emociones serán las encargadas de preparar al organismo para movilizar la energía necesaria que posibilite accionar la ejecución de una conducta determinada (Lupón Bas, et al., 2012).

Funciones sociales: según Chóliz Montañés, (2005) una de las funciones principales de las emociones es promover el surgimiento de conductas apropiadas, por lo que tienen gran relevancia en los procesos las relaciones interpersonales. Izard (como se citó en Chóliz Montañés, 2005) presenta diversas funciones sociales de las emociones, como ser la de facilitadoras para la interacción social, reguladoras de las conductas, impulsoras de la comunicación de los estados afectivos y promotoras de conductas apropiadas en el entorno social. Por otra parte, es importante reconocer que ciertas emociones como, por ejemplo, la felicidad permite fortalecer los vínculos sociales, mientras que la ira pueda despertar conductas de confrontación o de evitación. Cuando una persona expresa sus emociones permite que los demás puedan responder a ellas a través de conductas apropiadas que se adecuan a las mismas (Chóliz Montañés, 2005).

La inhibición de determinadas emociones cumple una función social importante, ya que ciertas emociones podrían causar relaciones sociales disfuncionales, afectando la estructura y la dinámica del grupo social (Chóliz Montañés, 2005).

Funciones motivacionales: Existe una gran interacción entre la motivación y la emoción. Las emociones son las encargadas de dirigir y reforzar las conductas motivadas (Lupón Bas, et al., 2012). Chóliz Montañés, (2005) establece que la emoción tiene la función de facilitar la ejecución de una conducta de la manera más eficazmente posible, ante una determinada exigencia.

Esta relación entre emoción y motivación, hace alusión a que una determinada emoción puede generar una conducta motivada, dirigiéndose hacia un objetivo específico y logrando que la misma sea ejecutada con cierta intensidad. Por otro lado, esta interacción también permite que una conducta motivada ocasione el surgimiento de determinadas emociones. A partir de esto, se puede decir que esta relación implica una reciprocidad entre la emoción y la motivación, ya que ante una conducta motivada se producirá una respuesta emocional determinada, y a su vez una emoción resultara ser un facilitador para el surgimiento de una conducta motivada apropiada (Chóliz Montañés, 2005).

Hasta acá hemos desarrollado las emociones, sus dimensiones de respuesta y sus funciones principales. Lo que nos permitió observar un panorama general sobre el impacto

que tienen las emociones sobre la conducta de la persona. A continuación, se desarrollará la relación que se presenta entre las emociones y los procesos cognitivos.

Chóliz Montañés, (2005) establece que la emoción es consecuencia de los procesos cognitivos, y surge a partir de dos factores, la activación cognitiva y la interpretación. La intensidad de una determinada reacción fisiológica establece la magnitud con la que se presenta una reacción emocional. Sin embargo, los procesos cognitivos no se desarrollan una vez que se produce una reacción fisiológica y la interpretación de la misma, sino que es necesario de una evaluación primaria de lo que se percibe. Esta evaluación se trata de una primera interpretación del estímulo, en donde permite clasificarla como agradable o desagradable (Arnold, como se citó en Chóliz Montañés, 2005).

A partir de esto, Chóliz Montañés (2005), establece que para que surja una emoción es necesaria la acción de ciertos procesos cognitivos. El autor recalca que entre todos los procesos cognitivos que se ven implicados, los que más se destacan para que se produzca una emoción, es el proceso de valoración cognitiva.

Para Lazarus (1999), el acto de valorar implica una serie de acciones cognitivas, un proceso ejecutado en donde el individuo puede o no estar consciente del mismo. El autor postula un modelo teórico de las emociones basándose en la teoría cognitiva en donde plantea que la valoración presenta dos momentos. El primer momento lo denomina acto de valoración primaria y hace referencia a los estímulos realmente relevantes para la persona en base a sus propios valores, al compromiso que tiene con respecto a sus objetivos y a sus creencias sobre sí mismo y el mundo.

El segundo momento Lazarus (1999), denomina el actor secundario de valoración, en el cual consiste en el proceso cognitivo evaluador propiamente dicho. Este proceso se centra en lo que la persona puede hacer, en base a la relación que existe entre el estresor, la persona y el medio, y en especial cuando la situación o el estresor ha sido valorado como algo amenazante. Esta valoración consiste en la evaluación de las diferentes opciones de respuesta que puede elegir la persona para actuar ante una determinada situación, por lo que consiste en un proceso cognitivo que permite determinar una respuesta. Esto implica una activa búsqueda de información y significados sobre la respuesta a ejecutar.

A partir de esto, Chóliz Montañés (2005) establece que la característica de la respuesta emocional va a estar determinada por el proceso de valoración que se realice sobre los estímulos percibidos, y que dependiendo de la valoración que se haga conducirá a un tipo de emoción. Por lo que se puede determinar que la relación entre la cognición y la emoción es bidireccional y se encuentran intrínsecamente unidas, debido a que la cognición es parte esencial de la emoción ya que le provee la valoración del significado.

Por último, Scherer (como se cita en Chóliz Montañés, 2005) establece que los estímulos internos y externos son evaluados jerárquicamente y organizados a partir de una serie de fases. Mediante este proceso surgen las emociones más pertinentes para determinados estímulos. A partir de ello, el autor plantea una secuencia de evaluación por la que transita el estímulo. Primero el estímulo pasa por la fase denominada la novedad del estímulo, en la cual se ve implicada la primera valoración sobre la peligrosidad de la situación, la segunda fase trata de la dimensión placentera o displacentera que se le otorga al estímulo, en la tercera se propicia la consecución de una necesidad, en la cuarta se ve comprometida la capacidad de enfrentamiento ante un estímulo y las consecuencias que impactan sobre su organismo, y por último, la quinta fase que tiene que ver con la compatibilidad de las acciones con respecto a las normas sociales o personales. Mediante estas secuencias el autor considera que cada emoción puede ser analizada y evaluada.

En conclusión, para el surgimiento de las emociones es necesario un complejo proceso cognitivo que parte desde la captación de un estímulo hasta la realización de una conducta. Las emociones se ven implicadas en el proceso e influyen sobre el mismo.

## Capítulo III: Estrés y sus consecuencias

### Estrés

El hombre siempre se ha visto en la disyuntiva de la huida o de la lucha ante una situación percibida como peligrosa o con cierto grado de tensión, por lo que siempre se ha experimentado el estado de estrés (Amén, 2018). Frente a esto, el estrés podría definirse como una respuesta fisiológica frente a una circunstancia que es percibida como amenazante (Pérez Martínez, 2017). Sin embargo, este estado le permite a la persona poder desarrollar diversas capacidades de respuestas para adaptarse al mundo que lo rodea, que está en constante cambio y transformación (Barrio, et al., 2006).

Selye (1954) define al estrés como la respuesta adaptativa que el organismo da ante ciertos estresores. A partir de esta definición el autor desarrolla el concepto de síndrome general de adaptación, haciendo referencia a una serie de respuestas fisiológicas del organismo ante la exposición de un agente estresor. En su teoría propone que ante cualquier estresor los organismos presentaban respuestas que se caracterizaban por una activación generalizada, en el sentido que afectaba a todo el organismo y por una especificidad ante la situación, ya que no era específica para cada circunstancia en particular, sino que se trataba de la misma respuesta ante cualquier estresor (Carrillo Notario, et al., 2020). Por otro lado, Ré y Bautista (2009) consideran al estrés como un estado indispensable para la vida, ya que proporciona la potencia necesaria para llevar a cabo un determinado accionar.

A raíz del concepto de síndrome general de adaptación, Selye (1954) estableció tres fases por las que una persona debe atravesar cuando experimenta una situación que le genera estrés. Estas etapas son respuesta de alarma, fase de adaptación y fase de agotamiento. Las mismas han sido desarrolladas detalladamente por Ré y Bautista (2009), de la siguiente manera:

Etapa de reacción o respuesta de alarma como la primera fase ante el agente estresor. Hace referencia al primer contacto de una situación percibida como amenazante, aquí el organismo responde liberando adrenalina y noradrenalina. Como consecuencia a esto, el individuo puede optar por conseguir recursos para hacerle frente o huir del peligro. Este estado es momentáneo y da lugar a que se acceda a la próxima fase.

Con respecto a la segunda fase denominada resistencia, la misma se pone en marcha si la amenaza persiste, el organismo será capaz de poner en marcha mecanismos de ahorro de energía con el objetivo de contribuir a la supervivencia.

Por último, la tercera fase es llamada agotamiento o extenuación del individuo, ya que la capacidad de resistencia empieza a disminuir y sobreviene un colapso que podría provocar el desarrollo de enfermedades (Ré y Bautista, 2009).

Por otra parte, el estrés es clasificado, según la incidencia que presente sobre el organismo, en estrés agudo o transitorio, estrés crónico y estrés anticipatorio (López Santana, et al., 2014). El primero se produce cuando una persona experimenta una sensación de peligro, la amenaza es percibida e inmediatamente el cuerpo reacciona. Con respecto al estrés crónico surge debido al encadenamiento de diversos sucesos estresantes o una circunstancia sostenida durante un tiempo prolongado. Por último, el estrés anticipado del cual sucede antes de que ocurra la situación que genera estrés, implica que la persona se anticipe e interogue sin fundamentos válidos (López Santana, et al., 2014).

Desde el campo de la salud, el estrés es considerado un fenómeno que interfiere sobre el accionar defensivo del organismo, sin embargo, un accionar crónico y repetitivo de este estado puede desarrollar enfermedades, como así también agudizar otras ya existentes (Lanuque, 2019). Es por ello que el autor considera que el estrés no solo afecta el estado emocional de la persona, sino que a la salud en general.

Para López Santana, et al. (2014) el estrés es una respuesta del organismo frente a ciertos estímulos que tienden a romper con su equilibrio. Las respuestas pueden ser de tipo psicosociales, como demandas laborales, sociales y familiares, o de origen fisiológico como enfermedades y limitaciones físicas. Las respuestas también son consideradas de tipo sistémico, ya que en ellas se incluyen los niveles psicológicos, neurológicos y endocrinos del organismo. Por otro lado, los autores reconocen la particularidad de las mismas, no todas las personas responden de la misma manera, por lo tanto, el carácter estresante de la situación se trata de un fenómeno psicosocial, lo que significa que la persona es la que le atribuye sentido al estímulo. Toda significación atribuida a una situación presenta vinculado los componentes emocionales y los cognitivos. En conclusión, una respuesta ante un estresor se encuentra influenciada por la significación que la persona le atribuye (López Santana, et al., 2014).

Respecto a esto, es importante resaltar los componentes del estrés, por un lado, la situación estresante, el estímulo o la circunstancia que provoca una respuesta, el agente que atenta contra el equilibrio y demanda en el individuo un reajuste, estos pueden ser físicos, psicológicos, emocionales o cognitivos (López Santana, et al., 2014). Y el otro componente es la respuesta, de la cual es inespecífica y permite a que el individuo pueda prepararse para enfrentar a la demanda, partiendo de los recursos disponibles que favorezcan la percepción de la situación, como también el procesamiento de la información que dispone para la búsqueda de posibles soluciones (López Santana, et al., 2014).

Frente a lo desarrollado anteriormente podemos decir que el estrés es una respuesta ante un estímulo que provoca un quiebre o una crisis sobre un estado de equilibrio del cual se encontraba la persona. Sin embargo, Lazarus y Folkman (1984) señalan que no es apropiado reducir al estrés a la simple idea de un estímulo o una respuesta, sino que debe ser considerado como el producto de la relación dinámica que existe entre ambos factores en constante cambio. Por otro lado, estos autores sostienen que el estrés es un proceso del cual se tiene en cuenta la valoración cognitiva del individuo con respecto a su entorno. Es decir, que el individuo recibe un estímulo del entorno, luego lo evalúa para determinar si esa situación es relevante o no para su bienestar físico, psíquico o biológico. Si no es considerado relevante no genera ningún cambio en el mismo, pero si resulta ser relevante se pondrán en marcha mecanismos de afrontamiento.

Asimismo, Leibovich de Figueroa y Schufer (2002), sostiene que las valoraciones primarias que realice un individuo frente a un acontecimiento, puede ser comprendido como irrelevante, positivo o estresante. Las valoraciones estresantes son caracterizadas por circunstancias amenazantes ya que se percibe un posible daño o pérdida. Por otro lado, los autores también hacen referencia a una segunda valoración de la cual se relaciona con las opciones que presenta la persona para afrontar esa situación estresante.

Frente a esto los autores Ré y Bautista (2009) establecieron una serie de procesos por lo que una persona debe atravesar cuando se enfrenta a un estresor.

Proceso de percepción: hace referencia a la función psíquica, que a partir de ella es posible recibir y elaborar la información que llega del medio externo. La elaboración de la

información es resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de las sensaciones percibidas.

Activación psicofisiológica: Una vez que es recibido y elaborado el estímulo se ponen en marcha los circuitos de defensas.

Primera valoración: Ante la información la persona se prepara para la lucha o el enfrentamiento de la situación.

Segunda valoración cognitiva: se realiza un proceso de evaluación consciente a la situación para determinar si la misma es peligrosa o inofensiva.

Estrategia defensiva/ confrontación: Ante situaciones consideradas peligrosas y estresantes se desarrollan estrategias cognitivas y conductuales, denominadas estrategias de afrontamiento, para hacerles frente.

Respuesta de la persona en todas sus dimensiones al estresor: la evaluación que la persona realice respecto a su realidad interna y su entorno serán las que determinen las respuestas.

Consecuencias: la persona es quien determina si un estímulo es relevante o irrelevante, si se trata de un peligro perjudicial para su organismo o si se trata de un estímulo agradable del cual puede sacarle provecho (Ré y Bautista, 2009).

Por lo tanto, podemos establecer que la respuesta ante un estresor no se encontrará determinada por el estímulo en sí sino por la apreciación que la persona realiza sobre ellos, de la cual se encuentran involucradas emociones y pensamientos desagradables.

Sin embargo, la construcción de la valorización y el sentido de una situación estresante también se ve influenciada por la manera en la cual se presenta la misma. Los López Santana, et al., (2014) establecen las siguientes modalidades:

Novedad de la situación: cuando se producen cambios súbitos en la situación la cual implica una adaptación inmediata.

Falta de información: cuando surge un cambio en la situación y no se tiene información sobre qué sucederá a continuación.

**Predictibilidad:** hace referencia al grado de predicción que se tiene sobre la situación. A menor capacidad de predicción la situación será experimentada como más estresante.

**Ambigüedad de la situación de estrés:** Cuando la información que se obtiene para evaluar un acontecimiento se presenta de manera incompleta o no es clara. En ciertas ocasiones hay gran cantidad de información, pero no se logra interpretarla bien u organizarla.

**Inminencia de la situación:** hace referencia al tiempo que pasa desde que se predice una situación hasta que sucede realmente. A mayor inminencia mayor estrés.

**Duración de una situación estresante:** cuanto más se prolongue la situación estresante, más repercusiones tendrán en la persona, ya que esto implica un mayor desgaste del organismo (López Santana, et al., 2014).

El estrés es consecuencia de toda la significación que le atribuimos a la situación, la misma puede considerarse estresante para una persona y para otra no. Aquí entran en juego diversos factores que van desde vivencias pasadas, emociones desagradables, pensamientos catastróficos hasta las formas en la que se nos presenta estos estímulos. Es por ello que el sentido que se le adjudica al estresor es la punta de iceberg, y lo que se encuentra sumergido es la complejidad de todos estos factores.

A pesar de los factores cognitivos, emocionales y conductuales que intervienen en la valoración de una situación, es necesario poder identificar cuando un estado de estrés es saludable y adaptativo y cuando puede ser causa de una enfermedad o de una respuesta desadaptativa. Es por ello, que es de gran importancia poder dejar en claro la diferencia de lo que es el estrés positivo, también denominado eustrés y el estrés negativo y perjudicial para la salud denominado distrés.

Selye (1954) establece que el estrés se categoriza en dos clases, eustrés y distrés, y van a estar determinados por la respuesta que dé la persona ante el factor estresor. Las mismas pueden ser adecuadas, adaptándose a la situación o inadecuadas provocando un desequilibrio en el organismo.

Frente al eustrés el autor expresa que se trata de una respuesta armónica que respeta los parámetros fisiológicos y psicológicos del organismo. Por otro lado, Sivasubramanian (2016) establece que el eustrés ocurre cuando la brecha entre lo que uno tiene y lo que uno

quiere se amplía ligeramente, pero no de una manera abrumadora. El objetivo no está demasiado lejos para ser alcanzado, pero para ello implica que la persona deba exigirse un poco más para lograrlo. El autor expresa que este estado de eustré fomenta el interés por el desafío y la motivación, ya que la meta está a la vista. Por lo que la función del desafío es motivar a una persona hacia la mejora y una meta<sup>4</sup>.

Para los autores Ré y Bautista (2009) el eustrés se trata de una respuesta tensional, funcional y positiva que da el organismo ante un estresor. Esta respuesta saludable va destinada a hacia el logro de un objetivo. Por ello, se considera el eustrés una reacción adaptativa frente a las circunstancias o estímulos que intervengan a la vida.

En contraposición al eustré, se encuentra el distrés que hace alusión a una respuesta negativa y exagerada frente al estresor. El distrés es comprendido como el estrés que debe liderarse o evitarse, ya que implica un esfuerzo excesivo de tipo corporal, mental y psíquico de prolongada duración, que generan frustraciones y un estado de tensión constantes (Selye, 1954).

Para Ré y Bautista (2009) el distrés es considerado un factor desmotivador que incluidos con otros factores como ser la personalidad, la autoestima, entre otros, provocan un desequilibrio y desadaptación en el organismo, alterando la homeostasis.

Según Gutiérrez García (2015), para afrontar el distrés se debe atravesar tres fases, la primera corresponde a la identificación de la situación negativa, la segunda fase hace referencia a la evaluación donde se la diferencia entre una situación irresoluble, no resuelta o de difícil resolución para la persona y, por último, la tercera fase es la de control en la que

---

<sup>4</sup> “Eustress occurs when the gap between what one has and what one wants is slightly pushed, but not overwhelmed. The goal is not too far out of reach but is still slightly more than one can handle. This fosters challenge and motivation since the goal is in sight. The function of challenge is to motivate a person toward improvement and a goal”. [El eustrés ocurre cuando la brecha entre lo que uno tiene y lo que uno quiere se amplía ligeramente, pero no abrumado. El objetivo no está demasiado lejos de su alcance, pero aún es un poco más de lo que uno puede manejar. Este fomenta el desafío y la motivación ya que la meta está a la vista. La función del desafío es motivar a una persona hacia la mejora y una meta] (Sivasubramanian, 2016, p.1).

la situación puede ser superada y eliminada o puede ser reducida para evitar que la misma se torne estresante.

## **Respuestas ante el estrés**

En este capítulo nos enfocaremos especialmente en la respuesta que produce el organismo cuando es expuesto ante situaciones estresantes. En el mismo se desarrollarán tanto las respuestas emocionales, conductuales, como así también cognitivas que el organismo pone en marcha ante un factor que le genera estrés.

Antes de empezar a desarrollar este capítulo sería importante poder destacar que frente a una situación estresante el organismo presenta un sistema encargado de mantener su equilibrio interno, por medio de la retroalimentación negativa (Muñoz Fernández, et al., 2020). Este mecanismo es denominado por Cannon (como se citó en Daneri, 2012) como homeostasis, del cual consiste en una serie de reacciones fisiológicas que tienen como objetivo restituir o mantener el equilibrio del organismo ante una desviación o desequilibrio de sus condiciones normales. Frente a esto, el autor reconoce la importante tarea que cumple el sistema nervioso autónomo ante una situación que genera un desequilibrio, ya que es el encargado de mantener el medio interno en un estado equilibrado.

A partir de esta serie de reacciones fisiológicas expuestas por Cannon, Seyle (como se citó en Muñoz Fernández, et al., 2020), estudia en profundidad el proceso que se desencadena en el organismo cuando éste es expuesto ante un estresor, para ello dividió este proceso en fases, las cuales son de alarma, de resistencia y la última de agotamiento, que fueron desarrolladas anteriormente.

Sin embargo, también se determinó que frente a un factor estresante se activan dos diferentes circuitos de respuesta por parte del sistema nervioso central. Un circuito está constituido por el sistema nervioso autónomo, tanto el sistema simpático como parasimpático, mientras que en el otro circuito se encuentran conformado por las interpretaciones corticales del factor estresor, que se asocian simultáneamente con la respuesta del sistema límbico y del eje hipotálamo-hipófisisadrenal (Muñoz Fernández, et al., 2020).

Por un lado, como ya lo hemos mencionado el sistema nervioso autónomo es el encargado de mantener la homeostasis del organismo, generando respuestas adaptativas

frente a cambios que puedan surgir en el medio interno como en el externo, permitiendo responder de manera inmediata ante un peligro real o percibido (Navarro Pereira, 2002). Por un lado, el sistema simpático tiene la función de activar en el organismo un estado de defensa, destinado a conservar su integridad, como así también garantizar la supervivencia, a diferencia del sistema parasimpático que es el encargado de disminuir ese estado de alerta y defensa, por lo que frente a una situación estresante este queda inhibido (Navarro Pereira, 2002). Ante el estrés el hipotálamo integra la información que le es recibida por las vías sensoriales y viscerales, activando el sistema simpático e inhibiendo al sistema parasimpático, logrando de esta manera mayor contracción cardíaca, sudoración, mayor capacidad respiratoria y aumento de presión sanguínea (López Calderón, 2010).

Por otro lado, el hipotálamo pone en marcha al sistema neuroendocrino desencadenando en una serie de procesos que tiene como resultado la segregación de altas concentraciones de cortisol, que dependiendo del tiempo en el que se encuentre presente el estresor lograr disfunciones en el sistema inmunitario del organismo aumentando las posibilidades de enfermar (Muñoz Fernández, et al., 2020).

Con respecto a las respuestas emocionales ante el estrés estas pueden presentarse en diversos grados de intensidad que oscilan desde leves hasta elevados, permitiendo que la persona logre o no desarrollar diversas medidas de afrontamiento con el fin de poder adaptarse adecuadamente a una la situación que le genere estrés. En el caso que no lo logre se dará lugar al surgimiento de respuestas desadaptativas a nivel conductual, cognitivo y emocional que impedirán lograr una apropiada resolución de la situación, como así también interferiría en la toma de decisiones acertadas (Muñoz Fernández, et al., 2020).

Por otro lado, la corteza pre-frontal cumple una importante función con respecto a la ejecución de una respuesta ante un estresor, ya que sus funciones más relevantes son, la planificación y organización de acciones, teniendo presente las posibles consecuencias que pueden acarrear su ejecución, como así también la toma de decisiones y la regulación de la atención, los pensamientos y las emociones (Kandel et al. 2001). Por otro lado, interviene en la ejecución de tareas motoras complejas, ya que la elección de una respuesta motora adecuada es llevada a cabo mediante la integración de información sensitiva recibida, tanto en el medio externo como en el interno (Kandel et al. 2001). A partir de esto, queda en claro que, durante un estado de equilibrio interno, la corteza prefrontal tiene la función de regular

las emociones, los pensamientos y las conductas de la persona, pero Muñoz Fernández, et al., (2020), consideran que cuando se encuentra ante la exposición de un estresor este estado pierde su equilibrio. Por lo que este desequilibrio puede tener como consecuencias fallas cognitivas, síntomas físicos y conductas disfuncionales.

A partir de lo desarrollado hasta el momento, podemos tener una mirada más compleja de todas las estructuras y procesos que se encuentran involucrados en el accionar del organismo frente a una situación estresante. Es por ello, que ahora nos abocaremos al impacto y las repercusiones del estrés sobre las áreas emocionales, conductuales y cognitivas.

Según Muñoz Fernández, et al., (2020) citando al DSM V y CIE-10, el estrés agudo es considerado una respuesta momentánea que surge ante la presencia de un factor estresante específico. Esta respuesta presenta un periodo inicial del cual se denomina “embotamiento” provocando una leve reducción del campo de la conciencia teniendo como resultados disminución atencional e incapacidad para asimilar estímulos. Junto a este periodo coexisten signos neurovegetativos, como taquicardia, rubor y sensaciones de disnea. Es por ello, que el desequilibrio del organismo por estrés da lugar a conductas desadaptativas, las cuales son, principalmente, el agotamiento mental, el desinterés en la ejecución de tareas y de actividades, la desesperanza y las conductas que van desde la indiferencia hasta el distanciamiento. Estos signos repercuten negativamente sobre el ámbito laboral, familiar y social de la persona que los padece (Muñoz Fernández, et al., 2020).

Neidhardt et al. (1989), reconoce que más allá de las respuestas fisiológicas, existen otro tipo de respuesta frente al estrés, las cuales son clasificadas en psíquicas y conductuales. En las primeras se incluyen, la dificultad o incapacidad de concentración, la dificultad para la toma de decisiones, la pérdida de confianza, la ira, la preocupación, los temores irracionales y la ansiedad. Por otro lado, en las respuestas conductuales se encuentran incluidas algunas acciones, como ser el consumo excesivo de medicamentos, tics nerviosos, trastornos alimentarios, insomnio o hipersomnias, agresividad e impulsividad, consumo de alcohol o drogas.

Por otro lado, Neidhardt et al. (1989), reconoce que estas respuestas también vienen acompañadas por emociones, como ser la depresión, la exaltación o el enojo, que dependiendo de las circunstancias se presentan con diversos grados de intensidad. El autor

también recalca la importancia de expresar esas emociones como un recurso para poder superar el estrés. En el caso de no hacerlo las mismas son reprimidas generando mayor nivel de estrés.

Melgosa (como se citó en Naranjo Pereira, 2009) también categoriza las respuestas ante el estrés en tres áreas: cognitiva, emotiva y conductual. En el área cognitiva considera que el estrés ocasiona ciertas dificultades para mantener una atención sostenida y una constante concentración sobre una actividad específica. Por otro lado, la retención memorística también se ve afectada, tanto la memoria de corto como de largo plazo reducen su funcionalidad de almacenamiento. Frente a una problemática que requiere de habilidades cognitivas, el razonamiento para llevar a cabo la resolución se presenta con altos niveles de error, por lo que la persona se siente incapaz de realizar una evaluación acertada. Por último, los pensamientos no se presentan desde un orden lógico, sino que están desorganizados.

Con respecto al área emotiva, el estrés genera en la persona dificultades para mantenerse en un estado de relajación, tanto a nivel físico como emocional. Más allá de ciertos aspectos físicos que puedan surgir, también es posible que se dé lugar al surgimiento de nuevas enfermedades, como ser la hipocondría. Por otro lado, se desarrollan ciertos rasgos como ser la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la desconsideración hacia otra persona. Hay una disminución de ánimos y un decaimiento del deseo de seguir viviendo. Por último, la autoestima se influenciada por pensamientos limitantes de incapacidad e inferioridad (Melgosa como se citó en Naranjo Pereira, 2009).

Para los autores Muñoz Fernández, et al., (2020), la exposición reiterada y constante de un factor estresante interfiere y afecta al funcionamiento cognitivo, afectivo y conductual de la persona. Frente a esto consideran que las reacciones emocionales que surgen más frecuentemente son, principalmente el miedo, el enojo e irritabilidad, labilidad emocional, dificultad para atender y concentrarse, tristeza, culpa, insomnio y trastornos alimenticios.

En el área conductual el autor Melgosa (como se citó en Naranjo Pereira, 2009), reconoce que, frente a un grupo de personas, se presenta cierta discapacidad en el lenguaje a la hora de dirigirse oralmente, como ser tartamudez o interferencias en la fluidez del habla. Se experimenta una falta de interés por actividades recreativas preferidas. También es muy usual la presencia de ausentismo laboral y escolar, el consumo excesivo de alcohol, tabaco,

café o drogas. La energía vital empieza a fluctuar, el sueño se ve alterado causando insomnio y cansancio constante. Con respecto a las relaciones interpersonales, surgen actitudes de sospecha hacia las otras personas, como así también a culpar y atribuir responsabilidades propias a los demás. Surgen cambios en la conducta como reacciones inapropiadas y la aparición de tics.

El autor Melgosa (como se citó en Naranjo Pereira, 2009) considera que cuando una persona se encuentra bajo los efectos del estrés se tiende a incrementar la capacidad de percepción, la memoria y el raciocinio durante un determinado tiempo, sin embargo, cuando este estado estresante supera el límite de tiempo, acontece un declive de estas capacidades provocando dificultades e interferencias en el área cognitiva, como ser problemas para concentrarse o pérdida de la memoria. También el autor reconoce que estas conductas pueden experimentarse a la hora de rendir un examen, ya que por el estrés que genera la situación, una persona no pueda responder a las preguntas planteadas o lo haga de manera errónea. Por otro lado, la incapacidad de razonar, resolver un problema o expresar un juicio es resultado del deterioro que provoca el estrés. Esto ocurre cuando las personas expresan que se sienten bloqueadas sin saber cómo reaccionar. Otras de las reacciones más comunes ante el estrés es la frustración, que se encuentra asociada con la agresividad e irritabilidad. Para finalizar el autor Melgosa (como se citó en Naranjo Pereira, 2009), reconoce que ante el estrés una persona puede manifestar diversos síntomas como ansiedad, aprehensión, preocupación, tensión y temor al futuro.

Por otro lado, Naranjo Pereira (2009) establece que la depresión es considerada una de las causas terminales del estrés. Cuando el estrés supera su fase de alarma y se sostiene constantemente en la fase de resistencia, se da lugar a la fase de agotamiento, del cual tiene como posible resultado el desarrollo de la depresión. Por ello, la persona que sufre depresión tiende a no poder desarrollar proyectos ni desear concretar alguno (Bensabat como se citó en Naranjo Pereira, 2009).

Naranjo Pereira (2009) destaca a las enfermedades psicosomáticas como otra posible reacción ante el estrés. Reconoce la importancia de las terapias de la conducta, ya que las mismas establecen que una persona puede provocarse a sí misma enfermedades nocivas por el estrés, a causa de sus pensamientos, las formas de percibir la realidad y dar respuestas al mundo externo, como también a las relaciones interpersonales.

Por último, es fundamental tener presente las influencias que provoca el estrés en las tres áreas de la persona desarrolladas anteriormente, área cognitiva, área emocional y área conductual. Comprendiendo que no se trata de una simple reacción hacia una situación específica, sino que consiste de un proceso mucho más complejo del cual incluye tanto la subjetividad de la persona, su historia, su contexto, sus influencias, su forma de percibir el mundo que la rodea.

### **El estrés en el ámbito académico**

Ciertas situaciones durante la cursada de una carrera pueden generar niveles elevados de ansiedad y estrés. Sin embargo, no se debe tener en cuenta solamente la situación que lo genera, sino que también se deben considerar otros factores, como ser los internos en donde se encuentran involucrados los pensamientos, las creencias, los prejuicios y los miedos entre otros, que se tienen frente a esa circunstancia en particular, y también los factores externos como la familia, profesores, directivos e incluso las reglamentaciones de la institución. En este capítulo se expondrán las principales situaciones que, por lo general, son los estímulos que logran alcanzar estados de estrés, como así también los factores, tanto internos como externos que se encuentran involucrados durante el desarrollo del mismo.

El estrés es comprendido como una tendencia personal y sus aspectos principales se encuentran relacionados con la anticipación al fracaso o la pérdida de algún beneficio, por lo que ciertas consecuencias negativas influyen en la autoestima, como así también establecen valoraciones sociales negativas (Lanuque, 2019). Es por ello que frente a los exámenes el estrés es definido como una predisposición a experimentar niveles elevados de preocupación y de hiperactivación fisiológica ante estas circunstancias de evaluación (Sarason y Mandler, 1952).

Una situación de examen puede ser considerada un agente estresor, por lo que dependerá del análisis subjetivo que realice la persona ante ese estresor. En el caso de una situación académica será relevante como los estudiantes valoran la misma y los recursos que requieren para afrontarla (Lazarus y Folkman, 1984). Frente a esto, Lanuque (2019) expresa que la personalidad influye sobre el análisis subjetivo del estrés. La persona realiza el análisis dependiendo del nivel de importancia que le adjudica. Es por ello, que el nivel de estrés se puede incrementar si existe elevados niveles de compromiso.

El ingreso de los estudiantes al mundo académico y universitario puede generar situaciones de estrés. Según Fisher (como se citó en Nieves Achón, et al., 2013) una persona suele experimentar una falta de control en presencia de nuevas situaciones, generando un estado de estrés debido al surgimiento de un proceso de adaptación frente a las nuevas exigencias académicas del entorno. El autor reconoce que ciertos estados de estrés pueden generar posibles fracasos académicos.

En el ámbito académico existen diferentes instancias que pueden generar estrés, entre las más importantes están las evaluaciones, la competencia entre los alumnos, la transición de la escuela a la universidad (Lanuque, 2019). Otras situaciones que destaca el autor son, la exposición de lecciones frente a la clase, intervenciones o participación en el aula, trabajos en grupo, sobrecarga de tareas, falta de tiempo para cumplir con las entregas de actividades, etc. Todas ellas son circunstancias en las que debe experimentar un estudiante universitario y como ya se mencionó anteriormente, su percepción como estresante dependerá del análisis subjetivo que la persona realice de la misma.

Frente a situaciones que generan estrés las evaluaciones cognitivas, de las cuales se encuentran comprendidas por categorización e interpretación de eventos, forman parte del sistema de procesamiento de información particular de cada persona (Lanuque, 2019). El autor expresa que el problema del estrés surge cuando, frente a la situación, existen varias alternativas de resolución, pero se teme en elegir la acción más apropiada. Es por ello, que resolver el problema implica recurrir a la memoria y evaluar alternativas. Por lo tanto, reconoce que el resultado de todo el procedimiento será la selección de una respuesta considerada la más adecuada para la situación.

Frente a la forma por la cual una persona procesa la información, es necesario tener en cuenta lo que Lanuque (2019) dice con respecto a la percepción personal que se tiene del estrés, ya que de ella dependerá la manera por la cual la situación o el problema es interpretado. Por otro lado, el autor rescata otros factores que pueden producir un monto de ansiedad adicional al problema como ser las presiones familiares o tensiones en el grupo de pares, rivalidades y relaciones interpersonales conflictivas. Además, se incluyen las demandas físicas y sociales del entorno que generan presiones al momento de estudiar, las cuales se incluyen la limitación del tiempo para descansar o desorientación como resultado de los cambios en las pautas de conducta.

Frente a estas valoraciones, Lazarus y Folkman (1986), consideran que, para que existe un proceso de estrés se debe tener en cuenta dos aspectos importantes, por un lado, la valoración cognitiva y por otro las estrategias de afrontamiento que utilizan las personas al vivenciar un hecho estresante. La valoración cognitiva surge en el momento que la persona percibe el evento externo, estableciendo de esta manera si se encuentra en presencia o no de un posible peligro. Este primer contacto con el evento es llamado valoración primaria, ya que reconoce un posible problema. Ante la presencia de un problema la valoración cognitiva toma un papel decisivo deliberando la respuesta, este momento es denominado valoración secundaria. Es por ello que de la valoración cognitiva dependen las respuestas de estrés, frente a esto se disponen estrategias de afrontamiento.

Por último, Rodríguez Campuzano, et. al. (2009), establecen que una vez que la persona evalúa el hecho construye una idea sobre sus capacidades para controlar o afrontar el problema. Luego se lleva a cabo una reevaluación donde el evento vivenciado obtiene otro atributo diferente a la inicial, esto se debe a los cambios que se pueden originar en el entorno o en la persona de la cual permite pensar la situación de una manera diferente.

## **Capítulo IV: Estrategias de afrontamiento**

### **Estrés y estrategias de afrontamiento**

A partir de lo desarrollado anteriormente podemos decir que el estrés es considerado un fenómeno complejo, del cual se ven implicados factores emocionales y cognitivos de la persona, que median e intervienen entre los agentes estresantes y las respuestas fisiológicas (Lazarus, como se citó en Ison y Aguirre, 2001).

Lazarus y Folkman (1986) define a las estrategias de afrontamiento o *coping* como “aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/ o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Se tratan de esfuerzos cognitivos y conductuales que utiliza la persona para afrontar situaciones que le generan un monto elevado de estrés. Para los autores las estrategias de afrontamiento son recursos en los que se ve involucrada la salud y la energía física, como así también las creencias que tiene la persona sobre sí mismo y el entorno (Lazarus y Folkman, 1986). Por otro lado, Di Colloredo, et al. (2007) reconocen que los compromisos y sucesos que motivan a una persona son importantes, ya que ayudan de cierta manera a afrontar una problemática. También considera a las habilidades sociales y el apoyo social recursos sumamente significativos, debido a que contribuyen a la salud mental disminuyendo el impacto emocional y las respuestas de alarma.

El coping hace referencia a las “estrategias, tácticas y conductas que llevan a cabo los individuos cuando se enfrentan a experiencias adversas y que, de un modo u otro, sirven para su protección y para bajar el distrés” (Ré, R., Bautista, M., 2009, p. 291). Por otro lado, el afrontamiento, hace alusión a una serie de “pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles” (Stone, et. al, como se citó en García Vázquez, 2015, p.426). Por otra parte, Rice (como se citó en Rodríguez Campuzano, et. al., 2009), considera que las conductas de afrontamiento “pueden ser externas (acciones) o internas (cognitivas), positivas o negativas, de aproximación (activa) o de evitación, directas o indirectas, teniendo como función el prevenir, eliminar o reducir el estrés” (p. 27).

Los pensamientos y conductas para afrontar una situación que genera estrés se encuentran determinadas por la valoración que se haga de la misma. Vázquez Valverde, et.

al (2003), se basan en la teoría de Lazarus y Folkman para hacer hincapié sobre las valoraciones que se realizan a un estímulo, para determinar si el mismo es considerado o no estresante. Los autores establecen dos momentos de valorización, en un primer momento, surge una valoración primaria, de la cual consiste en analizar la situación como positiva o negativa, como así también realizar una valoración sobre las consecuencias presentes y futuras que pudieran darse. En un segundo momento, se lleva a cabo una valoración secundaria en la que se analizaran las capacidades que requiere la persona para hacerle frente a la situación. A partir de este proceso de valoración, los autores determinan que la propia respuesta de estrés no es una consecuencia directa frente a un determinado estímulo, sino que es el resultado de un procedimiento que trasciende desde las presiones del medio, interno y externo, percibidas por la persona y los recursos de afrontamiento que se encuentran disponibles.

A partir de los momentos de valorización de la situación, las personas disponen de diversas estrategias para afrontarla. La utilización de unas u otras van a depender de la naturaleza del estresor y del contexto donde se produzcan (Vázquez Valverde, et. al., 2003). En un principio Lazarus y Folkman (1986) establecieron una diferenciación entre estrategias de afrontamiento activas y pasivas. Las primeras hacían referencia a aquellas estrategias destinadas a cambiar la situación estresante y las segundas estaban dirigidas a aquellas que adoptan una posición de aceptación de la situación estresante.

Más adelante y en función a la primera distinción de las estrategias, Lazarus y Folkman (como se citó en Macías, et al., 2013), establecen otra clasificación, por un lado, las estrategias de afrontamiento centrada en la emoción y por otro, las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema. Con respecto a las primeras, se encuentran vinculadas con el control de las emociones ante una situación amenazante, por lo que acude a los recursos cognitivos para poder disminuir la alteración emocional que despierta dicho estresor. Estos recursos pueden ser evitación, minimización, distanciamiento, comparación positiva, extracción de los valores positivos de situaciones positivas y atención selectiva. A partir de ello, los autores utilizan el término reevaluación cognitiva para denominar a la forma de afrontamiento que busca cambiar el sentido de la situación.

Por otro lado, el afrontamiento dirigido al problema se implementa cuando las situaciones que se le presentan a la persona, son evaluadas como susceptibles al cambio. Estas estrategias buscan definir el problema e indagar posibles soluciones (Macías, et al., 2013).

A partir de esto, los autores Lazarus y Folkman (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003), desarrollan una escala de estrategias de afrontamiento, del cual consistía en un instrumento que evaluaba una compleja serie de pensamientos y acciones que se llevaban a cabo para afrontar una situación que generará estrés. Esta escala abarcaba ocho estrategias, de las cuales las primeras dos hacían referencia a la solución del problema, las siguientes cinco a la regulación emocional y la última a ambas áreas:

**Confrontación:** Se trata de un intento de solucionar una situación a partir de acciones directas, agresivas o arriesgadas.

**Planificación:** Implica la tarea de reflexionar, pensar e idear estrategias para solucionar el problema.

**Distanciamiento:** Se busca apartarse del problema, no pensar en él e incluso evitarlo para que no le afecte a la persona.

**Autocontrol:** Supone un esfuerzo por parte de la persona para controlar sus sentimientos y emociones, originadas como respuesta ante un problema.

**Aceptación de responsabilidad:** Implica reconocer la responsabilidad que se tuvo en el origen del problema o en el mantenimiento del mismo.

**Escape y evitación:** Se utilizan pensamientos irreales e improductivos para escapar del problema, también se emplean ciertas estrategias como ser la acción de ingerir drogas, comer, beber o consumir medicamentos para evitarlos.

**Reevaluación positiva:** Se busca poder percibir aspectos positivos que se hayan presentado en la situación problemática.

Búsqueda de apoyo: Se trata de buscar ayuda de otras personas que brinden apoyo emocional, comprensión e información (Lazarus y Folkman, como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003).

A partir de las estrategias de afrontamiento planteadas por Lazarus y Folkman, los autores Carver, et al., (como se cita en Crespo y Cruzado, 1997,), buscaron la manera de precisar y profundizar mucho más estas estrategias, con el objetivo de poder estudiarlas en las diversas áreas de la vida de la persona, evaluándose más detalladamente. Es así, que los mismos establecen quince estrategias de afrontamiento:

Auto- distanciamiento: Hace referencia a la utilización de ciertas actividades para desligarse del problema. La persona busca distraerse como una manera de lidiar con el estresor.

Afrontamiento activo: Implica ejecutar acciones para eliminar o neutralizar el agente estresor.

Planificación: Hace referencia al programa el procedimiento para enfrentar al agente estresor.

Búsqueda de apoyo social instrumental: Hace alusión a la búsqueda y recolección de información de cómo proceder ante el estresor.

Búsqueda de apoyo social emocional: Se refiere a la búsqueda de contención, protección y simpatía por parte de alguien.

Supresión de actividades distractoras: Implica reducir la atención en ciertas actividades para concentrarse en el estresor.

Religión: Hace referencia a una mayor involucración en actividades religiosas.

Reinterpretación positiva y crecimiento personal: Se refiere a tomar una actitud positiva, rescatando lo mejor de la situación.

Refrenar el afrontamiento: Implica poder afrontar la circunstancia pasivamente, dejando de lado cualquier alternativa de afrontamiento útil.

Aceptación: Hace referencia a la aceptación de la situación.

Concentrarse en las emociones: Refiere a una mayor concentración de las emociones y posteriormente la expresión de las mismas.

Negación: Se rechaza la realidad que se está viviendo.

Desconexión mental: Implica desconectarse psicológicamente de un objetivo debido a que el agente estresor infringe esa acción.

Desconexión conductual: Hace referencia a la renuncia de cualquier esfuerzo por querer lograr un objetivo debido a que el agente estresor lo impide.

Consumo de alcohol o drogas: Refiere al consumo de alcohol o drogas para afrontar al agente estresor.

Humor: Afrontar al agente estresor mediante el humor como una manera de sobrellevar la situación (Crespo y Cruzado, 1997, p. 802).

Según Rodríguez Marín (1995) la manera de utilizar una determinada estrategia de afrontamiento se ve determinada por diversas características, una de ellas es la gravedad percibida del estresor donde la persona debe poner en acción diversas estrategias, el autor considera que a mayor gravedad de la situación más estrategias de afrontamiento recurrirá para enfrentarlas. Otra característica es la mutabilidad percibida del estresor en la que hace referencia a la utilización de estrategias para lograr modificar una situación o en el caso contrario, al no poder modificarla, se accederá a la utilización de estrategias dirigidas al control emocional. La corregibilidad percibida tiene que ver con la manera de responder ante una situación estresante, estas maneras son pasivas, aceptando la situación, o activas, afrontando a la amenaza. La última característica que plantea el autor es el costo de la respuesta de afrontamiento, considerando que toda estrategia de afrontamiento utilizada presenta un cierto monto de dificultad, por lo que se utilizan aquellas que representen el menor costo posible.

Para concluir es importante reconocer que las estrategias de afrontamiento se encuentran determinadas por diversos factores, desde experiencias pasadas, valores culturales, representaciones sociales, ideas inculcadas del entorno familiar, emociones y sentimientos, pensamientos y esquemas cognitivos constituidos, entre otros. Por lo que la forma en la que una persona reacciona ante un estímulo es algo complejo.

## **Estrategia de afrontamiento y discapacidad intelectual**

En este capítulo se desarrollará el impacto que el estrés tiene sobre las personas con discapacidad intelectual, como así también los recursos que poseen para afrontarlo. Se tendrá

en cuenta las dificultades cognitivas que interfieren en la búsqueda de soluciones ante el mismo, y las situaciones a las que se encuentran expuestas y vulnerables.

Por otro lado, se expondrá la importancia que tiene el apoyo social como estrategia para amortizar los efectos negativos de una situación que genera estrés en la persona con discapacidad intelectual, como así también el impacto positivo que logra establecer la educación emocional, como herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas, permitiendo así lograr la regulación de los estados de ánimo y la búsqueda de estrategias de afrontamiento adecuadas al contexto.

Anteriormente se consideraba que ante el estrés las personas con discapacidad intelectual no se veían afectadas, debido a que sus dificultades o limitaciones cognitivas les impedía poder realizar una comprensión o análisis de la situación. Esta idea posteriormente se revocó, sosteniendo todo lo contrario, considerando que las personas con discapacidad intelectual presentan mayores riesgos al experimentar estrés debido a sus escasos recursos para afrontarlos (Hatton y Emerson, como se citó en Barquín Cuervo, et. al., 2018). Por otro lado, Lunsy (como se citó en Barquín Cuervo, et. al., 2018) considera que la persona con esta discapacidad se encuentra en estado vulnerable, y este se agrava aún más con la presencia de otros factores, como ser el miedo a enfrentar experiencias nuevas, el contar con un número limitado de apoyos sociales, e incluso la presencia de un bajo autoestima.

Para Focht New, et.al., (como se citó en Medina Gómez y Gil Ibáñez, 2017), las personas con discapacidad intelectual se encuentran expuestas a numerosas situaciones estresantes, a diferencia de aquellas que no presentan esta discapacidad. Algunas son, la presencia y cambios constantes de profesionales que los atiende, inestabilidad o cambios del entorno, situaciones de abuso o violencia, experiencias con respecto al desgaste emocional que puede presentar las personas que lo asista, estigmas de la sociedad, dificultades para acceder a servicios comunitarios, la presencia de barreras sociales para su desenvolvimiento personal, educativo y laboral.

Frente a estas situaciones, las personas requieren de análisis, valoración y comprensión de la situación para poder responder a ellas. En el caso de la discapacidad intelectual estas funciones se encuentran limitadas.

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2019) las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades para el desenvolvimiento de sus funciones ejecutivas, ya que su memoria de trabajo se encuentra comprometida interfiriendo en la retención de información y en la posterior utilización. Por otro lado, también se ve afectada la función de planificación, que precisa de la anticipación y coordinación de los procesos cognitivos para su ejecución. Por otro lado, las habilidades metacognitivas para llevar a cabo estrategias de resolución de problemas y adquisición de aprendizaje también se encuentran limitadas (Hernández como se citó en Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Con estas dificultades cognitivas las personas con discapacidad intelectual enfrentan situaciones estresantes. Hernández (como se citó en Ministerio de Educación de la Nación, 2019) sostiene que, en presencia de estas condiciones, la persona requiere de un debido acompañamiento y apoyo para el desarrollo de habilidades que les permitan emplear resoluciones adecuadas ante una problemática.

El apoyo social es un factor importante para que una persona con discapacidad intelectual sea incluida en la sociedad. El mismo logra promover diversos recursos para el desarrollo personal dentro de la vida social, y al mismo tiempo atenúa los efectos de las situaciones estresantes, fomentando la autonomía y el desenvolvimiento de las relaciones interpersonales (Verdugo Alonso y Schalock, como se citó en Ruiz, 2021).

Para House, et.al., (como se citó en García Alonso y Medina Gómez, 2016), el apoyo social impulsa al fortalecimiento de la salud física y mental, independientemente del grado de estrés que se perciba de una situación. Por otro lado, se considera que el apoyo social desempeña una función protectora ante los efectos negativos que provocan dichas situaciones, aminorando el impacto y las consecuencias del mismo, permitiendo que la persona perciba menos amenazante al estímulo estresante (Scott y Haverkamp, como se citó en García Alonso y Medina Gómez, 2016).

Según Pérez González y Pena Garrido (2011), además del apoyo social, la educación emocional es también una herramienta fundamental para que la persona con discapacidad intelectual pueda hacerle frente a una situación estresante. Estos autores sostienen que el desarrollo de la inteligencia emocional, como así también de las competencias emocionales y socioemocionales, son imprescindibles para las personas con esta discapacidad, ya que

normalmente experimentan dificultades en el control de sus emociones. Es por ello que, el poder desarrollar estas habilidades y además expresar sus emociones les permite comprender la situación e idear posibles soluciones. Por otro lado, el desahogo emocional permite aminorar el estrés que le causa dicha situación.

Por otro lado, Pérez González y Pena Garrido (2011), consideran que, por medio de los aspectos cognitivos y emocionales, las personas interactúan con el entorno que lo rodea. Además, estos aspectos actúan simultáneamente permitiendo al organismo prepararse ante una situación estresante e impulsar un accionar como respuesta ante la misma.

Frente a esto, González (2002) reconoce que el desarrollo de las competencias emocionales se encuentra vinculadas con el apoyo social que recibe la persona, desde su entorno familiar, escolar e inclusive social y cultural. Aquí el autor destaca la familia y la escuela como los factores más importantes. Con respecto a la familia establece que se trata del principal contexto donde se desarrolla la persona, por lo que es un factor fundamental que contribuye con el crecimiento de las habilidades cognitivas y emocionales gracias a sus funciones de sostén, apoyo y referencia. Es por ello que, en el ámbito familiar, las personas con discapacidad intelectual pueden desplegar y fortalecer sus aspectos emocionales.

Por otro lado, la escuela impulsa y promueve el desarrollo de habilidades sociales permitiendo, al mismo tiempo, el crecimiento de habilidades cognitivas y emocionales, lograr constituir una adecuado accionar ante las situaciones que se presenten como amenazantes (González, 2002).

A partir de esto, se establece que pese a las limitaciones cognitivas que una persona con discapacidad posee, la influencia e intervención del medio le provee herramientas y recursos para afrontar las situaciones que le generen estrés. Por otro lado, es fundamental reconocer que cada persona es única, como así también sus limitaciones y dificultades.

Por último, los contextos familiares, escolares y sociales, donde una persona con discapacidad intelectual se desarrolla y se desenvuelve, también son únicos e impactan de manera diferente sobre cada persona. Prescindir del apoyo social por parte de la familia y de la escuela, como así también tener herramientas para controlar las emociones ante una situación que genera estrés, ayuda a la persona a poder accionar de una manera más saludable y adecuada.

## **Capítulo VI: La psicología educacional ante la diversidad Educación inclusiva**

En un primer momento es importante poder desarrollar lo que hoy en día se considera una educación inclusiva, sus objetivos y su evolución por el paso del tiempo. Es por ello que se focalizará en la concepción que establece actualmente el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Para Blanco (2006) la educación inclusiva no implica solamente el acceso de alumnos con discapacidad a las instituciones educativas, sino que se trata de erradicar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. La autora reconoce a la educación en el ámbito inclusivo como un proceso de desarrollo continuo que incluye a la comunidad educativa, donde también se requiere la contemplación de dos ejes centrales:

- Incrementar la participación de la comunidad en la cultura, como así también en los procesos de aprendizaje y en la búsqueda de las estrategias necesarias para abordar la diversidad.
- Reducir o erradicar las barreras limitantes del aprendizaje y la participación, con el objetivo de fortalecer las políticas y las prácticas inclusivas.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de la Nación (2019) reconoce lo siguiente, con respecto a la educación inclusiva en las instituciones:

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (p.23).

Es por ello que la inclusión implica principios relacionados con la justicia social, igualdad educativa y respuesta institucional ante las demandas educativas, como estrategia para facilitar el aprendizaje y eliminar todo tipo de barreras que se presenten (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

El Ministerio de Educación de la Nación (2019) resalta la importancia que representa la inclusión en las aulas con respecto a la creación de oportunidades, accesos, participación y aprendizaje exitosos en una educación de calidad. Para el mismo, esto provee de respuestas a las necesidades educativas.

## **Psicología educacional ante la diversidad**

Las personas son consideradas entes complejos, del cual los factores biológicos, psicológicos y sociales se encuentran en constante interacción, al mismo tiempo se constituyen como un sistema abierto ya que se relaciona con el mundo externo del cual le permite desarrollar una concepción del medio, como así también construir vínculos afectivos consolidando cada vez la subjetividad (Alfaro Rojas, 2013).

Alfaro Rojas (2013) expresa que la diversidad es una característica del género humano para la persona que presenta una discapacidad, por lo que le implica una manera particular de relacionarse y desenvolverse en el entorno. Sin embargo, establece que esta idea está relacionada con las percepciones que han instalado los anteriores paradigmas, en donde la diferencia era producto de la deficiencia, apartando e ignorando las potencialidades y capacidades de las personas.

Por otro lado, Arnau Ripollés (2011), establece que la persona está apta para construir conocimientos, tomar conciencia y fijar sentidos a las cosas dependiendo de la forma que las experimente. Es por ello que frente a una discapacidad la persona le asigna e interioriza los significados a su discapacidad (Alfaro Rojas, 2013).

Según Alfaro Rojas, (2013) desde el surgimiento de nuevos cambios conceptuales surge el paradigma social que logra modificar el rol de psicólogo que se sostenía, desde el enfoque tradicional, el foco en la rehabilitación y pasa a tener mayor importancia las intervenciones que toman en cuenta aspectos sociales y comunitarios. Con respecto a esto también da surgimiento a la perspectiva transdisciplinar, direccionadas a la integración de conocimientos y saberes de diversas disciplinas para una adecuada atención de las personas con discapacidad (Alfaro Rojas, 2013).

Partiendo desde esta mirada se podría decir que, si bien la tarea de diagnóstico, tratamiento y asesoramiento que realiza el profesional es importante, también lo es asumir la misión de hacerle frente a la exclusión (Alfaro Rojas, 2013). Por lo que la autora expresa que esto significa asumir un rol activo que promueva representar a la discapacidad dentro de la esfera pública con el objetivo de promover cambios sociales. Posicionado frente a esta mirada que el psicólogo educacional busque direccionar y reemplazar antiguas concepciones de la discapacidad en las instituciones educativas, y al mismo tiempo promoviendo, desde un enfoque de derecho, igualdad e inclusión.

Según Erausquin, et al., (2013) estos cambios paradigmáticos se vieron plasmados en la evolución del campo de la psicología educacional, ya que en un primer momento su foco estaba puesto sobre la preocupación por el estudio de las diferencias individuales, la búsqueda de un diagnóstico y los tratamientos y técnicas precisas para el alumno que presentaba una problemática dentro del aula. El rol del psicólogo educacional se encontraba ligado a la educación especial.

Frente a este paradigma de la educación especial, el rol del psicólogo educacional se encontraba bajo la dirección del modelo médico del cual se centraba en los aspectos psicológicos individuales que requerían de una intervención, estos eran entendidos como dificultades del alumno que debían ser atendidas por medio de tratamientos que implican una rehabilitación y mediante un modelo preventivo. Esto tenía como objetivo prevenir posibles fracasos escolares y problemáticas en el aprendizaje (Erausquin, et al., 2013).

La concepción de una educación preventiva fue cambiando con el paso del tiempo hacia una concepción social e interactiva del aprendizaje, considerándola como aquel proceso que impulsa y promueve el desarrollo, teniendo en cuenta al contexto y las situaciones que vivencia el alumno que aprende, como así también la acción de los agentes educativos y las condiciones que presentan las interacciones que realizan con el medio. Esto dio lugar a un nuevo modo de comprender de manera diferente las diferencias y las interacciones de unos con otros, también de atender las expectativas y acciones de los otros miembros del sistema del cual el alumno es parte. Esto posibilita ampliar la mirada hacia las capacidades tanto del estudiante como del sistema en donde se encuentran en constante interacción (Erausquin, et al., 2013).

## Proceso de aprendizaje

Dentro del contexto educativo, Cidoncha Falcón y Díaz Rivero (2010) establece que hoy en día la concepción de alumnos diferentes fue reemplazada por la de alumnos diversos, haciendo referencia a que cada uno requiere de necesidades diversas y respuestas particulares por parte de la institución educativa. Los mismos consideran que todo sujeto es educable y que la educación es comprendida como un bien del cual todos tienen derecho y acceso a la misma. Reafirmando que la educación debe ser la misma para todos, más allá de que cada estudiante presenta diferentes grados para alcanzar determinados fines educativos, como así también aquellos que requiere de un determinado tipo de ayuda.

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2019), los factores que pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje de los alumnos, son variados ya que surgen en el ámbito social, además del educativo. Con respecto a los factores sociales que interfieren en el aprendizaje van desde la diversidad de los grupos sociales, las etnias, las normas culturales, hasta los valores y las creencias, que al no formar parte de la cultura escolar tienden a limitar las posibilidades de aprendizaje y de participación activa de los estudiantes, como así también reforzar prácticas exclusivas y discriminatorias. Por otro lado, los factores que se encuentran relacionados con el ámbito educativo son, las ofertas curriculares, las estrategias de aprendizaje empleadas en clases y las gestiones dentro de la institución. Por lo que un alumno puede presentar dificultades en una institución y no en otra, lo que significa que la escuela tiene el control de poder evitarlas y promover el aprendizaje. Es por ello que la escuela tiene un rol fundamental para evitar o prevenir las desigualdades educativas.

A partir de esto Bruno, et al. (2007), consideran lo siguiente:

La educación, no es ajena a la forma de sociedad que la crea y en la que se conforma, sino que es parte integrante de ella, con fenómenos socioculturales dominantes que ofrecen una visión global de la realidad, con valores implícitos y explícitos, lenguajes, creencias y significaciones que coexisten y que se deben codificar y jerarquizar para construir un proyecto con sentido. (p. 19)

Es por ello que se trata de un continuo y arduo proceso de crecimiento y desarrollo que involucra a la comunidad educativa, para ello se contempla dos ejes principales. El primero se direcciona en incrementar la participación de la comunidad en la cultura, en el proceso de aprendizaje, como también en la búsqueda de estrategias apropiadas para entender a la diversidad, estos son considerados factores positivos para el aprendizaje. Por otro lado,

el segundo eje busca inhibir, minimizar y erradicar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, promoviendo políticas y prácticas inclusivas (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Según Bruno, et al. (2007), la educación actúa como un mediador crítico de la cultura, como nexo para unir diferentes generaciones, como el lugar donde se transfieren conocimientos, valores, saberes científicos y tecnológicos, esto implica el surgimiento de nuevos paradigmas, dentro de una sociedad que se encuentra en permanente cambio, dinámica y frente a la pluriculturalidad, por lo que genera en la educación mayor compromiso exigiendo capacitaciones profesionales, capacidad de adaptación frente a los cambios e interdisciplinariedad para el abordaje de diversas problemáticas. También implica ampliar los horizontes culturales sobre una estructura social subyacente, una sociedad simbólica llena de significado, con historia transmitida por generaciones.

Es por ello que las autoras Bruno, et al. (2007), consideran que “el proceso educativo, es construir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender la condición humana y ayude a vivir, favoreciendo una manera de pensar abierta y libre” (p. 20). Frente a esto el ámbito educativo se encuentra en constante innovación permitiendo que los trabajos dentro de las instituciones vayan actualizando sus prácticas (Bruno, et al., 2007).

A partir de esto las autoras consideran que el proceso de aprendizaje y de enseñanza se ve vinculados con la intencionalidad tanto de los docentes como la de los alumnos, ya que esta sirve de motor para todo proceso educativo en función a los objetivos y misiones planteados por la institución. A pesar de que el proceso de aprendizaje se centra en el sujeto que aprende, aquel que debe procesar la información y dar una significación y sentido a lo que está aprendiendo, es de suma importancia la presencia del docente como aquel mediador de la cultura y del aprendizaje de los estudiantes, como aquel diseñador reflexivo y crítico de su accionar por medio de la selección, aprobación y valoración de los conocimientos, teniendo presente la situación donde se está llevando a cabo (Bruno, et al., 2007).

### **Estilos de aprendizaje**

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar una preferencia global. Esas preferencias o tendencias

determinan la manera de aprender y que constituyen nuestro estilo de aprendizaje (Woolfolk ,2010).

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad, no es ninguna novedad, en cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras (Woolfolk, 2010). Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje, nos ofrecen un marco conceptual que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos que observamos con la forma que están aprendiendo nuestros alumnos, y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado, sin embargo han surgido otras teorías estandarizadas y dirigidas a los procesos cerebrales, las cuales también son llamadas como teorías de estilos cognitivos de aprendizaje.

### **Rol del psicólogo educacional en la diversidad**

Durante el paso del tiempo el psicólogo educacional fue actualizando y desarrollando nuevas intervenciones, con el objetivo de amoldarse a los cambios sociales. En sus inicios la psicología estuvo relacionada al diagnóstico y al tratamiento, dejando de lado la intervención en el campo de la educación (Beltrán, 1989). Sin embargo, los autores Etchebehere et al. (2008), en un primer momento, establecieron que el rol del psicólogo dentro del ámbito educativo, presentaba un carácter preventivo. La prevención estaba direccionada hacia la creación de condiciones necesarias para impulsar el desarrollo de nuevas propuestas educativas, como así también para prevenir las posibles diferencias entre las necesidades educativas y las resoluciones que determinaban las instituciones.

Albónico (2010) establece que la labor del psicólogo educacional es dinámica debido a los permanentes cambios socio-históricos y culturales, institucionales y familiares que van surgiendo con el devenir del tiempo.

Frente a las variables cambiantes del entorno, Erausquin, et al. (2013) expresan que la psicología educacional es comprendida como una disciplina estratégica, ya que se

encuentra vinculada con la constitución de una escuela moderna y con su constante redefinición debido a los cambios y crisis contemporáneas que impactan sobre la educación.

El lugar que ocupa hoy en día el psicólogo en la educación permite ampliar los panoramas involucrados con respecto a los dispositivos para la emergencia de la subjetividad en las experiencias educativas, como así también busca proporcionar un análisis complejo del contexto y su relación con otros (Erausquin, et al., 2013).

Para Leliwa y Scangarello (2011), la educación es el proceso de constitución y transformación integral de la persona, es el proceso del cual acontece un sujeto social, junto a este proceso intervienen variables psicológicas que dan lugar a que las personas puedan desarrollar su autonomía, pudiendo conocer e interactuar con el entorno que los rodea. Es por ello que para poder comprender los aspectos que interfieren en el proceso educativo es necesario estudiarlos desde el campo de la psicología. Para estas autoras la psicología es la ciencia que explica cómo se constituye la subjetividad, como así también el mundo interno de la persona, sus transformaciones, la construcción de la identidad y la utilización de las potencialidades.

Con respecto a la psicología educacional, las autoras la definen como un amplio campo de la psicología, una disciplina que es el punto entre el accionar de la psicología y la educación. Se ocupa de estudiar la conducta en el ámbito educativo, como así también los cambios que se producen en ella debido a la interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Leliwa y Scangarello, 2011).

La psicología colabora en la planificación y en el mejoramiento de los procesos educativos. Leliwa y Scangarello (2011), consideran dos aportes importantes en el ámbito educativo, por un lado, el estudio de los cambios comportamentales de las personas debido a las prácticas educativas. Los psicólogos educacionales estudian los cambios que surgen como producto de los procesos de aprendizaje, como así también de los procesos de desarrollo y socialización según el contexto social y cultural. Por otro lado, la psicología se centra en el estudio de los factores y variables que intervienen en los procesos educativos. Estos factores son interpersonales e intrapersonales. Con respecto a los interpersonales se encuentran incluidos las metodologías de enseñanza, las características de los grupos de estudiantes y de los profesores, las condiciones materiales, entre otras. Los factores intrapersonales van desde

los conocimientos previos que tiene el estudiante, la madurez psíquica y física, sus aptitudes, potencialidades y actitudes en relación al conocimiento interiorizado y la motivación y predisposición para realizar las actividades y aprender.

Con respecto a la inclusión, Barraza López (2015) considera que es necesario que un profesional pueda intervenir en procesos individuales, como aquellos pertenecientes a la comunidad escolar. El autor remarca la importancia de las acciones psicoeducativas direccionadas a generar espacios de reflexión con respecto a la promoción de la diversidad e inclusión social, permitiendo el desarrollo de equipos multidisciplinarios dispuestos a fomentar la valorización de la diversidad en conjunto con la comunidad educativa.

# **MARCO INSTITUCIONAL**

## **La Asociación “Cascos Verdes”**

“Cascos Verdes” es una Asociación civil sin fines de lucro direccionada hacia la inclusión de personas con discapacidad intelectual por medio de la educación ambiental. La Asociación se caracteriza en brindar Programas de Educación Ambiental a personas con discapacidad intelectual dentro del contexto universitario en dos modalidades, presencial o virtual. Estos programas les dan la posibilidad a los alumnos a que puedan realizar prácticas ambientales, como así también la difusión de mensajes de inclusión y cuidados al ambiente en variados contextos sociales (Cascos Verdes, 2021).

La Asociación busca que las personas con discapacidad intelectual se vean incluidas en ámbitos donde comúnmente se dificulta su acceso, permitiéndoles vivir experiencias de superación personal. Es por ello que mediante los programas que dictan generan oportunidades direccionadas a desarrollar su potencial personal (Cascos Verdes, 2021). Por otra parte, es fundamental remarcar que la misma se basa en el enfoque de los derechos humanos, del cual se centra en fomentar y, al mismo tiempo, fortalecer la autonomía de sus estudiantes desde el momento que ingresan a la universidad.

La Asociación “Cascos Verdes” rige sus principios y prácticas por medio de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, decretada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2014. La Asociación toma a esta convención como su principal eje y referente para el desenvolvimiento de sus acciones. Sobre todo, hace mucho hincapié en el artículo 24, del cual plantea el derecho a la educación a personas con discapacidad, el mismo establece que para que se pueda ejercer este derecho deben existir sistemas educativos inclusivos (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 4 de enero de 2023). Las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Deben ser inclusivas, de calidad y gratuitas, y deben impartirse en la sociedad en la que viven, a lo largo de toda su vida. Se deben proveer los apoyos necesarios y ajustes responsables (Organización de las Naciones Unidas, 2014)

La propuesta de la Asociación se apoya sobre dos puntos importantes, por un lado, busca garantizar la accesibilidad educativa, utilizando estrategias pensadas desde el diseño universal para el aprendizaje, ya que se considera una respuesta de educación inclusiva, donde prepara a la persona a que sea protagonista de su propio aprendizaje. Por otro lado, se

centra en la participación social en el contexto educativo, universitario, laboral y empresarial (S. Lieutier, comunicación personal, 7 de marzo de 2023).

Al posicionarse desde la mirada de los Derechos Humanos, la Asociación tiene la intención de que, tanto directivos como docentes, busquen promover y desarrollar la independencia y autonomía de sus alumnos con el objetivo de que generen mayores habilidades sociales a la hora de desenvolverse en el ámbito universitario, así como en su futuro ámbito laboral (S. Lieutier, comunicación personal, 7 de marzo de 2023).

Por otro lado, resulta importante desarrollar brevemente la historia por la cual “Casos Verdes” se crea. En el 2006 Javier Ureta cursaba la carrera de Ingeniería Ambiental en la Universidad Católica Argentina junto a un amigo, quien tenía un hermano con síndrome de Down. Frente a esto se preguntó Javier ¿Por qué las personas con discapacidad no pueden acceder a una carrera universitaria? Y como respuesta a ese interrogante funda en el 2007 la Asociación. La particularidad del nombre presenta dos razones, por un lado, la palabra “Casos” hace alusión a una herramienta de trabajo, y por otro lado la palabra “Verdes” sugiere a la naturaleza y el cuidado al ambiente, las palabras en conjunto representan dos objetivos fundamentales de la Asociación, que son: proveer a los alumnos herramientas para el mejor desenvolvimiento en el ámbito laboral y al mismo tiempo conocimientos sobre el cuidado ambiental en la sociedad (Casos Verdes, 2021).

### *Programa de educación ambiental*

La formación académica de los alumnos se realiza a partir del Programa de Educación Ambiental, desde ahora denominado PEA, su principal objetivo es formar a los alumnos en las temáticas ambientales y al mismo tiempo promover el desarrollo de habilidades sociales. Durante el cursado las clases son complementadas con visitas guiadas y talleres permitiendo vincular la teoría con la práctica, como así también en los dos últimos años los alumnos tienen la oportunidad de realizar prácticas ambientales pre-profesionales en diversas instituciones de índole públicas o privadas (Casos Verdes, 2021).

El dictado de clases se lleva a cabo en el ámbito universitario. Para ello fue necesario que la Asociación “Casos Verdes” estableciera una alianza con diversas universidades, en el caso de la sede en Salta, el cursado se realiza en la Universidad Católica de Salta.

Con respecto a la duración del PEA es de cuatro años en la universidad y un cursado de dos días por semana, de dos horas y media por día. Esto le permite asistir a los estudiantes a un espacio universitario.

Fernández (2020) en una investigación de campo realizada en la institución destaca que en los años 2020 debido a la pandemia como consecuencia de la aparición y propagación del virus COVID-19 se tomó la decisión desde el Ministerio de Educación de Nación el cierre de las instituciones educativas, por lo que las clases presenciales tuvieron que ser adaptadas a una modalidad de virtualidad. En el año 2021 se logró cierta flexibilidad en los cursados, sin embargo, la Asociación decidió seguir dictando todo el año de manera virtual. En el año siguiente, 2022, los alumnos retomaron y volvieron a cruzar de manera presencial, por lo que para el curso de tercero fue la primera vez que ingresaban al ámbito universitario (A. Marín, comunicación personal, 28 de octubre del 2022).

Durante el periodo de aislamiento social, las clases fueron llevadas a cabo de manera asincrónica, que consistía del envío, por parte de las profesoras titulares, un correo con el contenido de la clase hora antes de la misma a cada estudiante. El correo contenía videos sobre la temática para ver y trabajar, documentos con el contenido en PDF, así como las actividades prácticas. Para ello fue necesario que cada alumno contará con un correo electrónico y manejara la plataforma Zoom donde las clases se llevaban a cabo (Fernández, 2020).

Por otro lado, los días viernes de cada semana se brindaba vía on-line un espacio de planificación dirigido a las docentes titulares junto con la coordinadora del PEA. De esa manera se pudo coordinar y organizar las clases de manera virtual (A. Marín, comunicación personal, 28 de octubre del 2022).

Para las clases fue fundamental la utilización de videos tutoriales que se llevaron a cabo desde un primer momento de la modalidad virtual, se utilizó la plataforma Prezi video para la presentación de las docentes, como así también la presentación de las materias con su respectivo programa de cursado, proveyendo a los estudiantes un marco general de cómo se iba a desarrollar las mismas (Fernández, 2020).

La adaptación de los estudiantes a la virtualidad fue rápida debido a los videos explicativos. Cabe reconocer que por parte de la Asociación se utilizaban todos los recursos

necesarios para que los alumnos puedan desarrollar sus actividades académicas con la mayor autonomía posible (A. Marín, comunicación personal, 28 de octubre del 2022).

Durante el cursado se respetó las mismas pautas que se sostenían en las clases presenciales, como el tiempo de las mismas, espacios para la participación y reflexión, establecimiento de pautas de convivencia, exposiciones y evaluaciones, como así también la presencia de recreos que permitía a los alumnos poder interactuar sin la presencia de los docentes, buscando crear un espacio similar al que tenían en la universidad (Fernández, 2020).

Para que las clases fueran dinámicas se utilizaba la plataforma prezi, videos de youtube, genilly, entre otras. También se fomentaba que los alumnos utilicen recursos tecnológicos para la realización de trabajos prácticos. Frente a esto los docentes brindan orientaciones generales sobre la utilización de herramientas digitales, ya que todas las actividades debían ser enviadas por mail o por medio de cuestionarios google (Fernández, 2020).

A pesar de las circunstancias que debieron atravesar los estudiantes, estas experiencias les sirvieron como aprendizaje para poner a prueba diversos recursos tecnológicos que se siguieron utilizando una vez retomada las clases presenciales (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 4 de enero de 2023).

La presencialidad significó otro desafío para los estudiantes ya que tuvieron que adaptarse a un nuevo entorno, con factores diferentes a la virtualidad. El cambio de modalidad permitió que los mismos desarrollaran mayor autonomía e independencia, como así también la manera de desenvolverse frente a sus responsabilidades académicas dentro de un ámbito educativo. El dictado de clases presenciales permitió generar mayor interacción entre los estudiantes y el mundo universitario, logrando así una real inclusión. Como Asociación que promueve la autonomía se pautaron normas, que tanto alumnos como tutores responsables debían respetar, una de ellas fue establecer un límite con respecto al ingreso de los padres o acompañantes terapéuticos a la universidad, ya que la misma considera que los alumnos son adultos responsables y autónomos capaces de poder tomar sus propias decisiones, como también cumplir con sus responsabilidades académicas (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 4 de enero de 2023).

Retomando a Fernández (2020) el PEA está destinado a personas con discapacidad intelectual leve y moderada, como también a personas con Síndrome de Asperger, que, si

bien no se caracterizan por tener una discapacidad intelectual, pero presentan un déficit de habilidades sociales. Los requisitos establecidos por la Asociación “Cascos Verdes” (2021) son los siguientes:

- Personas mayores de 18 años.
- Presentar un nivel básico de lectoescritura.
- Presentar interés tanto personal como familiar sobre el PEA.
- Tener autonomía con el objetivo de desenvolverse dentro de la universidad.

Por otro lado, dentro del aula el programa debe cumplir con diversos objetivos primordiales. El primero se centra en el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales que potencialicen la interacción social, involucrando emociones y sentimientos, así como la adecuada resolución de conflictos interpersonales dentro del grupo. El segundo objetivo busca fortalecer buenos vínculos y fomentar el trabajo en equipo. El tercer objetivo que se plantea, hace referencia al desarrollo de potencialidades individuales y capacidades en la cuales no están del todo desarrolladas. Por último, prioriza el acompañamiento de los estudiantes tanto en los aspectos académicos como emocionales, esto se realiza a partir de los espacios de intercambios, espacios de reflexión que cada alumno tiene con su docente para hablar sobre su desempeño durante cada cuatrimestre. La idea de este espacio es que la docente realice una devolución del examen realizado al terminar el cuatrimestre, como si también de todo el proceso que el alumno ha realizado, permitiendo abrir un lugar de escucha para reforzar aspectos y reflexionar sobre los ya adquiridos (Fernández, 2020).

A partir de lo expuesto, Fernández (2020) reconoce que para el logro de los objetivos la Asociación “Cascos Verdes” requiere de un equipo de profesionales y estudiantes del área de la Psicología, como de Psicopedagogía y Ciencia de la educación. Buscando construir un equipo interdisciplinario en constante intercambio de ideas.

Es importante reconocer que el título que reciben los estudiantes al finalizar el programa es un título honorífico de Educadores Ambientales con firma y sello de los directivos de la Asociación y rectorado de la universidad en donde se cursa dicho programa (Cascos Verdes, 2021).

Durante los cuatro años de duración los alumnos harán un recorrido por diversos contenidos de índole ambiental, como ser recursos naturales, energía, ecología, calentamiento global, reciclaje, sustentabilidad, etc (Casos Verdes, 2021). La modalidad del cursado del programa consiste en que las materias son dictadas de manera secuencial lo que significa que una vez finalizada una se continúa con el desarrollo de la que le sigue. Es por ello que cada materia tiene una duración de aproximadamente dos meses y que a partir de esta modalidad los alumnos, al finalizar el año lectivo, terminan cursando la totalidad de las mismas. Con respecto a los motivos por los que un alumno podría quedar libre en una materia, son debido a inasistencias o por no lograr los objetivos establecidos con respecto a la entrega y aprobación de trabajos prácticos, evaluaciones e incluso exposiciones. Sin embargo, antes de finalizar la materia, se les brinda a los estudiantes que se encuentran en esta situación la oportunidad de recuperarla mediante trabajos prácticos y exposiciones (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 4 de enero de 2023).

De esta manera los contenidos se incluyen en las diversas materias que constituye el plan de estudio, del cual es el siguiente

Materias de 1er año:

1. Ambiente y recursos naturales:
2. Ecología
3. Calentamiento global
4. Sustentabilidad

Materias de 2do año

1. Agua
2. Energía
3. Residuos
4. Las 3R

Materias de 3er año:

1. Estudiante del Programa de Educación Ambiental III
2. Orientación Ocupacional I
3. Prácticas Ambientales I

Materias de 4to año:

1. Estudiante del Programa de Educación Ambiental IV

## 2. Orientación Ocupacional II

### 3. Prácticas Ambientales II (Fernández, 2020, p.76)

El programa se encuentra organizado de una manera tal de que los dos primeros años los alumnos reciben contenido específico sobre la Educación Ambiental, pudiendo aprender sobre recursos y cuidados que se le debe proveer a la naturaleza, como también al ambiente que nos rodea. Luego los últimos dos años se busca incorporar ese conocimiento en diversos ámbitos sociales (Fernández, 2020).

Con respecto a 3er y 4to año del programa los alumnos realizan prácticas ambientales, del cual consisten dar capacitaciones, filmar spots publicitarios y la toma de auditorías a una determinada población con el objetivo de realizar investigaciones sobre el cuidado del ambiente. En cuanto a las capacitaciones ambientales, estas son brindadas a diversas entidades, como ser fábricas, empresas hasta instituciones educativas, con el objetivo de concientizar a las personas sobre el impacto que implica los malos hábitos en el ambiente (J. Pérez Cobo, comunicación personal, 5 de mayo de 2023). Por otro lado, la coordinadora, remarcó que en el último año del PEA los alumnos deben realizar un trabajo integrador final, que tiene como objetivo integrar todos los conocimientos que los estudiantes han adquirido durante la cursada del programa. Los mismos deben realizar una defensa y exponerla frente a la clase (S. Lieutier, comunicado personal, 24 de mayo de 2023).

# **METODOLOGÍA**

## **Nivel y tipo de investigación**

Se trata de una investigación de nivel descriptivo porque busca caracterizar el fenómeno de estudio considerando sus rasgos principales sin introducir hipótesis explicativas (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Por otro lado, con respecto al tipo de investigación, es cualitativa ya que no busca cuantificar los fenómenos de estudio sino describirlos y estimarlos desde la perspectiva de los participantes, es decir de los alumnos de la Asociación “Casos Verdes” del Programa de Educación Ambiental.

## **Diseño de investigación**

La investigación utilizó un diseño cualitativo de tipo fenomenológico, ya que el mismo resulta ser el más adecuado para explorar, describir y comprender las experiencias que tienen los estudiantes con respecto a las circunstancias que consideran estresantes en el ámbito académico (Hernández Sampieri, et. al, 2014).

## **Definición de conceptos claves**

### ***Estrategias de afrontamiento***

Lazarus y Folkman (1986) define a las estrategias de afrontamiento o coping como “aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/ o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Se tratan de esfuerzos cognitivos y conductuales que utiliza la persona para afrontar situaciones que le generen un monto elevado de estrés. En otras palabras, se podría definir al término afrontamiento como el combate o el manejo de situaciones estresantes que una persona atraviesa a lo largo de toda su vida.

La palabra coping hace referencia a las “estrategias, tácticas y conductas que llevan a cabo los individuos cuando se enfrentan a experiencias adversas y que, de un modo u otro, sirven para su protección y para bajar el distrés” (Ré, R., Bautista, M., 2009, p. 291). Por otro lado, el afrontamiento, hace alusión a una serie de “pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles” (Stone, et. al, citado en García Vázquez, 2015, p.426).

En la presente investigación se considerarán las ocho estrategias que Lazarus y Folkman proponen en su escala, las cuales son: confrontación, planificación, distanciamiento, autocontrol, aceptación de responsabilidad, escape y evitación, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003).

### ***Discapacidad intelectual***

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-V), expresa que “la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 17).

### ***Programa de educación ambiental***

Es un programa de formación académica dirigido a personas con discapacidad intelectual, llevado a cabo por la Asociación Cascos Verdes, cuyo objetivo es formar a los alumnos en temáticas ambientales y al mismo tiempo fomentar el desarrollo de habilidades sociales. Se vincula de manera constante la teoría con la práctica y en los dos últimos años se realizan prácticas ambientales pre-profesionales en diversas instituciones de índole públicas o privadas (Cascos Verdes, 2021).

### ***Situaciones estresantes en el ámbito académico***

Estímulos o circunstancias que provocan un desequilibrio en el organismo (López Santana et. al, 2014). Los mismos pueden ser psicosociales (demandas laborales, sociales y familiares), o de origen biológico (enfermedades o limitaciones físicas). Frente a los estímulos, el organismo responde incluyendo su nivel psicológico, neurológico y endocrino. Sin embargo, no todas las personas responden de la misma manera ni le atribuyen el mismo significado, ya que se pone en juego ciertos componentes emocionales y cognitivos provenientes de experiencias pasadas (López Santana et. al, 2014).

En el ámbito académico existen diferentes instancias que pueden generar estrés, tales como las evaluaciones, la competencia entre los alumnos, la transición de la escuela a la universidad, la exposición de lecciones frente a la clase, intervenciones o participación en el aula, trabajos en grupo, sobrecarga de tareas, falta de tiempo para cumplir con las entregas

de actividades, etc. La percepción de las mismas como estresante dependerá del análisis subjetivo que realice el estudiante (Lanuque, 2019).

### **Contexto y periodo**

Esta investigación fue realizada en Salta Capital. Algunas de las entrevistas se realizaron de manera presencial en la Universidad Católica de Salta, donde se utilizó como espacio para la misma, determinadas aulas que la institución tenía a su disposición y podían ofrecer, y otras, se realizaron de manera virtual por la plataforma Google Meet.

Con respecto al periodo de la investigación, la misma se llevó a cabo en el año 2023 y tuvo una duración de 6 meses.

### **Participantes**

En esta investigación se utilizó una muestra por conveniencia, ya que los participantes que fueron incluidos, son aquellos que se encontraban accesibles dentro de la institución (son la única comisión actualmente constituida por diez estudiantes) y satisfacían los criterios de inclusión de la investigación.

Los sujetos de la investigación tenían que cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser alumnos regulares de 4° año, del Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Cascos Verdes” del año 2023. Con respecto a los otros años del programa no son tenidos en cuenta, debido a que no existe ni 1° año, ni 2° año, ni 3° año, ya que en el periodo lectivo 2021, 2022 y 2023 no abrieron comisiones para nuevos ingresantes al programa.
- Encontrarse en el año 2023 cursando de manera presencial todas las materias o espacios curriculares.
- Alumnos que posean una edad cronológica entre 20 y 40 años a la fecha de inicio de la investigación. Este criterio se adopta para contar con el mayor número de participantes pertenecientes al 4° año del cursado.
- Poseer un diagnóstico de discapacidad intelectual leve a moderada de acuerdo a los informes psicológicos elaborados por el equipo técnico correspondiente.
- Poseer el consentimiento informado de los padres o tutores legales, como así también el asentimiento personal de los alumnos para participar en la investigación.

- Haber participado en las dos entrevistas programadas para la recolección de información.
- A solicitud de las autoridades de la institución y en base a los principios que guían su accionar sobre la autonomía y ejercicio de sus derechos por parte de las personas con discapacidad, se tomaron entrevistas a quienes den su asentimiento quedando excluidos solamente aquellos cuyos tutores no autorice su participación.

No formaron parte de la muestra aquellos alumnos que:

- Desertaron o quedaron libres por diferentes circunstancias en el Programa de Educación Ambiental.
- Presenten alguna comorbilidad tales como trastornos psiquiátricos diagnosticados o algún tipo de trastorno psicológicos que pueda afectar su participación de acuerdo al informe del equipo técnico.

Al aplicar estos criterios se obtuvo una muestra por conveniencia referida, ya que solo se incluyeron seis estudiantes que además que estar disponibles cumplían con todos los criterios de inclusión.

### **Técnica de recolección de información**

La técnica de recolección de información elegida fue la entrevista semi-estructurada, la cual fue aplicada a los estudiantes que participaron en la investigación. Las mismas presentaban una serie de preguntas que servían de guía para conducirlas, pero no anulaban la posibilidad de que el participante pudiera introducir otros temas o tópicos sobre lo que quisiera expresarse. La entrevista para los estudiantes constó de tres partes: en la primera, se exploraron datos personales, en la segunda se indagaron las situaciones consideradas estresantes por los estudiantes dentro del ámbito académico y, por último, en la tercera parte se exploraron las estrategias de afrontamiento. También se incluyeron bloques de preguntas para indagar pensamientos, emociones y comportamientos.

El modelo de la entrevista para los alumnos figura en el Apéndice D.

### **Procedimiento de recolección de información**

La inmersión dentro del campo se llevó, en un primer momento, mediante una entrevista dirigida a la coordinadora de la Asociación, con el objetivo de conocer la realidad actual de los estudiantes en el contexto universitario, como así también la organización de la misma. En ese momento se aprovechó para presentar la propuesta de la investigación.

Con respecto al vínculo con los entrevistados es necesario mencionar que actualmente los mismos poseen una transferencia con la investigadora, la cual se desempeñó como docente adjunta en el año lectivo 2022. Por lo que se vio facilitada la confianza que necesitaban los alumnos con discapacidad intelectual para poder sentirse cómodos en el contexto de entrevista.

Con la ayuda de la coordinadora y los profesores se buscó designar a aquellos estudiantes que presentaban los criterios de inclusión establecidos en la investigación, los mismos fueron considerados como potenciales participantes para la misma. Después se procedió a comunicarse con los respectivos padres o tutores legales, en donde, mediante una entrevista informativa se les explicó en qué consistía la investigación y luego se procedió a proveerles un consentimiento informado para ser firmado aceptando la participación de su hijo o alumno que están bajo su tutela. Por otro lado, se llevó a cabo una entrevista informativa con los respectivos participantes, que luego de la misma cada uno debió firmar un asentimiento informado. Tanto las entrevistas de los tutores legales como de los participantes fueron registradas.

Una vez definidas las autorizaciones, se estableció con cada alumno participante fechas y horas para la toma de entrevistas. Se procedió a dos encuentros por cada estudiante, el primero se realizó con el objetivo de recolectar datos personales pertinentes a la investigación y la toma de la segunda parte de la entrevista, posteriormente, en un segundo encuentro, se llevó a cabo la tercera parte de la misma.

Durante la toma de las entrevistas, en ambos encuentros, se proyectó una presentación en power point con las preguntas, como un recurso y apoyo visual para los participantes.

Las entrevistas fueron grabadas con conocimiento de los respectivos tutores legales y estudiantes. Al finalizar la recolección de datos, las entrevistas fueron desgrabadas, registradas y transcritas.

Los dos encuentros por estudiante fueron considerados un criterio importante para la investigación, ya que la misma llegó a ser extensa y requirió más tiempo de lo esperado.

Por último, aprobado el reporte de la investigación se llevará a cabo la devolución de los resultados a la Asociación “Casos verde”, tanto a las autoridades, como a los padres y estudiantes.

## **Coreografía de análisis**

Al ser una investigación cualitativa se realizó de manera simultánea la recolección y análisis de datos. De acuerdo a Hernández Sampieri, et. al (2014) “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (p. 8). Es por ello que “en el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura “(Hernández Sampieri, et. al, 2014, p. 418).

En un primer momento se revisaron las transcripciones de las entrevistas realizadas con los estudiantes, incluyendo toda información de interés. A partir de ello se analizaron frases, palabras o cualquier tipo de enunciado registrado. Por otro lado, la organización de los datos se efectuó por participante y de manera cronológica, es decir tal como fueron sucediendo durante la tarea de recolección.

En un segundo momento se procedió al análisis detallado de los datos escribiendo las primeras reflexiones sobre la información recolectada, se realizaron diagramas y mapas conceptuales.

La investigadora consideró todo el contenido de la entrevista de cada participante a fin de construir e inducir una categoría relevante al problema. Se establecieron similitudes y diferencias entre los participantes al fin de encontrar patrones o relaciones.

Se encontraron categorías que emergieron de la misma y fueron codificadas estableciéndoles un código a cada una. Dentro de las situaciones generadoras de estrés se identificaron situaciones relacionadas con las exposiciones en público (codificada como “EP”), situaciones relacionadas con los exámenes (Codificada como “E”), situaciones relacionadas con las capacitaciones (codificada como “C”), situaciones relacionadas con el trabajo integrador final (Codificada como “TIF”), situaciones relacionadas con las interacciones con los pares (codificada como “IP”), situaciones relacionadas con las interacciones con los docentes (codificada como “ID”), , situaciones relacionadas con la utilización de la virtualidad (codificada como “UV”) e incluso situaciones relacionadas con la finalización de la carrera y el futuro (codificada como “FF”).

Luego de captar las situaciones que pudieron constituirse como estresantes se procedió a identificar los comportamientos, pensamientos y emociones que cada entrevistado

manifestaba experimentar en el material de la entrevista. Este material se codificó de la siguiente manera:

Los dichos expresados en la entrevista que hicieron referencia a pensamientos fueron codificados como “P”, los dichos que hicieron referencia a emociones como “E” y aquellos que hicieron referencia a los comportamientos se codificaron como “C”. También se consideraron material de utilidad todas aquellas manifestaciones que aparecieron en el contexto de las entrevistas.

Tal cual como se expresó en el párrafo anterior y de acuerdo con Sampieri et al. (2014) se generaron sistemas de categorías y relaciones entre las mismas. Se infirieron la presencia de las diferentes estrategias de afrontamiento que surgieron al considerar los pensamientos, las emociones y los comportamientos. Se establecieron códigos, de la siguiente manera, estrategias de afrontamiento de confrontación (codificada como “C”), estrategias de afrontamiento de planificación (codificada como “P”), estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo (codificada como “BA”), estrategia de afrontamiento de distanciamiento (codificada como “D”), estrategia de afrontamiento de aceptación de la responsabilidad (codificada como “AR”), estrategia de afrontamiento de autocontrol (codificada como “AC”), estrategia de escape y evitación (codificada como “EE”) e inclusive estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva (codificada como “RP”). Es importante destacar que las estrategias de afrontamiento que fueron abordadas son las ocho estrategias determinadas por Lazarus y Folkman en su escala (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003).

De este modo se asignó la misma categoría y código a aquellos segmentos que comparten significados y características similares. Y se ubicaron en otras categorías a los que son distintos, asignándoles códigos diferentes.

En un tercer momento se procedió a describir cada una de las categorías relevantes al problema con las cuales se construyeron las conclusiones, se utilizaron ejemplos y viñetas de las entrevistas. Se relacionaron las diferentes categorías entre sí y con el fenómeno de estudio.

Asimismo, las categorías fueron ubicadas y relacionadas con el fenómeno que se estudiaba, el significado de los estudiantes, como así también las frecuencias y asociaciones que se encontraron.

En un cuarto momento, las conclusiones se organizaron en base a las categorías encontradas, los objetivos de la investigación y el problema de la misma. Se describieron las relaciones entre las categorías procurando la elaboración de un texto integrado. Para finalizar, se efectuó por escrito un informe relacionando los distintos temas buscando responder al problema de la investigación.

### **Criterios de rigor cualitativo**

Con el propósito de cumplir con el rigor cualitativo se respetaron los criterios de dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad.

Para asegurar la dependencia, en las entrevistas se realizaron preguntas similares a todos los entrevistados incluyendo la reformulación de preguntas. Desde el inicio del trabajo se utilizó la supervisión tanto teórica como metodología de las mismas. También se explicó en todo momento que luego de la recolección de datos se llevaría a cabo un análisis e interpretación de los mismos, lo cual permitió relacionarlos entre sí y al mismo tiempo considerar a los resultados como dependientes del contexto en el que fueron estudiados, como así también de los participantes entrevistados.

La credibilidad estuvo asegurada mediante descripciones detalladas de los participantes de la investigación, lo más cerca posible a la realidad y a los sujetos que se estaban estudiando. Por otro lado, el acompañamiento del equipo técnico de la Asociación permitió contactar las percepciones de la investigadora con la realidad. Todos los datos que se obtuvieron en la investigación fueron correctamente transcritos sin dejar ningún detalle de la investigación.

En cuanto a la transferencia, si bien esta investigación no pretendió transferir los resultados a otro contexto, sí se efectuó un análisis exhaustivo de los procesos que se siguieron, permitiendo al revisor y lector de la investigación conocer la información necesaria y suficiente para efectuar comparación o transferir sus resultados, dependiendo del grado de similitud con otros contextos.

Con respecto a la confirmabilidad implicó reflexión y explicitación constante de la lógica para analizar la información. Explorar la información desde su fuente de origen y correctamente contextualizada.

# **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## Participante A

**Edad:** 23 años

**Género:** Masculino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnóstico / diagnóstico funcional según C.I.F (certificado único de discapacidad):** Discapacidad intelectual leve.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** realizó la primaria en la escuela Dra. Carolina Tobar García N°7039 y la secundaria en la Escuela Agrícola N° 3122.

### Primer encuentro

¿Cómo te definirías vos como estudiante?

*Yo me definiría como estudiante... Soy... Pertenecesco a la parte de estudiante. Me defiendo... Bien, o sea, cuando tengo algún problema, consulto con algunos compañeros. Si no, ya cuando tengo algún problema, consulto directamente con los profesores. Y bueno, y trato de hablar más que todo con los profesores. Más que todo, no tengo tantos problemas, pero algunas cosas.*

Pero si tuviera que decirme, ¿Cómo te ves cómo estudiante? ¿Qué me dirías?

*Yo me defiendo como estudiante, me defiendo bien, yo sé que algunos temas me cuestan hablarlo y otros temas no y bueno, y esto que estoy haciendo ahora, estoy tranquilo, con paciencia.*

Durante la cursa del programa del PEA, ¿cuáles son las situaciones que más te gustan?

*Vivir en la universidad.*

¿En la universidad? ¿Por qué?

*Porque yo siento que es mi ámbito, que yo tanto lo soñé.*

¿Era algo que querías hacer? ¿El cursar en la Universidad?

*Sí.*

Y ¿Cuáles son las situaciones que menos te agradan con respecto a cursar el programa?

*Las situaciones que menos me gustan, no tengo ninguna situación que...*

¿Existen situaciones durante la cursada en la que te sentiste alguna vez preocupado?

*Si, por ejemplo, leer me trajo complicaciones, más que todo cuando leo en clases... me pongo nervioso cuando tengo que leer pero igual lo hago para mejorar. Ya leo un poco más de corrido y otra que yo sé es que ahora, con mi compañero, estoy tratando de bajar un poco la mala energía que tenía y bueno soy prácticamente cumplidor con las tareas a la hora de clase.*

¿Cuáles fueron las materias que más te gustaron cursar del PEA?

*Una es el agua, el cuidado ambiental, el medio ambiente, el otro es la auditoria y la capacitación.*

¿Por qué te gustan esas?

*La auditoría porque yo puedo mandar auditorías a la gente y la gente me responde y la capacitación porque yo sé que aprendí bastantes de capacitación y que yo sé que soy bueno para darlas, me defiende más que todo perfecto.*

Y ¿Cuáles son las materias que menos te gustaron?

*Una era la virtualidad y otra era... No me gustaba la virtualidad porque la verdad... O sea, cualquier materia, pero con la virtualidad ya no me gustaba mucho.*

¿Qué es lo que más te gusta de tener clases?

*Compartir con mis compañeros*

¿Y lo que menos te gusta de tener clases?

*Lo que menos me gusta de tener clases... No me llama tanto la atención no tener clase porque yo sé que si no tengo clase tengo que trabajar y hacer otras cosas.*

¿Tuviste alguna dificultad durante el programa?

*De las dificultades fue, una fue la... De leer el otra fue de... Llegar a horario (cruza los brazos al responder) y la última fue... Conocer un poco más los temas.*

¿Cuándo tienes que exponer o presentar una capacitación, por ejemplo, frente a las personas, qué experimentas?

*Experimento mucho poder expresarme con las manos, moví las manos, empecé más que todo con las manos y el cuerpo también si y bueno algunas cosas que no me acuerdo, bueno ya se viene rápido de memoria y ya... Perfecto. Antes de dar una capacitación.*

¿Cómo te sentís cuando tienes que dar una capacitación?

*Bueno antes de dar la capacitación me pongo muy nervioso, eso sí. Yo sé que llego a la católica y ya mientras que voy en el colectivo escuchando mis partes que las grabe ya se me va bajando un poco la ansiedad y bueno ya sé cómo me sale, ya sé que va a salir bien.*

O sea, como previa vas escuchando la capacitación, o sea, ¿Tienes grabadas tus partes?

Sí.

Y ¿Cuando estás ya al frente de las personas cómo te sentís?

*Cuando estoy al frente de las personas y me pongo un poco medio tímido, pero estoy tranquilo y relajado. Use por mucho tiempo la relajación que las profesoras me enseñaron. Lo que me interesa y me pone nervioso es ..... o sea, yo cuando termino de darla le pregunto a la profesora como me fue, si está bien lo que hice.*

¿Cuándo termina la capacitación cómo te sentís?

*Más relajado, más tranquilo.*

¿Cuando tienes que presentar algún trabajo o alguna tarea como te organizas con los tiempos para realizarla?

*Generalmente la hago al... Si es que la tengo que mandar el jueves, la hago el miércoles. Si es que la tengo que mandar el martes, la hago el... El viernes, viernes a la noche ya la estoy mandando. O sea, me anticipo con mucho tiempo.*

¿Utilizas alguna metodología o estrategia para estudiar? ¿Utilizas agenda o algún tipo de recurso para organizar tus actividades? ¿Tienes alguna forma para organizarte con eso?

*Yo uso... Últimamente uso mucho la agenda y me guio mucho con la fecha de los días. O sea, si es un lunes tengo que mandar un trabajo final y tengo bastante tiempo para eso. Perfecto.*

Muy bien. Ahora, yo te pregunto, si tuvieras que entregar un trabajo mañana ya, ¿Cómo te organizas?

*Bueno, si la profesora me pide algo para hacer el trabajo integrador, no voy a trabajar hoy me pongo a hacer para mañana. Pongo mis cosas de la facu en primer lugar.*

¿Qué piensas sobre los exámenes?

*Siento que es una buena opción. Siento que también nos sirve mucho para aprender de nosotros y los profesores también aprenden mucho sobre eso. Y que las cosas, los exámenes están últimamente muy bien hechos y felicito a cada profesor que lo hace y se llevan su tiempo, yo sé que se lleva su tiempo.*

¿Qué significa para vos tener que rendir un examen?

*Bueno, significa nervios y un poco de miedo porque pueden tomarme algo que no lo vi y eso me da miedo. Bueno, es decir, algunas veces hay algunos temas que no me acuerdo y yo intento estudiarlos primero y después ya cuando lo... ya cuando estoy ya seguro como es lo leo bien y ya lo entiendo bien y ya sé cómo, de que se trata, que se está tomando. Lo que me resulta difícil y me lleva mucho tiempo es leer las preguntas y comprender que hacer, pero bueno cuando lo entiendo, ya sé cómo hacer.*

¿Durante el desarrollo de un examen como te sentís?

*Y yo me siento guau, guau, cómo pasó el tiempo tan rápido que ya terminé, ya planté la hoja y ya, sea lo que Dios quiera. Y eso, o sea que confié en lo que aprendí.*

¿Cómo te preparas para un examen? ¿Qué técnicas usas para estudiar?

*Uso siempre uso la computadora, que la computadora me lea. Y... Uso el Word de la computadora, eso sí, siempre el Word de la computadora para hacer resúmenes. Y para prepararme lo hago con tiempo, o sea, vos sabes que el 20 de noviembre por ejemplo es el examen final, bueno yo tengo tiempo ahora hasta el 20 de noviembre para ya estudiarlo bien.*

Durante el examen, ¿Recurrís a algún profesor si tienes alguna duda? ¿O qué estrategias usas?

*Si no entiendo alguna duda, pregunto. Pero si ya entiendo alguna duda y sé que es lo mismo que estuve estudiando todo el año, lo hago solo.*

Ahora, ¿Te gusta trabajar en grupo?

*Sí, siempre. Siempre trabajo en grupo.*

¿Por qué? ¿Por qué te gusta?

*Porque yo sé que, si a mí me va mal, puedo decirle a un compañero que... Que le diga a las profesoras, que no... Que no... Que no llego a horarios, o si... Me hago que llegue a horarios, y mi compañero no llega a horarios, lo espero... Y vamos, me dejan así...*

Y a la hora que tienes que trabajar en grupo, ¿cómo te sentís?

*Me siento tranquilo yo sé que mis compañeros me apoyan y son muy buenos compañeros y tienen paciencia y amor y cariño.*

¿Logras establecer una cordial comunicación con los chicos?

*Sí.*

Y a la hora de trabajar en grupo ¿Cómo lo hacen?

*Por ejemplo, la última exposición que tuvimos nosotros que fue el año pasado bueno, yo dividí la tarea con mis 8 compañeros y yo hacía un tema y los 8 compañeros hacía otro tema.*

Frente a las exposiciones que vos me dijiste que hacen, por ejemplo, las capacitaciones ¿Cómo te preparas previamente?

*Estudio mucho y practico con mi mamá, también grabo mis partes y las voy escuchando antes.*

Y ¿Cómo te sentí en ese momento?

*Me siento bien, me siento tranquilo relajado yo siempre que voy al... ¿Cómo se llama esto? Yo siempre que voy al gimnasio ahí cuando estoy saliendo me pongo el auricular y me voy escuchando cómo... De la capacitación y como tengo que aprender eso de grabarme cuando las profes llegan, estoy tranquilo y me grabo una parte de capacitación y la voy estudiando.*

¿Tienes afinidad con algún compañero para trabajar en grupo?

*Si tengo que elegir a alguien para trabajar en grupo, lo elijo a (Participante F).*

¿Por qué lo elegís a (Participante F)?

*Porque yo sé que lo ayudé bastante en estos tiempos, los que estuvimos en la católica, lo ayudé bastante para... Porque no sabía algunos temas y bueno, entre nosotros dos nos acompañamos siempre.*

¿Cómo es tu relación con tus profesoras y los compañeros a lo largo del PEA?

*Fueron muy buenas, muy buenas... Me sentí bien, y yo soy respetuoso... Sí, más que todo soy respetuoso, y cuido mucho mi respeto también.*

¿Tuviste algún problema con algún compañero o algún profesor? ¿Alguna vez?

*No.*

¿Frente a una situación, como por ejemplo el tener que empezar un examen, frente a una situación que genera ansiedad, nervio, qué emociones experimentas?

*Las primeras emociones con la cara suspendida como miedo, la segunda como llorando, la segunda sería como una angustia. La segunda, bueno, un poco como llorando. La segunda sería... Sería como una angustia. Claro. La tercera sería, bueno, si no dijo nada, bueno, yo sé que no va a haber examen o... Puede ser todo...*

*Sorprendido más que todo, pero bueno sé que me preparé con tiempo e hice resúmenes .*

Bueno, estas emociones que me dijiste, como este miedo, angustia o que estas expectante, ¿Las consideras positivas o negativas en tu vida?

*En mi vida puede ser tanto como positiva o negativa.*

¿Por qué?

*Positiva porque yo ya viví, estoy viviendo cosas de secundaria y de universidad y yo sé que no es muy fácil cruzar la universidad es como el parte del proceso.*

¿Y negativas?

*Y negativas hay alguna cosa que no me gusta, pero igual tengo que hacerlo, ya depende de mí ...más que todo sobre las cosas de la facultad... ya somos más responsables y es responsabilidad más que todos nosotros.*

¿Vos pedís ayuda para resolver las cosas o lo preferías hacer solo?

*Realmente, la verdad, verdad, yo a algunas cosas, todas las cosas lo hago solo, hay algunas cosas que me cuestan, pero igual trato de buscar alguna ayuda.*

¿Cómo reaccionas cuando una profesora te hace una pregunta referente a un tema dado?

*Por ejemplo, si me hacen una pregunta del agua yo me siento bien, yo sé que eso lo sé, siempre se ve cada cosa de agua, más que todo por la capacitación.*

¿Participas en clases?

*Siempre, siempre.*

¿Cómo te sentís cuando tienes que participar en clases?

*Bien, yo sé que algunas cosas sé y otras cosas me interesan más y lo estudio más y investigo más que todo perfecto este...*

¿Cómo reaccionas frente a una situación que te genera nervio durante la cursada de cursos?

*Nunca tuve nervio. Bueno, algunas veces, por ejemplo, sentí nervios la evaluación del primer trimestre, sentí un poquito de miedo con el pre-examen. Y después yo ya sé que es todo lo mismo. Digo que cuando apenas sé que tengo que rendir me tranquilizo. Pero antes ya tenía capacitación y un montón de cosas. Como que eso ya me fue tranquilizando y sabía que iba a ser así este año así que...*

¿Qué pensamientos tienes sobre tu desempeño académico? O sea, ¿qué pensás sobre todo este proceso que hiciste?

*Yo, primero sentía, primero sentía, cuando hice el primer año, me sentía medio tímido, callado. Y ya una vez que ya llegué, ya el segundo año ya iba más tranquilo, más relajado, ya había hablado con algunos compañeros y el tercer año los mismos, el cuarto ya empezamos a hablarnos directamente todos y ahora que estamos en la actualidad nos mandamos mensajes, nos hablamos todos y hablamos bien, como que siento más que todo tranquilidad y paciencia.*

¿Y qué pensamientos sueles tener a la hora de experimentar una situación estresante, por ejemplo, una capacitación, una exposición o una evaluación?

*En la capacitación algunas veces se me viene miedo, Otras veces se me viene un poco de tranquilidad. Yo sé que no hay que tener siempre nervios, o estar tranquilo, porque es algo que yo practique mucho. Lo que si me cuesta es... a veces por nervio la doy muy rápido, no me doy cuenta, nosotros tenemos que seguir la capacitación que la profesora va pasando.*

¿A que le tienes miedo en una capacitación?

*A que algunas cosas me salgan mal o que no me sepa algunas partes o cosas así.*

¿Alguna vez pensaste en dejar la carrera?

*No no no no porque me gusta poder destacarme en la facu y salir con futuro.*

Estos pensamientos que surgen como el miedo que no sepas lo que tienes que decir o aquellos que te tranquilizan como lo que si sabes que decir por qué lo estudiaste ¿Te ayudan a superar la situación o te ponen más nervioso?

*Mi padre me ayuda. Me ayuda porque yo sé que este es un sueño, esto es realidad, que yo digo... Un sueño, es realidad porque yo digo que este esto, lo que estoy viviendo, antes no lo podía creer, estaba sorprendido cuando me llamaron de casco, estaba sorprendido diciendo que había entrado.*

Bueno hasta acá llegamos por hoy, nos vemos en el próximo encuentro.

*Buenísimo me gustó mucho, espero tu mensaje.*

### **Segundo encuentro**

Bueno retomamos la entrevista.

*Buenísimo.*

¿Cómo te sentiste con la primera parte?

*Bien me quede pensando unas cosas (Se ríe). Pero bien me gustó mucho, muy interesante.*

Bueno entonces empecemos.

Si, sí.

Durante situaciones que no son de tu agrado en el aula, por ejemplo, que tienes que exponer, que tienes que presentar un trabajo ¿cómo lo resuelves? O sea, ¿qué acciones o decisiones tomás para resolver esa situación?

*En el examen me propongo que... Que no... Yo últimamente no tengo ningún mal... Como me puede decir, malas... Malas acciones. Trato de resolver tranquilo los problemas, o sea si me pongo nerviosos, pero trato de buscar la salida pensando lo mejor para mí.*

¿Sueles resolver las situaciones de manera impulsiva o agresiva?

*No.*

¿Ante una situación estresante, te dejas llevar por las emociones o logras controlarte?

*Lo hago controlándome.*

¿De qué manera lo haces?

*Uso siempre la técnica de relajación días antes, hago técnicas de relajación y un día que ya estamos en la facu, ya en el colectivo, yo ya me siento un poco más tranquilo y escucho música tranquilo.*

¿Entonces consideras que esto te ayuda a superar tu nervio o esas situaciones que vienen? ¿Te ayudan a superarlas?

*Sí.*

Frente a estas situaciones ¿Realizas una reflexión de la situación?

*En el tema del examen yo investigo mucho de qué se trata y una vez que investigo mucho de qué se trata ya siento más tranquilo y con toda la energía.*

¿Expresas lo que sentís o lo que opinas de algunas situaciones que te desagradan dentro del aula?

*Me quedo callado hasta que, hasta que ya puedo decírselo a las profesoras. No lo digo así (une sus manos y las aleja).*

¿Sueles alejarte del problema, por ejemplo, que tengas una situación, un problema con algún compañero o un problema con alguna cuestión de actividades o tareas o que tienes que enfrentar un examen o a un trabajo práctico que no te gusta ¿te alejas? O sea, ¿Piensas en evitarlo?

*No, directamente lo hago, no soy de esos chicos de alejarse y después decir lo hago y no lo haces no, yo directamente lo hago, aunque no me agrada bueno. Busco la manera de resolverlo o sea no soy alguien que no entrega algo... A mí no me gusta entregar malas cosas, yo entiendo que otro compañero no entiende, a mí no me gusta entregar así... Mal hecho la tarea. Me hago cargo de mis cosas.*

¿Te consideras responsable para resolver tus problemas? ¿De qué manera lo haces?

*Yo soy responsable. Soy responsable cumpliendo el horario y nunca falté el respeto de ningún profesor. Y hay algunas cosas que estoy bien y otras cosas que también estoy bien pero faltan ahí, me estén un poquito mal pero ya sé que estoy cumpliendo al 100% del estudio sí y esta es mi meta final.*

¿Sueles contarles los problemas a otras personas, si tienes algún problema?

*Sí, tengo una novia que está ahí, a ella siempre le cuento todos mis problemas y ella me dice que hacer, que no tengo que hacer y me tranquilizo un poco y eso.*

¿Soles recurrir a alguien más frente a algún problema?

*Si, a mis padres y amigos les cuento mis problemas, porque yo sé que ellos me entienden.*

¿Si tienes algún problema dentro de la facultad, a quien recurrís?

*Primero trato de investigar solo digamos solo y si es algo... Si es algo feo o malo, de mí lo trato de investigar en el día, por eso decido, lo hablo yo tranquilo con un chico, si es un chico, lo hablo bien, si no, bueno, ahí se si le cuento a los profesores, no tomo otra medida. Los profesores, pueden tomar otras medidas.*

¿Tu familia participa en tus estudios? ¿Se involucra en tu proceso como estudiante universitario?

*Sí.*

¿De qué manera se involucra?

*Mis padres me ayudan a levantarme temprano más que nada. Y eso, y bueno, y... Y algunas veces si tengo tarea o tengo algún tipo de problema o eso le cuento y ellos me dicen. Me dicen tal cosa y... Si no voy a ver a mi novia y ella también me dice otros consejos más, eso hace que me sienta tranquilo.*

¿Y cómo te sentís ese cuando recurrís a ellos?

*Tranquilo, yo sé que ellos vivieron un poco de la universidad, vivieron un poco de lo universitario y que saben de esto.*

Bueno, ya estamos terminando. ¿Te concentras en los aspectos positivos de una situación o en los aspectos negativos?

*Si me concentro mucho en los aspectos positivos. Pienso en positivo ante cualquier situación por ejemplo cuando tenemos que hacer un examen pienso en todo lo que me esforcé y estudie.*

Para finalizar, ¿qué importancia tienen para vos tus estudios?

*Para mí, mi estudio tiene importancia porque yo sé que yo en 2019 me ocupé claramente, no, 2015, en el 2010 cursé la primaria hasta el 2015. Y bueno, ya se me cayó una puerta. Se me cayó la primera puerta de mi casa. La segunda puerta de mi casa fue la secundaria, que fue de 2015 a 2019. Y bueno, ya estoy, ya estoy terminando el ciclo, ya estamos cerca de recibirme y bueno, yo sé que varias cosas me quedaron pendientes y otras cosas pude lograr. Y bueno, ahora me bajé un montón cuando llegó el 2019, cuando era mi fiesta de egresados, ya se termina, bueno y ahora que más sigue, bueno y ahí ya se abrieron estas puertas se abrieron estas puertas y bueno y ya ya están posicionadas otras puertas también o sea sé que si es mi tercera casa y es ya un desafío grande para mí ya enfrentarme a la población. Y lo primero que quiero recibirme es empezar a buscar el trabajo. Porque yo quiero realmente buscar un trabajo que sea fijo y estable yo estoy viviendo, no me gusta vivir, así como estoy viviendo, de calor, lluvia, viento, todo eso en otro lugar.*

Bueno muchas gracias por participar y por expresar todas tus ideas.

*Gracias a usted me gusto hacer la entrevista.*

## Participante B

**Edad:** 33 años

**Género:** Masculino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnostico / diagnostico funcional según certificado único de discapacidad:**  
Discapacidad intelectual moderada.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** realizo la secundaria en Colegio Secundario N° 5051 Nuestra Señora de La Merced, en la localidad La Merced en la provincia de Salta.

### Primer encuentro

Bueno te haré preguntas referidas a tus experiencias como estudiante del PEA.

*Está bien, adelante, comience.*

Bueno comenzamos, decime ¿Cómo te definís vos como estudiante del PEA?

*¿Cómo?*

*¿Cómo te ves hoy como estudiante del PEA?*

*Yo como estudiante del PEA me defino como que siento que estoy aprendiendo muchas cosas nuevas y claro me había gustado, yo me acuerdo cuando era el primer año la mamá me mandó a una chica que se llama psicóloga me mandó ahí y mi mamá me decía “te va a gustar, te va a gustar” y yo no quería, no quería, no quería, me sentía, así como que me desarrollé, eso pasó meses y meses y años y años y me ha gustado, me gusta el programa de educación ambiental.*

*¿Qué es lo que más te gusta de ir a la universidad?*

*Dentro de todo, lo que más me gusta en el aula es que me llevo bien, más tranquilo, con todas las personas que están ahí me llevo bien porque los conozco, yo los miro*

*de vista apenas en el campus, la guardia y el policía, el portero y dentro de todo me llevo bien.*

¿Cuál son las materias que más te gustan?

*Las materias, la mayoría, casi todas me gustan, pero me cuesta un poquito de donde hablan de renovables y no renovables, todas esas materias. Ahí es donde más me cuesta un poquito, pero el petróleo también.*

Con respecto al compañerismo, ¿Qué es lo que más te gusta de tu grupo de compañeros?

*¿Qué es lo que más me gusta del grupo de compañeros?... el compañerismo, entre todos, yo me llevo bien con todo el mundo, con mis amigos, me siento bueno, alegre, muy buena onda, yo soy así, yo siempre soy así, amable, cariñoso, pero entre todos, me tengo paciencia, los quiero a todos como un hermano, como un hermano, nos llevamos muy bien entre todos.*

¿Qué situaciones no te gustan de la facultad?

*Hay una cosa, ¿cómo se llama? donde vos tienes que estudiar, y tienes que decirlo de memoria, ¿cómo se llama este número? de memorizar las cuestiones, ¡las capacitaciones! y esas cosas, ahí es donde yo estuve con la profesora, y la profesora me ayudó, era el año pasado o durante el año pasado, no me acuerdo y ahí me costó, y no me gustó, pero la profesora, la coordinadora me ayudó, me empezó a levantar el ánimo, yo pienso que para mí más me gusta es la práctica, y el otro, el autoconocimiento, ¿conoces el autoconocimiento? Es un formulario de autoconocimiento ese me encanta.*

¿Existen situaciones durante el cursado en el que te sientas preocupado?

*No tanto, entre todo, me llevo bien, vengo bien cuando repaso capacitación con el apunte, no hay nervios, el problema es que... cuando conoces gente nueva, ahí es donde yo me pongo nervioso y encima lo tienes que decir de memoria ¡Uy! ahí me pongo nervioso.*

Cuando tienes que hacer una capacitación frente a personas que no conoces, ¿te pones nervioso?

*Hubo un día que teníamos que dar charlas, ese día cuando yo estaba ahí, me sentía como, como que estaba tranquilo ese día, pero tenía miedo de que, me faltara algunas palabras que no me acordaba yo pensaba que me había preparado, pero no me acordaba, y decía si no tienes nada para leer, tienes que ver a la pantalla, no al frente, al vacío, ¿no? entonces yo lo veo ahí con la pantalla, pasaba voy a leer dos, tres, cuatro veces, pero no entendía porque si yo la había preparado como tres, cuatro veces, pero se vio que hay otros compañeros por los que me apoyo, el que es más estudioso, es el que más me gusta a mí, el que es más inteligente, el que más me gana, el que uno se supone, pero se siente más inteligente, ¿no?... sí el que es más sabe, la C (Participante C) sí. Yo me refiero más con el tema de que los otros chicos son más inteligentes, y yo hago lo que más puedo, como, por ejemplo, el R (Participante D), él, es más, es más inteligente.*

De todo esto que recorriste, todas las cursadas, todo lo que hiciste estos cuatro años, ¿cuál fue la materia que más te gustó?

*Reciclar, la basura reciclar.*

¿Y la que menos te gustó?

*Las materias que estudio todo el tiempo, el agua, el sol, el aire, eso está fácil, para mí las más difíciles son el presentar es, ¿cómo le dicen en este?, materia, la capacitación ambiental, también sí el rol de los educadores en lo ambiental, también otra materia que me gusta es la energía también, es la que más me llama la atención, la mayoría, casi todo para mí.*

¿Cuáles son las dificultades que experimentas durante el PEA?

Estudiar, en estudiar, no tengo ningún problema, pero, lo que sí más me cuesta es cuando mandan la evaluación, primero el pre examen, por ejemplo, por ahí en esa evaluación las profesoras van a decir, estudien toda la materia y por ahí me va a decir que van a tomar con diferentes preguntas el otro examen, pues eso me va a decir si está fácil o no, por eso cuando estudio repito como 8 veces lo que tengo que estudiar

así me acuerdo, digo, ¿qué hago? bueno, ahí, ahí en la evaluación me cuesta más en la evaluación me cuesta más.

¿A qué te referis cuando decís que depende de las preguntas, el examen va a estar fácil o difícil?

*Me refiero a .... ¿Cómo se dice? Cuando no entiendo la pregunta... a eso exactamente la pregunta, interpretar la pregunta, eso es lo que más me cuesta, me pongo nerviosos cuando no la entiendo, pero, la vez pasada cuando fuimos a la evaluación me fue bien y estaba fácil la pregunta sí.*

¿Y cómo te sentís cuando no puedes entender una pregunta?

*Cuando no puedo entender una pregunta... pero, por ejemplo, le pregunto una duda a la mamá o a mi hermano le digo, o a veces yo busco desde el celular o desde mi propia palabra o de lo que se, lo que estudie como 2, 3, 4 veces. A veces me mareaba me agarraba como calambre cuando no entendía y la mamá me ayudaba y ella podía solucionar la pregunta de la tarea. Digamos que, alguien me ayuda para poder entender, también le pido ayuda a mi psicóloga.*

¿Emocionalmente cómo te sentís cuando no puedes entender una pregunta?

*Siento que me atraso, me atraso y por ejemplo me atraso entonces me digo, qué hago yo lo sigo haciendo para entender la pregunta o lo dejo pendiente o pregunto a la profesora porque siento que me estoy atrasando digo así, qué hago, bueno perfecto me atraso.*

¿Cuando tienes que hacer una tarea del trabajo integrador final, cómo te organizas para realizarla?

*Por ejemplo, que tenga que hacer algo del trabajo..., saliendo de la universidad me voy a la casa, todo eso..., ay, ay si está fácil bueno y si tengo los días libres por ejemplo hoy que es jueves ¿no? Algunas veces cuando estoy ocupado yo no hago la tarea hasta el otro día como por ejemplo algún día sábado, domingo, lunes y esto ya queda como que todo despejado mientras que no no tenga el cumpleaños de la familia ni nada acá en la casa, hago la siestita, termino de comer la comida me voy a la cama a descansar salgo o a caminar un poco a la calle, hago la siestita y cuando estoy*

*tratando de hacer la tarea algunas veces la hago de noche. Me tomo mi tiempito para despejarme, pospongo un poco a la tarea para poder despejarte.*

¿Qué técnicas de estudio usas para hacer la tarea o para estudiar?

*Bueno yo antes le pedía ayuda a la mamá y ahora ya, yo ya lo manejo solito, hago mapa conceptual y otra cosa más es subrayar, también me gusta es escribir y dibujar sí sí sí. Lo que me preocupaba de hacer la tarea era escribir en afiches o en el pizarrón, pero ahora.*

¿Si tuvieras que entregar un trabajo mañana como te organizas?

*Mañana, mañana viernes tengo mis series de actividades de carpintería del Centro Fermento, sería un inconveniente estoy ocupado, pues, puedo hacer la tarea después de las 12, primero como la comida, descanso, duermo a las 2, yo calculando 4 o 3 o 5 de la tarde ya estoy haciendo la tarea.*

¿Qué sentís cuando no tienes mucho tiempo de hacer la tarea?

*Uhhh, ay, yo lo puedo decir. Perdón, pero bueno, lo tuve así. Mañana, ¿no?, voy a la casa, me tomo mi tiempo para tener ¿cómo se dice? respirar un poco tomar aire, relajarme un poco, es como mi mamá, es como mi mamá, es como mi mamá me dice siempre, es como este... “Pobre (Participante B), a (Participante B) lo manda a las corridas”, no, no, es como si fuera a las corridas siento como si, como si estuviera agitado y no, no me deja respirar y no me deja descansar. Cuando la mamá me dice, la mamá no es mala, yo la entiendo, la mamá me ayuda. Cuando estoy así a las corridas el cuerpo se siente agitado digamos. Pero la mamá me dice que vaya despacio, pero yo siento que yo soy así, voy a mi ritmo cuando tengo apuro.*

¿Qué piensas sobre los exámenes?

*emmm yo siento, como que emmm no me puedo explicar, a ver tengo nervio y miedo, pero también, emmm ¿Cómo puedo decir esa parte? Es como que el examen me incomoda. Me incomoda la situación, pero... o sea, hago lo que puedo.*

¿Para vos que significa rendir un examen?

*Me gusta, me gusta, me gusta, pero siempre pienso que, si la pregunta va a ser fácil, va a ser difícil o bueno ese día de la evaluación de la vez pasada me fue bien también porque la pregunta estaba fácil. Pero si no entiendo la pregunta ahí ya, ya me pongo nervioso, incomodo. También se me complica cuando no me ponen.... ¿Cómo se dice?, este, como dibujos, cuando tienen muchas letras, ahí está ya me agarro los pelos.*

¿Antes de rendir un examen como te sentís?

*Siento... como cuantas notas me voy a sacar. Yo voy planeando eso, ya con las nuevas notas seguramente me voy a sacar un 9 o un 10, igual, yo no lo puedo corregir, eso lo hace la profesora. Y lo aprobé, me han dicho, más o menos, de todo el trabajo, la práctica, el escrito, todo eso, me han dicho 8. Ya está, ya está. Siempre ven cuando no llega la materia, es cuando llega los a 6 de nota. Uy, ya hasta los 6 puntos aprobar, ¿no? No quiero saber nada, de sacarme menos que 6. Con menos de 6 desapruebo, ¿no? Jajaja no queremos saber nada, no sé, es verdad, es como que me dice a mi la mamá que, si no lo sé, que haga lo que puedo y me fue bien.*

¿Durante el desarrollo del examen como te sentís?

*Yo ese día cuando estaba haciendo el examen, me acordaba que lo hacía calladito. En silencio, porque estaba prestando atención a lo que yo estaba leyendo, la pregunta y si alguna pregunta no la entiendo ya me agarró a los pelos por ahí pongo (Se agarra la cabeza), una cara de que no se si voy a poder pasar esa pregunta, y ahí.... ahí en esas partes me mareó, y por eso me costó un poquito hacerlo.*

¿Cómo te preparas para un examen?

*Bueno me preparo así, a la corrida, me acordaba que cuando yo tomo clase de mi maestro en el Santo Fermán, me acordaba que tenía bocha y me divertía y no tenía tiempo para estudiar. Ahora yo le dije a la mamá ahora si mamá, “me estoy poniendo a estudiar” y ahí estoy en la cama, en la mesa, en el fondo, como 8 veces, 10 veces, 20 veces, hasta terminar, o sea, media tarde, media noche, media madrugada, media madrugada no tanto porque estoy durmiendo y de noche, después de que me vaya a las 7, 8, 6 de la mañana a la facultad y en todos y... en todos los sitios que estoy*

*estudiando. Después puedo repasar antes del tiempo antes que me vayan, eso quiero decir...*

¿De noche logras descansar antes del examen?

*Si esa vez ya tenía los ojos rojos y ya estaba acostumbrado, ya que, ya estaba cansado. Imagínate tengo bocha, tengo carpintería, descanso, me pongo a jugar con el celular. Imagínate, mi madre me da la medicación y me levanto a las 5 de la mañana, 6 de la mañana, no para levantarme de ganas, muchas veces yo me levanto de ganas, otras veces se queja porque a veces no me levanto, se queja, porque yo no me levanto, yo hago eso porque si yo no salgo de la cama a las seis de la mañana se enoja.*

¿Utilizas alguna técnica de estudio?

*Emmm.... Yo subrayo las ideas y lo repito 20 o 10 veces hasta que lo se, pero lo hago solito. A veces la mamá me ayuda o mi hermano cuando no se qué es... no entiendo la pregunta o lo que tengo que estudiar.*

Durante el desarrollo de un examen ¿Recurre al profesor frente a dudas?

*Yo cuando entiendo la pregunta, prefiero hacerlo solito... a veces le pregunto a la profesora para sacarme notas altas y no que me vaya mal. Las profesoras me ayudan, pero si entendí la prueba pasada, lo hice solo.*

¿Te gusta los trabajos prácticos en grupos ?

*Yo siento que cuando trabajamos en equipo... yo siento que me expreso muy rápido siempre quiero que algunos compañeros presten la atención, lo que no quiero es que algunos se pongan a jugar con el Facebook, Whatsapp y siempre pongo un consejito. La que me dice que preste atención, me dice la (participante D), me aclara el tema de lo que estudiamos, de buena forma porque yo no prestaba atención, ella me decía, es muy buena, es muy buena, estudiosa, pero ella me decía, “está bien, pero presta mucha atención”.*

¿Cómo te sentís cuando tu compañero no presta atención y no colabora al grupo?

*No podemos obligar, si la persona no quiere estudiar si la persona está tranquila, no se sabe nada, o anda teniendo novio, nosotros no lo podemos obligar. En esa situación nosotros nos sentimos como... si tratamos de ignorarlo. Porque no solamente por el dar un par de manos al grupo, vean ellos si viene la profe y les pregunta algo. Hay algunos que están ayudando a los chicos a hacer las preguntas, y el otro va a estar ahí con los otros avanzados, y el otro no está haciendo nada.*

*¿Cómo te organizas para trabajar en grupo?*

*Nos ayudamos entre nosotros, a mi lo que más me gustó que ha sido muy bonito es que me respondan, me estoy tratando de acordar con quién era la gente que estaba conmigo. La (Participante C) y el (Participante E) muy buena gente, tienen inteligencia, yo le daba una buena pregunta y me gustó más lo que me respondían.*

*Frente al desarrollo de exposiciones o trabajos prácticos ¿De qué manera te preparas?*

*La profesora me dice ponele, ella me va a decir, bueno ponele que vos tengas una evaluación ya preparada para el día tal fecha tal, para que sea el... 18 de agosto ponele, para que me diga que me presento para 25 de agosto bueno, me acordaba que un día, a veces nos organizamos con los compañeros a las 6 de la tarde, 5 de la tarde, depende, porque a veces los chicos no pueden, entonces hacen su actividad, y ya me avisan, me dicen bueno te vamos a estar llamando a las 6 de la tarde y ahí vamos a estar repasando como cuatro veces, cinco veces, seis veces hasta que sepamos bien.*

*¿Cómo te sientes al momento de exponer o presentar un trabajo?*

*Hace poco di una capacitación. Yo ese día yo me acordaba que... Yo ese día estaba... yo me acordaba que me sentía como que estaba tranquilo la gente se animaba y yo le decía "quién quiere participar" y la gente... me acordaba que la gente hablaba. Sí, participaron un montón. Pero no estaba nervioso ni nada, simplemente yo se veía, me sentía relajado, bien, tranquilo.*

*¿Qué experimentas antes de dar la capacitación?*

*Ah ....claro, ahí está el problemita. Yo creía que la capacitación era entre nosotros, por ejemplo, las profes, las coordinadoras y los chicos. Y yo digo, ya está listo. Yo*

*pensaba que ya terminaba. No esperé, ver tanta gente. Algo así era, y me sentía como esto, como primera vez que conozco la gente, como que me sentía, este... Tímido. Ese... Tímido. Sentías timidez. Claro, con mis compañeros no. Pero con otra gente que yo no conozco, me sentía como tímido. Y después ya se me paso.*

¿Cuándo termino esa capacitación como te sentías?

*Eeehhh, yo me acordé de ese día como que ya... Mmm... Como que estaba ese día más o menos... Nervioso. Pero cuando termine... no, no sé si de nervios o qué. De ese miedo ¿no? No sé si de nervios o qué era. No me acuerdo. Este... me quedé sin palabras ¿Cómo lo puedo expresar? Yo estaba tranquilo, porque es mejor. Yo me acuerdo de haber.... yo tenía que leer la capacitación. Pero, hay una parte que estaba fácil, yo la leía más rápido. Una parte, si yo no entendía, la coordinadora me dio una mano que leía la copia, si no entendía.*

¿Cómo es tu relación con tus profesoras y tus compañeros?

*Yo me acuerdo cuando le dimos la bienvenida a la profe A, yo me acordaba cuando yo la conocía y no me sentía tímido, no me sentía nada, como se dice me gustó conocerla. No me sentía nervioso, porque cuando yo me acuerdo cuando la conocí personalmente a la profe, me acordaba que yo la vi personalmente fuera de lo virtual.*

¿Ahora cómo te sentís con tus profesoras?

*Bien... cada vez más este... un poquito más más conocimiento, con más confianza y todo eso.*

¿Cómo te sentís con tus compañeros?

*Con ellos... me trataron por suerte bien, colaboran conmigo, no me agarre un problema, ni me tiran la bronca no me han dicho nada malo a mí, no, no, no, nos hacemos una broma con buenas ondas por ahí con las chicas nos reímos, a veces jugamos que son las profes.*

¿tuviste algún problema con tus compañeros o tus profesoras?

*Tuve problemas con (Participante C) y con (Participante D) hace un largo tiempo, peor ahora tranqui Todo tranqui. Lo que si veo es que la (Participante C), parece*

*que no se siente bien con P. Ah, sí, sí, sí. No quiero meterme en problemas de responsabilidad, pero me cuentan y me entero todo. Yo siempre le digo no peleen, no hay que tener en mente el enojo, pero si la profesora se entera, yo no digo nada...*

¿Cuándo tuviste problemas con (Participante C) y con (Participante D) como te sentiste?

*Uuu me peleé, estaba enojado, enojado. Porque ella se me puso tontia y eso me molesto y ahí me defendí ...Entonces vos le decía algo mal, como lo que me dicen a mí y se enoja.*

¿Qué situaciones te ponen nervioso?

*Estoy sin palabras. Hay una parte donde más me pongo un poquito de... (muestra su mano y con los dedos pulgar e índice muestra un espacio entre ellos refiriéndose a cuanto nervio le gerente la situación). Que es lo que más me puede costar, pues es este... La capacitación mmm, las capacitaciones porque por ahí en la parte de hacerlo frente a la gente... ahí me dan nervios, cuando el corazón me empieza a (Se toca el pecho) muy rápido, después de eso yo ya le agarro la mano.*

¿Qué emociones experimentas cuando estas frente a una capacitación?

*Me siento tímido con miedo, eso me hace sentir incómodo. Sobre todo espero que a la gente le guste porque si no le gusta....estamos mal, y lo quiero hacer bien.*

¿Estas emociones las consideras positivas o negativas?

*Eeeh No tan malo porque... Como lo puede decir... es tener paciencia digamos...ver si resuelvo algo con paciencia.*

¿Estas situaciones te ayudan a superar la situación?

*Yo pienso que no, ¿no? No, no sé. Es verdad no me sirve me pone más tímido.*

Si la profesora te hace una pregunta en la clase ¿Cómo te sentís?

*Bueno, si la pregunta está fácil, yo me siento como para decirle que... O sea, la pregunta, ¿no?, o sea, va a depender entonces de la pregunta que me hagan, para decir bueno es fácil, le respondo tranquilo.*

Si la profesora te hace una pregunta difícil ¿Cómo te sentís?

*Ay ay ay, como lo puedo decir le sigo haciendo preguntas a la profesora o lo dejo pendiente ay ay ay lo dejo pendiente, no respondo, como por ejemplo con el trabajo integrador, ese para recibirnos. Hay cosas que no las entiendo, y no las hago.*

¿Cuándo tienes que exponer en clases como te sentís?

Y nosotros tenemos memoria y antes de participar tienes que repasar toda la materia que estás viendo y recién me voy acordando porque antes, cuando voy en saeta, en remis, en donde sea, yo me pongo a leer 8 veces, 10 veces para comenzar bien... pero trato de solucionarlo y siento que entre todo me va bien.

¿Qué otras situaciones que experimentas en la facultad te generan nervios?

*No, no sé por ejemplo con otra gente... con otra gente puede ser ... seria cuando tengo que hablar a gente desconocida. Porque no es lo mismo que estar en otro lugar como nosotros, que estar con otros... que no sé.*

¿Te ayuda que estén presentes tus compañeros durante una exposición?

*Si me ayuda, claro... me siento más tranquilo con mis compañeros y las profesoras.*

¿Por qué?

*Porque ellos saben que me pongo tímido... entonces me ayudan a que lo diga.*

¿Qué piensas sobre todo tu trayecto como estudiante?

*¿Como?*

¿Qué piensas sobre todo lo que hiciste estos años en la universidad?

*Ya ya, yo me acordaba después de todo..., los primeros años donde yo no me animaba, pedía ayuda de la mamá, porque no podía. Y... En el segundo año, tercer año, ya pensé que ya... tenía que avanzar solito, ya no tenía ayuda, no tenía que preguntar a la mamá. Lo hacía yo solo, lo que más podía, digamos. Ya no tenía la suerte de enfrentarlo con la mamá y lo hacía yo solo a lo que más podía claro.*

¿Qué pensamientos te surgen cuando te tienes que presentar a una capacitación?

*Mmm... me da miedo no acordarme, quedarme sin... o sea no acordarme las partes. Pienso eso... en frente de gente no sé, quedarme mudo vio. También puede ser... un tengo miedo, no sé cómo hacerlo. Me da miedo olvidarme una parte, voy viendo parte por parte. Me da miedo confundirme alguna parte que no me acuerdo, es muy bueno trabajar y dar clase en otro lugar con esa gente, pero de ahí pero, pues a ver, así como estamos nosotros juntos, me he permitido a... avanzar solo, hasta que me dediqué a trabajar.*

¿Estos pensamientos son positivos o negativos para vos?

*O sea... yo me sentí más bien cuando estamos nosotros, pero con esa gente me veía mal, o pienso tanto que trabaje, todas esas cosas y eso pasa, tengo que dar frente a gente nueva. Me pongo tímido cuando pasa eso por mi cabeza.*

¿Alguna vez pensaste en dejar el PEA?

*Este... si una vez, cuando me peleé con (Participante C) y (Participante D)... uuuuy no me gustaba nada estar ahí con ellas, le dije a la mamá que no quería volver por ellas.*

¿Por qué?

*Porque estaba incomodo que ¿no?... no estaba bien. Nos peleamos feo yo estaba muy mal. Después ya se pasó...no voy a faltar por eso. Ahora... siento que me gustó y no nunca voy a dejar de estar y siempre siempre.*

¿Tienes algunos pensamientos que te hagan superar un problema?

*Por ejemplo ¿Si cómo me siento yo para dar la capacitación a otra gente? Mmm.... el problema siempre que hay, el problema es que me pongo nervioso y toda esa cosa, el que me escuchen y perderme... y que las profesoras me miren y no decir las partes, aunque se que me ayudan mis compañeros. Otra cosa... cuando no entiendo la tarea no la hago, pregunto a la mamá y si no le digo a la profesora que no lo pudo hacer en la tarde, ¿Puedo hacer otra vez en la tarde?.*

Bueno vamos a dejar la entrevista hasta acá y la retomaremos luego.

Bueno ¿Cuándo va a ser la próxima?

Nos vamos a estar hablando así coordinamos un día ¿Dale?

*Bueno sí, sí.*

¿Qué te pareció esta primera parte?

*Muy buena, está lindo hacer esto.*

Buenísimo, bueno nos estamos hablando, gracias por participar.

*No hay de que, un gusto ayudarte.*

### **Segundo encuentro**

Bueno retomamos con la entrevista.

*Adelante, adelante.*

¿Cómo te sentiste en el encuentro pasado?

*Bien, muy bien, le conté a la mamá sobre la entrevista que me hizo.*

Buenísimo, bueno arrancamos. Frente a estas situaciones que me fuiste contando la vez pasada, como el no comprender una consigna, el tener que memorizar la capacitación,

Sí, sí.

¿Sueles resolver las situaciones que te molestan de una manera agresiva?

*¿Me puedes decir la pregunta?*

Frente a una situación que no te gusta, ¿Vos las resuelves de manera agresiva o violenta?

*¿Agresivo? ¿Agresivo es como violento?*

Si.

*¿Que busca pelea? Ah, o sea, usted me quiere decir si hay problemas familiares.*

No, no, me refiero a situaciones que no te gustan o te generan nervios en la facultad, por ejemplo, el hablar en público, el no comprender una consigna, etc ¿Vos respondes a esas situaciones de manera agresiva?

*No, directamente, directamente, ahí yo no me hago nada malo. Cuando veo pelea entre compañeros yo le aviso a la profesora. Una vez le decía a la profesora “muy bien ahora no, ahora debemos estar tranquilo”, yo no dije nada cuando estaba peleado con las chicas y estaba enojado.*

Frente a esas situaciones que te enojan ¿Te dejas llevar por tus emociones o las controlas?

*O sea, yo creo que me tranquilizo, si me enojo no hago nada malo... me acordaba de la (Participante C), para la (Coordinadora) no se puede hablar, para la (Coordinadora) es malo guardar el enojo, yo le digo a la profesora y a la (Coordinadora)...también me hablan bien, nunca me reto.*

El recurrir a las profesoras y a la coordinadora, ¿Piensas que eso te ayuda a superar los problemas?

*Las personas tienen que hablar solita, pero yo no puedo, entonces yo ya le digo a las profesoras. Cuando me peleo con las chicas la profesora me ayudo.*

Frente a la situación, que no te agradan o te generan nervios, por ejemplo, hablar frente a personas desconocidas o no comprender una consigna ¿Puedes tomarte un tiempo y reflexionar sobre esas situaciones?

*Yo pienso que yo... yo podría ser... o sea, dar un consejo a alguien que lo necesite, porque... Porque si vos estas peleado y no te animas a decirle a la profesora y vos vos quieres venir a la clase, bueno, vos venís, sino la profesora te va a poner falta, yo como consejo te digo no pelees, no hagas pelea, porque no nos gusta.*

¿Puedes separar los aspectos buenos y malos de un problema?

*En la buena yo le digo nada, en la mala yo trato de dar consejo. Me llamó más la atención cuando me pelee que yo en ningún momento no le dije nada porque no le dije nada porque si yo le hubiera dicho algo malo no sé, por eso no le decía nada yo. Pero por eso, no me habla bien a mí.*

Y con respecto a las cuestiones académicas que te generan timidez, como exponer una capacitación ¿Puedes separar los aspectos buenos y malos?

*Mmm...o sea ¿Cosas como la tarea? lo bueno es cuando la entiendo, esta fácil... lo malo... cuando me cuesta entender trato de decirle a la profesora de cómo es o la dejo.*

¿Puedes expresarte ante una situación que te parece injusta en clases? ¿Puedes decir lo que te pasa o sientes?

*Bien me siento que me expreso mucho, hay muchos chicos que quieren empezar a hablar, yo los dejo para no ser el que siempre habla y a veces me dejan sin hablar. Con los problemas si no les quiero hablar a los chicos o a las profesoras no lo hago.*

¿Buscas alejarte de los problemas o evitar el conflicto?

*Yo pienso que dar los consejos para que se arreglen es lo mejor mmm ...no es que sea malo o no porque sí, yo me meto, pero a veces ¿Cómo lo puedo decir? ...pero yo prefiero que se hable entre las personas.*

Y estando involucrado en un conflicto dentro del aula ¿Sueles alejarte o evitarlo al mismo? Por ejemplo, que no entiendas una tarea.

*Este... bueno cuando no entiendo yo prefiero dejarla para cuando tenga clase, o sea no evito la tarea.... La mamá me ayuda, pero a veces no puede... ella está ocupada.*

Frente a situaciones que te generan nervios y no las has resuelto todavía ¿Cómo te sientes?

*En capacitación... tranquilo no más. Yo sé que lo puedo hacerlo con la profe... yo sé que tengo que estar tranquilo, no ir a las corridas como dice la mamá. Cuando la situación es grave le pido ayuda.*

Frente a situaciones que te producen estrés en el aula, como exponer o no entender la consigna ¿Sueles contar lo que te sucede, lo que te preocupa?

*No porque no estoy acostumbrado, había mucha violencia en la casa, o sea yo siempre veo violencia, pero no estoy acostumbrado a contar por todo esto porque mi padre evitaba que contemos los muchos problemas que habían.*

Y con cuestiones académicas que te traen conflictos ¿Recurrís a tus compañeros o a tus profesoras para compartir lo que te pasa?

*No, porque veo que no cuentan lo que les pasa, a los compañeros no le gusta compartir... y cuando estamos ahí en clase no podemos contar... porque nosotros no podemos, no podemos y no podemos estar ahí, tenemos que esperar el recreo... pero la profesora cuando ve algo mal, mal que uno este mal... ella pregunta.*

Cuando tienes algún problema me contaste que recurrís a tu mamá ¿Recurrís a otra persona más?

*Cuando no entiendo una consigna pido ayuda a la mamá o a mi hermano, o si tengo un problema pido la ayuda a la internet Google.*

Y en clases, por ejemplo, una tarea que no entiendas ¿Recurrís a alguien?

*Pero lo más importante con el tema de la tarea es que me interrumpa si voy a hablar, por si empiezo a hablar, le digo a los chicos, compañeros, dejen hablar, dejen hablar... porque me interrumpen, así me hacen caso los compañeros. Cuando no entiendo le digo a la profesora.*

¿Puedes ver las aspectos positivos y negativos de una situación?

*Soy positivo, si soy una persona que ve lo bueno de los otros y pienso que hay que darle la ayuda, consejo. Hay que dar ayuda y consejo.*

Frente a algún problema ¿Puedes ver o diferenciar las cosas buenas y las cosas malas?

*Veo las cosas buenas porque... la mamá siempre me dice que tengo que ver las cosas buenas... si me va mal, mal en cascos mi mamá me levanta el ánimo.*

¿Qué importancia tiene para vos estudiar en Cascos Verdes?

Para mí es un consejo para el final poder recibirme, estoy ahí y quiero entrar a trabajar cuando me reciba. Ya listo este año para recibirme, no sé, terminar las materias, materias que quedan. Y eso.

¿Cuáles son los momentos que más te gustaron vivir en Cascos Verdes?

*El picnic, compartir con los chicos, qué es lo que más me gusta... va las dos cosas, el tener clases, las tres cosas.*

Bueno muchas gracias por brindarme tu tiempo y querer participar en esta investigación.

*Cuando quieras, me gustó mucho esto.*

## Participante C

**Edad:** 40 años

**Género:** Femenino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnostico / diagnóstico funcional según C.I.F (certificado único de discapacidad):** Discapacidad intelectual moderada.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** Realizó su educación primaria en el Colegio San Pablo, luego continuo sus estudios en la Escuela General Manuel Belgrano N° 6001 y en la Escuela Jacoba Saravia N° 4016. Realizó sus estudios secundarios en la Escuela Dra. Carolina Tobar García y en Colegio Santa Isabel de Hungría.

### Primer encuentro

*Ay, estoy nerviosa con la entrevista, no sé porque, la estuve esperando desde que me dijo que ibas a hablar.*

Tranquila son preguntas simples y sobre tus experiencias como estudiante. ¿Estas listas para empezar?

*Si si, arranquemos no más.*

¿Cómo te definís vos como estudiante?

*Yo me defino, ah, que soy responsable y no sé, estoy un poco nerviosa también y triste a la vez.*

¿Por qué estás triste?

*Triste porque ya vamos a terminar y lo que pasa es que a mí me gusta ir a la universidad y ver a mis compañeros, yo los quiero mucho porque yo... y las profesoras también, porque me parecen muy buenitas. También estoy melancólica con el tema de que ya se termina Cascos. Las voy a extrañar a mis compañeras, porque a mí me encanta ayudarlas mucho cuando no pueden leer, por eso yo a veces yo las ayudo a leer.*

*Y ¿Por qué estas nerviosa?*

*Nerviosa porque ya es el último año, y no sé cómo me va a ir después cuando termine.*

*Durante tu cursado Cascos Verdes ¿cuáles son las situaciones que más te gustan?*

*Ay, a mí me encanta cuando vamos a los recreos, cuando... me gusta compartir con mis compañeros. Yo siempre, hoy he comprado un sandwichito y le convidé a (Participante E), una gaseosa. Me gusta compartir mucho con mis compañeros y ayudar cuando ellos no tienen plata, yo comprarles.*

*¿Cuáles son las situaciones que no te gustan de Cascos Verdes?*

*Que no me gusta, la verdad que no me gusta la pelea, porque yo quiero ser, con todos mis compañeros me quiero llevar muy bien porque yo los quiero a todos, aunque uno sabe que a "P" por ahí no se ve con nosotros y tampoco me gusta trabajar con ella, pero no importa, pero no importa, hoy se vino con nosotros y se re integro.*

*Y ¿Alguna situación con respecto a lo académico que no te guste?*

*Mmm, no es que no me gusta, no más que me pongo nerviosa con las capacitaciones que tenemos que hacer, pero lo que más me asusta es tener que estar frente al público.*

*Y ¿Existe alguna situación que te sientas preocupada durante el cursado de Cascos Verdes?*

*Así, puede ser, no sé, alguna... ¿Preocupada?, a veces si yo estoy seria es porque estoy pensando en alguna cosa, ya le voy a decir qué pasa, lo que pasa es que yo tengo a mis hermanos, unos separados y otros divorciados, y eso yo, no lo quería decir, pero yo por ahí estoy así medio triste porque me dan pena a mí ellos.*

*Y dentro de tu cursada en Cascos Verdes ¿hay alguna situación que te preocupe?*

*A mí me preocupa, yo quiero que mis compañeros no se pierdan, yo me preocupo, a veces mis compañeros se pierden en la facultad, por eso les digo que siempre estemos así juntos, todos nosotros, eso me preocupa. Uno no sabe qué les pasa, o si necesitan ayuda, por eso yo quiero que estemos juntos, que queríamos que vamos todos juntos al aula. Yo me preocupo un poco con las chicas, porque uno no sabe si les pasa algo. Otra cosa que me preocupa es el futuro, saber que voy hacer cuando me reciba, donde*

*iré a trabajar. Eso de separarme de mis compañeros también me pone triste, no quiero que se termine.*

¿Cuál son las materias que más te gustan?

*A mí, las materias que más me gustan es el reciclaje y la huerta y los compost.*

Y ¿La que menos te gusta?

*Ay, no sé, porque la verdad es que todo me gusta, y este año me encanta más, porque antes todo era video, los primeros años, y ahora me encanta como es, me gusta mucho cuando hacemos juegos, videos, esas cosas me encantan, también cuando participamos todos. Lo que .... Ahora pienso es lo que me pone un poco ansiosa es hacer el currículum para entregar, para pedir trabajo, me da miedo hacerlo mal. No sé cómo vamos hacer.*

¿Qué es lo que te gusta de las clases?

*¿De clases?... A mí me encanta también cuando hacemos la relajación antes de la capacitación, me encanta.*

¿Qué es la relajación? y ¿Por qué te gusta?

*Son técnicas para estar tranquilo, nos las enseñan las profesoras.*

Y ¿Por qué te gusta?

*Me gusta para relajarme, porque yo me pongo nerviosa disculpe, es que yo a veces me río o bostezo, pasa que yo estoy, yo nunca dije, estoy anémica y estoy tomando pastillas, pero por eso, por ahí, por eso yo tengo que, yo me tengo que levantar de la clase e ir al baño a lavarme la cara.*

¿Qué es lo que menos te gusta de clases?

*La verdad, que a mí me gusta todo, no es que no me guste nada. A mí me encanta también cuando vamos al recreo, que tengo, yo busco amigos, los chicos me dicen, "ay (Participante C)", despacito, que me dejen tranquila, si yo quiero tener otras amigas, voy a tener, no puede ser que yo tengo que ser solo amiga de R o*

*(Participante D), con todo, no, yo me hago también amiga de otras chicas, les digo que estudiamos, todo eso.*

¿Con respecto a tu cursada hay algo que no te agrada?

*Mmm... si, en realidad no es que no me gusta, sino que... ¿Cómo decirlo? Me preocupa, no sé cómo hacerlo, me pongo mal, nerviosa es el trabajo integrador final que tengo que presentar para recibirme, me parece difícil, no sé cómo me va a salir, lo tengo que hacer solita y eso me trae mal.*

¿Cuáles son las dificultades que tuviste que enfrentar todos estos años en el PEA?

*Así como una dificultad propia. A mí lo que me preocupaba cuando no podía comunicarme con usted, viste, en el Zoom, eso me pone mal a mí la virtualidad. Poder conectarse por internet no me gusta, a veces tenemos clases por zoom, a mí no me gusta, me gusta más ir allá presencial, me pone más nerviosa así. Estaba nerviosa hace un rato porque no podía comunicarme, ¡ay que voy a hacer mamá, mamá!, voy a tener que decirle a (Tesisista) que voy el jueves”, no sabía cómo hacer y justo me ayudó mi hermano. Gracias a Dios, porque mis hermanos siempre están apurados, siempre están apurados, y a veces los veo enojados y después me dicen “vení, vení”, y me conectan la computadora. No me gusta que se enojen porque yo también no sé estas cosas, es nuevo para mí.*

Con respecto a las exposiciones en clases ¿Qué experimentas cuando debes exponer un tema frente a tus compañeros y profesores?

*Yo soy bien participativa, a mí no me da vergüenza exponer porque yo ya he estudiado declamación, yo tengo mucho ya de público. A mí no me da nervios, no me da, yo no me pongo nerviosa, a mí me encanta exponer frente a mis compañeros. En cambio, las capacitaciones... yo me pongo muy nerviosa cuando tengo que darlas.*

Ante los trabajos o tareas que tienen que presentar, ¿Cómo te organizas con el tiempo para realizarlas?

*Por ejemplo, yo me pongo una hora, yo me levanto y ya digo, bueno, me pongo a hacer, cuando tengo, por ejemplo, llenar un formulario del autoconocimiento y tienes que escribir, yo me pongo una hora y lo hago.*

¿Utilizas alguna metodología o alguna técnica de estudio para realizar un trabajo práctico?

*No no no, yo lo hago, así como me salga o como me dicen las profesoras que hay que hacerlo.*

Si tuvieras que entregar un trabajo mañana ¿cómo te organizarías?

*Yo lo haría ahora, aunque me cueste, aunque me sea más tarde, sino más temprano, yo duermo mi siesta y ya me pongo a leer, todo eso. O sea, trato, en lo posible hacerlo.*

¿Qué piensas sobre los exámenes?

*Ay, los exámenes me gustan, pero no sé si yo me equivoqué mucho la ves que rendí, me parece que sí. Pero en general, me pongo ahí, me pongo nerviosa, ¿Por qué? no sé, porque pasa que tengo miedo de equivocarme y poner mal, yo pienso, no, pasa que yo soy apurada, atropellada, tengo que ser más tranquila, porque si no, hago mal. Yo soy ansiosa, no sé por qué soy así siempre. Yo siempre tuve buenas notas, estudié declamación, así que yo, yo de memoria tengo, yo me acuerdo de todo, hasta cuando era chiquita yo.*

Y entonces, ¿Para vos qué significa rendir un examen?

*Para mí es como, es para ver cómo, durante estos cuatro meses, para ver cómo, cómo, si hemos entendido las consignas, si hemos entendido todas las consignas...las consignas y si hemos entendido las materias que hemos visto, es el agua, cómo, cómo hacer el compost, cómo se hace la huerta, todas las materias que hemos.*

Antes de empezar un examen ¿Cómo te sentís?

*Yo, ay, yo me pongo nerviosa, yo de lo que llevo, llevo mí, mi, una, un rosario, y con ello me tranquilizo con, teniendo un rosarito que me trajo (Participante D) (Une sus manos y las coloca en su pecho). Eso me ayuda a poder bajar los nervios, también rezo, yo soy muy creyente.*

¿Piensas en algo antes de rendir un examen?

*Sí, tengo un pensamiento, yo digo que ojalá que conteste bien, que me vaya bien, porque yo soy inteligente, pero, pero para rendir, me falta que haga, que este más tranquila, no sé por qué me pongo así, yo soy medio ansiosa, eso soy yo.*

Y durante el examen, cuando lo estás haciendo, ¿cómo te sentís?

*Yo me siento nerviosa, pero después ya, cuando ya lo hice, ya estoy tranquila, cuando ya lo entregué, no sé, por ahí me equivoco yo, me parece... pero bueno ya está, ya no puedo hacer nada, solo esperar la nota de las profes. Después me pongo nerviosa cuando estoy en el espacio de intercambio, cuando sé que tengo el espacio me pongo nerviosa, me pregunto ¿Cómo me ira?.*

Cuando tienes que prepararte para un examen, ¿cómo lo haces? ¿Cómo estudias? ¿Qué estrategias usas?

*Yo, este, por ejemplo, estudio, busco la fecha, las fichas de estudio que manda la profe, yo tengo mi cuaderno y me pongo a leer, o si no, veo en el drive, en la computadora. Yo trato de leer y leer, y repetir como cuando estudiaba declamación.*

Frente a alguna duda que tengas en el examen, ¿recurrí a las profesoras?

*Yo si si, me acuerdo que yo no me acordaba cómo tenía que sumar unas cosas que nos dieron en la prueba, y tuve que preguntarles a las profes. Pero yo no agarraba el celular como hacían los chicos que se ayudaban con el celular, yo quería sumar sin el celular, porque no me parecía. Si por ahí yo no entiendo, yo la llamo a las profesoras para que me saquen la duda o me ayuden.*

¿Te agrada hacer trabajos prácticos en grupo?

*Sí, me encanta, a mí me encanta, a mí me encanta hacerlo con todos, a mí me gusta también, como este, yo me siento cómoda, a mí me encanta, con (Participante B) me gusta trabajar, es un amor, con todos, los nueve, voy a decir que, con todos, no tengo problema, a mí con todos me gusta hacer.*

A la hora de trabajar en grupo, ¿Cómo te sentís?

*Yo me siento tranquila porque yo más o menos, yo los hago participar, los hago que hablen sobre todo a T que es una compañera que no habla nada en clases, y también a (Participante E), es muy buenito, y la T también, todos son buenos, todos, los nueve.*

¿Logras establecer comunicación con tus compañeros?

*Sí, sí, a mí me encanta hablar, yo siempre, dice hoy que G, que su mamá me dice, ¿dónde está la (Participante C)? me dice, que me buscaba a mí, pues ya, como ya me conoces bien, la mamá de G.*

Cuando trabajas en grupo, ¿cómo te organizas, o cómo se organizan en grupo?

*Por ejemplo, yo le pregunto a (Participante E), ese día que elija que tarea quiere hacer, en cambio a la T no mucho, porque a la T no, ella, ella pobrecita, le cuesta, me parece, pero qué bien que leen todo, muy bien, leen muy bien. Hay otro compañero que no sabía leer muy bien, pero progreso tanto que no lo puedo creer, lee muy bien. Lee muy bien el (Participante E) también lee bien. Sí, están mejorando un montón, todos son buenos, todos, todos, todos, y P también lee bien.*

Cuando tienes que dar a capacitación o hacer una exposición, ¿de qué manera te preparas antes?

*Yo, yo, yo me pongo a leer y trato de estar lo más tranquilo posible, me relajo un poco, pero doy gracias a Dios que a veces tengo gente conocida.*

Y cuando en una capacitación no encuentras gente conocida ¿Cómo te sentís?

*Nerviosa, me palpita fuerte el corazón y trato de respirar hondo, hacer las técnicas de relajación que la profe me enseñó. Lo que pasa es que me pongo ansiosa de los nervios y me río, no puedo parar de reírme por más que lo quiera parar... controlar no se puede, me supera.*

Volviendo al tema de cómo te preparas para dar una capacitación, ¿Recurrís a alguien para que te ayude a preparar la capacitación?

*No, yo solita la leo. Yo agarro, me pongo solita a leer, ahora no la leí, pero ya, ya, ya la voy a leer hoy, ayer ya la empecé a leer, porque a la noche me duermo. A veces*

*se la digo a mi mamá, pero ella no me puede ayudar porque es grande, tiene 75 años mi mamá. Antes cuando era más chica me ayudaba.*

¿Cómo te sentís al momento de exponer o presentar tu trabajo, o dar una capacitación?

*Tranquila, me encanta a mí la capacitación, pero por ahí, no sé qué me pasó un día, no me acordaba cómo era la separación del residuo, ay yo no me acordaba, no me acordaba, pero me puse nerviosa y no, no lo podía explicar, es que ya era mucho lo que teníamos que hacer, estaba con muchas... nosotros estábamos con el examen y otras cosas. Era como mucho, era mucho, es verdad, yo estaba preocupada por todo lo que nos dieron.*

¿Tienes afinidad con algún compañero para trabajar en grupo?

*La verdad que me gustan todos, a mí, yo he trabajado con, me gusta con (Participante E), (Participante B) también es muy bueno, (Participante A) que él, no, con él creo que no trabajé, pero me gustaría trabajar con él, porque sabe mucho, él también sabe un montón (Participante B) también con (Participante D) también, me encanta Ella está muy, muy dada, porque antes era más tímida, ahora está mucho mejor, ya se soltó.*

¿Cómo es tu relación con las profesoras?

*Me encanta, las quiero mucho a todas, pero tuve problemas con una de ellas, es que a veces yo digo cosas porque yo no me doy cuenta, pero si no, sí, yo la quiero a todas. Esa vez estaba mal, no quería ir a clases, pero no podía faltar.*

Y ¿Cómo resolviste ese problema?

*La hable a la profe, en realidad le mande un mensaje pidiéndole disculpas por lo que le dije, es que yo no... no me di cuenta que le dije una cosa. Pero yo la quiero mucho.*

¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

*Yo la verdad que lo quiero a todos, como si fueran mis hermanos. Yo ya sé que yo soy la mayor, ya sabemos que todos son adulto, pero para mí, yo me siento contenta porque me gusta trabajar con chicos más chicos que yo. Yo me llevo bien, yo me llevo bien con los más chicos que con los de mi edad, no sé por qué, pero yo me llevo bien,*

*yo tengo una amiga a la vuelta de mi casa y es más chica que yo y la amo, la adoro, la adoro como si fuera mi sobrina.*

Durante estos años de cursada, ¿Tuviste algún problema con algún compañero o con alguna profesora?

*Sí, era con (Participante B), pero vos sabes que ahora ya somos re amigos, nosotros ya lo hemos disculpado, no ha tenido así una pelea. Es que yo también soy chistosa, pero los chicos tenían razones, yo sin querer, nosotros nos burlamos, entonces no es así, después yo dije no, le tengo que pedir disculpas, porque él es buenito, es re buena persona, yo lo adoro.*

¿Te acuerdas cómo se resolvió ese problema?

*Sí, hablando, yo le dije “perdón (Participante B), yo quiero ser tu amiga”, yo lo perdoné y él me perdonó, le digo no,” discúlpame, ya no te hago más chistes y ahora soy tu amiga”. Y así, con (Participante D) también, las dos, nosotras dos estábamos peleando con él, con (Participante B) pero tiene razón, a él no le gustaba, bueno, yo sin querer, yo soy chistosa, pero a él no, no a todo el mundo le gusta el chiste mío. Yo entiendo, hay cosas que a mí tampoco me gustan.*

Frente a situaciones que te generan nervios, como por ejemplo que vos me dijiste, hacer un currículum, el trabajo integrador final ¿Qué emociones experimentas con respecto a esto?

*Ay, yo digo, yo estoy emocionada, yo digo, ay, a dónde me, adónde, no sé si, yo no sé si trabajar en la escuela, porque pasa que yo digo, yo si trabajo en la empresa es lejos, yo quiero cerca de mi casa, yo tengo acá el Santa Teresa, hay otro más cerca.*

¿Qué emociones sentís cuando te enfrentas a situaciones que te ponen nervioso?

*Yo solo sé que tengo que trabajar, no sé, yo me tengo que portar bien ya, porque si no, yo tengo miedo que por ahí tengamos problemas, ¿viste? Sí Porque no todas las gentes son buenas. También, tenemos, vamos a tener nuestro día bueno y nuestro día más o menos. Yo tengo mis días.*

Por ejemplo, cuando tienes que dar una capacitación o hacer alguna prueba, ¿qué emociones experimentas?

*Ansiedad y nervios, porque yo la verdad que sí, que yo sí sé, yo me pongo a leer, leer, leer para que se me grave, pero a veces estas cosas me ponen en contra. Porque por más que lea y lea y lo sé, porque sé que lo sé, a veces me olvido.*

¿Crees que estas emociones son positivas o negativas?

*Para mí es que es negativa. No, positiva, porque, no sé por qué, es que yo la verdad que yo tengo miedo, que no sé cómo me voy a desarrollarme trabajando, estoy con un poco de ansiedad, estoy con un poco de miedo. Yo he trabajado, pero yo he trabajado con niños, en una guardería, después también trabajé en un refugio que se llama María, con una hermana que antes tenía en Tres Cerritos y ahora se fue a Cerrillo y yo por eso he dejado, para que yo, le decía a mi mamá, yo digo, ¿cómo? Mis sobrinos tienen títulos y yo no, yo quiero ir a la universidad a estudiar. y gracias a, ¿sabe a quién? A (Participante D), a su mamá, fue la que te invitó a Cascos, por eso yo la adoro, así que a ella le tengo que dar un premio.*

Con respecto a estas situaciones de miedo y nervio que me contaste, ¿te ayudan a resolver la situación en el momento o a estar más tranquila o no?

*Sí, sí, yo ya se la capacitación estoy más tranquila, a mí lo que me pone nerviosa es olvidarme las partes, es un nudo en la panza cuando me olvido. ahora me duele la panza a mí, no sé por qué ahora me está doliendo, yo estaba nerviosa por juntarnos hoy, no sabía cómo era la entrevista. Yo me pongo nerviosa.*

¿Cómo reaccionas cuando las profesoras te hacen una pregunta enfrente de tus compañeros?

*Si me gusta, me gusta hablar, pero yo también me gusta que después yo..., por eso yo no quiero ser la primera, yo quiero que también participe mi compañero, por eso yo a veces me quedo callada para que diga los otros. Yo no quiero ser la primera, quiero que todos participemos.*

Y ¿Cómo te sentís cuando tienes que expresarte en clases?

*Yo contenta, porque yo ya como estudié declamación, yo soy muy suelta, muy dada yo, todo el mundo me conoce y saben que me gusta hablar. Soy muy charlatana (Se ríe).*

¿Cómo reaccionas frente a situaciones que te generan nervios durante la cursada?  
¿Cómo reaccionas vos, por ejemplo, frente a una capacitación?

*Yo me pongo nerviosa, yo me puse nerviosa, para ver cuándo, ¿A quién le dimos la capacitación? A unos chicos que eran voluntarios de la UCASAL (Universidad Católica de Salta), Ay, a otros, el año pasado, no sé si era ingeniería, de ahí eran las chicas que dimos, estaba la profe (Coordinadora) Ahí me puse nerviosa yo.*

¿Tiendes a reírte cuando estás nerviosa?

*Sí, sí, yo me río a las carcajadas, me ayuda a pasar el momento, una vez me dio mucha risa y yo me quería ir afuera, pero no podía salir de la capacitación, no quedaba bien, que otra vez me voy afuera.*

Esta reacción de reírte y no poder controlarla, ¿Para vos es algo positivo o negativo?

*Positiva, porque yo soy positiva, ¿sabes qué pasa? Que reírse es bueno, a mí a veces me hace reír algunas cosas, no sé por qué me río, de los nervios me río yo. A mí me encanta reírme, me relaja.*

¿Reírte te ayuda a resolver la situación, a estar más tranquila?

*Sí, me encanta reírme, porque, no sé porque, es que también por ahí me hace el chiste, es que (Participante B) es muy gracioso. Él me hace reír, yo también soy otra graciosa, yo soy muy pícara la verdad es que sí.*

¿Qué piensas sobre tu desempeño como alumna?

*Yo soy respetuosa con mi desempeño y yo tengo que levantar la mano y a veces yo me callo para que hablen los otros, por eso estoy callada a veces en clases.*

¿Qué pensamientos sueles tener a la hora de vivir una situación que te causa nervios en la facultad?

*Ay, ¿qué? No sé, como le digo, tengo un nudo en la panza. Un nudo en la panza, puede ser a veces tengo miedo a que no me va a salir mi parte de la capacitación o que me voy a olvidar, o que me pregunte algo que yo no entienda o no pueda explicar. Sí, tengo miedo a veces, pero yo gracias a Dios ya sé bien qué tengo que decir.*

¿Alguna vez pensaste en dejar el PEA?

*Sí, cuando me enojé el otro día, cuando me hizo enojar (Participante F), pero yo digo, “no, ¿cómo voy a dejar si es el último año?”. Y voy a extrañar, aparte, no, yo digo así porque me enoje un poco, pero gracias a Dios se me pasa enseguida y pienso en lo mucho que quiero a los chicos. O sea, es un pensamiento que me viene, el de dejar la carrera en un momento y después ya me calmo. Después yo digo, “no, ¿cómo voy a dejar si es el último año?”. Y voy a extrañar, pero yo igual al grupo no lo voy a borrar, yo lo voy a tener para siempre.*

Bueno hasta acá, terminamos el primer encuentro, ¿Cómo te sentiste?

*Contenta, me gustaron mucho las preguntas.*

Buenísimo, retomamos la entrevista otro día ¿Te parece?

*Si, si no hay problema.*

Buenísimo, yo te voy a estar mandando un día así volvemos a coordinar como ahora.

¿Va a ser virtual como esta?

Si.

*Bueno nos vemos.*

Hasta luego gracias por colaborar.

### **Segundo encuentro**

Bueno retomamos con la entrevista, ¿Cómo te sentiste con la primera parte?

*Bien, no más que me pongo nerviosa, y ya le dije a mi hermana que me tenga preparada la computadora, así me podía conectar mejor, más tranquila.*

Buenísimo, ¿Te parece que empecemos con la segunda parte?

*Sí, sí.*

Bueno, ¿Te acuerdas que estuvimos hablando de las situaciones que te generaban nervios?

*Si, si me acuerdo de lo de las capacitaciones y el examen.*

Durante una situación que no te gustan o te ponen nerviosa dentro de aula ¿Cómo sueles resolverlo?

*Bueno una puede ser, por ejemplo, ahora que me peleé con (Participante F), lo que hago, o sea cuando hablemos le tengo que decir, pero lo que pasa es que no. Es que... ¿sabes qué pasa? es que no le llevo el apunte, pero él me dice, ¿qué pasa? y es que, para mí, él se olvidó lo que me ha dicho.*

Y entonces, ¿qué acciones o decisiones tomas para sobrepasar esa situación?

*Puede ser, por ejemplo, que a veces recurro a las profes. Me acuerdo de que antes del recreo la vi a la profe y le conté, para que hable con él. Yo no quiero hablar con él, tampoco me gusta estar en la clase con él, me molesta porque habla a los gritos, le digo que se calle.*

¿Sueles resolver las situaciones de manera agresiva, impulsiva?

*No, me enoja, pero digo, ¿por qué me tratan así? ¿Por qué me dice eso?. Yo... lo que pasa es que soy muy sensible yo, entonces prefiero no mirarlo, no hablarlo. Me da bronca, pero pienso que es mejor no hacer nada. Pero no soy agresiva, no, si yo digo, ¿por qué me dijo eso? nada más. Pero no le voy a decir, yo no le voy a pegar, no, eso no, yo se que hay que hablarlo, porque somos adultos, ya no podemos hacer esto, menos en este, ya estamos en la universidad, porque yo no puedo decirle, eso lo tengo que mejorar, porque cuando vaya a trabajar, no voy a estar peleando con mi jefa o con el que me toque.*

Ante situaciones estresantes, ¿Te dejas llevar por tus emociones o logras controlarlas?

*La controlo, yo lo que hago cuando me peleo es llorar y después se me va. Yo cuando lloro ya me tranquilizo, o, yo si no me voy a misa y eso, voy a misa y ya es como que ya me relajo, me voy a confesar y ya vengo tranquila a mi casa.*

Frente a estas situaciones que no te gustan, por ejemplo, que te pongas nerviosa por tener que dar una capacitación en frente de personas que no conoces, ¿realizas una reflexión sobre la situación?

*Sí, me tomo mi tiempo para relajarme. Yo cuando, ya termino, ya digo, ay, qué bueno, ya se me pasa todos los nervios.*

¿Te tomas un tiempo para analizar la situación?

*Mmm.. no, o sea cuando ya paso, por ejemplo, una capacitación ya se me pasan los nervios. Lo que si a veces me quedo pensando si lo hice bien o mal. Una vez con la profe (Coordinadora) dimos una en esa que te conté de ingeniería y dije algo que no estaba bien a un chico, y la profe me dijo que estaba mal, yo después de eso quede mal, pedí disculpas, es que no me doy cuenta lo que digo.*

¿Sueles diferenciar los aspectos positivos y negativos de estas situaciones que te generan nervios?

*Sí, sí yo digo, sí me tiene que salir bien un examen, yo trato de estudiar y dar lo más que pueda, también me pongo nerviosa antes porque no sé qué me pueden pedir, me da miedo, y si me va mal me pongo triste, pero casi nunca me fue mal, yo cometo errores, pero no tantos.*

¿Expresas, lo que sentís o das tu opinión de una situación que te desagrada dentro del aula?

*Si por ejemplo le digo a mis compañeros eso de que T no se quiere integrar y que dice que tiene una sola amiga en el grupo, eso casi no, eso no me gusta a mí. Porque todos somos amigos, no solamente ella con la otra y todo. Hay cosas de esas que me molestan a mí.*

¿Con quienes das tu opinión?

*Con (Participante B) y (Participante D), y cuando me enoja mucho esas actitudes se lo digo a las profes para que le diga algo, para que se integre. Ella se pelea con todos es mala, no me gusta a mí.*

¿Sueles alejarte de los problemas, de no pensar en ellos o evitarlos?

Sí. Evitarlos, de no, no les llevo el apunte, pues tampoco no les voy a decir cosas que me llegan a mí sobre alguien tampoco. Ah, pues con el caso del (Participante F) sí voy a perdonarlo porque yo la verdad que no quiero terminar así peleando con los compañeros. Me dan pena también. Es bueno, pero lo que pasa es que es muy gritón. A mí me hace doler la cabeza, (Participante F) grita mucho.

¿Ignorar a una persona crees que es la manera más adecuada para resolverlo?

*Sí, para mí sí. Pero yo me acuerdo que el año pasado le regalé un regalo y como que no le ha gustado, eso no me ha gustado a mí. Entonces preferí ignorarlo antes de poder enfrentar o poder hablar, preferí alejarme un poco. Porque yo tampoco no, yo no me voy a poner a su altura, él es chico, yo me doy cuenta, él es más chico que yo, tiene 26. Yo me doy cuenta que pobrecito, también bueno, como me pasa a mí, a veces yo digo cosas que no me doy cuenta y como le pasa a él. No es que me lo hizo de verdad, no es que me lo hizo, pasa que claro, yo me enojé un poco porque no me ha gustado esa reacción, pero yo sé que él no se da cuenta como yo, yo también puedo decir una cosa que le hiera a la profe. Yo no la quiero, que se ponga mal.*

Frente a un problema, por ejemplo, que estés frente a una tarea que no sabes cómo resolverla, que se te complica, que no la entiendes, ¿Piensas en no resolverla o buscas distraerte con otra cosa?

*Por ejemplo, yo le pido a mi hermana mayor que se llama M, a ella le digo porque ella es más grande que yo. Ella es una muy buena, la más buena es mi hermana porque en esta situación de la pandemia, fue ella la que me ayudó y ella ya se ha jubilado, ella era profesora de inglés y ahora es jubilada mi hermana, gracias a Dios. Ella me ayuda cuando no entiendo, está ahí siempre.*

¿Te haces cargo de tus problemas? ¿Reconoces que es responsable de resolverlos?

*Sí, por ejemplo, yo me considero responsable, nunca faltó y hago las tareas que me dicen las profes. Yo lo hago con tiempo, sí un día antes, por ejemplo, para el jueves, yo ya estoy haciendo el lunes o el sábado.*

¿Qué sucede si no resuelves una situación que te está causando ansiedad o nervios?

*Me pongo a rezar mejor. Perfecto, yo siento que Diosito me ayuda, me ayuda para que yo estudie todo, yo pienso en el Señor y la Virgen. Ahora que está la Señora Virgen del Milagro, yo rezo mucho a ellos. Yo le digo a mi mamá que recé conmigo.*

¿Sueles contar tus problemas a otras personas?

*Sí, a ciertas, no a todas. Cuando les cuento me pongo tranquila, ya es como que yo me desahogo, no sé por qué. Mi mamá es grande, entonces yo no le quiero dar muchos problemas a ella.*

¿A quién le cuentas tus problemas?

*Sí, yo tengo una amiga a la vuelta que se llama R y a veces yo le digo a ella, me dice cosas buenas, a veces me largo a llorar, le digo que recen porque mi hermano tenga trabajo, me da mucha pena. Estas cosas yo no le digo a todo el mundo que mi hermano no tiene trabajo. Por eso, yo por eso a veces estoy medio así, medio seria, porque se me viene a la cabeza a mis hermanos me dan pena. Eso me alivia, contarle a mi amiga, aunque ella es más chica que yo.*

¿Sueles recurrir a alguien frente a un problema?

*Sí, yo a veces le digo a mi mamá que me ayude, depende, o a mis hermanos. A veces a mis hermanos, pues es que como ellos son más grandes, son más responsables, me entiende más y con mi mamá, ella es mamá, la mamá es como que me guía también, me ayuda cuando estoy mal, me ayuda y me escucha.*

Frente a un problema dentro del PEA, ¿Pedís ayuda?

*Sí, a mis compañeros, a veces hablamos con (Participante D), o con (Participante B), con el (Participante A), que es muy buenito también. (Participante E) también es amoroso. Sino a las profesoras por el tema de las tareas o cosas de la clase.*

¿Recibís apoyo o ayuda por parte de tu familia con respecto a tus estudios?

*Sí, algunas veces, o si no, otras veces no, porque yo quiero estudiar sola, porque yo después voy a trabajar, ellos no me pueden ir a mí a reemplazar, yo tengo que yo, esta es mi responsabilidad para mí. Sí me ayuda mi hermana mayor, y me siento bien, me siento contenta, me siento ya como que se me alivian todos los problemas que*

*tengo, y yo a veces, a veces cuento, a veces no, a veces yo digo no, yo lo resuelvo sola, me pongo... algunas veces pido ayuda y otras veces no.*

Ante una situación que te genera nervios, ¿Logras concentrarte en lo positivo?

*Sí, por ejemplo, de cómo me... Por ejemplo, estoy pensando, no sé, creo que lo voy a perdonar a (Participante F), ya voy a pensarlo, pero no quiero estar así peleada, la verdad. La verdad es que yo los quiero mucho, yo la verdad los quiero a todos, hasta a las profes las quiero, a todos los del casco los quiero mucho.*

Para terminar la entrevista, ¿Qué importancia tiene para vos tus estudios?

*A mí me gusta que yo, yo quiero estudiar mucho, mucho, mucho, porque es la última oportunidad y es mi futuro. Yo nunca he pensado que esto iba a ser para trabajar. Estoy emocionada en ese sentido.*

¿Cómo te sentís realizando tu carrera dentro de la universidad?

*Yo me siento contenta, me siento feliz, porque me encanta eso de ir, que yo puedo, yo puedo guiar a mi compañero para que vaya en el colectivo. Me gusta ayudar a ellos, hay una compañera R que no podía ir sola en el colectivo, ahora yo la ayudo, la acompaño. También me encanta, me encanta estar en el campus, porque uno sale, camina, me cansa un poco, pero me encanta que tengo amigos con otras chicas, con otros, me pregunto cómo se llaman, qué estudian. Algunos te responden y otros no.*

Bueno, buenísimo, damos por finalizada la entrevista. Muchas gracias por tu predisposición y tiempo.

## Participante D

**Edad:** 31 años

**Género:** Femenino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnostico / diagnostico funcional según el certificado único de discapacidad:**  
Discapacidad intelectual Leve.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** Realizó su educación primaria y secundaria en la Escuela del Cerro.

### Primer encuentro

Bueno muchas gracias por participar, esta es la primera parte de la entrevista y después vamos a coordinar para organizar otro encuentro.

*Bueno.*

Te voy hacer preguntas sobre tus experiencias en todo este proceso que estás haciendo en el PEA.

*Buenísimo.*

¿Estás lista para que empecemos?

*Sí, sí.*

Bueno decime, ¿Cómo te definís como estudiante?

*Bueno, a mí me gustaba estudiar siempre, la profesora particular que tenía de apoyo en el colegio, bueno, en el colegio, estudiaba con ella y después me iba a su casa, volvía a la mía a repasar.*

Y ahora que cursas el PEA, ¿Cómo te definís como estudiante?

*Me gusta estudiar, repasar lo que estudio. Me definís como una persona responsable, y estudiosa que siempre intenta dar lo mejor de uno.*

Durante la cursada del PEA, ¿Cuáles son las situaciones que más te gustan?

*Por ejemplo, puede ser compartir con mis compañeros, o las clases, o ir a la facu ir a la facu me gusta mucho estar ahí en la católica y compartir con mis compañeros.*

Y ¿Cuáles son las situaciones que menos te gustan?

*Que no te gustan. Ni idea. Antes tenía nervios cuando tenía que dar una exposición en frente de una profesora de colegio, me acuerdo que hice una maqueta grande para geografía, ahí sí tenía nervios porque tenía que ponerme en frente de ella y después con mis compañeros.*

Y ahora cursando el PEA ¿Cuáles son las situaciones que menos te gustan?

*O sea, lo que me pone nerviosa es sentirme que me evalúa la profe, me da miedo equivocarme, que este mal lo que hice. Estar frente de ellas y tener que dar una exposición, porque frente a mis compañeros no me da miedo.*

¿Existen situaciones durante el cursado en el que te sientas preocupada?

*No me preocupa nada, o sea pienso y creo que lo que más preocupación me daría sería tratar de terminar bien el año y ver que puedo hacer después.*

¿A qué te referís con terminar bien el año?

*A que me vaya bien y apruebe todo. Nosotros en este último año tenemos que presentarle a las profes un trabajo, el trabajo integrador final, y con eso nos recibimos. Eso me da miedo, el trabajo integrador final, porque me parece complicado, pero bueno yo le hago caso a las profes... ellas nos dicen que vamos paso a paso.*

¿Cuáles son las materias que más te gustan?

*Bueno, ciencias naturales, geografía, historia, bueno matemáticas no tanto, no tanto, y de tecnología.*

Y con respecto al PEA ¿Cuáles son las materias que más te gustan?

*Bueno me gusta, sobre el calentamiento global que eso vi hace un montón en colegio y bueno, el cuidando el medio ambiente, eso también lo vimos en colegio.*

¿Cuáles son las materias que menos te agradan te gustan?

*No, ninguna porque huerta también hicimos y vimos un montón en el colegio, así que me gusta.*

¿Cuáles son las dificultades que experimentas durante el PEA?

*No tengo dificultades... puede ser, que me cuesta como expresarme, como exponer, en tema de la voz, porque yo hablo bajito. Eso hable con mis profes, como aspecto para mejorar. Después de esto no, creo que ninguno otro efecto.*

¿Por qué crees que te cuenta expresarte?

*Me pongo nerviosa cuando tengo que estar frente a las profesoras, porque todos me miran y ... es que yo soy tímida, no hablo mucho.*

Con respecto a las exposiciones, ¿Qué experimentas cuando tienes que exponer un tema en frente de las profesoras, en frente de tus compañeros?

*Nervios y alegría, porque una vez que empiezo a exponer ya me siento más tranquila y me gusta, pero al principio nervios.*

Ante los trabajos prácticos o las tareas para presentar ¿Cómo organizas tus tiempos para realizarlos?

*Bueno en el colegio tenía más horas de organización porque teníamos materias que veíamos una vez a la semana. Pero sí, tenías que entregar puntualmente las tareas.*

Y ahora que no estás en el cole, ¿cómo te organizas?

*Con horario, o sea, tengo otras actividades, pero después la hago en un lugarcito que me quede para estudiar. Por lo general las hago en la mañana cuando no tengo clases.*

¿Y utilizas alguna metodología o técnica de estudio?

*Sí, me paso, o sea, todo lo que tengo que estudiar como un ayuda memoria. Me acuerdo más cuando lo paso a una hoja, también uso colores. Hago las tareas prolijas...y con la capacitación también lo hice así, marqué las partes que me*

*tocaban y después la pase en una hoja. También, a veces hago dibujos que me ayuden a acordarme.*

¿Si tuvieras que entregar un trabajo mañana como te organizarías?

*No sé, depende de la hora que tengo para entregar, lo hago. O sea, me fijo cuanto tiempo me queda para hacerlo y trato de hacerlo y si no llego le digo a la profe que no llegue.*

¿Qué piensas sobre los exámenes?

*Que no son difíciles.*

¿Por qué?

*Porque ya vengo acostumbrada a ese montón de cosas para estudiar, y, además, o sea, de escrito, oral, siempre me acostumbré a los dos. Entonces ya estoy acostumbrada a rendir.*

¿Qué significa tener que rendir un examen, una evaluación?

*Uff, que no me lleve la materia. Que no te lleves la materia, o sea, para mi es importante, porque yo una vez me lleve computación y me saqué dos o uno, así que yo dije, no voy a estudiar para dos o uno, así que no importa cuánto tiempo pase estudiando, no me quiero llevar la materia, es mi responsabilidad.*

Antes de rendir un examen, ¿Qué sentís? ¿Qué experimentas?

*Un poquito... de miedo, no sé si me a ir mal. Trato de no pensar y tranquilizarme, respiro hondo y pienso ya está, no voy a pensar nada, porque lo tengo que hacer bien.*

¿Qué no puedes?

*Calmarme me pongo mal, peor. Miedo a que me lleve la materia.*

Durante el desarrollo del examen ¿Cómo te sentís?

*Necesito leer toda el parcial, se me pasan ahí los nervios, ya me concentro.*

¿Cómo soles prepararte para un examen?

*Bueno el examen me da miedo y no quiero que me vaya mal, por eso yo siempre hacía un fiche o hacía tarjeta de memoria, o sea, lo repasaba leyéndolas o lo leía en la noche o lo estudiaba toda la noche. Eso me ayuda a poder estudiar.*

Durante el examen ¿Recurrís a las profesoras frente a alguna duda?

*Si, a veces sí. Solo lo hago cuando no entiendo bien la pregunta o en realidad si la entiendo, pero quiero estar segura de entenderla bien. A veces, en el colegio consultaba a las profes o al libro que nos daban, si tenía alguna duda lo consultaba ahí o buscaba en el diccionario.*

¿Te agradan los trabajos prácticos en grupo?

*Sí, siempre trabaje en grupo o individual. Siempre trabaje con compañeras en grupo. Puedo hacerlo sola o en grupo.*

¿A la hora de trabajar en grupo cómo te sentís?

*Cómoda, porque antes cuando nos daban trabajos en mi colegio, vivía en casa de una compañera y ahí dividíamos, nos llevábamos una parte cada una para hacer, y los terminábamos rápido, ahora pasa lo mismo, y me gusta hacerlo así...me siento tranquila... Así que en el colegio, después en el recreo nos divertíamos jugando, no sé, ping pong o cualquier cosa para divertirnos.*

¿Ahora en la universidad como te organizas para trabajar en grupo?

*Ahora la profe nos separa en grupo y yo a veces me elijo una cosa para hacer y otras veces hacemos todos juntos. A veces primero le dejo que diga lo que quieren hacer y después lo que me toca lo hago. Hay algunas veces que alguno del grupo no colabora, y no está bien porque todos tenemos que trabajar.*

¿Logras establecer comunicación con los chicos?

*Si a veces, como te digo a veces hay algunos compañeros que no hacen nada.*

¿Qué haces cuando ellos no quieren colaborar?

*No digo nada y lo hago con mis otros compañeros.*

Frente a las exposiciones, por ejemplo, frente a las capacitaciones ¿De qué manera te preparas para exponer?

*Repaso lo que me toca, lo que me toca y lo que no me toca no estudio. A veces se lo digo a mi mamá o a mi hermana y ellas me escuchan, pero lo hago sola.*

Ante de tener que exponer ¿Cómo te sentís?

*Uff...no sé, me alejo y respiro hondo y me tranquilizo sola. También me persigno y tengo mi rosario para que me vaya bien. También hago las técnicas de relajación que me enseñó la profe. También, una vez nos enseñaron en mi colegio, un profesor que nos dijo a todos que nos relajemos tranquilos y que hiciéramos una línea recta sin regla en el papel (Cierra los ojos y hace con señas un trazo en la mesa) y fue así y de una hicimos la línea recta, pero no necesitamos ni regla y estaban todos relajado y lo hicimos así nada más.*

¿Tienes afinidad con algún compañero para trabajar en grupo?

*No, o sea, cualquier compañero me queda cómodo para trabajar y los intento ayudar si tienen algún problema.*

¿Cómo es tu relación con las profesoras y con los compañeros? ¿Cómo fue tu relación con los profes y con los compañeros?

*Bueno, era un poquito tímida al principio cuando empecé, pero después me fui soltando, tanto con los compañeros como los profes. Me llevo bien y con las profes también son buenas y me ayudan. Con los chicos también soy más amiga de unos cuantos que de otros, pero tarto de ayudar siempre.*

¿Tuviste algún problema con algún compañero o profesor en el PEA?

*No, mis compañeros son bueno, me peleé hace mucho con (Participante B), que se enojó conmigo, pero después ningún problema. También "T" que me dice cosas y yo no le digo nada, no sé qué le pasa, ella inventa cosas que le hago.*

Con esta compañera que me comentas ¿Cómo lo resuelves?

*La ignoro, no le digo nada porque no le hice nada. No quiero hablar con ella. También, veo que no, no me deja acercarme así que no puedo hablar con ella, así*

*que no intento hacer nada. Para solucionar esperare hasta que se acerque ella y hablemos bien.*

Frente a situaciones que te generan nervios, por ejemplo, una capacitación ¿Qué emociones experimentas?

*Ahí si tengo un poquito de miedo, porque no sé a quién me enfrento o sea es una situación nueva. Tengo miedo de que me vaya mal y me equivoque en frente de esa gente.*

¿Consideras que ese miedo es positivo o negativo?

*No, es negativo negativo, porque hay que sacar el miedo para evitar que te vaya mal a lo que enfrentas.*

¿Este miedo te ayuda a poder resolver la situación?

*No, me gusta hacerle frente. Con miedo no se puede hacer nada bueno.*

¿Cómo lo enfrentas?

*Lo enfrento sin pensar voy de una. Me pongo al frente y pienso que se los cuento a algún compañero o a mi familia.*

¿Cómo reaccionas cuando un profesor te hace una pregunta en frente del curso?

*Levanto la mano o que me pida y si tengo que dar una respuesta, se la doy, pero prefiero responder sentada no me gusta cuando me tengo que parar porque siento que todos me miran y eso me pone más nerviosa.*

¿Participas en clases?

*A veces, cuando me dice la profe sino dejo que los otros compañeros participen.*

¿Cómo te sentís a expresarte en clases?

*Tranquila.*

¿Por qué?

*Porque estoy con mis compañeros que hace 4 años lo conozco, o sea si me equivoco me ayudan, si ellos se equivocan yo los ayudo.*

¿Cómo reaccionas ante situaciones que te generan nervios durante la cursada del PEA?

*mmm.... ¿Cómo puede ser? Reaccionó bien, trato de estar tranquila y si me siento acompañada me siento mejor.*

¿Me podrías dar un ejemplo?

*Uff... cuando tengo que dar una capacitación antes la practico con mis compañeros muchas veces. Al principio me ponía nerviosa cuando lo practicaba por primera vez y después manejo, me iba mejor porque me ayudaban, lo que me pone medio nerviosa es el saber como me va a ir y que me va a decir la profe después. Ahora cuando dimos una capacitación para un banco, estaba nerviosa porque era virtual entonces estaba en la casa con mi mamá y ella me tranquilizo porque estaba conmigo. Después me conecte y lo vi a los chicos y la profe y me concentre en ellos como si tuviera dando la capacitación para ellos.*

¿Te agradan tener clases virtuales?

*No me gustan, me gusta más lo presencial. Dar capacitaciones presenciales.*

¿Qué piensas sobre tu desempeño como estudiante del PEA?

*Uff, no se me ocurre tantas cosas. No sé, que puedo mejorar en muchas cosas y que he mejorado en otras. Que soy buena y ayudo a mis compañeros cuando me lo piden.*

¿Qué pensamiento sueles tener, a la hora de vivir una situación que te desagrada?

*No sé, por ejemplo, la vez que peleé con "T" porque dice que no la invite a mi casa el día del amigo y no es que no la invite, yo puse en el grupo y no estaba, porque ella no está en el grupo, por eso no fue conmigo.*

¿Qué piensas con respecto a eso?

*Que no, que no es mi problema no es problema mío, que no pueda estar en el grupo y no avisarme. Que se enoja sin motivo y por eso yo la ignoro.*

¿Ese pensamiento que tienes es positivo o negativo?

*Positivo porque no tengo la culpa que se me enoje conmigo.*

¿Alguna vez pensaste en dejar el PEA?

*No nunca se me pasó por la cabeza, porque me gusta y me comprometí hasta el final.*

¿Existe algún pensamiento que tengas que te ayude a poder superarte ciertas cuestiones o ciertas dificultades que vivas en la universidad?

*Si, o no sé, un día antes del parcial, me gusta escuchar música o no sé, a pintar, me relaja.*

Buenísimo, hasta acá estamos con el primer encuentro.

*Bueno.*

¿Cómo te sentiste?

*Cómoda, tranquila.*

Bueno, te voy a estar hablando para coordinar otro encuentro ¿Dale?

*Si, si, espero tu mensaje.*

### **Segundo encuentro**

Hola ¿Cómo estás?

*Bien, bien.*

Buenísimo, retomamos con la entrevista, ¿Cómo te sentiste la vez pasada?

*Bien, muy bien.*

Bueno, ¿Arrancamos con esta segunda parte?

*Si.*

Bueno ¿Te acuerdas que tuvimos hablando de todas esas situaciones que te generan nervios?

*Si, de los de los exámenes y eso de exponer las capacitaciones.*

Exacto, retomemos eso.

*Bueno.*

Decime, durante las situaciones que no te gustan o te generan nervios, ¿Cómo sueles resolverlo?

*Bueno cuando tengo que hacer una capacitación respiro hondo, trato de no pensar nada, digo ¡bueno ya estoy acá y la voy a dar!*

Y ¿Cuándo recurrís a la música y a la pintura frente a algo que te genera nervios?

*Lo hago en mi casa cuando, por ejemplo, mañana sé que me dan la nota o tengo una capacitación.*

¿Sueles resolver las situaciones de manera impulsiva o agresiva?

*No, no soy una persona mala. Tampoco creo que eso este bien.*

Y ante una situación que te estresa, ¿Te deja llevar por las emociones o puedes controlarlas?

*Las controlo.*

¿De qué manera las controlas?

*No enojandome, alejándome de la gente un tiempo para estar sola y tranquila...Me alejo un ratito de la gente, cuando me peleo, y después me relajo y después respiro hondo y después vuelvo.*

¿Consideras que esa forma de respirar hondo, de poder tomar distancia te ayuda a poder superar esa situación?

*Me ayuda, porque así se me pasa el enojo.*

Frente a las situaciones que no te gustan, o que te generan nervios, ¿Reflexionas sobre la situación? ¿Piensas en la situación?

*No, por ejemplo, cuando tengo un tema que no entiendo me quedo pensando como lo estudió y después los soluciono no, no sé, haciendo resumen y no me pongo mal ni agresiva.*

¿Ante una situación que no te gusta puedes diferenciar los aspectos positivos de los negativos?

*Cuando una persona se enoja por algo, sí. Por ejemplo, lo de T, es que yo no fuiste culpable de que no le llegara el mensaje. Para mí el aspecto negativo es que se enojó y el positivo es que no tengo la culpa.*

¿Expresas lo que sientes y opinas de una situación que te desagrada dentro del aula?

*Sí, cuando tengo un problema con algun compañero, me siento mal, triste, prefiero hacerlo en el recreo antes de clase. Primero hablando con los chicos y después con las profes, porque creo que es mejor que mis compañeros me den su opinión. Pero no lo hablo con todos, solo con mis amigos.*

¿Sueles alejarte de los problemas? ¿No pensar en ellos? Frente a una situación que no te gusta, que te pone mal, ¿preferís alejarte del problema y no pensar?

*Prefiero, si está feo la cosa, sí.*

¿Cómo qué situación podría ser?

*Como que alguien se esté peleando y meterte en medio y que se lleve una trompada, mejor que te alejes.*

¿Te consideras una persona que te haces cargo de tus problemas? ¿O recurrís ayuda?

*Sí, cuando necesito, sí. Si no, lo resuelvo sola. Soy responsable y me hago cargo de mis cosas, pero también está mi mamá que me ayuda. Por ejemplo, si tengo que hacer una tarea, una capacitación lo hago sola, pero si necesito hacer otras cosas como ir al centro me acompaña mi mamá para enseñarme.*

¿Sueles contarles tus problemas a otras personas?

*A mis papás.*

¿Y cómo te sentís después de contarles ellos tus problemas?

*Tranquila, más relajada.*

¿Para vos es necesario poder contárselos?

*Si tengo problemas con nadie, sí.*

¿Podrías darme un ejemplo, de situaciones en las cuales le pudiste contar a tu papá algo?

*A veces con compañeros de colegio, sí, me peleaba con ellos, sí. Con todo y después hablaba con ellos. Me molestaban mucho.*

Y ¿Ahora en el PEA le cuentas tus problemas?

*Si por ejemplo lo de T que me pelea, le conté a mi mamá porque estaba enojada y hablamos.*

¿Recurrís a alguien más frente a algún problema?

*Ah, sí, recurrí a mi hermana.*

¿Por qué los elegís a ellos?

*Porque, no sé, (levanta los hombros) me hacen sentir más segura.*

Frente a un problema, por ejemplo, en el PEA, ¿Le pedís ayuda a tus compañeros o a los profes?

*Claro, o a (Participante C) a veces me consulta y le digo si no tiene nada la ayudo.*

¿Vos le pedís ayuda a tus compañeros o profes?

*Mmm.. no. No necesito mucha ayuda, a veces puede ser, pero casi nunca.*

¿Tu familia participa en tus estudios?

*No, yo estudio sola, cuando tengo que hacer cosas de la facu no les pido ayuda, pienso que es mi responsabilidad.*

¿Recibís apoyo o ayuda por parte de ellos?

*Mi mamá, bueno, ella paga las cuotas que tiene que pagar para que pueda seguir estudiando. Después toda la familia me apoya y me gusta, por eso me relaje y me siento tranquila.*

Frente a situaciones que generan nervios ¿Sueles concentrarte en esos aspectos positivos para solucionarlo?

*Yo creo que sí.*

¿De qué manera crees que te concentras en los aspectos positivos?

*Tranquilizandome y después de hablar tranquila con una amiga o con alguien que me peleé.*

Para finalizar la entrevista, ¿Qué importancia tiene para vos tus estudios?

*Para el día de hoy, no sé, buscar un buen trabajo, no sé, algo que se pueda educar para el futuro. Es algo importante para mí, porque puede servir para cualquier cosa que te prepares.*

¿Cómo te sentís realizando la carrera del PEA en la universidad?

*Me gusta mucho. Porque estoy en un lugar que me gusta, me relaja el aire libre, respirar profundo, escuchar la campaña de la iglesia. Es lo más, la vida universitaria con los compañeros, también vas a cruzándote todo el tiempo profesores, alumnos.*

Y durante las clases ¿Cuál son los momentos que más te agradan durante las clases?

*Me gusta mucho, por ejemplo, el recreo o tener el taller de orientación ocupacional.*

Bueno, muchas gracias por tu tiempo y por querer ayudarme

*De nada.*

## Participante E

**Edad:** 30 años

**Género:** Masculino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnostico / diagnostico funcional según el certificado único de discapacidad:**  
Discapacidad intelectual Leve.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** Realizó su educación primaria en la Escuela N°4029 Dr. Nicolás Avellaneda y secundaria en el bspa Escuela N° 4043 Monseñor Carlos Mariano Perez.

### Primer encuentro

Hola ¿Cómo estás?

*Bien, nerviosos por la entrevista.*

Tranquilo, te voy a preguntar cuestiones de tu cursada en la facultad. Este va a ser el primer encuentro.

*¡Ay! que puede ser que me pregunte.*

¿Te parece que arranquemos con la entrevista?

*Si, arranquemos ya.*

Bueno ¿Cómo te definís vos como estudiante del PEA?

*Bueno, yo soy, bueno, que yo hago las tareas con tiempo. Y bueno, bueno, que a veces yo llego tarde cuando tenemos clases presenciales, y me conecto tarde cuando tenemos clases virtuales.*

¿Y cómo te definirías como estudiante?

*Yo soy responsable. Responsable. Estudio con tiempo y hago mis tareas.*

Durante la cursada del PEA, ¿Qué situaciones son las que más te gustan?

*Bueno, este, bueno, el trabajo en equipo.*

¿Por qué te gusta el trabajo en equipo?

*Bueno, porque a veces no, yo no sé hacer, no, a veces no sé hacer las tareas yo solo, entonces busco ayuda de mis compañeros, ellos son buenos siempre me ayudan a entender la tarea.*

¿Y qué situaciones son las que menos te gustan?

*Bueno, no, bueno, no, no, bueno, que no me, lo que me gusta más es tener clases presenciales y que las clases virtuales. No me gusta tener clases por la computadora.*

¿Por qué?

*Porque a veces me cuesta entrar a la clase o no me funciona la cámara. Tampoco me gusta porque no presto tanta atención.*

¿Existen situaciones de clases que te preocupen?

*Sí, Bueno, que no, no sé cómo, yo no, no, que me preocupa que no sé cómo me va a ir en el examen. Me preocupa cuando tenemos un examen y no saber cómo me ira me pondo mal... nervioso y con mucho miedo.*

¿Cuáles son las materias que más te gustan, que viste en el PEA?

*Bueno, el calentamiento global y el efecto invernadero.*

¿Y las que menos te gustaron?

*Bueno, el, ahora, bueno, no sé, que tema, bueno, que, bueno, de la huerta. El tema de la huerta no me gusta mucho. No, no, no.*

¿Cuáles son las dificultades con las que tuviste que enfrentar estos años de facultad?

*Bueno, yo tenía, bueno, yo tenía mi compañero terapéutico, que, que me ayudaba mucho, que me ayudaba mucho. Bueno, yo tenía mi compañero terapéutico, que me ayudaba a hacer las tareas, me ayudaba con las clases virtuales. Este, bueno, yo no lo veo, yo tengo una profesora que me da clases de apoyo, y me ayuda con hacer las tareas, me ayuda con tener clases virtuales.*

Con respecto a dar una exposición o las capacitaciones, ¿qué sentís cuando tienes que exponerte frente a tus compañeros, frente a la profe?

*Me cuesta socializar, mucho mucho y me pongo nerviosos, no me gusta.*

Ante los trabajos prácticos que tienes que presentar, ¿Cómo te organizas para entregarlos a tiempo?

*Yo voy a la casa de mi profesora, ella que me ayuda a hacer las tareas, que a veces yo no sé hacer las tareas solo.*

¿Utilizas alguna técnica de estudio para hacerlas?

*Subrayar lo más importante. Subrayar lo más importante, eso me enseñó mi profesora, me dice que lea y ponga lo que es importante, así me dice.*

Si tuvieras que entregar un trabajo mañana, ¿cómo te organizas?

*Bueno, yo voy, este... Yo iría a la... Yo iría a la... Llego a la casa, a mi casa, hago la tarea y la traigo mañana. Y sino puedo ver a mi profesora le digo a mis profesoras que no sé cómo hacerla, la entrego así.*

¿Qué piensas sobre los exámenes?

*Que yo... a mí, es que... me dan miedo. Me da miedo saber cómo me va a ir, si bien o mal. Si me va mal, me siento mal, siento que no sirvo o no entendí nada.*

¿Y qué significa para vos tener que rendir un examen?

*Bueno... bueno, sí, sí. Tener que... Yo tengo que... Yo estudio en la... Yo tengo un horario para estudiar. O sea... Yo estudio en la casa para... Cuando yo tengo un examen, yo lo que hago es poner un horario para estudiar (se agarra las manos y se inclina hacia adelante y hacia atrás).*

¿Cómo te sientes antes de rendir un examen?

*Estoy... estoy nerviosos. Cuando, cuando nos dan ... ¿Este cómo se llama?, un primer examen... me pongo nervioso... porque no sé cómo me va a ir y después viene otro.*

¿El hecho de que exista un pre examen te ayuda a superar ese estado de nerviosismo?

*Este... si... no se igual me pongo nerviosos... porque no... no, no son las ... no preguntan lo mismo. Entonces no sé cómo me va a ir... no es lo mismo. El segundo es más importante (cruza las piernas a la altura de los tobillos, las mueve del lado a lado).*

Cuando estás haciendo el examen, ¿cómo te sentís?

*Trato de... me concentro si, si, me concentro para ... poder hacerlas bien. Me tomo el tiempo, y, y me siento más tranquilo cuando las entiendo por qué si no... me pongo mal.*

Cuando tienes un examen, me contaste que te preparas yendo a tu profesora particular.

¿Utilizas otra técnica de estudio, además de subrayar lo más importante?

*No, eso no. Eh... es que ella me dice que es más fácil entender la...es más fácil hacer la tarea.*

¿Durante el desarrollo del examen, recurrí a las profesoras por algunas dudas?

*No... intento hacerlo solo... porque no... porque yo estudie. Lo hago solo...respondo lo que se y estudie. Nunca pedí ayuda a las profesoras porque sé que responder... yo estudié mucho mucho y si no lo se, lo hago igual presento lo que sea,...pero no incompleto (Manos unidas y de inclina en la silla hacia adelante y hacia atrás).*

¿Y si hay algo que no entiendes en un examen, qué haces?

*Lo hago igual... lo que yo creo que... este bien o mal, y lo entrego.*

¿Te gusta trabajar en equipo?

*Sí, me gusta porque me ayudan los compañeros.*

Y a la hora de trabajar en grupo, ¿cómo te sentís?

*Bien, bien, contento, me ...me gusta trabajar con los compañeros.*

¿Poder comunicarte con ellos, expresar tus ideas?

*Bueno... bueno, me cuesta a mí la socialización. Me cuesta hablar.*

¿Te cuesta poder socializar con ellos?

*Sí, sí. No puedo expresarme...me cuesta mucho.*

¿Cuando trabajas en grupo cómo se organizan?

*Sí, nos dividimos las tareas. Nos dividimos y ... cada uno hace lo que le toca. Y pido ayuda cuando no sé qué tengo...que hacer la tarea que me toca.*

Frente a una exposición o una capacitación que tengas que dar, ¿Cómo te preparas para darla?

*Bueno, yo tengo que... Yo estudio. Lo que tengo que decir... la digo y así... así hago... así estudio, la profesora... yo voy a su casa y ...en su casa la estudio, ella me ayuda.*

¿Y cómo te sentís al momento de tener que darla?

*Me pongo nervioso con la capacitación...es que me cuesta... me cuesta estar hablar en público...no puedo sociabilizar ese es mi problema...no puedo no me sale.*

¿Cómo logras enfrentar al público?

*La profesora nos enseñó... hacemos la técnica de relajación antes, eso me ayuda a estar más tranquilo...respiro hondo y cierro los ojos, eso me ayuda un poco. Bueno... Porque yo sí estoy nervioso cuando tengo que dar la capacitación.*

¿Utilizas otros recursos para calmar tus nervios?

*No... nada más.*

¿Tienes afinidad con algún compañero?

*No.*

¿Por qué?

*Porque me cuesta hacer amigos...me cuesta socializar, no puedo... me cuesta trabajar en grupo.*

¿Cómo es tu relación con las profesoras?

*Muy bien... me ayudan mucho a entender y además me gusta ... ir a la clase.*

¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

*También bien... no hablo mucho. Pero ellos me tratan bien...son buenos.*

¿Tuviste algún problema con algún compañero o con algún profesor?

*No, no.*

Y frente a situaciones que te generan nervios, por ejemplo, esto de dar capacitación, ¿Qué emociones sentís?

*Bueno...yo... me pongo nerviosos...y a veces con miedo porque...me cuesta hablar en público...frente a personas que...personas desconocidas, no me gusta hablar frente a muchas personas me pongo nervioso (Cruza sus manos y piernas).*

¿Cómo reaccionas cuando las profesoras te hacen una pregunta en frente de tus compañeros?

*Me gusta... que me hagan preguntas si se la respuesta...me gusta. Me gusta estar con mis compañeros.*

¿Participas en clases?

*Mmm bueno yo...a veces, cuando me hacen la pregunta...yo contesto.*

¿Puedes exponer tus ideas u opiniones frente a la clase?

*Bueno... a veces, no participo mucho...me cuesta contar cosas...no cuentas mucho.*

¿Qué otras situaciones te generan nervios?

*Bueno...este no se...puede ser el examen, eso ...el examen. Pero me cuesta hablar...sociabilizar.*

¿Qué piensas sobre tu desempeño como alumno?

*Yo no falto nunca... hago las tareas, voy a mi profesora que me ayuda a estudiar.*

¿Surgen pensamientos cuando tienes que pasar por una situación que te genere nervios, miedo?

*No me surge ningún pensamiento... miedo no más a estar al frente.*

¿Alguna vez pensaste en dejar el PEA?

*No... no...no, si me gusta.*

Bueno muchas gracias, hasta acá llegamos por hoy.

*Bueno esta bien.*

Te estaré contactando para el próximo encuentro.

*Bueno, gracias.*

### **segundo encuentro**

Hola ¿Cómo estuviste estos días?

*Bien bien, y ¿Vos?*

Bien, muy bien, bueno te parece que demos inicio a esta segunda parte.

*Si, si arranquemos.*

Durante estas situaciones que te generan estrés, por ejemplo, antes de rendir un examen o dar una capacitación, ¿Cómo sueles resolverlo?

*Bueno yo me relajo...con la capacitación hago la técnica de relajación...bueno cierro los ojos...respiro hondo. Con...el examen yo...bueno me pongo nerviosos...trato de leer la pregunta...bueno yo me concentro para entender que me pide la profe... me tomo mi tiempo.*

¿Sueles resolver situaciones o problemas de manera agresiva, impulsiva?

*No...no no, yo soy bueno.*

Y ante una situación estresante, que te pone nervioso, como por ejemplo exponer en frente de la clase ¿Te dejas llevar por tus emociones o puedes controlarlas?

*Yo puedo controlarlas.*

¿De qué manera las controlas?

*Bueno, yo puedo hacer... cuando expongo...yo tomo las técnicas de... las técnicas de relajación.*

¿Consideras que esas técnicas te ayudan a superar una situación de nervios?

Sí.

¿Y podrías contarme alguna situación en la que la hayas usado?

*Una situación buena, como... Bueno, cuando yo tenía acá una capacitación frente a gente...eran personas que no conocía.*

Frente a situaciones que no te gustan, ¿Realizas una reflexión de la situación, piensas sobre la situación?

*Bueno... yo pienso las preguntas...pienso. En una situación que no me guste... no se (se agarra las manos y se inclina, sentado, para adelante y para atrás).*

¿Puedes diferenciar los aspectos positivos y negativos de una situación?

Si.

¿De qué manera lo haces?

*Bueno, que yo llevo... Por ejemplo, yo... Yo llevo... Bueno, el positivo es que yo no falto nunca. Que yo hago las tareas con tiempo. Negativo es cuando... Bueno. Es que cuando tenemos clases presenciales yo llego tarde. Yo me conectaba tarde cuando teníamos clases virtuales.*

¿Expresas lo que sentís u opinas en clases? ¿Te gusta expresar cuando algo no te gusta dentro del aula?

*No... no me quedo callado (se ríe), prefiero no decir nada.*

¿Por qué preferís quedarte callado ?

*Por qué me cuesta sociabilizar...bueno eso no puedo y otro por medio a equivocarme.*

Frente a algún problema ¿Tratas de alejarte del problema, de no pensar en él, de evitarlo?

*Bueno...hay cosas que me ponen triste... a mí me ponen triste y trato de no pensar en eso.*

¿Son cuestiones o problemas del PEA?

*No...cuestiones de mi casa...yo me pongo triste.*

¿Crees que es la manera más adecuada para resolverlo?

*Sí... a veces sí.*

¿Por qué crees que es la manera más adecuada?

*Bueno... bueno, porque yo pienso que no... Si hay un problema con mis compañeros, es que no... Yo tengo que... Cuando si hay un problema, yo trato de no pensar, de no acordarme, para pasar la situación.*

¿Te haces cargo de tus problemas?

*Sí.*

¿Reconoces que eres el responsable y que tienes que resolverlos vos mismo?

*Sí...pero...bueno se que son mis cosas... pero tengo ayuda. Bueno en realidad pido ayuda y por eso mi mamá me puso una maestra.*

¿Qué crees que sucede si no logras resolver una situación que te está causando estrés?

*Me pongo mal...peor, más nerviosos, no se es feo...yo, a mí a veces me pasa con la tarea que no hago...por eso tengo mi profesora.*

¿Cuentas tus problemas a las personas?

*No...prefiero no contarle a nadie.*

¿Cómo te sentís cuando prefieres no contarte a nadie?

*Bien...para mi es mejor así.*

Frente a un problema, ¿le pides ayuda a los compañeros, a las profesoras?

*Bueno, no...a veces si...cuando no entiendo sí.*

Frente algún problema dentro de clases, ¿Recurrís a las profesoras?

*Bueno, yo le... yo prefiero quedarme callado cuando pasa algo que no me gusta.*

¿Tu familia participa en tus estudios?

*Sí, me apoyan a que me reciba.*

¿Cómo te apoyan ellos?

*Porque a mi mamá la contrató a mi profesora para que me ayude en las tareas.*

¿Puedes concentrarte en los aspectos positivos de una situación mala?

*No...no puedo porque cuando pasa algo malo no hay nada bueno.*

Y para finalizar la entrevista, ¿Qué importancia tiene para vos estudiar en Cascos Verdes? ¿Para vos es importante estudiar en Cascos Verdes?

*Bueno si...porque me ayuda a mejorar.*

¿Cómo te sientes estar cursando en la Facultad?

*Si me gusta ir y...bueno, me gusta trabajar en equipo. Sí, sí, me gusta... me gusta ir con ellos a la confitería, o a pasear en el recreo.*

Bueno muchas gracias. Por animarte a participar. ¿Qué tal la pasaste?

*Bien me gustó mucho, gracias.*

## Participante F

**Edad:** 26 años

**Género:** Masculino

**Año de ingreso al PEA:** 2020

**Año que cursa actualmente:** 4° año del PEA

**Diagnostico / diagnostico funcional según el certificado único de discapacidad:**  
Discapacidad intelectual Leve.

**Breve síntesis de su trayectoria académica:** Realizó su educación primaria en EL Intituto Liceo Cultural Docente N°8055 y en la Fundación Fundacer. Curso sus estudios secundarios en el Instituto Privado Domingo Sabio.

### Primer encuentro

*Antes de empezar quiero decir que estoy nervioso, espere un montón la entrevista, pensaba cuando me llamara, porque vi que ya le habías tomado a todos y a mí todavía no.*

Bueno empecemos con la entrevista ¿Cómo te definís vos como estudiante?

*Soy tranquilo, capaz un poco nervioso con el tema de las capacitaciones, y eso puede ser me pongo un poco de nervio. Pero si no, tranquilo. Tranquilo, responsable. Responsable, atento, compañero, compañerismo a full.*

Durante el cursado del PEA ¿Cuáles son las situaciones que más te gustan de cursar el programa?

*Uy, qué buena pregunta maestro. Ay, no sé, no, no sé. Debe ser, no, no sé. A ver, puede ser lo que más me gusta, no sé, compartir con los chicos. Compartir con los compañeros, profesores, coordinadores. Ir a la facu también me gusta, al campus. Porque no, no me gusta que sea virtual como estamos ahora, en teoría.*

¿Qué situaciones son las que menos te gustan de cursar el PEA?

*Yo creo que tener que dar capacitaciones fuera del programa del PEA es medio...*

¿A qué te refieres cuando dices fuera del programa?

*Ah, afuera de la facu. No, no en el programa. O sea, me gusta dar capacitación a mis compañeros y dentro de la facu. A lo que me refiero es fuera del programa y fuera de los días martes y jueves que cursamos. No me gusta cuando la capacitación que comienza, póngale el día 12 y tengo la capacitación a las cuatro, cuatro y media, 5. Es decir, fuera del programa del campus. Porque estamos muy cortados con todo, entonces vamos todo o volvemos todo.*

O sea, para entender un poco mas ¿Las situaciones que no te gustan son dar capacitaciones en otro lugar y fuera de la universidad?

*Claro no me gusta que nos den otro horario que no sea de la clase y cuando no es en la facu...me dan nervios que sea en otro lugar.*

¿Existen situaciones durante el PEA que te sentiste preocupado?

¿Perdón, cómo?

¿Existen situaciones durante el PEA que te sentiste preocupado?

*Por ejemplo, lo que más me preocupa es el tema del trabajo final ahora que trabajando en eso. Teníamos que hacer las 10 entrevistas y ahora tengo que saber cómo sigue, cómo sigue, cómo sigue con las cosas. Eso me da un poco... como que hay que ver qué pasa después, cómo sigue.*

¿Cuál son las materias que más te gustan del PEA?

*Oh, buena pregunta. Creo que agua. Agua o energía. Esas dos creo. Después esa del compost no me gustó. Después algo que teníamos que hacer como, la línea del tiempo, no me gustó tampoco. No sé por qué, no me pareció muy buena.*

¿Por qué te gustan esas materias?

*No sé, porque más o menos yo me acuerdo ya de agua, lo de un líquido, gaseoso y de ahí pasa como el agua estable, líquida, gaseosa y como se va evaporando. Y energía creo que más por las cosas, ¿viste? De lo led, de apagar la luz cuando no estás. Y de agua también, como cerrar las canillas, tomar duchas cortas, tirar la cadena. ¿Cómo es? No me acuerdo ya de la capacitación.*

¿Qué es lo que más te gusta de las clases?

*Estar con los compañeros. Estar con los compañeros. Compañeros, profesores, coordinadores. Bueno, la coordinadora no aparece. Muy pocas veces aparece.*

Durante estos años que estuviste cursando el PEA, ¿Tuviste que enfrentarte a alguna dificultad? ¿Experimentaste alguna dificultad?

*Mira, por ejemplo. Bueno, dos dificultades yo tenía. Tenía que no sabía bien el colectivo y después la otra dificultad era perderme en el campus. Pero fui mejorando muchísimo, con la ayuda de mis compañeros sobre todo de (Participante A) y las profesoras. Fin de año del año pasado, dije “a ver si este año me voy ubicando un poquito más”.*

Cuando tienes que exponer en clases, ya sea una capacitación o leer, ¿qué experimentas cuando tienes que exponer frente a tu compañero y las profesoras?

*No sé. Ahora más o menos se relaja, ¿viste? Porque es con la profesora, coordinadora, compañero. Si le va, le va. Pero yo creo que sí, por ejemplo, teníamos que hacer una capacitación en otro lado, creo que es muy complicado la primera vez. Entonces, es como que, ¿cómo explicarlo? Te va a dar medio nervio. Dar frente de una empresa poner le. Yo siempre fui tipo, un chico que tenía nervio a pasar al frente, siempre. Desde, no sé si desde chico, pero pues desde primario y secundario teníamos que hacer afiche y eso. Era engorroso, creo que era engorroso. No quería saber nada. Es como que decir, ¿qué tengo que decir acá? O sea, estás leyendo y dices, no, no me vea leyendo porque soy boleta. No, es muy engorroso, no, no, no. En clase es diferente porque si me equivoco la profe..., es decir, si me equivoco me puede corregir, o me corrige la coordinadora, o me corrige mi compañero, está todo bien. Pero poner le sí me equivoco en alguna capacitación, por poner le algo así. No sé si quién me puede corregir, no creo que ellos nos puedan corregir, ellos están escuchando.*

Cuándo tienes que presentar un trabajo o alguna parte de trabajo integrador final, ¿Cómo te organizas para realizarlo?

*Y mira, soy sincero, yo como que me voy hasta allá, vuelvo, como, me voy a las otras actividades, y me vuelvo obviamente. Sería mañana, y cuando vuelvo, hay veces que*

*vuelvo, digo, no, esa tarea no va. Y digo, bueno, la dejo el sábado, el domingo, y después a veces entro y digo, no hay tarea. Me pasó miles de veces de olvidarme que había que hacer algo, por la dudas yo después mando mensajes para asegurarme de que no hay tarea, y no hay y me quedo tranquilo.*

¿Qué estrategia utilizas para hacer los trabajos?

*¿Sabes lo que hacíamos? Ah, cuando tuvimos el parcial anterior, el primer parcial que tuvimos, el pre parcial, fue el primer parcial que tuve. Había dicho y no había entendido nada. Empecé a buscar, empecé a buscar. Y lo que hice fue resumir. O me iba a decir lo más que resumí y lo resumí. Pero tenía que leer todo. Para encontrar todo.*

Y ¿Si tuvieras que entregar un trabajo práctico mañana? ¿Cómo te organizas?

*¿Ya? Ya. Uy, ya medio tarde, entonces son las ocho, ¿sabes? Y primero vería y después le diría que venga mi padre o mi mamá, para que me ayude, para que estudie, pero... generalmente yo lo resuelvo y lo hago. Y lo estudio y me lo toman. Y hay veces que, como repetí tantas veces, repetí tantas veces, repetí tantas veces, ya se vuelve medio... Y hay veces que me pierdo y me dicen, volver a estudiar. Y vuelvo a estudiar y estudias como tres o diez veces y te cansas de estudiar tantas veces. Entonces es medio... No sé cómo decir las palabras... así como que... como tedioso. Como pesado. Y después estudio y listo. Después estudio antes de acostarme y después veo que sale lo que sale.*

¿Quién te ayuda a estudiar?

*Mi mamá, mi papá. Mi mamá y mi papá. Y a veces me dicen, que vaya a estudiar y después me toman. Entonces me pongo a estudiar y bueno, hasta que me voy a hacer otra cosa, después cuando vuelvo, vengo propiamente para estudiar.*

Y ¿Qué piensas sobre los exámenes?

*Nervios. Es el nervio a la hora de hacer el examen. Es el nervio en ese tiempo del examen. Póngale que mañana hay exámenes, yo estudio hoy. Y mañana tengo que ir a la universidad y ya estoy nervioso. En la misma universidad ya estoy nervioso. O*

*sea, me pongo nervioso antes del examen. Antes del examen, después del examen. Después de la nota, me pongo nervioso, hasta que se la nota.*

Entonces, ¿Qué significa para vos tener que rendir un examen?

*No sé. No sé. No, no sé. Es una pregunta que no puedo responder, pero no sé. A ver, por ejemplo, este... Venir a un examen sería lo que viste anteriormente. O lo que toman en años anteriores, depende de dónde estamos también. Porque vos decís, venir a un examen y decir, me quedo pensando, ¿no? Y me decís, ven al examen, pero no... No saber qué temas viste del examen, ¿qué voy a estudiar? No puedo estudiar si no me dicen los temas que tengo que estudiar.*

Y ¿cómo te preparas para rendir un examen?

*Y hay veces que... Hay veces que, a veces tengo que prepararlo muy rápido, pero ya... con poco tiempo. Pero generalmente trato de hacerlo con el mayor tiempo posible. Estudiar, estudiar, estudiar, descansar, estudiar, estudiar, descansar. Estudiar, estudiar, y descansar porque si... Si me queda muy corto, ya no me sirve de nada, a mí me cuesta tiempo estudiar y tengo que repasar muchas veces para que se me quede. Estudias y ya... Al otro día el examen no tengo tiempo para estudiar, ya está llegue donde pude. Porque cuando hay poquito tiempo ya es como que... Ya que como, ya no llego... Pero no creo que un día para otro me pueda acordar. Y bueno... Yo creo que... una vez había un examen... la profe... No sé el nombre de la profe ahora. Creo que había un examen... y tenía otras cosas para hacer y al otro día era el examen y dije, “no hay chance para esto”. Ese día dije, “no hay chance”. Ese día no, no fui al examen...ya veré que hago, pero no voy. O me concentro en una cosa o en otra, dos no puedo.*

Cuando estas realizando el examen ¿Qué sientes?

*Con nervios, trato de calmarme, pero... más o menos, no, casi nunca. Sí. Sí. Ese día en el examen había una palabra que no sabía que era. Pero yo la vi fácilmente y después había otra que más o menos me acordaba. El examen tenía una parte individual y otra grupal. Y lo que más me acordaba fue creo que era cuando hicimos con...en grupo. Eso me acordaba perfecto. La parte de grupo me acordaba perfecto. Pero la parte individual era complicada. Engorros no me acordaba nada. Yo la dejo*

*así nomás. No había, no había forma. Para ver dónde estoy parado. Para ver dónde estoy parado. Porque era así. Si yo recurro a alguna de las profes, ellas me van a decir la respuesta y no es mi idea. Y si me acuerdo, sí. Ya lo que diga la hoja me acuerdo, vamos a ver qué dice la profesora. Pero si no, puedo hacerlo solo. Sí, si tengo alguna duda, sí o no entiendo algo, lo hago igual. Y yo en el colegio, voy a ser muy sincero. En el colegio decía, fue el verdadero o falso, o múltiple choice. Y decía, bueno, le pongo, este es verdadero, mi pensamiento. Ahí dice, no sé qué. Cuida la luz solar o ponga bombillas de led, verdadero. Todos estamos con led o cuida el agua. Hay algunos que sí, otros que no. Entonces digo, dejo esa. Bien, voy a la otra. Dice que es, a lo mejor, no te puedo decir. Separo, recibo, el tacho verde, el tacho negro, verdadero. Porque siempre lo separo. Y esa digo, bueno, pongo falso, porque no, no. Veo que se instala bien y después veo qué dice el otro. Y así intento hacerlo así, pensando. Si no me acuerdo nada, pongo el nombre y listo. Me pasó. Una vez me pasó, en serio. No me acuerdo, creo que era prueba sorpresa. Y pongo mi nombre, pongo el apellido y todo. Y veo, veo, veo, veo. No tenía nada que ver con lo que había estudiado. Le pongo el nombre, le entrego, así nomás. No entendía nada. Y esto, así nomás, porque no entendía nada.*

*¿Y cómo te sientes cuando no la sabes a la pregunta?*

*Y a veces me pongo triste, porque si la estudié, no puede ser que no la sepa. La estudié, no puede ser que no me pueda acordar, porque la estudié.*

*Cuando terminas el examen, entregas el examen, ¿Cómo te sentís?*

*Estoy nervioso al toque, porque ahora tengo que esperar la nota. Así que digo, bueno, “no hagamos nada, quédense callados, que la profe corrija”. Así al toque te la van a dar, pero si dicen, no, te la hago en la casa, el otro día te la doy, te la leo y digo, “no, no me haga esperar”. Entonces digo, “ya está, todo mal”. Como que, si salís, ya sé y pienso, pienso y pienso, nomás hay como cosas que no me queda otra que esperar. O por lo menos esperar por los espacios de intercambio. En los espacios de intercambio voy a tener que poner todo, mover todo. Que sea el primerito, para saber qué es lo que pasó. O voy a ir primerísimo, así o no tan primerísimo, hay que tener que estar atento y esperar. Esperar, esperar y esperar. Y es como que, mucho tiempo*

*hay que esperar ahí. Para saber qué es lo que puede pasar. Y trato de pedir mi espacio lo más rápido posible para ser el primero. O sea, o el tercero, a mí no me va a poner séptimo.*

Cuando tienes que trabajar en grupo, ¿Cómo te sientes?

*Creo que, si hacemos el trabajo en equipo por ejemplo cuando exponemos un tema, pues puedes salvar a un compañero. En cambio, si vos lo haces solo, si te...te hundiste, te hundiste solo. No puedes ir marcha atrás. Por lo menos con los compañeros puedes hacer algo. Hay que, no sé cómo decirlo, bien, bien, no, no sé, pero te sentís más seguro, seguro, más seguro. Y, además, bueno, te pone, te entusiasma trabajar en grupo. Me gusta, que todos aporten, porque realmente vamos diciendo todos, y si le erramos, le erramos, ante todo.*

Cuando tienes que trabajar con tus compañeros, ¿Puedes entablar una comunicación en el grupo?

*Las veces que hicimos grupo, con el (Participante A), con la (Participante D), o con cualquiera que la profe puso, con la (Participante C), hay veces que, con otros compañeros no. Es decir, te escuchan, pero, hablan muy despacito. Pero con la (Participante C), con (Participante B), con la (Participante D), con (Participante D), con... Con todos se trabaja bien.*

¿Y cómo se organizan para trabajar en grupo?

*No sé. No sé, no sé, no sé. Esa no sé. Por ejemplo, nos vamos repartiendo punto por punto, generalmente. O sea, para el parcial, la parte en grupo, me acuerdo que yo hice un punto, y mi compañera otro y lo armamos juntos después. O sea, vamos haciendo así o vamos viendo cómo hacer, porque hay veces que también si hacemos en grupo no tenemos que juntar y todo eso es más complicado.*

Frente a las capacitaciones ¿Cómo te preparas? ¿De qué manera te preparas?

*Y tratando de leer las filminas, va... tratando, digo, porque de acá no la hago nunca. Es por decir nada. Pero, no, hasta sí tratando de, más o menos me las acuerdo, ¿no? Me las acuerdo viendo el agua, me las acuerdo.*

¿Y cómo te preparas?

*En la casa generalmente agarro las filminas y la leo hoja por hoja. Lo malo es cuando, a veces llega uno solo, sería propio yo, pero ponga que, si soy yo, con usted, sí o sí nos tenemos que juntar, porque no sabemos quién viene.*

¿Decís esto porque a veces tienen que juntarte en grupo para practicar?

*Claro, porque a veces más o menos me queda cerca con la casa de (Participante D), me pueden llevar. Pero otras que viven muy lejos, ya no.*

¿Cómo te sentís cuando estás preparándote para una capacitación?

*No sé. No sé cómo me siento, nervioso no porque voy estudiando. Pero si, por ejemplo... Por ejemplo, a mí casi no me gusta que, por ejemplo, tengo que estudiar, me tienen que tomar, y voy viendo tres o cuatro veces y vuelvo a estudiar y vuelvo a estudiar. Eso ya me... Como que me... Estudié. Estudié cinco o seis veces, y tengo que volver a estudiar y de nuevo otro día, pero... es muy pesado. Mi papá me dice que estudie todo el tiempo así me va mejor y después me toma.*

¿Tienes afinidad con algún compañero?

¿Cómo afinidad?

¿Hay algún compañero con el que te sientas cómodo o puedas elegir para trabajar en grupo?

*Sí, elegiría a (Participante A), a (Participante D) también la elegiría. Y a... y... y a (Participante A), a (Participante D), puede ser a (Participante E). Depende, porque depende si es en la misma universidad o ya si tenemos que ir por la casa, es ya medio difícil. Po ejemplo, a (Participante D) me quedaría porque me queda un poquito más cerca, no me queda tan lejos.*

¿Por qué los elegís a ellos?

*Así, si tenemos que trabajar en la facu. No sé, con (Participante A) nos llevamos bien, nos llevamos bien desde que hicimos el primer y el segundo año virtual. A (Participante D) también, a (Participante C) también, la podría elegir. A la T también*

*la podría elegir. Claro, los podría elegir a todos. Es más, la podría haber elegido a cualquiera de mis compañeros.*

¿Cómo es tu relación con las profesoras?

*Buena.*

¿Por qué buena?

*Porque soy amable y respetuoso y además ellas nos tratan bien, son buenas profes.*

¿Y cómo es tu relación con tus compañeros?

*Es muy buena.*

¿Por qué muy buena?

*Como sí, buena, o realmente... ay, no, ay, me hiciste esa pregunta y no sé cómo responderla. No, no, no sé, la verdad que... buena, es que con los compañeros podemos decir, podemos pasar un poco. Pero, por ejemplo, con las profesoras, por ejemplo, no te puede pasar. Como que, si te pinto algo y dijiste sin querer, queriendo. Con los compañeros no pasa nada porque, bueno, ya vemos cómo hacemos y cómo lo arreglamos. Pero, por ejemplo, con la profesora, coordinadora o quien fuese, ya la metiste, metiste la pata, ya la metiste, ya no puede sacarlo.*

Frente a una situación que te genera nervios en la facultad, por ejemplo, rendir un examen, tener que dar una capacitación, ¿qué emociones experimentas?

*¿Qué emociones experimento?... Puede ser miedo, tristeza...si, experimentaría miedo, ¿Por qué?... porque miedo, ahora, la verdad, que se viene miedo por una capacitación que damos en una mina, sería miedo. Porque es la primera vez que salimos de la universidad, es como que...o sea, si fuera en la universidad, está todo bien. Por qué sentís que es tu lugar es más seguro para mí, cómo que ya lo conoces. Dos años que ya estamos en la facultad, y más o menos, no sé, se me hace que ahí es más fácil, es como que ya la conoces a la facu, ya la conozco.*

¿Sentir miedo frente a una capacitación, es algo positivo o negativo para vos?

Y para mí es negativo, porque... sería positivo si tendría que ir, decirlo, la capacitación, y volver, digo, ya está. Y volver a ir y decirlo, digo, ya está, ya sufrí el miedo. Pero, póngale, ahora, cuando terminemos la universidad, yo, por ejemplo, todavía no tengo idea de qué voy a hacer. Es decir, mi idea es terminar la universidad y después ver dónde meterme. Todavía no sé.

¿Te da miedo pensar en el futuro, cuando seas educador ambiental?

Ni lo pensé tampoco. Prefiero terminar la universidad y después ver a dónde ir.

¿Este miedo te ayuda o te dificulta a resolver situaciones como estas, que te generan nervios?

Y creo, yo creo, no estoy seguro, creo que me ayuda a encarar, tratar de encarar y encarar. Miedo sí voy a tener, porque es la primera vez que vamos a salir, o cuando termine la universidad veré qué hago. Veré qué hago, el día uno. Pero no, sí me daría miedo si terminara la universidad, por eso después quiero descansar y después, el año que viene empezar a ver dónde meterme.

¿Por qué te daría miedo si terminaras la universidad?

Porque ya lo estaríamos juntos, con compañeros, sería más difícil encontrarnos. Pero de casualidad puede ser que sí. Puede ser que encuentre a alguien. Sería muy bueno encontrar a alguien de la universidad, que sí, digamos ¿No?, vamos a ver qué hacemos. Sería más bueno. Pero como casi termina toda la universidad y después van para un lado, van para el otro, como se van abriendo, ya es difícil. Es como lo mismo que pasó con el colegio. Yo en el colegio tenía compañeros, amigos, y ya hoy ya no los veo.

Y ahora volviendo al tema de las clases. ¿Cómo reaccionas cuando una profesora te hace una pregunta en frente de tus compañeros?

*Depende porque si tengo que leer, eso no me da nervios, porque como tengo que leer y no le tengo que pensar. Eso me hace sentir bien, pero fue porque... es que tengo que leerlo nomás. Tampoco a diferencia de pasar al frente, eso me da un poco nervioso por pasar al frente.*

Frente a una situación, por ejemplo, que te genera nervios en clases, ¿Cómo sueles reaccionar para superar la situación?

*Bueno, no sé, no sé cómo reaccionar, pero sí me pondría muy nervioso. Sí, eso sí.*

¿Sentís que ese nervio te paraliza, te impulsa?

*No, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no. Eso sí me impulsa...*

*No sé. No sé cómo decirlo, pero sí me pondría nervioso... Bueno, siempre me puse nervioso porque las veces que era chico... iba al colegio y era nuevo, y entonces era ese nervio. Y vas a decir otra vez nuevo, otra vez todo de cero... es como que... Tengo que vivir experiencia, pero siempre es como que decís otra vez engorroso. Borrón y cuenta nueva. Es engorroso pasar eso, empezar de nuevo, sí. Y entonces, eso...*

Cuándo tienes que dar una capacitación ¿Cómo lo enfrentas?

*Por ejemplo, yo a veces cuando tengo que dar una capacitación, por más que este nervioso, lo hago igual. Es decir, enfrentarlo de frente, porque ya no me puedo echar para atrás. Porque no podés ir echándote para atrás, porque ya está ahí, ya listo. Si tengo que hacer, tengo que hacer. No puedo hacer marcha atrás.*

¿Cómo la llevas adelante a esta situación?

*No sé, no sé, no sé cómo hago. Es decir, yo creo que me sale, me sale, listo.*

¿Qué opinas sobre tu trayectoria como estudiante del PEA?

*Creo que lo hice bien. Ahora que me acuerdo de lo que hice, tengo que volver a hacer todo. Como decía la profe, que tenía que ver todo de cero. Por ejemplo, ahora, esta... ¿Cómo se dice? no es capacitación... el trabajo final, que tiene que ver todo de cero, de vuelta, con los días de auditoría, todo. Ahora, si vos me preguntabas lo del primer año al cuarto, no sé nada. Nada, nada. Es decir, que tengo que ver todo de cero, de vuelta. Y es como que decir, no sé, de vuelta todo de cero, medio complicado. Volver a ver todo de vuelta y acordarme todo de vuelta. Y acordarme todo de vuelta. No sé cómo voy a hacer cuando termine.*

¿Surgen pensamientos a la hora que tienes que vivenciar una situación que no te gusta?

*Y si estaría solo, si estaría solo dando una capacitación, solo, solo, sin nadie. Sí me daría miedo, porque digo, ¿si me equivoqué? Si le dije algo malo, por ejemplo, a la gente, no tengo a nadie para que me ayude. Obviamente puede pasar, es obvio. No lo pensé. No lo pensé, nunca pensé en eso.*

Y cuando das capacitación con tus compañeros ¿Surgen estos pensamientos?

*Si me equivoco, a veces pienso en dejar, y si dejo la facultad, chau, no sé dónde me meto, voy a estar ciego. Póngale, si termino la, si dejo la facultad ahora, y me meto en veterinaria, póngale, por poner un ejemplo de hoy. En cinco años más de vuelta a ir a la facultad a ver todo de cero, no hay forma hacer de veterinaria. Del primer año, del segundo año, del tercer año, del cuarto año, que ya estamos finalizando, y hacer más años más, encima no me da el tiempo, cuando me voy a recibir. No, no, no, no me gustaría, no sé cómo decirlo, no, no me gustaría.*

¿Alguna vez pensante en dejar Cascos Verdes?

*No, no sé. No lo pensé nunca.*

Bueno, terminamos la primera parte de la entrevista.

*¿Puede ser mañana a la misma hora?, para la segunda parte.*

Sí, no hay problemas.

*Buenísimo nos vemos mañana.*

### **Segundo encuentro**

Bueno retomando la entrevista de ayer, y charlando un poco de las situaciones que te ponen nervioso me podrías decir ¿Cómo logras resolver una situación que te genera nervios dentro del cursado del PEA?

*Sí, pues ponerle, por ejemplo, en un examen...y bueno, pondría, lo que más veo que se me acuerde del examen. O sea, directamente me siento y lo hago, no doy muchas vueltas. Sí, me siento y si me acuerdo algo, lo pongo. Pero ahora, no sé qué haría una vez si le pondría el nombre y no me acuerdo nada. Ahí sería como que, ¿cómo explicarle? Sería como que me frustraría porque diría, si a esto vine y lo tengo que terminar, y a veces entrego la hoja poniendo el nombre y demás, y no era idea.*

¿Sueles resolver los problemas o las situaciones que te ponen nervioso de manera agresiva o impulsiva?

*Me pongo nervioso, pero jamás reacciono mal, no soy así de tirar cosas o insultar.*

Frente a una situación que te pone nervioso, que te genera nervios. Por ejemplo, tener que dar una capacitación en la mina, ¿Te dejas llevar por tus emociones o puedes controlarlas?

*No sé. No sé por... uno sería porque estaría nervioso. Dos, no sé si me saldría. Tres, haría lo que podría.*

¿Pero logras controlar esas emociones o te dejas llevar por ellas?

*Las controlo o trato siempre de controlar los nervios y cuando... Siempre y cuando tenga cosas para ir marcando y viendo, ¿no? Ahora, si me dicen, lo tienes que hacer de memoria, no... no sé si de memoria. Capaz que me acuerde algo, sí, pero hasta ahí nomás. O sea que, sí, estoy nervioso, pero me tranquilizo y lo hago. Y yo creía que sí, si me pondría nervioso e, intentaría de hacerlo veo como sale... Claramente que me voy a poner nervioso en ese momento, pero... porque es la primera vez que salimos, es más complicado. No es tan fácil.*

¿Utilizas algún recurso que te ayude para afrontar la situación?

*Si, con la profe hacemos una técnica de relajación y eso ayuda, lo hacemos antes de las capacitaciones y antes del parcial. Bueno eso sí, creo que sí, un poco sí me ayuda.*

Y frente a situaciones que también te generan nervios, ¿Puedes realizar una reflexión sobre la situación? ¿Te pones a pensar en la situación que te genera nervios?

*No, no, no pienso, nunca hago eso, primero en lo principal, porque generalmente yo siempre estudié lo de la capacitación y lo de la filmina, pero nunca... No pensé nunca en la situación. Con esto de la mina no sé si pensare en eso, ya veré cómo... Veré si tengo que pensarlo más.*

¿Y sueles expresarte o dar tu opinión sobre una situación que no te gusta en las clases?

*Sí me pongo a preguntar. Sí me pongo porque... a lo que no entiendo, por ejemplo, de las auditorias que hicimos, creo o del... del agua, de energía, de los reciclable de... No me acuerdo cuál tema está.*

Más allá de las dudas que tengas de los temas, ¿Ante una situación que te preocupa, puedes expresarte?

*No generalmente no le cuento a nadie, no comparto mis cosas con mis compañeros... en clases a veces si cuando me parece mucha tarea o cuando tenemos muchas cosas para hacer, si lo digo.*

¿Sueles alejarte de los problemas, no pensar en ellos, evitarlos?

*¿Pasa a veces o no? Sí, hay... hay veces, ¿no? Porque si no lo decís... bueno, el martes me peleé con la (Participante C) y bueno hablamos con la (Participante C), no sé qué ella no me quería hablar, y después, bueno, como nos decía la profe, dice, que entre nosotros lo hablemos mejor no más y no le digamos a la profesora, que lo resolvamos solo. Creo que me lo había dicho el martes o el jueves. No me acuerdo cuándo fue, no me acuerdo cuándo fue. No me acuerdo bien. Y entonces, no, yo ya no le digo nada. Prefiero dejarlo así, ya... porque si fuese que yo le haya dicho algo, digo, bueno, voy a ver a la profesora y veo que me dice la profesora.*

Si surge un problema en clase que te genere nervios, ¿Piensas en resolverlo o buscas distraerte con otra cosa?

*No sé. No sé, no le puedo responder. No sé cómo responder eso. O sea, yo creo que también tendría que ver la situación en sí que pase, digamos. O sea, por ejemplo, hablando de la capacitación que tengo que dar el viernes, me hace pensar donde es, si va haber mucha gente. Es que... lo que no sé si lo hacemos al aire libre, no sabemos si tenemos que ir a un salón, no sabemos si tenemos que ir a... me dicen que hay capacitación en la mina, pero ¿a dónde se hace?, ¿Y si es en la mina? Bueno, ahí me ponía nervioso, me preocupa no saber eso.*

Y frente a esta situación de la capacitación en esta mina, ¿Consideras que tienes que hacerte cargo de esta situación?

*Sí, pero... tengo compañeros que tengo... y sé que tengo que ayudarlos. Sí, lo sé. Cada vez que tengo tarea trato de hacerlo apenas me la dan. Porque si no, me voy a morir y ya... me voy a morir y digo, bueno, va a ser sábado, y se pasa sábado. Y el domingo, bueno, la hago el lunes y el lunes me voy a morir y ya se me va a el tiempo y la hago. La hago en las 24 horas antes de la entrega y nada más. O sea, en el sentido de completar la tarea rápido, entregarla y listo. Sí, después de hacer la tarea yo... o sea, otro día lo puedo hacer, pero el tema es que, si la hago bien, la hago bien, el sábado tengo para hacerla, el domingo tengo para hacerla y si me llevo olvidada ya, como que ya digo, ya está, ya me olvidé, no la puedo hacer. Si me la pongo así, porque tengo ganas de hacerla... O sea, vos te sientas a estudiar, estudiar, estudiar, y si no completas el examen y estamos hasta (pone su mano en el cuello) ..., tengo que esperar a diciembre el espacio de intercambio que es como una situación de estrés constante.*

En esta situación ¿Consideras que al estar nervioso esperando el espacio de intercambio te impide a no poder concentrarte en otras tareas?

*Bueno, si estudiaría, estudiaría hasta que se pueda y entonces digo hoy, me voy a sentar ahora porque mañana es el examen y estudiaré hasta donde pueda, estudiaré hasta donde pueda y después me voy y después veré cómo puedo hacer en el espacio de intercambio para ver... a ver si puedo zafar una nota o no. Pero sí, me ponía muy nervioso porque no era lo que yo pensaba o lo que yo esperaba o lo que yo podía esperar a dar.*

¿Permitís que esto pase? ¿De no completar un examen?

*Trato de completarlo, doy el esfuerzo de ponerlo y tratar de completarlo ahora si no puedo ya, no puedo y lo entrego así. Creo que este año me pasó, de no me acordaba de nada.*

¿Sueles contarles tus problemas a otras personas?

*Generalmente hay veces que les cuento a mis papas, pero a veces no les cuento. O sea, a mi papá o a mi hermana, a veces.*

¿Te ayuda contarles a tus padres?

*Si, puede ser que sí. Ahora, por ejemplo, ahora cuando terminé la carrera le pediré ayuda a mis papás para ver donde me meto.*

Y si tienes algún problema en la facultad, ¿A quién recurrís?

*Depende, de qué problema, o sea si es un tema con la tarea recurro a las profes y si es de compañerismo, hablaré con la profe en principio, veré cómo hablarlo con ella a sola y después hablaré con el que tenga el problema.*

¿Tu familia participa en tus estudios?

*Ellos se preocupan porque para que termine la carrera, porque yo generalmente tengo el día martes, me levanto, tomo el té y a veces me dice mi mamá, ya levántate, o si no me levanto yo mismo, me despierto yo mismo.*

¿Tu familia te apoya?

*Sí, sí, sí. Me hace sentir bien que me ayuden, acompañado.*

Frente a algún problema en clases ¿Sueles concentrarte en los aspectos positivos de la situación?

*O sea, no sé, en cuestiones positivas de, bueno, sí, tengo miedo por dar una capacitación a la minera, pero voy a conocer gente y otro lugar, en ese sentido si lo veo bueno.*

Y para terminar la entrevista, ¿Qué importancia tiene para vos ser estudiante de Cascos Verdes?

*Qué buena pregunta. No sé, ¿a los otros compañeros les hizo lo mismo? Una pregunta muy difícil. La más difícil de todas las cuantas entrevistas que he tenido. Pero bueno no sé, es importante porque voy a recibirme de educador ambiental y para mí es un logro, yo nunca me imaginé estar en la facu.*

Bueno terminamos con la entrevista, muchas gracias por participar.

*Gracias por la entrevista.*

# **ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan personas con discapacidad intelectual frente a situaciones que le generan estrés dentro del ámbito académico. Para ello, la muestra se trató de estudiantes que cursan el Programa de Educación Ambiental de la Asociación “Casos Verdes” en la Universidad Católica de Salta. Estos estudiantes no se ven exentos de vivenciar los desafíos, exigencia y responsabilidades que conlleva el mismo.

En este apartado se presentarán, en primer lugar, las situaciones consideradas estresantes por parte de los estudiantes. En segundo lugar, las estrategias de afrontamiento que utilizan teniendo en cuenta sus emociones, pensamientos y comportamiento ante el hecho estresante.

### **Situaciones de estrés**

Por medio de las entrevistas se pudo obtener una amplia variedad de situaciones generadoras de estrés. En donde cada una de ellas presentan cierta complejidad de la cual, se ven involucrados diversos factores del contexto, como así también las condiciones y capacidades propias de la persona para responder ante las exigencias académicas. Estas situaciones percibidas por los estudiantes como estresantes se desarrollan a continuación.

#### ***Exposición en público***

Las primeras situaciones que los alumnos expresan como estresantes tienen un factor en común y se trata de la exposición en público, ya sea frente a profesores o personas ajenas a la clase. Las mismas se presentan de diversas formas y en diferentes contextos.

Unas de las primeras formas en la que se presentan estas situaciones de exposición en público son aquellas relacionadas con la presentación de las capacitaciones ambientales que los alumnos tienen que llevar a cabo como prácticas dentro del PEA. También es importante reconocer que estas prácticas son una de las principales acciones que realiza un educador ambiental, por lo que significa un factor a tener en cuenta para su futuro desarrollo profesional.

Estas situaciones se presentan de diversas maneras dependiendo del público que el estudiante deba enfrentar. Por un lado, los mismos reconocen que, con solo el hecho de que

se encuentren presentes los profesores, la situación ya es percibida con un monto de estrés, tal como lo expresa la participante D a continuación: *“O sea, lo que me pone nerviosa es sentirme que me evalúa la profe, me da miedo equivocarme, que este mal lo que hice. Estar frente de ellas y tener que dar una exposición, porque frente a mis compañeros no me da miedo”, “Me pongo nerviosa cuando tengo que estar frente a las profesoras, porque todos me miran y ... es que yo soy tímida, no hablo mucho”*. Otro claro ejemplo es el del participante B: *“Por ejemplo ¿Si cómo me siento yo para dar la capacitación a otra gente? Mmm.... el problema siempre que hay, el problema es que me pongo nervioso y toda esa cosa, el que me escuchen y perderme... y que las profesoras me miren y no decir las partes, aunque sé que me ayudan mis compañeros”*.

Por otro lado, estas situaciones son percibidas como estresantes cuando el público presente son personas ajenas a la clase, como puede ser en el caso del participante E, que expresa lo siguiente: *“Bueno...yo... me pongo nerviosos...y a veces con miedo porque...me cuesta hablar en público...frente a personas que...personas desconocidas, no me gusta hablar frente a muchas personas me pongo nervioso (Cruza sus manos y piernas)”*. También los estudiantes reconocen la diferencia entre brindarles la capacitación a sus compañeros y a personas desconocidas, como lo enuncia el participante B: *“No, no sé por ejemplo con otra gente... con otra gente puede ser ... sería cuando tengo que hablar a gente desconocida. Porque no es lo mismo que estar en otro lugar como nosotros, que estar con otros... que no sé”*. Este mismo participante reconoce la dificultad que implica el estar frente a otro público que no le es familiar: *“O sea... yo me sentí más bien cuando estamos nosotros, pero con esa gente me veía mal, o pienso tanto que trabaje, todas esas cosas y eso pasa, tengo que dar frente a gente nueva. Me pongo tímido cuando pasa eso por mi cabeza”* (Participante B). Otro factor que incrementa el estrés en estas situaciones, además de exponerse frente a gente desconocida, es que deban realizar la capacitación en otro contexto, otro lugar que no les es familiar, como lo sería la universidad, tales situaciones son expresadas por el participante F de la siguiente manera: *“Puede ser miedo, tristeza...si, experimentaría miedo, ¿Por qué?... porque miedo, ahora, la verdad, que se viene miedo por una capacitación que damos en una mina, sería miedo. Porque es la primera vez que salimos de la universidad, es como que...o sea, si fuera en la universidad, está todo bien. Por qué sentís que es tu lugar es más seguro*

*para mí, cómo que ya lo conoces. Dos años que ya estamos en la facultad, y más o menos, no sé, se me hace que ahí es más fácil, es como que ya la conoces a la facu, ya la conozco”.*

Otra forma en la que se presentan estas situaciones de exposición en público tienen que ver con la participación dentro del aula, cuando los alumnos son invitados a pasar al frente, leer o dar una respuesta u opinión. Por un lado, el hecho de que un alumno deba leer frente a la clase es vivenciado como una situación estresante, tal como lo expresa el participante A: *“Si, por ejemplo, leer me trajo complicaciones, más que todo cuando leo en clases... me pongo nervioso cuando tengo que leer, pero igual lo hago para mejorar (...)”.* Por otro lado, con respecto a lo que implica tener que responder una pregunta o pasar al frente, la participante D enuncia lo siguiente: *“Levanto la mano o que me pida y si tengo que dar una respuesta, se la doy, pero prefiero responder sentada no me gusta cuando me tengo que parar porque siento que todos me miran y eso me pone más nerviosa”.* Como en el caso de la participante D, donde tener que levantarse le genera nervios, también estas situaciones son reconocidas por el participante F de la siguiente manera: *“Depende porque si tengo que leer, eso no me da nervios, porque como tengo que leer y no le tengo que pensar. Eso me hace sentir bien, pero fue porque... es que tengo que leerlo nomás. Tampoco a diferencia de pasar al frente, eso me da un poco nervioso por pasar al frente”.*

Por último, otra forma de presentarse estas situaciones de exposición se ve influenciadas por aspectos particulares de cada estudiante, como lo es en el caso del participante E, del cual reconoce las dificultades que le genera el poder socializar con otros. El participante lo menciona de la siguiente manera: *“Me cuesta socializar, mucho mucho y me pongo nerviosos, no me gusta”, “(...) me cuesta a mí la socialización. Me cuesta hablar”, “No puedo expresarme...me cuesta mucho”.* Estas dificultades para poder expresarse en clase interfieren en su desenvolvimiento como estudiante proactivo y futuro educador ambiental, manifestando estas situaciones de la siguiente manera: *“Bueno... a veces, no participo mucho...me cuesta contar cosas...no, cuentas mucho”, “Pero me cuesta hablar...sociabilizar” (...) “miedo no más a estar al frente”.*

Ante lo expuesto, puede apreciarse que el estrés que se genera en los estudiantes al estar frente a una audiencia o ante autoridades como ser las docentes y coordinadoras, se encuentra relacionado con el significado que tiene para los mismos el transitar una

experiencia en la que están siendo evaluados, por lo que un error podría determinar su desempeño con respecto a su exposición.

### ***Los exámenes***

Con respecto a los exámenes, es importante reconocer que previamente a ellos los alumnos realizan simulacros de los mismos denominados “pre exámenes”, con el objetivo de evitar el efecto sorpresa e impedir que las situaciones de examen sean vivenciadas como estresante. El “pre examen” presenta las mismas modalidades y preguntas similares a los exámenes, con la diferencia de que no es una instancia de evaluación, sino más bien de anticipación de lo que se va a evaluar. Sin embargo, para los estudiantes esto no es así, ya que perciben al “pre examen” como una instancia más de evaluación, por lo que genera en ellos estrés. Esto se ve reflejado en los dichos del participante E: *“Estoy... estoy nerviosos. Cuando, cuando nos dan ... ¿Este cómo se llama?, un primer examen... me pongo nervioso... porque no sé cómo me va a ir y después viene otro”*. Otro claro ejemplo es el del participante B: *“Estudiar, en estudiar, no tengo ningún problema, pero, lo que sí más me cuesta es cuando mandan la evaluación, primero el pre examen, por ejemplo, por ahí en esa evaluación las profesoras van a decir, estudien toda la materia y por ahí me va a decir que van a tomar con diferentes preguntas el otro examen”*.

A pesar de estas instancias anticipatorias, el examen sigue siendo una situación estresante para los alumnos. Esto puede observarse cuando definen al examen como: *“Bueno, significa nervios y un poco de miedo porque pueden tomarme algo que no lo vi y eso me da miedo”* (Participante A), *“Emmm yo siento, como que emmm no me puedo explicar, a ver tengo nervio y miedo, pero también, emmm ¿Cómo puedo decir esa parte? Es como que el examen me incomoda. Me incomoda la situación, pero... o sea, hago lo que puedo”* (Participante B). Por otro lado, reconocen que el examen tiene mayor importancia que el pre examen: *“Este... si... no se igual me pongo nerviosos... porque no ... no, no son las ... no preguntan lo mismo. Entonces no sé cómo me va a ir... no es lo mismo. El segundo es más importante (cruza las piernas a la altura de los tobillos, las mueve del lado a lado)”* (Participante E).

A partir de las situaciones de examen, pudo observarse que lo que genera estrés está relacionado con los componentes que implican la comprensión y constatación de lo aprendido, como por ejemplo la interpretación de la consigna, expresado por el participante B: *“Me refiero a .... ¿Cómo se dice? Cuando no entiendo la pregunta... a eso exactamente la pregunta, interpretar la pregunta, eso es lo que más me cuesta, me pongo nerviosos cuando no la entiendo, (...)”*, o la dificultad de las mismas *“(...) si no entiendo la pregunta ahí ya, ya me pongo nervioso, incomodo”*. Como así también los temas que serán evaluados: *“A ver, por ejemplo, este... Venir a un examen sería lo que viste anteriormente. O lo que toman en años anteriores, depende de dónde estamos también. Porque vos decís, venir a un examen y decir, me quedo pensando, ¿no? Y me decís, ven al examen, pero no... No saber qué temas viste del examen, ¿qué voy a estudiar? No puedo estudiar si no me dicen los temas que tengo que estudiar”* (Participante F).

Esto nos demuestra que, no podemos reducir la situación de examen solamente a su resolución positiva o negativa, sino que se trata de una situación compleja en la que el alumno no solo debe reproducir una respuesta a lo solicitado por el profesor, sino que debe hacer uso de una serie de funciones cognitivas que, a estos alumnos, por sus características intelectuales les resultan particularmente complejas. Es por ello, que un factor importante para los procesos cognitivos es el tiempo, ya sea para prepararse ante el mismo: *“Y hay veces que... Hay veces que, a veces tengo que prepararlo muy rápido, pero ya... con poco tiempo. Pero generalmente trato de hacerlo con el mayor tiempo posible. Estudiar, estudiar, estudiar, descansar, estudiar, estudiar, descansar. Estudiar, estudiar, y descansar porque si... Si me queda muy corto, ya no me sirve de nada, a mí me cuesta tiempo estudiar y tengo que repasar muchas veces para que se me quede”*, (Participante F). O para poder leer e interpretar una consigna: *“Lo que me resulta difícil y me lleva mucho tiempo es leer las preguntas y comprender que hacer, pero bueno cuando lo entiendo, ya sé cómo hacer”* (Participante A). Además del tiempo, otro factor que consideran importantes para la realización de un examen es la presencia de soportes visuales: *“También se me complica cuando no me ponen.... ¿Cómo se dice?, este, como dibujos, cuando tienen muchas letras, ahí está ya me agarro los pelos”* (Participante B).

Por otro lado, se observa que el experimentar estrés no depende exclusivamente de las habilidades intelectuales que posea el estudiante, sino también de los aspectos que

involucran la afectividad. Esto pudo visualizarse en las entrevistas del siguiente modo: “Sí, Bueno, que no, no sé cómo, yo no, no, que me preocupa que no sé cómo me va a ir en el examen. Me preocupa cuando tenemos un examen y no saber cómo me ira, me pondo mal... nervioso y con mucho miedo” (Participante E), “Un poquito... de miedo, no sé si me a ir mal” (Participante D), “Ay, los exámenes me gustan, pero no sé si yo me equivoqué mucho la ves que rendí, me parece que sí. Pero en general, me pongo ahí, me pongo nerviosa, ¿Por qué? no sé, porque pasa que tengo miedo de equivocarme y poner mal, yo pienso, no, pasa que yo soy apurada, atropellada, tengo que ser más tranquila, porque si no, hago mal. Yo soy ansiosa, no sé por qué soy así siempre. Yo siempre tuve buenas notas, estudié declamación, así que yo, yo de memoria tengo, yo me acuerdo de todo, hasta cuando era chiquita yo” (Participante C).

Estas situaciones de estrés influyen en la experiencia de aprendizaje, ya que el proceso de formación y preparación se ve afectado por las experiencias angustiantes. Influyendo de esta manera en la valorización que el alumno hace de su proceso de aprendizaje. Esto pudo constatarse en este ejemplo: “Si me va mal, me siento mal, siento que no sirvo o no entendí nada” (Participante E).

Por otro lado, se pudo constatar los diferentes momentos del examen que son vivenciados como estresantes. En primer lugar, el momento previo al examen suele presentarse como estresante, por ejemplo: “Póngale que mañana hay exámenes, yo estudio hoy. Y mañana tengo que ir a la universidad y ya estoy nervioso. En la misma universidad ya estoy nervioso. O sea, me pongo nervioso antes del examen. Antes del examen” (Participante F), “Que yo...a mí, es que... me dan miedo. Me da miedo saber cómo me va a ir, si bien o mal. Si me va mal, me siento mal, siento que no sirvo o no entendí nada”, (Participante E). En segundo lugar, se considera un momento estresante a la hora del desarrollo del mismo, como lo expresa el participante B: “Yo ese día cuando estaba haciendo el examen, me acordaba que lo hacía calladito. En silencio, porque estaba prestando atención a lo que yo estaba leyendo, la pregunta y si alguna pregunta no la entiendo ya me agarró a los pelos por ahí pongo (Se agarra la cabeza), una cara de que no sé, si voy a poder pasar esa pregunta, y ahí.... ahí en esas partes me mareó, y por eso me costó un poquito hacerlo”. Como así también el participante F: “Nervios. Es el nervio a la hora de hacer el examen. Es el nervio en ese tiempo del examen”.

En tercer lugar, los estudiantes también experimentan estresante la instancia del espacio de intercambio donde reciben una devolución de sus exámenes, como así también sus respectivas notas. Esto se puede evidenciar en los siguientes ejemplos: *“Estoy nervioso al toque, porque ahora tengo que esperar la nota. Así que digo, bueno, no hagamos nada, quédense callados, que la profe corrija. Así al toque te la van a dar, pero si dicen, no, te la hago en la casa, el otro día te la doy, te la leo y digo, no, no me haga esperar. Entonces digo, ya está, todo mal. Como que, si salís, ya sé y pienso, pienso y pienso, nomás hay como cosas que no me queda otra que esperar. O por lo menos esperar por los espacios de intercambio. En los espacios de intercambio voy a tener que poner todo, mover todo. Que sea el primerito, para saber qué es lo que pasó. O voy a ir primerísimo, así o no tan primerísimo, hay que tener que estar atento y esperar. Esperar, esperar y esperar. Y es como que, mucho tiempo hay que esperar ahí. Para saber qué es lo que puede pasar. Y trato de pedir mi espacio lo más rápido posible para ser el primero. O sea, o el tercero, a mí no me va a poner séptimo”* (...) *“O sea, vos te sientas a estudiar, estudiar, estudiar, y si no completas el examen y estamos hasta (pone su mano en el cuello) ..., tengo que esperar a diciembre el espacio de intercambio que es como una situación de estrés constante”* (Participante F), *“Después me pongo nerviosa cuando estoy en el espacio de intercambio, cuando sé que tengo el espacio me pongo nerviosa, me pregunto ¿Cómo me ira?”* (Participante C).

A pesar de disponer de un “pre examen” o tiempo para la preparación del examen, los estudiantes perciben esta situación como estresante, ya que implica una instancia evaluativa en la que pone a prueba sus habilidades intelectuales, que en el caso de los participantes las mismas son limitadas. Por otro lado, la emocionalidad se pone en juego e interfiere el desenvolvimiento del mismo en sus diferentes momentos, la preocupación, el miedo, la angustia y ansiedad son algunos estados emocionales que son enunciados en los dichos de los participantes.

## **Capacitaciones**

Con respecto a las capacitaciones que los alumnos deben realizar en calidad de prácticas con empleados de diferentes empresas, estas constituyen un factor de estrés, ya que implican poner en práctica todo lo que han aprendido ante una audiencia. Se puede evidenciar a partir de las siguientes expresiones: *“Soy tranquilo, capaz un poco nervioso con el tema de*

las capacitaciones, y eso puede ser me pongo un poco de nervio “(Participante F), “Las capacitaciones... yo me pongo muy nerviosa cuando tengo que darlas” (Participante C). Por otro lado, se reconocen diferentes momentos en las capacitaciones que son percibidos como estresantes. Estos momentos son, la etapa previa que requiere de planificación y preparación, la etapa de desarrollo de las mismas y la posterior que implica de la evaluación del desempeño del alumno por parte de las profesoras.

En primer lugar, en la etapa de planeación los alumnos experimentan estrés al saber que van a tomar contacto con personas desconocidas, en contextos que no son familiares como, por ejemplo: “Vengo bien cuando repaso capacitación con el apunte, no hay nervios, el problema es que... cuando conoces gente nueva, ahí es donde yo me pongo nervioso y encima lo tienes que decir de memoria ¡Uy! ahí me pongo nervioso” (Participante B), “Ah, afuera de la facu. No, no en el programa. O sea, me gusta dar capacitación a mis compañeros y dentro de la facu. A lo que me refiero es fuera del programa (...). Es decir, fuera del programa del campus” (...) “Yo creo que tener que dar capacitaciones fuera del programa del PEA es medio...” (Participante F), “Me pongo nervioso con la capacitación...es que me cuesta... me cuesta estar hablar en público...no puedo sociabilizar ese es mi problema...no puedo no me sale” (Participante E),

Ante la preparación y plantificación de una capacitación se ven involucrados procesos cognitivos e intelectuales necesarios para el estudio de los contenidos teóricos, por lo que el no alcanzar los mismos también genera estrés. Esto se ve reflejado en el caso del participante B, que presenta ciertas dificultades para memorizar: “Hay una cosa, ¿cómo se llama? donde vos tienes que estudiar, y tienes que decirlo de memoria, ¿cómo se llama este número? de memorizar las cuestiones, ¡las capacitaciones! y esas cosas, ahí es donde yo estuve con la profesora, y la profesora me ayudó, era el año pasado o durante el año pasado, no me acuerdo y ahí me costó, y no me gustó, pero la profesora, la coordinadora me ayudó, me empezó a levantar el ánimo”. Otra cuestión en donde se ven implicados estos procesos, es cuando los participantes expresan que no podrá comprender o responder a una pregunta del público, ya que los mismos presentan dificultades para hacerlo habitualmente, esto se observa en los dichos de la participante C: “Puede ser a veces tengo miedo a que no me va a salir mi parte de la capacitación o que me voy a olvidar, o que me pregunte algo que yo no entienda o no pueda explicar”.

La capacitaciones requieren poner a prueba diversas competencias que no todos poseen, como ser la organización, la capacidad de síntesis, la preparación, por lo que esto genera una gran carga de estrés, como por ejemplo: *“Hubo un día que teníamos que dar charlas, ese día cuando yo estaba ahí, me sentía como, como que estaba tranquilo ese día, pero tenía miedo de que, me faltara algunas palabras que no me acordaba yo pensaba que me había preparado pero no me acordaba, y decía si no tienes nada para leer, tienes que ver a la pantalla, no al frente, al vacío, ¿no? entonces yo lo veo ahí con la pantalla, pasaba voy a leer dos, tres, cuatro veces, pero no entendía porque si yo la había preparado como tres, cuatro veces”* (Participante B).

En segundo lugar, la ejecución de estas capacitaciones puede constituir un elemento estresante más para los alumnos. Aunque estén acompañados por el docente tutor, el tener que enfrentar a un público genera nervios, esto puede evidenciarse en el caso de los participantes D, C y F: *“Me pongo nerviosa con las capacitaciones que tenemos que hacer, pero lo que más me asusta es tener que estar frente al público”* (Participante D), *“Yo me pongo nerviosa, yo me puse nerviosa, para ver cuándo, ¿A quién le dimos la capacitación? A unos chicos que eran voluntarios de la UCASAL (Universidad Católica de Salta), ay, a otros, el año pasado, no sé si era ingeniería, de ahí eran las chicas que dimos, estaba la profe (Coordinadora) ahí me puse nerviosa yo”* (Participante C), *“Yo creo que tener que dar capacitaciones fuera del programa del PEA es medio...”* (...) *“Te va a dar medio nervio. Dar frente de una empresa ponele. Yo siempre fui tipo, un chico que tenía nervio a pasar al frente, siempre.”* (Participante F). Por otro lado, además de desarrollar una capacitación en un espacio nuevo, el hecho de que deban llevarla a cabo fuera del horario de clases, constituye otro factor estresante: *“Claro no me gusta que nos den otro horario que no sea de la clase y cuando no es en la facu...me dan nervios que sea en otro lugar”* (Participante F).

Uno de los casos más significativos con respecto a enfrentar una audiencia, es el del participante B, donde se ve reflejado el monto de ansiedad y estrés que experimenta el mismo: *“Ah ....claro, ahí está el problemita. Yo creía que la capacitación era entre nosotros, por ejemplo, las profes, las coordinadoras y los chicos. Y yo digo, ya está listo. Yo pensaba que ya terminaba. No esperé, ver tanta gente. Algo así era, y me sentía como esto, como primera vez que conozco la gente, como que me sentía, este... Tímido. Ese... Tímido. Sentías timidez. Claro, con mis compañeros no. Pero con otra gente que yo no conozco, me sentía*

*como tímido” (...) “Estoy sin palabras. Hay una parte donde más me pongo un poquito de... (muestra su mano y con los dedos pulgar e índice muestra un espacio entre ellos refiriéndose a cuanto nervio le gerente la situación). Que es lo que más me puede costar, pues es este... La capacitación mmm, las capacitaciones porque por ahí en la parte de hacerlo frente a la gente... ahí me dan nervios, cuando el corazón me empieza a (Se toca el pecho) muy rápido, después de eso yo ya le agarro la mano” (...) “Mmm... me da miedo no acordarme, quedarme sin... o sea no acordarme las partes. Pienso eso... en frente de gente no sé, quedarme mudo vio. También puede ser... un tengo miedo, no sé cómo hacerlo. Me da miedo olvidarme una parte, voy viendo parte por parte. Me da miedo confundirme alguna parte que no me acuerdo, es muy bueno trabajar y dar clase en otro lugar con esa gente, (...)”.*

Por otro lado, durante la ejecución de la misma, los estudiantes deben tener presentes todos los contenidos que van a impartirse, por ello el hecho de olvidarse o equivocarse es un motivo que genera estrés. Esto se ve reflejado en los siguientes ejemplos *“Tranquila, me encanta a mí la capacitación, pero por ahí, no sé qué me pasó un día, no me acordaba cómo era la separación del residuo, ay yo no me acordaba, no me acordaba, pero me puse nerviosa y no, no lo podía explicar” (...) “Sí, sí, yo ya se la capacitación estoy más tranquila, a mí lo que me pone nerviosa es olvidarme las partes, es un nudo en la panza cuando me olvido” (Participante C), “Es como que decir, ¿qué tengo que decir acá? O sea, estás leyendo y dices, no, no me vea leyendo porque soy boleta. No, es muy engorroso, no, no, no. En clase es diferente porque si me equivoco la profe..., es decir, si me equivoco me puede corregir, o me corrige la coordinadora, o me corrige mi compañero, está todo bien. Pero poner le sí me equivoco en alguna capacitación, por poner le algo así. No sé si quién me puede corregir, no creo que ellos nos puedan corregir, ellos están escuchando” (Participante F).*

Otros factores de relevancia en la ejecución de la capacitación son, el correcto uso del tiempo y de los recursos tecnológicos, como ser PowerPoint, por lo que los participantes expresan como estresantes cierta dificultad en el manejo de los mismos: *“En la capacitación algunas veces se me viene miedo, Otras veces se me viene un poco de tranquilidad. Yo sé que no hay que tener siempre nervios, o estar tranquilo, porque es algo que yo practique mucho. Lo que si me cuesta es... a veces por miedo la doy muy rápido, no me doy cuenta, nosotros tenemos que seguir la capacitación que la profesora va pasando”.*

Otra cuestión que influye en estas situaciones son las expectativas puestas en la capacitación, por parte de quienes serán los destinatarios, generando estrés, como lo expresa el participante B: *“Me siento tímido con miedo, eso me hace sentir incómodo. Sobre todo espero que a la gente le guste porque si no le gusta ...estamos mal, y lo quiero hacer bien”* (Participante B).

Finalmente, es necesario recordar que estas capacitaciones son modalidades de evaluación de las cuales el alumno es consciente y que, si bien esta no es realizada por el docente frente al público, si lo es posteriormente a la actividad. Este momento es considerado un factor estresante, como se observa en los siguientes comentarios: *“Lo que me pone medio nerviosa es el saber cómo me va a ir y que me va a decir la profe después”* (Participante D), *“Lo que me interesa y me pone nervioso es ..... o sea, yo cuando termino de darla le pregunto a la profesora como me fue, si está bien lo que hice”* (Participante A).

Poner en práctica el contenido estudiado frente a un público desconocido genera estrés en los estudiantes, y más aún cuando se pone en juego diferentes competencias y habilidades cognitivas, que se encuentran limitadas en los mismos. El tener que manipular los recursos tecnológicos, controlar el tiempo, expresarse ante una audiencia y dirigirse a diferentes espacios físicos que no le son familiares, son factores estresantes.

Por último, se considera como estresante el cumplimiento de las expectativas puestas en los destinatarios sobre la presentación, desenvolvimiento y desempeños de la capacitación, más allá de la posterior evaluación de la docente.

### ***El trabajo integrador final***

Se trata de una instancia que los alumnos deben atravesar en el último año para recibirse como educadores ambientales, por lo que esto les genera ansiedad y estrés durante el tiempo de su realización.

La incertidumbre del proceso del trabajo integrados final despierta en los participantes estrés, evidenciándose en las siguientes afirmaciones: *“Mmm... si, en realidad no es que no me gusta, sino que... ¿Cómo decirlo? Me preocupa, no sé cómo hacerlo, me pongo mal, nerviosa es el trabajo integrador final que tengo que presentar para recibirme, me parece difícil, no sé cómo me va a salir, lo tengo que hacer solita y eso me trae mal”*

(Participante C), *“Por ejemplo, lo que más me preocupa es el tema del trabajo final ahora que trabajando en eso. Teníamos que hacer las 10 entrevistas y ahora tengo que saber cómo sigue, cómo sigue, cómo sigue con las cosas. Eso me da un poco... como que hay que ver qué pasa después, cómo sigue”* (Participante F).

También es de importancia el nivel de dificultad que tiene el mismo, ya que reconocen este proceso como algo nuevo y que les genera ciertas complicaciones durante su realización. La participante D afirma sobre esto lo siguiente: *“A que me vaya bien y apruebe todo. Nosotros en este último año tenemos que presentarle a las profes un trabajo, el trabajo integrador final, y con eso nos recibimos. Eso me da miedo, el trabajo integrador final, porque me parece complicado, pero bueno yo le hago caso a las profes... ellas nos dicen que vamos paso a paso”*. Es importante tener en cuenta que este trabajo constituye una síntesis de todo lo que han realizado en estos últimos cuatro años de cursado, pero también adquiere un significado especial, ya que con él los estudiantes se reciben de educadores ambientales.

En esta situación se encuentran comprometidas las capacidades que los alumnos requieren para adaptarse ante nuevas exigencias académicas desconocidas, como así también el empleo de las habilidades intelectuales para la integración de contenidos y el armado de un trabajo que demanda cierta complejidad. Por otro lado, se ven involucrados factores emocionales, debido a que la realización del mismo significa el cierre del ciclo como estudiantes del PEA.

### ***La relación con los pares***

Los alumnos reconocieron que los conflictos, los malos entendidos, la falta de respeto y las peleas entre ellos, son situaciones que le generan estrés como, por ejemplo: *“Me peleé hace mucho con (Participante B), que se enojó conmigo, pero después ningún problema. También “T” que me dice cosas y yo no le digo nada, no sé qué le pasa, ella inventa cosas que le hago”, (...),” Por ejemplo, la vez que peleé con “T” porque dice que no la invite a mi casa el día del amigo y no es que no la invité, yo puse en el grupo y no estaba, porque ella no está en el grupo (...), (Participante D), Uuu me peleé, estaba enojado, enojado. Porque ella se me puso tontia y eso me molesto y ahí me defendí ...Entonces vos le decía algo mal, como lo que me dicen a mí y se enoja (Participante B).*

Aunque estos conflictos se den por fuera de lo académico, tiene repercusiones en la vida universitaria de los estudiantes, ya que interfieren en la realización de trabajos en grupo, así como en la permanencia del PEA o la finalización del mismo.

Con respecto a la realización de trabajos en grupo, el conflicto con un integrante puede dificultar la elaboración del mismo. Esto se ve reflejado en las expresiones de las participantes C, B y D: *“Que no me gusta, la verdad que no me gusta la pelea, porque yo quiero ser, con todos mis compañeros me quiero llevar muy bien porque yo los quiero a todos, aunque uno sabe que a “P” por ahí no se ve con nosotros y tampoco me gusta trabajar con ella”* (Participante C), *“Yo siento que me expreso muy rápido siempre quiero que algunos compañeros presten la atención, lo que no quiero es que algunos se pongan a jugar con el Facebook, Whatsapp”* (Participante B), *“Hay algunas veces que alguno del grupo no colabora, y no está bien porque todos tenemos que trabajar”* (Participante D).

Por otro lado, una mala relación entre ellos puede generar que algunos desistan en continuar con el PEA, como es el caso del participante B: *“Este... si una vez, cuando me peleé con (Participante C) y (Participante D) ... uuuy no me gustaba nada estar ahí con ellas, le dije a la mamá que no quería volver por ellas”*.

Por último, las dificultades de entablar una conversación o construir un vínculo de compañerismo también interfiere en el desenvolvimiento del estudiante, como lo es en el caso del participante E: *“Porque me cuesta hacer amigos...me cuesta socializar, no puedo... me cuenta trabajar en grupo”*.

Frente a estas situaciones es importantes reconocer que los aspectos emocionales pueden llegar a interrumpir el desarrollo y desempeño de cada estudiante, además de generar estrés al momento de compartir actividades.

### ***La relación con el docente***

El trabajo con el docente es fundamental, ya que acompañan constantemente al estudiante en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, una situación conflictiva con el mismo puede generar estrés, teniendo como consecuencia el surgimiento de pensamientos o acciones negativas, como por ejemplo desistir de continuar en el PEA. Esto puede observarse

en el caso de la participante C, que ante una falta de respeto cometida hacia la profesora expresó lo siguiente: *“Me encanta, las quiero mucho a todas, pero tuve problemas con una de ellas, es que a veces yo digo cosas porque yo no me doy cuenta, pero si no, sí, yo la quiero a todas. Esa vez estaba mal, no quería ir a clases, pero no podía faltar”*.

Al igual que los conflictos que pueden surgir entre los compañeros, esta situación se encuentra influenciada por factores emocionales que generan en los estudiantes, pensamientos improductivos que obstaculizan en sus desempeños.

### ***La virtualidad***

Todo lo que implica el uso de la virtualidad como modalidad de dictado de clases, trabajo en grupos, situaciones evaluativas, puede generar situaciones de estrés para los participantes. La virtualidad se muestra como una dificultad a la hora de mantener el foco atencional en la clase, tal como lo expresa el participante E: *“Bueno, no, bueno, no, no, bueno, que no me, lo que me gusta más es tener clases presenciales y que las clases virtuales. No me gusta tener clases por la computadora”, (...), “Porque a veces me cuesta entrar a la clase o no me funciona la cámara. Tampoco me gusta porque no presto tanta atención”* (Participante E).

Por otro lado, los participantes reconocen sus preferencias hacia la modalidad presencial, como lo enuncia el participante A, *“Una era la virtualidad y otra era... No me gustaba la virtualidad porque la verdad... O sea, cualquier materia, pero con la virtualidad ya no me gustaba mucho”*.

Otras cuestiones que generan estrés, son las dificultades que pueden surgir a la hora de conectarse, como así también problemas en la red e inclusive complicaciones para acceder a la plataforma utilizada por la Asociación para dictar clases. Esto se puede apreciar en lo que manifiesta la participante C, que presentó inconvenientes para poder acceder a la plataforma utilizada por la tesista, en el momento de realizar la entrevista, *“Así como una dificultad propia. A mí lo que me preocupaba cuando no podía comunicarme con usted, viste, en el Zoom, eso me pone mal a mí la virtualidad. Poder conectarse por internet no me gusta, a veces tenemos clases por zoom, a mí no me gusta, me gusta más ir allá presencial, me pone más nerviosa así. Estaba nerviosa hace un rato porque no podía comunicarme, jay que voy*

*a hacer mamá, mamá!, voy a tener que decirle a (Tesisista) que voy el jueves, no sabía cómo hacer y justo me ayudó mi hermano”.*

Por último, la utilización de este medio para la recolección de información significó una situación estresante para los participantes, ya que al iniciar la misma se manifestaron expectantes y nerviosos, expresando lo siguiente: *“Ay, estoy nerviosa con la entrevista, no sé porque, la estuve esperando desde que me dijo que ibas a hablar”, (...), “ahora me duele la panza a mí, no sé por qué ahora me está doliendo, yo estaba nerviosa por juntarnos hoy, no sabía cómo era la entrevista. Yo me pongo nerviosa”* (Participante C), *“Antes de empezar quiero decir que estoy nervioso, espere un montón la entrevista, pensaba cuando me llamara, porque vi que ya le habías tomado a todos y a mí todavía no”* (Participante F).

El presenciar clases virtuales o realizar capacitaciones con esta modalidad, genera en los participantes estrés. Con respecto a las clases, el hecho de que la explicación del contenido sea virtual, expone a los estudiantes a un mayor número de factores distractores en el espacio donde se encuentran, a diferencia de la modalidad presencial en el aula, en la que pueden interactuar con mayor facilidad con sus compañeros y profesoras, como así también focalizar su atención. Por otro lado, a la hora de realizar actividades o capacitaciones, se ponen en juego cuestiones que generan en los estudiantes ansiedad, como ser complicaciones frente a la manipulación de diversas herramientas que presenta la plataforma que se esté utilizando.

### ***La finalización de la carrera y el futuro***

El hecho de que los estudiantes se encuentren en el último año del PEA, implica finalizar un ciclo, separarse de sus compañeros, profesores e incluso de la institución educativa, así como finalizar su pertenencia en la Asociación. Esto es percibido como una situación estresante, generando también incertidumbre con respecto a sus proyectos futuros.

Con respecto al futuro distanciamiento de los alumnos con su grupo de compañeros y profesores expresan lo siguiente: *“Yo me defino, ah, que soy responsable y no sé, estoy un poco nerviosa también y triste a la vez”, (...), “Triste porque ya vamos a terminar y lo que pasa es que a mí me gusta ir a la universidad y ver a mis compañeros, yo los quiero mucho porque yo... y las profesoras también, porque me parecen muy buenas”, (...), “También estoy melancólica con el tema de que ya se termina Cascos. Las voy a extrañar a mis*

*compañeras, porque a mí me encanta ayudarlas mucho cuando no pueden leer, por eso yo a veces yo las ayudo a leer” (Participante C), “Eso de separarme de mis compañeros también me pone triste, no quiero que se termine” (Participante A).*

La finalización de la pertenencia en la Asociación es vivenciada por una participante como una circunstancia que genera nervios: *“Nerviosa porque ya es el último año, y no sé cómo me va a ir después cuando termine”, (...), “Lo que .... Ahora pienso es lo que me pone un poco ansiosa es hacer el currículum para entregar, para pedir trabajo, me da miedo hacerlo mal. No sé cómo vamos hacer” (Participante C).* También la incertidumbre por sus proyectos a futuro, así como su futura inserción en el mundo laboral genera en ellos estrés, como lo expresa los participantes A y D: *“Otra cosa que me preocupa es el futuro, saber que voy hacer cuando me reciba, dónde iré a trabajar” (Participante A), “No me preocupa nada, o sea pienso y creo que lo que más preocupación me daría sería tratar de terminar bien el año y ver que puedo hacer después” (Participante D).*

La finalización de un ciclo, como lo es dejar de ser parte de una Asociación que les ofreció una formación y un acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, como también separarse de su grupo de compañeros, implica una movilización de emociones en el último año que se encuentran cursando. Por otro lado, la incertidumbre que despierta el comienzo de una nueva etapa como educadores ambientales, genera ansiedades y expectativas sobre los proyectos y desafíos que cada uno va a experimentar al insertarse en el mundo laboral.

## **Estrategias de Afrontamiento**

Ante las situaciones percibidas como estresantes en el ámbito académico, los estudiantes utilizan diferentes estrategias de afrontamiento. Las mismas son empleadas dependiendo de cómo son percibidas las situaciones, poniendo en juego comportamientos, pensamientos y emociones para la elaboración de una respuesta adecuada.

A partir de esto, es importante reconocer que no sólo se ve involucrada la situación objetiva en sí, sino también la interpretación que el participante realiza de la misma. Es por ello, que las estrategias de afrontamiento son respuestas complejas, en las cuales se encuentran involucrados varios factores tales como el contexto universitario, las exigencias académicas, la relación entre pares y profesores, la modalidad de examen, la audiencia de las

capacitaciones, el ámbito familiar y su participación en los estudios, y otras actividades o responsabilidades de deben realizar los estudiantes fuera de la formación académica.

A continuación, se describirán las estrategias de afrontamiento que surgen del análisis de las entrevistas. Para ello, se tendrá presente como indicadores, las emociones, los pensamientos y las conductas implicadas en cada una de ellas.

### ***Confrontación***

Según, Lazarus y Folkman, (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003), la estrategia de confrontación busca solucionar una situación mediante respuestas directas o arriesgadas. En el caso de los participantes esta estrategia fue empleada en situaciones de exposición en público, exámenes y capacitaciones. Por otro lado, es importante recordar que la misma está centrada en la solución del problema, pero esto no significa que su resolución sea adecuada ante las demandas de la situación.

A continuación, se describirán las estrategias de confrontación que surgieron de las diferentes situaciones, como así también las emociones, pensamientos y conductas implicadas en las mismas.

En primer lugar, en las situaciones de exposición en público, los participantes reconocen que al tener que expresarse frente al aula o ante otro público, utilizan la estrategia de confrontación mediante acciones directas y arriesgadas. Esto puede apreciarse en el caso del participante A, que considera estresante el tener que leer frente a otras personas, actuando de manera directa con una respuesta determinante para resolverlo: *“Me pongo nervioso cuando tengo que leer, pero igual lo hago”*. Otro caso, es el de la participante C que frente al cumplimiento de actividades académicas que requieren exposición, opta por actuar de manera arriesgada: *“No no no, yo lo hago, así como me salga”*.

En segundo lugar, los participantes expresan que confrontan la situación de examen por medio de acciones directas y determinantes, en donde deciden confiar en sus estudios y en el tiempo invertido en ello. Esto se observa en el caso del participante E que, seguro del tiempo que le ha dedicado a su estudio actúa de manera directa, sepa o no lo que se le solicite o evalúe: *“No... intento hacerlo solo... porque no... porque yo estudié. Lo hago”*.

*solo...respondo lo que se y estudie. Nunca pedí ayuda a las profesoras porque sé que responder... yo estudié mucho mucho, y si no lo se, lo hago igual presento lo que sea,...pero no incompleto (Manos unidas y de inclina en la silla hacia adelante y hacia atrás)”. Esta acción también es arriesgada, ya que busca hacerlo solo sin recurrir a la ayuda de las profesoras ante alguna duda.*

Otro caso significativo en el que se aprecia la utilización de esta estrategia en los exámenes, es en el caso del participante F, reconociendo que frente al escaso tiempo de estudio, dificultades en la comprensión de las consignas y olvido de conceptos estudiados, opta por tomar acciones arriesgadas como entregar la evaluación incompleta o en blanco, sin recurrir a otras opciones ni solicitar ayuda a las docentes, considerando que es la mejor respuesta que puede ofrecer ante la situación, esto lo expresa de la siguiente manera: *“Estudias y ya... Al otro día el examen no tengo tiempo para estudiar, ya está llegue donde pude. Porque cuando hay poquito tiempo ya es como que... Ya que como, ya no llego, (...), “La parte individual era complicada. Engorros no me acordaba nada. Yo la dejo así nomás. No había, no había forma. Para ver dónde estoy parado. Para ver dónde estoy parado”, (...), “Si no me acuerdo nada, pongo el nombre y listo”, (...), “Sí, pues ponerle, por ejemplo, en un examen...y bueno, pondría, lo que más veo que se me acuerde del examen. O sea, directamente me siento y lo hago, no doy muchas vueltas. Sí, me siento y si me acuerdo algo, lo pongo”, (...), “Trato de completarlo, doy el esfuerzo de ponerlo y tratar de completarlo ahora si no puedo ya, no puedo y lo entrego así. Creo que este año me pasó, de no me acordaba de nada”.*

Frente a esta estrategia empleada en los exámenes, se pudo observar varias emociones involucradas. Algunas de ellas fueron, el temor y el nerviosismo ante la incertidumbre de las modalidades o preguntas, y la tristeza ante los errores cometidos durante su desarrollo o exámenes desaprobados, como se observa en el caso de la participante C, *“Sí, sí yo digo, sí me tiene que salir bien un examen, yo trato de estudiar y dar lo más que pueda, también me pongo nerviosa antes porque no sé qué me pueden pedir, me da miedo, y si me va mal me pongo triste, pero casi nunca me fue mal, yo cometo errores, pero no tantos”, (...), “Yo me siento nerviosa, pero después ya, cuando ya lo hice, ya estoy tranquila”.* Otra emoción implicada es la frustración, que se encuentra relacionada con la imposibilidad de no responder lo que se solicita o no poder alcanzar las expectativas personales, esto se ve

reflejado en los dichos del participante F: *“No entendía nada. Y esto, así nomás, porque no entendía nada, (...)Y a veces me pongo triste, porque si la estudié, no puede ser que no la sepa. La estudié, no puede ser que no me pueda acordar, porque la estudié”,(...), “Pero ahora, no sé qué haría una vez si le pondría el nombre y no me acuerdo nada. Ahí sería como que, ¿cómo explicarle? Sería como que me frustraría porque diría, si a esto vine y lo tengo que terminar, y a veces entrego la hoja poniendo el nombre y demás, y no era idea”*.

Por último, en situación de examen las acciones directas y arriesgadas se encuentran relacionadas e impulsadas por los siguientes pensamientos: *“Ya planté la hoja y ya, sea lo que Dios quiera”* (Participante A), *“Lo entrego así”*(Participante F), *“Lo hago igual... lo que yo creo que... este bien o mal, y lo entregó”*(Participante E). Si bien estos pensamientos logran ser resolutivos para los participantes, estos no implican que sean los más adecuados.

En tercer lugar, con respecto a las capacitaciones, los participantes manifiestan que hacen uso de la estrategia de confrontación a partir de acciones determinantes y arriesgadas frente a las exigencias que demandan estas prácticas. A pesar de que experimentan miedo e inseguridad al tener que realizarlas frente a un público y un contexto nuevo, el tomar acción mediante esta estrategia les permite llevarlas a cabo, un claro ejemplo de esto es lo que expresan los participantes D y F: *“No, me gusta hacerle frente. Con miedo no se puede hacer nada bueno”* (Participante D), *“Y creo, yo creo, no estoy seguro, creo que me ayuda a encarar, tratar de encarar y encarar. Miedo sí voy a tener, porque es la primera vez que vamos a salir, o cuando termine la universidad veré qué hago”* (Participante F).

Frente a las capacitaciones, también surgen diferentes pensamientos que impulsan la utilización de esta estrategia, como ser el caso de la participante D, que manifiesta que ante una de estas prácticas decide no reflexionar acerca de ello y directamente accionar: *“Bueno cuando tengo que hacer una capacitación respiro hondo, trato de no pensar nada, No sé. No sé por...digo ¡bueno ya estoy acá y la voy a dar!”* (Participante D). Por otro lado, el participante F, anticipa su accionar mediante pensamientos previamente pautados y establecidos, sin posibilidad de reflexión: *“No sé. No sé por... uno sería porque estaría nervioso. Dos, no sé si me saldría. Tres, haría lo que podría”*.

En el empleo de esta estrategia, se observa que los estudiantes utilizan ciertos pensamientos que impulsan su accionar. Uno de ellos se da por medio de la imaginación,

como es en el caso de la participante C que al estar frente a un público desconocido opta por imaginar que le es familiar, por otro lado, esto le permite controlar su nerviosismo: *“Lo enfrento sin pensar voy de una. Me pongo al frente y pienso que se los cuento a algún compañero o a mi familia”*. Otro pensamiento que utilizan para confrontar la situación, se observa en el caso del participante F, en el cual sostiene un pensamiento determinante, obedeciendo a su responsabilidad como estudiante, para prevenir o evitar el arrepentimiento de su accionar arriesgado: *“Por ejemplo, yo a veces cuando tengo que dar una capacitación, por más que este nervioso, lo hago igual. Es decir, enfrentarlo de frente, porque ya no me puedo echar para atrás. Porque no podés ir echándote para atrás, porque ya está ahí, ya listo. Si tengo que hacer, tengo que hacer. No puedo hacer marcha atrás”, (...), “No sé, no sé, no sé cómo hago. Es decir, yo creo que me sale, me sale, listo”*. Los pensamientos expresados por los participantes incentivan el accionar de conductas determinantes y arriesgadas logrando así, respuestas resolutivas que cumple con los objetivos que exigen estas prácticas.

Lo expuesto nos muestra que los participantes utilizan la estrategia de confrontación de forma resolutiva, pero esto no significa que sea la más adecuada o logren obtener resultados favorables. Es por ello que, se pudo apreciar que la misma logra ser acertada ante ciertas situaciones y en otras no. Un claro ejemplo de esto sucede en las situaciones de exposición en público y en capacitaciones, en donde un accionar directo les permite a los participantes desenvolverse apropiadamente en estas actividades, haciendo frente a sus emociones de temor y nerviosismo. Por otro lado, la misma tiende a ser inadecuada en los exámenes, ya que por medio a la confrontación buscan evadir la situación que les generan estrés.

### ***Planificación***

Para Lazarus y Folkman, (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003) la planificación es una estrategia de la cual involucra un trabajo reflexivo previo a la acción. Es una estrategia centrada en la solución del problema, que demanda un esfuerzo analítico de la situación, buscando las opciones más adecuadas para lograr solucionar el problema.

La estrategia de planificación se presentó en ciertas situaciones en la que los participantes debían poner en juego habilidades cognitivas para idear posibles planes de acción ante las exigencias académicas del PEA.

Las situaciones en las cuales los participantes utilizaron la planificación, fueron en aquellas que requieren de una preparación previa, como son los exámenes y las capacitaciones.

En el caso del examen, esta estrategia es utilizada en momentos de preparación y estudio, y durante la realización del mismo.

Frente a los momentos anteriores al examen, los participantes hacen uso de la estrategia de planificación por medio de la implementación de diversas técnicas de estudio, como por ejemplo los que realiza el participante B: *“hago mapa conceptual y otra cosa más es subrayar, también me gusta es escribir y dibujar sí sí sí”*. Ante a esto, es evidente que prepararse para rendir un examen, significa poner en juego diferentes procesos cognitivos, ya sea como la concentración, la memoria, el pensamiento, entre otros.

Otras técnicas que utilizan los estudiantes para estudiar antes de un examen son, la investigación y recaudación de información en otras fuentes, sobre los contenidos que serán evaluados, complementando lo que se desarrolló en clases, tal como lo manifiesta el participante A: *“En el tema del examen yo investigo mucho de qué se trata y una vez que investigo mucho de qué se trata ya siento más tranquilo”*. Otra consiste en subrayar las ideas principales y repasar el contenido, como lo expresa el participante B: *“Emmm.... Yo subrayo las ideas y lo repito 20 o 10 veces hasta que lo se, pero lo hago solito”,(...), “La profesora me dice ponele, ella me va a decir, bueno ponele que vos tengas una evaluación ya preparada para el día tal fecha tal, para que sea el... 18 de agosto ponele, para que me diga que me presento para 25 de agosto bueno”*. También la transcripción de conceptos en un papel, resulta ser eficiente para la participante D: *“Todo lo que tengo que estudiar como un ayuda memoria. Me acuerdo más cuando lo paso a una hoja, también uso colores. Hago las tareas prolijas”*.

Además de recurrir a distintas técnicas de estudio, la utilización de esta estrategia se ve reflejada en las acciones anticipatorias que realizan los estudiantes. En el caso de la

participante C, si bien utiliza dos técnicas de estudio, leer y repetir el contenido, también se organiza teniendo en cuenta la fecha del examen y el tiempo con el cual dispone: *“Yo, este, por ejemplo, estudio, busco la fecha, las fichas de estudio que manda la profe, yo tengo mi cuaderno y me pongo a leer, o si no, veo en el drive, en la computadora. Yo trato de leer y leer, y repetir como cuando estudiaba declamación”*. Esto también se puede apreciar en los participantes E y F, los cuales planifican y establecen horarios para poder estudiar: *“Bueno... bueno, sí, sí. Tener que... Yo tengo que... Yo estudio en la... Yo tengo un horario para estudiar. O sea... Yo estudio en la casa para... Cuando yo tengo un examen, yo lo que hago es poner un horario para estudiar (se agarra las manos y se inclina hacia adelante y hacia atrás)”* (Participante E), *“Bueno, si estudiaría, estudiaría hasta que se pueda y entonces digo hoy, me voy a sentar ahora porque mañana es el examen y estudiaré hasta donde pueda, estudiaré hasta donde pueda y después me voy y después veré cómo puedo hacer en el espacio de intercambio”* (Participante F).

Esta anticipación, logra que los estudiantes puedan controlar la situación, focalizándose en resolver el problema, planificando y llevando a cabo lo establecido previamente: *“No, por ejemplo, cuando tengo un tema que no entiendo me quedo pensando como lo estudio y después los soluciono no, no sé, haciendo resumen y no me pongo mal ni agresiva”* (Participante D).

Hasta el momento hemos visto cómo los estudiantes hacen uso de esta estrategia en los momentos previos al examen. A continuación, haremos alusión a cómo los mismos utilizan la planificación para la resolución del mismo.

Frente a una instancia evaluativa, la planificación también resulta ser eficiente, ya que se requiere de una elaboración conceptual previa a dar una respuesta. En el caso de los participantes E y F, esto puede apreciarse cuando manifiestan la necesidad de disponer de un tiempo para leer las preguntas y pensar las respuestas: *“Trato de... me concentro si, si, me concentro para ... poder hacerlas bien. Me tomo el tiempo, y, y me siento más tranquilo cuando las entiendo por qué si no... me pongo mal”, (...), “Con...el examen yo...bueno me pongo nerviosos... trato de leer la pregunta...bueno yo me concentro”* (Participante E), *“No sé. No sé, no sé, no sé. Esa no sé. Por ejemplo. nos vamos repartiendo punto por punto, generalmente. O sea, para el parcial, la parte en grupo, me acuerdo que yo hice un punto, y*

*mi compañera otro y lo armamos juntos después”* (Participante F). Para ellos, este tiempo es clave, porque les permite idear un plan de acción, lograr concentrarse y aminorar el nerviosismo que le provoca dicha situación.

Por último, estas instancias evaluativas generan en los participantes miedo, angustia, sorpresa y nerviosismo, por lo que utilizar esta estrategia les permiten poder anticiparse, emplear una solución eficiente y afrontar las emociones. Esto se puede observar en las expresiones de los participantes A y D: *“Las primeras emociones con la cara suspendida como miedo, la segunda como llorando, la segunda sería como una angustia. La segunda, bueno, un poco como llorando. La segunda sería... Sería como una angustia. Claro. La tercera sería, bueno, si no dijo nada, bueno, yo sé que no va a haber examen o... Puede ser todo... Sorprendido más que todo, pero bueno sé que me prepare con tiempo e hice resúmenes”* (Participante A), *“Bueno el examen me da miedo y no quiero que me vaya mal, por eso yo siempre hacía un fiche o hacía tarjeta de memoria, o sea, lo repasaba leyéndolas o lo leía en la noche o lo estudiaba toda la noche. Eso me ayuda a poder estudiar”* (Participante D).

Con respecto a las capacitaciones, se observó que los participantes también utilizan la planificación para el estudio y la preparación de las mismas. Al igual que los momentos previos para rendir un examen, los estudiantes requieren de la anticipación para lograr idear planes estratégicos de estudio, desplegando sus recursos cognitivos. Esto se puede apreciar mediante las reuniones que realizan los estudiantes fuera del horario de clases para practicar la misma: *“Me acordaba que un día, a veces nos organizamos con los compañeros a las 6 de la tarde, 5 de la tarde, depende, porque a veces los chicos no pueden, entonces hacen su actividad, y ya me avisan, me dicen bueno te vamos a estar llamando a las 6 de la tarde y ahí vamos a estar repasando como cuatro veces, cinco veces, seis veces hasta que sepamos bien”* (Participante B). Otra forma de preparación se ve reflejado en la utilización de técnicas de estudio, que requieren previamente de una planificación: *“Con la capacitación también lo hice así, marqué las partes que me tocaban y después la pase en una hoja. También, a veces hago dibujos que me ayuden a acordarme”* (Participante D).

Por último, a pesar de la utilización de esta estrategia, las emociones que surgen a la hora de desarrollar una capacitación, como ser ansiedad ante el público y miedo al olvido, no

pueden ser aplacadas o disminuidas. Esto se evidencia en los dichos de la participante C, que por más que estudie y se prepare lo suficiente, estas emociones surgen de todos modos: *“Ansiedad y nervios, porque yo la verdad que sí, que yo sí sé, yo me pongo a leer, leer, leer para que se me grave, pero a veces estas cosas me ponen en contra. Porque por más que lea y lea y lo sé, porque sé que lo sé, a veces me olvido”*.

Frente a lo expuesto, la estrategia de planificación resulta ser apropiada para lograr los objetivos propuestos en cada actividad. La misma requiere de un esfuerzo cognitivo, de procesamiento de la información y reflexión, del cual los participantes, siendo personas con discapacidad intelectual, logran resolver de una manera acertada y organizada, desplegando sus potencialidades y capacidades de autonomía. Es por ello, que el hecho de que un estudiante organice su tiempo y establezca un plan acorde a sus habilidades cognitivas para resolver una situación que le genera estrés, implica un reforzamiento de su propia autonomía.

### ***Distanciamiento***

Lazarus y Folkman, (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003) definen a la estrategia de distanciamiento como “un intento de apartarse del problema, no pensar en él, o evitar que le afecte a uno” (p.427). Esta estrategia es crucial en esta investigación, ya que se ven involucradas la capacidad de autonomía y la aceptación de responsabilidades ante un conflicto, en el que la persona se ve implicada.

La utilización de esta estrategia por los participantes se vio reflejada en diversas situaciones. Estas son, la relación entre pares, el trabajo integrador final, la exposición en público y la finalización de la carrera y el futuro.

En primer lugar, se destaca la relación entre pares, ya que todos los participantes utilizan esta estrategia ante un conflicto con un compañero. Es así que, frente a los malos entendidos o discusiones, suelen apartarse del problema, evitando el encuentro y posibles reconciliaciones.

Se presenta de diferentes maneras. Una de ellas es la que exponen las participantes C y D, que consiste en ignorar al compañero con el que tienen el problema: *“Ahora que me peleé con “F”, lo que hago, o sea cuando hablemos le tengo que decir, pero lo que pasa es*

*que no. Es que... ¿sabes qué pasa? es que no le llevo el apunte” (...), “Sí. Evitarlos, de no, no les llevo el apunte, pues tampoco no les voy a decir cosas que me llegan a mi sobre alguien tampoco”, (...)* “Entonces preferí ignorarlo antes de poder enfrentar o poder hablar, preferí alejarme un poco” (Participante C), “Que se enoja sin motivo y por eso yo la ignoro” (Participante D). A pesar de que, reconocen que otra posible solución sería entablar una conversación con los mismos, optan por distanciarse, dejando al conflicto latente.

Otra forma de distanciamiento, que se observa en las entrevistas, es la adquisición de una posición pasiva o sumisa, en la que los participantes no quieren o no pueden entablar una conversación y, por ello, prefieren no intervenir: “Bueno, yo le... yo prefiero quedarme callado cuando pasa algo que no me gusta” (Participante E). Esta forma, al igual que la anterior, no permite llegar a una resolución adecuada del conflicto.

Otra forma en la que se presenta esta estrategia, en las relaciones con los pares, es por medio de la justificación que, a través de motivos o razones que el participante esgrime, busca evita el contacto con el conflicto. Esto se puede apreciar en los dichos del participante B, el cual sostiene, a través de excusas, la imposibilidad de solucionar la problemática con la persona involucrada: “No podemos obligar, si la persona no quiere estudiar si la persona está tranquila, no se sabe nada, o anda teniendo novio, nosotros no lo podemos obligar. En esa situación nosotros nos sentimos como... si tratamos de ignorarlo”. Por otro lado, el mismo participante también justifica su accionar basándose en su experiencia familiar y en los dichos de su padre: “No porque no estoy acostumbrado, había mucha violencia en la casa, o sea yo siempre veo violencia, pero no estoy acostumbrado a contar por todo esto porque mi padre evitaba que contemos los muchos problemas que habían”. Por último, se distancia del problema expresando que sus compañeros hacen lo mismo: “No, porque veo que no cuentan lo que les pasa, a los compañeros no les gusta compartir”.

También se presenta la justificación en la participante C, cuando evita encarar una posible resolución: “No, me enoja, pero digo, ¿por qué me tratan así? ¿Por qué me dice eso? Yo... lo que pasa es que soy muy sensible yo, entonces prefiero no mirarlo, no hablarlo” (Participante C).

Otra forma de distanciamiento, en los conflictos con los pares, es alejarse del otro respetando sus tiempos y espacios para que pueda asimilar la situación, como lo expresa la

participante D: *“La ignoro, no le digo nada porque no le hice nada. No quiero hablar con ella. También, veo que no, no me deja acercarme así que no puedo hablar con ella, así que no intento hacer nada. Para solucionar esperare hasta que se acerque ella y hablemos bien”*. A partir de esto la participante decide ignorarla y apartarse de la cuestión.

A partir de las entrevistas se pudieron identificar cuáles son las principales emociones que se encuentran vinculadas con esta estrategia. Las emociones que se observan durante el análisis son, el enojo y la bronca, tal como lo expresan los participante B y C: *“No, directamente, directamente, ahí yo no me hago nada malo, (...), yo no dije nada cuando estaba peleado con las chicas y estaba enojado”* (Participante B), *“Me da bronca,”* (Participante C).

Fue posible identificar los pensamientos que acompañan a la utilización del distanciamiento. Los mismos son, *“Pienso que es mejor no hacer nada”* (Participante C), considerando que es la mejor opción posible es alejarse. Otro pensamiento es: *“Cuando si hay un problema, yo trato de no pensar, de no acordarme, para pasar la situación”* (Participante E). Expresando que lo mejor es no pensar en la situación, tal como los autores definen a esta estrategia.

En segundo lugar, frente al trabajo integrador final, la estrategia de distanciamiento se presenta de diferentes maneras. Una de ellas es la postergación, tal como lo expresan los participantes B y F, los cuales buscan priorizar otras actividades antes de cumplir con sus responsabilidades académicas: *“Por ejemplo, que tenga que hacer algo del trabajo..., saliendo de la universidad me voy a la casa, todo eso..., ay, ay si está fácil bueno y si tengo los días libres por ejemplo hoy que es jueves ¿no? Algunas veces cuando estoy ocupado yo no hago la tarea hasta el otro día como por ejemplo algún día sábado, domingo, lunes y esto ya queda como que todo despejado mientras que no no tenga el cumpleaños de la familia ni nada acá en la casa, hago la siestita, termino de comer la comida me voy a la cama a descansar salgo o a caminar un poco a la calle, hago la siestita y cuando estoy tratando de hacer la tarea algunas veces la hago de noche. Me tomo mi tiempito para despejarme, pospongo un poco a la tarea para poder despejarte”* (Participante B), *“Y mira, soy sincero, yo como que me voy hasta allá, vuelvo, como, me voy a las otras actividades, y me vuelvo obviamente. Sería mañana, y cuando vuelvo, hay veces que vuelvo, digo, no, esa tarea no va.*

*Y digo, bueno, la dejo el sábado, el domingo, y después a veces entro y digo, no hay tarea”* (Participante F). Se aprecia la forma por la cual los participantes evitan tomar contacto con las exigencias que demandan esa actividad. La postergación también se presenta como una forma de evadir las responsabilidades ante el desconocimiento de un contenido ambiental, un ejemplo de esto es lo que enuncia el participante B: *“Lo dejo pendiente ay ay ay lo dejo pendiente, no respondo, como por ejemplo con el trabajo integrador, ese para recibirnos. Hay cosas que no las entiendo, y no las hago”*. A partir de este ejemplo, el estudiante reconoce la importancia que tiene el mismo en sus estudios, pero opta por no realizarlo.

Otra forma en la que se presenta esta estrategia, con respecto a la realización del trabajo integrador final, es por medio del olvido, tal como lo expresa el participante F que reconoce haberse olvidado de realizar las tareas que solicita la profesora en reiteradas ocasiones: *“Me pasó miles de veces de olvidarme que había que hacer algo, por las dudas yo después mando mensajes para asegurarme de que no hay tarea, y no hay y me quedo tranquilo”* (Participante F). Los olvidos permiten al estudiante alejarse de sus obligaciones académicas, como así también evitar pensar en ello.

En tercer lugar, la exposición en público es otro escenario para la utilización de la estrategia de distanciamiento. Se presenta en un caso particular, que es el del participante E debido a una dificultad para socializar y relacionarse con sus pares, ante una exposición opta por apartarse, ya que considera que esta situación le genera estrés y miedo: *“No... no me quedo callado (se ríe), prefiero no decir nada. (...), Por qué me cuesta sociabilizar...bueno eso no puedo y otro por medio a equivocarme”*. La imposibilidad de socializar interfiere con el desenvolvimiento de sus prácticas ambientales.

Por último, con respecto a la finalización de la carrera y el futuro, también esta estrategia se presenta en un caso particular, que es el del participante F que expresa lo siguiente: *“Ni lo pensé tampoco. Prefiero terminar la universidad y después ver a dónde ir”*. El hecho de finalizar este periodo académico moviliza varias emociones en los participantes, ya que significa el cierre y el inicio de una nueva etapa como educadores ambientales. Es por ello, que el distanciamiento implica ser una respuesta para evitar el contacto con esa realidad.

Frente a lo expuesto en este apartado, el distanciamiento como una estrategia de afrontamiento es utilizada por los participantes en varias ocasiones durante el cursado del

PEA. Pero sin obtener resultados favorables para la resolución de las problemáticas planteadas.

Esta estrategia tiende a ser no resolutive e inadecuada. La evitación a tomar contacto con la problemática no permite que los participantes desarrollen otros recursos para confrontarlos, ni logran reforzar los ya adquiridos. Generando la prolongación de la situación estresante.

Para finalizar, se puede mencionar que, frente a situaciones relacionadas con el cumplimiento de las responsabilidades académicas, esta estrategia constituye un obstáculo para el aprendizaje y el desenvolvimiento de los procesos cognitivos, como así también el desarrollo de habilidades personales que estas actividades ponen en juego.

### ***Autocontrol***

Según Lazarus y Folkman (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003), la estrategia de autocontrol consiste en un esfuerzo personal para controlar las emociones y sentimientos que surgen en situaciones percibidas como estresantes, ya que la misma está centrada en la regulación emocional.

En el caso de los participantes, pese a sus limitaciones intelectuales, utilizan esta estrategia por medio de recursos para controlar sus emociones en diferentes situaciones académicas. En este sentido, tiene importancia el trabajo de la Asociación en promover la regulación emocional de los estudiantes como parte de su formación.

Durante las entrevistas los participantes comentan que realizan técnicas de relajación que los ayudan a controlar sus emociones. Sin embargo, no siempre estas técnicas son implementadas por los jóvenes de manera autónoma.

Las situaciones donde el autocontrol resulta ser una estrategia resolutive y adecuada para los participantes son, las capacitaciones, los exámenes, las relaciones con los pares, las exposiciones en público y la virtualidad.

Una de las situaciones académicas en la que se hace notoria la utilización del autocontrol, es en las capacitaciones. El hecho que el alumno deba capacitar a una audiencia,

teniendo en cuenta el contenido que debe comunicar, las preguntas que pueden surgir del público, el contexto desconocido y la evaluación de la profesora sobre su desempeño, le genera estrés, utilizando diferentes recursos para auto controlarse. En el caso de los participantes A y E, manifiestan que han incorporado técnicas de relajación días anteriores a la misma: *“Uso siempre la técnica de relajación días antes, hago técnicas de relajación y un día que ya estamos en la facu, ya en el colectivo, yo ya me siento un poco más tranquilo y escucho música tranquila”* (Participante A), *“Bueno yo me relajo...con la capacitación hago la técnica de relajación...bueno cierro los ojos...respiro hondo”* (Participante E).

En ciertas ocasiones estas técnicas son ejecutadas por los participantes bajo la dirección de la docente, como en los casos de los participantes B, C y F: *“En capacitación... tranquilo no más. Yo sé que lo puedo hacerlo con la profe... Yo sé que tengo que estar tranquilo”*, (Participante B), *“A mí me encanta también cuando hacemos la relajación antes de la capacitación, me encanta”*. (...) *“Son técnicas para estar tranquilo, nos las enseñan las profesoras”*. (...) *“Me gusta para relajarme, porque yo me pongo nerviosa disculpe, es que yo a veces me río o bostezo”* (Participante C), *“Con la profe hacemos una técnica de relajación y eso ayuda, lo hacemos antes de las capacitaciones y antes del parcial. Bueno eso sí, creo que sí, un poco sí me ayuda”* (Participante F). En estos casos dependen de otro para lograr el autocontrol, ya que por sus propios medios no lo realizan.

El participante A utiliza otros recursos que implica un esfuerzo personal y una forma de canalizar sus emociones, estos son la actividad física y una técnica de repaso que consiste en grabar el contenido estudiado para la capacitación e ir escuchándolo posteriormente: *“Me siento bien, me siento tranquilo relajado yo siempre que voy al... ¿Cómo se llama esto? Yo siempre que voy al gimnasio ahí cuando estoy saliendo me pongo el auricular y me voy escuchando cómo... De la capacitación y como tengo que aprender eso de grabarme cuando las profes llegan, estoy tranquilo y me grabo una parte de capacitación y la voy estudiando”*.

En la participante C surge otra manera de autocontrol, que es la risa utilizada como un recurso para descargar tensiones: *“Nerviosa, me palpita fuerte el corazón y trato de respirar hondo, hacer las técnicas de relajación que la profe me enseñó. Lo que pasa es que me pongo ansiosa de los nervios y me río, no puedo parar de reírme por más que lo quiera parar... controlar no se puede, me supera”*. Vale mencionar que este recurso se transforma

en un obstáculo para llevar a cabo una capacitación, ya que frente a la formalidad que implica la misma la risa es inapropiada y aún más el hecho de no poder controlarla: *“Sí, si, yo me río a las carcajadas, me ayuda a pasar el momento, una vez me dio mucha risa y yo me quería ir afuera, pero no podía salir de la capacitación, no quedaba bien, que otra vez me voy afuera”*. Sin embargo, para ella es un recurso positivo por lo que no considera inadecuado hacerlo durante una exposición: *“Positiva, porque yo soy positiva, ¿sabes qué pasa? Que reírse es bueno, a mí a veces me hace reír algunas cosas, no sé por qué me río, de los nervios me río yo. A mí me encanta reírme, me relaja”*.

Con respecto al examen los participantes utilizan la estrategia de autocontrol de diferentes maneras dependiendo el momento del mismo. Por ejemplo, en el caso de la participante D controla sus emociones recurriendo a actividades recreativas que le agrada, esto lo realiza días anteriores al examen y días posteriores a la espera de su calificación: *“Si, o no sé, un día antes del parcial, me gusta escuchar música o no sé, a pintar, me relaja” (...)* *“Lo hago en mi casa cuando, por ejemplo, mañana sé que me dan la nota o tengo una capacitación”* (Participante D).

Otro recurso que utilizan las participantes C y D para controlar sus emociones durante un examen, es recurrir a objetos significativos para ellas como ser portar un rosario y acudir a la actividad del rezo: *“También me persigno y tengo mi rosario para que me vaya bien”* (Participante D). La presencia de este objeto les transmite tranquilidad y seguridad permitiendo que puedan regular sus estados de nerviosismo y concentrarse en el desarrollo del mismo. La participante C expresa esto de la siguiente manera: *“Yo, ay, yo me pongo nerviosa, yo de lo que llevo, llevo mí, mi, una, un rosario, y con ello me tranquilizo con, teniendo un rosarito que me trajo (Participante D) (Une sus manos y las coloca en su pecho). Eso me ayuda a poder bajar los nervios, también rezo, yo soy muy creyente”*. El esfuerzo de la autorregulación mediante un objeto de valor religioso y una oración, permite que la participante pueda lograr afrontar la situación de una manera adecuada y útil, tal como lo expresa en este dicho: *“Me pongo a rezar mejor. Perfecto, yo siento que Diosito me ayuda, me ayuda para que yo estudie todo, yo pienso en el Señor y la Virgen. Ahora que está la Señora Virgen del Milagro, yo rezo mucho a ellos. Yo le digo a mi mamá que recé conmigo”*.

Otra forma, a través de la cual se presenta la estrategia de autocontrol, durante el desarrollo de un examen, es por medio de una primera lectura sobre el mismo. Anticiparse realizando un mapeo general del examen, les permite a los estudiantes procesar la información y elaborar posibles respuestas ante lo solicitado. Esto se evidencia en los dichos de la participante D: *“Necesito leer toda el parcial, se me pasan ahí los nervios, ya me concentro”*. Es importante recordar que la anticipación y la necesidad del tiempo para la comprensión de las consignas es fundamental, tal como lo expresa el participante E: *“Con...el examen yo...bueno me pongo nerviosos... trato de leer la pregunta...bueno yo me concentro para entender que me pide la profe... me tomo mi tiempo”*.

Algunos participantes también recurren al autocontrol, durante un examen, por medio de pensamientos gratificantes y constructivos que les permiten focalizarse hacia el cumplimiento de sus objetivos: *“Trato de resolver tranquilo los problemas, o sea si me pongo nerviosos, pero trato de buscar la salida pensando lo mejor para mí”*(Participante A), *“Sí, tengo un pensamiento, yo digo que ojalá que conteste bien, que me vaya bien, porque yo soy inteligente, pero, pero para rendir, me falta que haga, que este más tranquila, no sé por qué me pongo así, yo soy medio ansiosa, eso soy yo”*(Participante C). Sostener una mirada positiva les permite a los participantes mayor seguridad en su desempeño y autonomía en sus decisiones. También mantenerse optimista y no pensar negativamente funciona como un recurso eficiente para controlar sus emociones, tal como lo expresa la participante D: *“Un poquito... de miedo, no sé si me a ir mal. Trato de no pensar y tranquilizarme, respiro hondo y pienso ya está, no voy a pensar nada, porque lo tengo que hacer bien”*.

En cuanto a la relación con los pares, esta estrategia también se presenta de varias maneras. Una de ellas es mediante el llanto o la realización de prácticas religiosas, como es el caso de la participante C, que reconoce a estas como recursos para descarga tensiones y regular emociones: *“La controlo, yo lo que hago cuando me peleo es llorar y después se me va. Yo cuando lloro ya me tranquilizo, o, yo si no me voy a misa y eso, voy a misa y ya es como que ya me relajo, me voy a confesar y ya vengo tranquila a mi casa”*. El esfuerzo que emplea es resolutivo, ya que logra restablecerse un estado de tranquilidad.

Otra forma en la que se presenta el autocontrol, es tomando distancia de los compañeros por un tiempo determinado, tal como lo expresa la participante D: *“No*

*enojándome, alejándome de la gente un tiempo para estar sola y tranquila...Me alejo un ratito de la gente, cuando me peleo, y después me relajo y después respiro hondo y después vuelvo (...) Tranquilizándome y después de hablar tranquila con una amiga o con alguien que me peleé".* Ante un hecho que genera estrés, el apartarse temporalmente con el conflicto permite reflexionar, llegando a restaurar un estado emocional que contribuya con la búsqueda de posibles soluciones.

En el caso de la exposición en público, puede apreciarse que los participantes utilizan las técnicas de relajación que les han enseñado sus profesoras, tal como se observa en los siguientes ejemplos: *"hago las técnicas de relajación que me enseñó la profe. También, una vez nos enseñaron en mi colegio, un profesor que nos dijo a todos que nos relajemos tranquilos y que hiciéramos una línea recta sin regla en el papel (Cierra los ojos y hace con señas un trazo en la mesa) y fue así y de una hicimos la línea recta, pero no necesitamos ni regla y estaban todos relajado y lo hicimos así nada más" (...)* *"Bueno, yo puedo hacer... cuando expongo...yo tomo las técnicas de... las técnicas de relajación"* (Participante D), *"La profesora nos enseñó... hacemos la técnica de relajación antes, eso me ayuda a estar más tranquilo...respiro hondo y cierro los ojos, eso me ayuda un poco. Bueno... Porque yo sí estoy nervioso cuando tengo que dar la capacitación"* (Participante E).

La virtualidad es otra ocasión para utilizar el autocontrol. Esta se observa en un solo caso, la de la participante D, que logra regular sus emociones frente a una capacitación virtual por medio de la presencia de personas conocidas entre la audiencia: *"Después me conecte y lo vi a los chicos y la profe y me concentre en ellos como si tuviera dando la capacitación para ellos"* (Participante D). Frente a las cuestiones que implican la virtualidad como ser la conectividad, la presencia de personas desconocidas o las complicaciones técnicas que puedan surgir, el hecho de que la participante se encuentre en presencia de sus compañeros y profesoras les permite poder controlar sus emociones.

El autocontrol es una estrategia resolutive para los participantes, ya que les permiten establecer un estado emocional apropiado para responder ante las situaciones que le generan estrés. Al ser una población integrada por personas con discapacidad intelectual, son destacables los esfuerzos cognitivos que han desplegado durante la formación académica para regular y controlar sus emociones. También es importante considerar el aporte que

realiza la Asociación en el reforzamiento de esta estrategia, permitiéndoles desarrollar mayores recursos para desenvolverse, posteriormente, en el mundo laboral y enfrentar los desafíos que demandará el mismo.

### ***Aceptación de responsabilidad***

La estrategia de aceptación de responsabilidad hace referencia al reconocimiento del rol que ha tenido una persona, en el origen o en el mantenimiento de la situación percibida como estresante (Lazarus y Folkman, como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003). Esta es considerada por los autores como una estrategia centrada en la regulación emocional.

Por medio de las entrevistas se identificó el uso de esta estrategia en diferentes situaciones. Estas son los exámenes, las capacitaciones, el desarrollo del trabajo integrador final, las relaciones con los pares y con los profesores. Las mismas, se encuentran comprometidas con las exigencias académicas que imparte el PEA y con las relaciones interpersonales que se desenvuelven en el contexto universitario.

Durante la preparación de un examen, los participantes hacen uso de esta estrategia asumiendo las exigencias que demandan el PEA, tal como lo expresa el participante A: *“Pero igual tengo que hacerlo, ya depende de mí ...más que todo sobre las cosas de la facultad... ya somos más responsables y es responsabilidad más que todos nosotros”*.

Por otra parte, esta estrategia refuerza la autonomía del estudiante, al asumir que no requiere de ayuda para poder cumplir sus obligaciones académicas, como es en el caso de la participante D: *“No, yo estudio sola, cuando tengo que hacer cosas de la facu no les pido ayuda, pienso que es mi responsabilidad”*.

En cuanto al trabajo integrador final, las exigencias y obligaciones que implica, tiende a ser un factor que impulsa y fortalece las responsabilidades de los participantes con respecto a su rol como estudiantes. Esto puede apreciarse en el caso del participante A que, frente al cumplimiento del mismo, decide priorizarlo por sobre cualquier otra actividad e incluso su trabajo: *“Si la profesora me pide algo para hacer el trabajo integrador, no voy a trabajar hoy me pongo a hacer para mañana. Pongo mis cosas de la facu en primer lugar”*. Por otro lado, esta estrategia motiva a perfeccionar su desempeño: *“A mí no me gusta entregar malas*

*cosas, yo entiendo que otro compañero no entiende, a mí no me gusta entregar así... Mal hecho la tarea. Me hago cargo de mis cosas”.*

Con respecto a las relaciones entre pares, frente a un conflicto esta estrategia se hace presente a través del interés e implicancia de los participantes por querer llegar a esclarecer y resolver la situación, como lo es en el caso del participante A: *“Primero trato de investigar solo digamos solo y si es algo... Si es algo feo o malo, de mí lo trato de investigar en el día, por eso decido, lo hablo yo tranquilo con un chico, si es un chico, lo hablo bien, si no, bueno, ahí se si le cuento a los profesores, no tomo otra medida. Los profesores, pueden tomar otras medidas”.*

Otra forma en la que se hace presente el uso de esta estrategia es por medio de un análisis sobre la situación, en el cual se reconocen las acciones realizadas y el impacto que tuvieron sobre el conflicto, esto puede observarse en lo expresado por la participante C: *“pero los chicos tenían razones, yo sin querer, nosotros nos burlamos, entonces no es así, después yo dije no, le tengo que pedir disculpas”.*

En los conflictos relacionales, la utilización de esta estrategia se encuentra vinculada con diversas emociones. Las cuales son mencionadas por la participante D de la siguiente manera: *“Sí, cuando tengo un problema con algún compañero, me siento mal, triste, prefiero hacerlo en el recreo antes de clase. Primero hablando con los chicos y después con las profes, porque creo que es mejor que mis compañeros me den su opinión. Pero no lo hablo con todos, solo con mis amigos”.* El experimentar emociones negativas impulsa la búsqueda de soluciones y, por lo tanto, implica el reconocimiento de la responsabilidad en ese hecho.

En cuanto a la relación con los profesores, se pudo apreciar solamente un caso en el que se utilizó esta estrategia. Este fue el de la participante C que, frente a un conflicto con una profesora, reflexionó sobre el mismo y decidió afrontar la situación, entablando una conversación con ella: *“La hable a la profe, en realidad le mande un mensaje pidiéndole disculpas por lo que le dije, es que yo no... no me di cuenta que le dije una cosa. Pero yo la quiero mucho”.*

Con respecto a las capacitaciones, los alumnos asumen las responsabilidades que implica el cumplimiento de estas prácticas. Expresan que no requieren de ayuda para estudiar

y ejecutar las mismas, haciendo uso de sus recursos cognitivos y sus habilidades de autonomía. Esto se ve reflejado en los dichos de las participantes C y D: *“No, yo solita la leo. Yo agarro, me pongo solita a leer, ahora no la leí, pero ya, ya, ya la voy a leer hoy, ayer ya la empecé a leer, porque a la noche me duermo”* (Participante C), *“Soy responsable y me hago cargo de mis cosas, (...)”*. *“Por ejemplo, si tengo que hacer una tarea, una capacitación lo hago sola”* (Participante D).

Haciendo alusión a lo expuesto en este apartado, se puede afirmar que la utilización de esta estrategia, tanto en situaciones que comprometen lo académico como lo relacional, implica un esfuerzo cognitivo para interpretar la problemática y asumir la responsabilidad. Para lo cual, es necesario una toma de conciencia sobre el propio accionar, como así también un análisis y elaboración de la situación para lograr posibles soluciones. Al mismo tiempo, es importante reconocer la puesta en práctica de la propia autonomía, que realizan los participantes, con respecto a la aceptación de responsabilidades sobre el hecho y la toma de decisiones.

### ***Escape y evitación***

Para Lazarus y Folkman, (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003) esta estrategia consiste en emplear pensamientos irreales o improductivos para poder evadir las situaciones que le generan estrés.

En las entrevistas se halló un caso particular, el del participante F, que hace uso de pensamientos improductivos con el objetivo de evitar la situación que le genera estrés. Estos pensamientos son utilizados en las capacitaciones ambientales en la que debe enfrentarse a una audiencia y un contexto desconocido. Expresa que, si cometiera un error durante una exposición, esto sería motivo suficiente para pensar en dejar el PEA y comenzar otra carrera. Por otro lado, a partir de este pensamiento se desencadenan otros que generan ansiedad en él: *“Si me equivoco, a veces pienso en dejar, y si dejo la facultad, chau, no sé dónde me meto, voy a estar ciego. Póngale, si termino la, si dejo la facultad ahora, y me meto en veterinaria, póngale, por poner un ejemplo de hoy. En cinco años más de vuelta a ir a la facultad a ver todo de cero, no hay forma hacer de veterinaria. Del primer año, del segundo año, del tercer año, del cuarto año, que ya estamos finalizando, y hacer más años más, encima no me da el*

*tiempo, cuando me voy a recibir. No, no, no, no me gustaría, no sé cómo decirlo, no, no me gustaría”.*

Esta estrategia tiende a ser no resolutive para el participante, ya que genera nerviosismo y preocupación. Otro claro ejemplo se da cuando expresa una serie de pensamientos irrelevantes previos a realizar esta actividad: *“No sé. No sé, no le puedo responder. No sé cómo responder eso. O sea, yo creo que también tendría que ver la situación en sí que pase, digamos. O sea, por ejemplo, hablando de la capacitación que tengo que dar el viernes, me hace pensar donde es, si va haber mucha gente. Es que... lo que no sé si lo hacemos al aire libre, no sabemos si tenemos que ir a un salón, no sabemos si tenemos que ir a... me dicen que hay capacitación en la mina, pero ¿a dónde se hace?, ¿Y si es en la mina? Bueno, ahí me ponía nervioso, me preocupa no saber eso”.* Esta serie de pensamientos le genera un estado de estrés.

La estrategia de escape y evitación, se hace más palpable en el caso del participante F y tiende a ser no resolutive, generándole un estado de estrés.

### ***Reevaluación positiva***

La estrategia de reevaluación positiva consiste en lograr percibir e identificar los aspectos positivos que se presentan en la situación estresante (Lazarus y Folkman, como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003). Para los autores esta estrategia se centra en la regulación emocional.

Durante las entrevistas se pudieron distinguir varias situaciones en las que se hace uso de esta estrategia. Las mismas son el examen, las relaciones de pares y cuestiones involucradas con la finalización de la carrera y el futuro.

En el caso del examen, el participante A reconoce, en el momento de realizar el mismo, todo el esfuerzo y la dedicación invertida en su preparación. Esto se ve reflejado en el siguiente dicho: *“Si me concentro mucho en los aspectos positivos. Pienso en positivo ante cualquier situación por ejemplo cuando tenemos que hacer un examen pienso en todo lo que me esforcé y estudie”.* Enfocarse en estos aspectos le permite posicionarse de una manera más eficiente y resolutive frente al problema.

En cuanto a las relaciones de pares, frente a un conflicto entre compañeros, la participante C también hace uso de la estrategia de reevaluación positiva, a partir de la identificación de aspectos positivos. A pesar de que esta situación le genera emociones negativas como ser el enojo, afronta la misma focalizándose en los momentos compartidos con sus compañeros, así como la trayectoria y el esfuerzo invertido en su formación académica: *“Sí, cuando me enojé el otro día, cuando me hizo enojar (Participante F), pero yo digo, “no, ¿cómo voy a dejar si es el último año?”. Y voy a extrañar, aparte, no, yo digo así porque me enoje un poco, pero gracias a Dios se me pasa enseguida y pienso en lo mucho que quiero a los chicos. O sea, es un pensamiento que me viene, el de dejar la carrera en un momento y después ya me calmo. Después yo digo, “no, ¿cómo voy a dejar si es el último año?”. Y voy a extrañar, pero yo igual al grupo no lo voy a borrar, yo lo voy a tener para siempre”*.

Por último, con respecto a la finalización de la carrera y el futuro, se destaca la preocupación que genera la idea de la dilución del grupo de clases, ya que este les provee un sentido de pertenencia y compañerismo. Reconociendo que el mismo ha brindado, a cada estudiante, contención y apoyo durante la formación académica, favoreciendo los procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades sociales. Por lo que, la inexistencia de este en el futuro produce estrés. Esto puede apreciarse en el caso del participante F, que hace uso de esta estrategia valorizando la importancia del grupo para la realización de trabajos y capacitaciones: *“Porque ya no estaríamos juntos, con compañeros, sería más difícil encontrarnos. Pero de casualidad puede ser que sí. Puede ser que encuentre a alguien. Sería muy bueno encontrar a alguien de la universidad, que sí, digamos ¿No?, vamos a ver qué hacemos. Sería más bueno. Pero como casi termina toda la universidad y después van para un lado, van para el otro, como se van abriendo, ya es difícil. Es como lo mismo que pasó con el colegio. Yo en el colegio tenía compañeros, amigos, y ya hoy ya no los veo”*.

Los participantes que emplean esta estrategia logran posicionarse frente a la problemática, desde un lugar resolutivo y gratificante. Además de obtener resultados positivos, les permite regular sus emociones y pensamientos, aminorando el estrés que se genera en esos hechos.

### ***Búsqueda de apoyo***

Para Lazarus y Folkman, (como se citó en Vázquez Valverde, et. al., 2003), esta estrategia consiste en la búsqueda de ayuda, en otras personas que puedan brindar información, apoyo emocional y comprensión. Para estos autores esta estrategia de afrontamiento involucra dos cuestiones importantes, por un lado, está centrada en la resolución del problema y, por otra, se encuentra relacionada con la regulación emocional.

Esta estrategia es utilizada por todos los participantes en diferentes ocasiones y momentos. Uno de ellos es para la búsqueda de información con respecto al tema en el que se esté estudiando. Los estudiantes solicitan ayuda para la búsqueda de contenidos académicos o para realizar alguna tarea, como es el caso de los participantes A y B: *“Cuando tengo algún problema, consulto con algunos compañeros. Si no, ya cuando tengo algún problema, consulto directamente con los profesores. Y bueno, y trato de hablar más que todo con los profesores”* (Participante A), *“Bueno, yo tenía, bueno, yo tenía mi compañero terapéutico, que, que me ayudaba mucho, que me ayudaba mucho. Bueno, yo tenía mi compañero terapéutico, que me ayudaba a hacer las tareas, me ayudaba con las clases virtuales. Este, bueno, yo no lo veo, yo tengo una profesora que me da clases de apoyo, y me ayuda con hacer las tareas, me ayuda con tener clases virtuales”* (Participante E). Aquí se puede apreciar que los participantes solicitan ayuda a personas de su entorno, con quienes tienen un vínculo de confianza y amistad, como ser un acompañante terapéutico, los compañeros del aula o los profesores.

Con respecto al apoyo emocional, los participantes hacen uso de esta estrategia en diferentes situaciones del ámbito académico que deben afrontar. Una de ellas es la emocionalidad que se ve implicada en los procesos de aprendizaje, ya que para los estudiantes con discapacidad intelectual este proceso significa un gran esfuerzo cognitivo donde surgen dificultades y limitaciones frustrantes para ellos. A pesar de que el plan de estudio, está adaptado a sus necesidades educativas, el mismo no evade las exigencias que el PEA demanda. El apoyo emocional en esta circunstancia se observa en las siguientes expresiones: *“Me siento tranquilo yo sé que mis compañeros me apoyan y son muy buenos compañeros y tienen paciencia y amor y cariño”* (Participante A), *“Cuando no puedo entender una pregunta... pero, por ejemplo, le pregunto una duda a la mamá o a mi hermano le digo”,* (...), *“A veces me mareaba me agarraba como calambre cuando no entendía y la mamá me ayudaba y ella podía solucionar la pregunta de la tarea. Digamos que, alguien me ayuda*

*para poder entender, también le pido ayuda a mi psicóloga”* (Participante B). Frente a situaciones de exigencia intelectual surgen emociones que son percibidas como desagradables, pero logran ser reguladas con la ayuda de sus compañeros o familiares.

Otras circunstancias en donde se ve implicada la emocionalidad, son ante el surgimiento de problemáticas personales. Frente a estas, los estudiantes recurren a la ayuda de personas de su entorno, como por ejemplo el participante A, que acude a su novia y a sus padres: *“Sí, tengo una novia que está ahí, a ella siempre le cuento todos mis problemas y ella me dice que hacer, que no tengo que hacer y me tranquilizo un poco y eso”,* (...), *“Mis padres me ayudan a levantarme temprano más que nada. Y eso, y bueno, y... Y algunas veces si tengo tarea o tengo algún tipo de problema o eso le cuento y ellos me dicen. Me dicen tal cosa y... Si no voy a ver a mi novia y ella también me dice otros consejos más, eso hace que me sienta tranquilo”*. Otros ejemplos son los participantes B y C que, frente a situaciones que le generan emociones negativas, recurren a sus familiares: *“Veo las cosas buenas porque...la mamá siempre me dice que tengo que ver las cosas buenas... si me va mal, mal en cascos mi mamá me levanta el ánimo”* (Participante B). *“Sí me ayuda mi hermana mayor, y me siento bien, me siento contenta, me siento ya como que se me alivian todos los problemas que tengo, y yo a veces, a veces cuento, a veces no, a veces yo digo no, yo lo resuelvo sola, me pongo... algunas veces pido ayuda y otras veces no”* (Participante C).

Por otro lado, esta estrategia se hace presente en la búsqueda de comprensión y empatía por parte del otro, tal como lo expresan los participantes A y C: *“Si, a mis padres y amigos les cuento mis problemas, porque yo sé que ellos me entienden”* (Participante A), *“Sí. yo a veces le digo a mi mamá que me ayude, depende, o a mis hermanos. A veces a mis hermanos, pues es que como ellos son más grandes, son más responsables, me entiende más y con mi mamá, ella es mamá, la mamá es como que me guía también, me ayuda cuando estoy mal, me ayuda y me escucha”* (Participante C).

Ahora bien, el uso de esta estrategia en situaciones estresantes en el ámbito académico se evidencia en las exposiciones en público, en los exámenes, en las capacitaciones, en la virtualidad y con respecto a la finalización de la carrera y el futuro.

Con respecto a la exposición en público, los participantes se apoyan en sus compañeros, confiando en que estos están para ayudarlos ante un olvido o un error que

podría surgir durante la presentación de un tema. Esto puede apreciarse en los siguientes ejemplos: *“Hubo un día que teníamos que dar charlas, ese día cuando yo estaba ahí, me sentía como, como que estaba tranquilo ese día, pero tenía miedo de que, me faltara algunas palabras que no me acordaba yo pensaba que me había preparado”, (...), “Hay otros compañeros por los que me apoyó”* (Participante B), *“Creo que, si hacemos el trabajo en equipo por ejemplo cuando exponemos un tema, pues puedes salvar a un compañero. En cambio, si vos lo haces solo, si te...te hundiste, te hundiste solo. No puedes ir marcha atrás. Por lo menos con los compañeros puedes hacer algo. Hay que, no sé cómo decirlo, bien, bien, no, no sé, pero te sentís más seguro, seguro, más seguro”* (Participante F). Estos ejemplos manifiestan la seguridad que el grupo de compañeros les transmite a los participantes, reconociendo que sin ellos la exposición frente a una audiencia implicaría mayor dificultad para llevarla a cabo.

En cuanto al examen, los participantes utilizan esta estrategia en dos momentos claves, la preparación y la realización del mismo.

Durante la preparación del examen, los alumnos se encuentran con ciertas dificultades en sus procesos de aprendizaje. Debido a sus limitaciones cognitivas acuden a la ayuda de otros para poder estudiar. Esto se presenta de diferentes formas, una de ellas es la que describe el participante F, reconociendo que estudia solo pero luego les solicita a sus padres que lo evalúen para poder verificar si comprendió y aprendió los contenidos: *“Primero vería y después le diría que venga mi padre o mi mamá, para que me ayude, para que estudie, pero... generalmente yo lo resuelvo y lo hago. Y lo estudio y me lo toman. Y hay veces que, como repetí tantas veces, repetí tantas veces, repetí tantas veces, ya se vuelve medio... Y hay veces que me pierdo y me dicen, volver a estudiar”*. Si bien los padres colaboran con sus estudios, el estudiante realiza se prepara solo, reforzando su rol proactivo y autónomo.

Otra forma de ayuda, que solicitan los participantes durante la preparación del examen, es recurrir solamente a las personas cuando no entienden un contenido determinado, como es el caso del participante B que, debido a una falta de comprensión de una consigna o un concepto teórico, acude a su madre o a su hermano: *“A veces la mamá me ayuda o mi hermano cuando no sé qué es... no entiendo la pregunta o lo que tengo que estudiar”*. La ayuda recibida tiende a ser específica y puntual, sin interferir en el propio desarrollo de sus

habilidades como estudiante universitario, potencializando sus capacidades cognitivas indispensables para el aprendizaje.

Por otro lado, también existe otra forma de ayuda que atenta contra el desarrollo y el despliegue de la propia autonomía. Esta forma se presenta cuando el estudiante precisa de un tutor que lo asista durante todo el proceso de aprendizaje, tal como sucede en el caso del participante E, que necesita de una profesora particular que lo acompañe en todo momento de preparación: *“Yo no faltó nunca... hago las tareas, voy a mi profesora que me ayuda a estudiar”* (...) *“Sí...pero...bueno se que son mis cosas... pero tengo ayuda. Bueno en realidad pido ayuda y por eso mi mamá me puso una maestra”*.

Durante la realización del examen, los participantes también hacen uso de la estrategia de apoyo cuando no comprenden una consigna o no saben cómo llevar a cabo una actividad, acudiendo a las profesoras, como se ve reflejado en los siguientes ejemplos: *“Yo cuando entiendo la pregunta, prefiero hacerlo solito... a veces le pregunto a la profesora para sacarme notas altas y no que me vaya mal. Las profesoras me ayudan, pero si entendí la prueba pasada, lo hice solo”* (Participante B), *“Yo si si, me acuerdo que yo no me acordaba cómo tenía que sumar unas cosas que nos dieron en la prueba, y tuve que preguntarles a las profes”,* (...), *“Si por ahí yo no entiendo, yo la llamo a las profesoras para que me saquen la duda o me ayuden”*. (Participante C). Por otro lado, el solicitar ayuda de las docentes, afianza la seguridad y confianza de los mismos con respecto a lo que están desarrollando. Esto puede observarse con claridad en el caso de la participante D que, si bien reconoce que no es necesario pedir ayuda, lo hace de todas formas para reforzar su seguridad sobre su desempeño en el examen: *“Si, a veces sí. Solo lo hago cuando no entiendo bien la pregunta o en realidad si la entiendo, pero quiero estar segura de entenderla bien”*.

En las capacitaciones también se hace uso de esta estrategia en los momentos de presentación frente a una audiencia.

La ayuda que solicitan a su entorno es similar a la de los exámenes, ya que los participantes estudian y repasan solos, pero requieren de alguien que los escuche y evalúe, tal como en el caso de los participantes D y F: *“Repaso lo que me toca, lo que me toca y lo que no me toca no estudio. A veces se lo digo a mi mamá o a mi hermana y ellas me escuchan, pero lo hago sola”* (Participante D), *“No sé. No sé cómo me siento, nervioso no porque voy*

*estudiando. Pero si, por ejemplo... Por ejemplo, a mí casi no me gusta que, por ejemplo, tengo que estudiar, me tienen que tomar, y voy viendo tres o cuatro veces y vuelvo a estudiar y vuelvo a estudiar. Eso ya me... Como que me... Estudié. Estudié cinco o seis veces, y tengo que volver a estudiar y de nuevo otro día, pero... es muy pesado. Mi papá me dice que estudie todo el tiempo así me va mejor y después me toma”* (Participante F). En estos casos, el desarrollo de sus roles como estudiantes universitarios no se ve obstaculizado.

Al momento de realizar la capacitación los estudiantes buscan ayuda y contención. Algunos recurren a la coordinadora o profesoras que se encuentren presentes, ante errores, olvidos y faltas de comprensión que pueden surgir, como es el caso del participante B: *“Yo me acuerdo de haber.... yo tenía que leer la capacitación. Pero, hay una parte que estaba fácil, yo la leía más rápido. Una parte, si yo no entendía, la coordinadora me dio una mano que leía la copia, si no entendía”*. Esto les genera a los estudiantes mayor seguridad al momento de exponer, como así también les ayuda a regular sus emociones, tal como lo expresa el participante B: *“En capacitación... tranquilo no más. Yo sé que lo puedo hacerlo con la profe... yo sé que tengo que estar tranquilo, no ir a las corridas como dice la mamá. Cuando la situación es grave le pido ayuda”*.

Es así que la búsqueda de apoyo no sólo es para que el estudiante sea asistido en cuestiones académicas, sino también para solicitar ayuda con respecto al control de las emociones que le generan estas situaciones. Un ejemplo claro es el caso de la participante D, en donde la presencia de su madre durante una capacitación virtual le permite estar tranquila: *“Ahora cuando dimos una capacitación para un banco, estaba nerviosa porque era virtual entonces estaba en la casa con mi mamá y ella me tranquilizo porque estaba conmigo”*. Otro caso es el del participante F, que recurre a sus compañeros a la hora de llevar a cabo una capacitación, aclarando que sin ellos esta actividad le genera miedo: *“Y si estaría solo, si estaría solo dando una capacitación, solo, solo, sin nadie. Sí me daría miedo, porque digo, ¿si me equivoqué? Si le dije algo malo, por ejemplo, a la gente, no tengo a nadie para que me ayude”*.

En cuanto a la relación con los pares, esta estrategia es utilizada ante una pelea o un mal entendido entre los compañeros. Una forma en la que se emplea es pidiéndole a la profesora que resuelvan el conflicto como, por ejemplo: *“Las personas tienen que hablar*

*solita, pero yo no puedo, entonces yo ya le digo a las profesoras. Cuando me peleo con las chicas la profesora me ayudo” (Participante B), “Puede ser, por ejemplo, que a veces recorro a las profes. Me acuerdo de que antes del recreo la vi a la profe y le conté, para que hable con él. Yo no quiero hablar con él, tampoco me gusta estar en la clase con él, me molesta porque habla a los gritos, le digo que se calle”, (...), “Y cuando me enoja mucho esas actitudes se lo digo a las profes para que le diga algo, para que se integre. Ella se pelea con todos es mala, no me gusta a mí” (Participante C). En estos ejemplos se puede observar que los participantes, además de acudir a la ayuda de la profesora, también le adjudica la responsabilidad sobre el conflicto buscando que lo resuelva, un ejemplo que ilustra este punto es el del participante F: “Depende, de qué problema, (...) si es de compañerismo, hablaré con la profe en principio, veré cómo hablarlo con ella a sola y después hablaré con el que tenga el problema”.*

Otra manera en la que se presenta esta estrategia en las relaciones de pares, es por medio de la solicitud de ayuda a amigos o familiares para reflexionar sobre el conflicto y poder llegar a una solución. El compartir con otro una problemática, también les permite poder aminorar las emociones negativas que surgen en una pelea, como ser el enojo. Esto se presenta en dos ejemplos: “Sí, yo tengo una amiga a la vuelta que se llama R y a veces yo le digo a ella, me dice cosas buenas, (...). Eso me alivia, contarle a mi amiga, aunque ella es más chica que yo” (Participante C), “Si por ejemplo lo de T que me pelea, le conté a mi mamá porque estaba enojada y hablamos” (Participante D).

La virtualidad también resulta ser una situación estresante en la que se utiliza esta estrategia. El hecho de que los participantes tengan que conectarse a las plataformas virtuales, ya sea para tener clases, presentar una capacitación o incluso realizar las entrevistas para esta investigación, genera estrés y es por ello que acuden a sus familiares para que los ayuden a conectarse. Un claro ejemplo es el de la participante C, que al tener que conectarse a la entrevista tuvo complicaciones y acudió a su hermano: “Estaba nerviosa hace un rato porque no podía comunicarme, ay que voy a hacer mamá, mamá, voy a tener que decirle a (Tesisista) que voy el jueves, no sabía cómo hacer y justo me ayudó mi hermano. Gracias a Dios, porque mis hermanos siempre están apurados, siempre están apurados, y a veces los veo enojados y después me dicen vení, vení, y me conectan la computadora. No me gusta que se enojen

*porque yo también no sé estas cosas, es nuevo para mí*". Al utilizar una plataforma que no está acostumbrada a manejar, genera en C emociones de preocupación.

Por último, con respecto a la finalización de la carrera y el futuro, el participante F busca apoyo emocional en su entorno familiar para que lo acompañen en sus proyectos futuros: *"Si, puede ser que sí. Ahora, por ejemplo, ahora cuando terminé la carrera le pediré ayuda a mis papás para ver donde me meto"*. Aquí se observa la importancia que tiene la contención de sus padres frente a la ansiedad que le genera un futuro incierto.

La estrategia de apoyo tiende a ser resolutiva en ciertas situaciones, pero también es un obstáculo en otras. Es resolutiva cuando la ayuda solicitada no entorpece con la autonomía de los participantes, ya que no dependen totalmente del otro, sino que requieren de apoyo en momentos específicos y puntuales. Otra forma acertada, es con respecto a la regulación emocional que los estudiantes necesitan en determinados momentos ante las exigencias de una situación.

Por otro lado, no es resolutiva cuando esta ayuda acapara las decisiones de los estudiantes, involucrándose en sus procesos de aprendizaje y resolución de conflicto. Otra manera en la que no es resolutiva, está relacionada con la asignación de responsabilidades a personas que no son parte del problema, para que estas las resuelvan.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Como momento de cierre, en primer lugar, se hará referencia al logro de los objetivos de la investigación, para luego destacar sus principales aportes, limitaciones y las ideas a las cuales las conclusiones han dado lugar.

Siendo el objetivo general conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes frente a las situaciones académicas percibidas como estresantes, se puede afirmar que fue posible llevarlo a cabo. Las estrategias de afrontamiento a las que recurren los alumnos hicieron su aparición a partir de emociones, pensamientos y conductas que, si bien son rudimentarias en su manifestación, indican la presencia y el desarrollo de procesos cognitivos y conductuales frente a las situaciones evaluadas como desbordantes (Lazarus y Folkman, 1986). Lo cual significa que no surgieron elaboraciones simbólicas muy complejas, pero esto no le resta valor al esfuerzo cognitivo que realizan los estudiantes para dar una respuesta adecuada ante un hecho estresante y poder transmitirlo a la investigadora.

En este orden de cosas, a partir del análisis de los diferentes casos estudiados, se pudieron determinar cuáles de las situaciones vivenciadas en el ámbito académico son señaladas por los estudiantes como estresantes. Las mismas son la exposición en público, los exámenes, las capacitaciones, el trabajo integrador final, la relación con los pares y profesores, así como la virtualidad y, la finalización de la carrera y el futuro.

A partir del surgimiento de estas situaciones fue posible evidenciar que no son únicamente estresantes aquellas que tienen implicancias académicas, sino que también lo son aquellas relacionadas a conflictos interpersonales y las involucradas con la finalización de sus estudios. En cada una de ellas el componente cognitivo, conductual y emocional se ven involucrados, impulsando u obstaculizando la elaboración de una respuesta de afrontamiento hacia los hechos.

Por otro lado, el surgimiento de esta amplia variedad de situaciones, nos lleva a pensar que el ámbito académico se presenta como un terreno fértil para que eventos cognitivos y afectivos desaten angustia o estrés psíquico en los estudiantes que se encuentran frecuentemente con emociones a procesar y situaciones a las que deben responder.

Con respecto al segundo objetivo, que plantea identificar los pensamientos, conductas y emociones que surgen frente a estas situaciones estresantes. Se observó en los participantes

cierta rigidez en el pensamiento, dificultando la incorporación de nuevas ideas o puntos de vista sobre respuestas resolutivas ante cada hecho.

También se apreció un razonamiento reiterativo evidenciando que, a pesar de las reformulaciones constantes de las preguntas, los estudiantes ofrecían la misma respuesta sin alcanzar una flexibilidad del pensamiento. Por otro lado, se observó el uso de un pensamiento concreto, al ser interrogados con preguntas abiertas, los estudiantes solicitaban especificaciones a modo de ejemplos antes de dar una respuesta.

En cuanto a las conductas empleadas ante situaciones estresantes, los participantes expresaron utilizar acciones de retraimiento, de confrontación e incluso de inquietud debido a las emociones que les generan dichas situaciones. También se pudieron observar conductas propias del estrés durante la participación en las entrevistas virtuales, como ser movimientos repetitivos y constantes, expresiones de sentirse agitados, repetición de palabras o silencios prolongados, voz tenue o elevada, expresiones exaltadas, risas y bostezos frecuentes.

Por otro lado, frente a la valoración que los participantes les otorgan a las situaciones, también se encuentran comprometidos aspectos emocionales. Las emociones que surgen frente a demandas que los exceden, son miedo, frustración, ansiedad, angustia y enojo. Las cuales tienen lugar cuando se ponen a prueba sus capacidades y habilidades intelectuales, como así también cuando sus objetivos y expectativas no son alcanzados.

Con respecto al tercer y último objetivo que buscaba inferir las estrategias de afrontamiento que utilizan los participantes frente a las situaciones estresantes, fue posible diferenciarlas en coherencia con la clasificación que Lazarus y Folkman (como se citó en Macías, et al., 2013) plantean en su teoría.

Se encontraron estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema, en la regulación emocional y en la búsqueda de apoyo.

Las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema que utilizan los estudiantes, son la confrontación y la planificación, ambas se emplean de manera resolutiva. Sin embargo, la confrontación resulta ser acertada en ciertas situaciones, como las capacitaciones o exposiciones en público, pero no en los exámenes. Para estas últimas

situaciones les resulta apropiada la estrategia de planificación, ya que requieren de un gran esfuerzo cognitivo, de anticipación y reflexión. Pese a la discapacidad intelectual, los participantes despliegan maneras acertadas de resolver el hecho estresante.

En cuanto a las estrategias focalizadas en la regulación de las emociones, utilizadas de maneras resolutiva por parte de los participantes, aparecen el autocontrol, la aceptación de responsabilidades y la reevaluación positiva. Para el desenvolvimiento de las mismas, los estudiantes emplean diferentes recursos y herramientas de control y regulación emocional, evidenciando así la presencia y el desarrollo de competencias emocionales. A partir de estas, se aprecia el esfuerzo cognitivo que emplean para procesar la información, reflexionar acerca de la misma y poder ejecutar una respuesta, como así también el despliegue de un rol proactivo y autónomo.

Una de las estrategias con mayor relevancia en esta investigación es la búsqueda de apoyo, debido a que todos los participantes hacen uso de ella. La misma, suele ser resolutiva cuando los estudiantes solicitan ayuda en determinados momentos, sin interferir en la autonomía y en las respuestas que emplean. Sin embargo, en ciertas ocasiones, solo cuando la ayuda solicitada es desmedida, la respuesta resulta no resolutiva ya que, obstaculiza los procesos de aprendizaje, la aceptación de obligaciones y responsabilidades propias de su rol como estudiante.

En cuanto a las estrategias que no resultan ser resolutivas ni adecuadas, aparecen la de escape y evitación, y la de distanciamiento. Estas estrategias son empleadas generalmente frente a conflictos relacionales con los pares, como así también ante la presentación de las capacitaciones. También son contraproducentes para los participantes, debido a que entorpecen el desarrollo de los procesos de aprendizaje, interfiriendo en las habilidades cognitivas e intelectuales adquiridas, y perjudicando el despliegue de las competencias emocionales alcanzadas.

A partir de esto, se evidencia que una formación académica no solo se trata de aprendizajes del contenido sino también de habilidades transversales y sociales que constantemente ponen a prueba los recursos psíquicos.

Es importante reconocer el papel que juega la Asociación “Casos Verdes” en la promoción y reforzamiento de la autonomía de sus estudiantes, como así también del cuidado y la autorregulación emocional. Por medio de su Programa de Educación Ambiental, marco del cual se realizó esta investigación, no solamente busca brindar una educación inclusiva basada en el enfoque de Derechos Humanos, sino que también promueve un modelo que prioriza el desarrollo de las competencias emocionales y la autonomía de los estudiantes.

Los estudiantes, aunque presentan limitaciones en sus capacidades cognitivas e intelectuales, han desarrollado y adquirido diversos recursos para hacerle frente a la complejidad que implica cada situación académica percibida como estresante, obteniendo resultados favorables y resolutivos. A pesar de que las manifestaciones de las estrategias de afrontamiento no se presentan dotadas de un gran simbolismo o elaboración, están dirigidas a resguardar y proteger el estado emocional de los estudiantes, como así también reforzar la versatilidad de los mismos ante las demandas del entorno.

Se debe tener presente que, más allá de la situación que genera estrés, y los procesos implicados para afrontarlos, se encuentran otros factores que intervienen, tales como familiares, sociales, culturales e incluso institucionales, que influyen de maneras positivas o negativas en el despliegue de las estrategias.

Las conclusiones de esta investigación son únicamente aplicables a sus participantes, no sólo por el número de sujetos entrevistados, sino también por las características específicas que comparten, tales como la historia institucional de formación académica que se encuentran transitando, la pertenencia en un programa educativo inclusivo, el desarrollo de sus estudios en un ámbito universitario, así como las posibilidades de realizar prácticas ambientales en diversas instituciones promoviendo el cuidado del ambiente.

Otra limitación que presenta esta investigación, es que, al ser estudiantes del último año del programa, han recorrido una trayectoria académica de varios años, por lo que estos recursos cognitivos y competencias emocionales pudieron haber sido desarrollados durante este tiempo. Por otro lado, los mismos conocen con anterioridad las modalidades con respecto al dictado de clase, a los exámenes e incluso las maneras de presentación de las capacitaciones. La anticipación frente a estas situaciones consideradas estresantes, permite

que los mismos empleen maneras de respuestas ya aprendidas durante el proceso de formación.

Por otro lado, el hecho de que todos los participantes presentan discapacidad intelectual leve a moderada, también puede ser vista como una limitación en la investigación, debido a que presentan recursos cognitivos e intelectuales para afrontar dichas situaciones, a diferencia de otras personas que presentan discapacidad intelectual graves o profundas. Es importante mencionar el gran esfuerzo que los estudiantes realizan para enfrentarse a las situaciones académicas e inclusive para transmitir sus propias vivencias a la investigadora.

Con respecto a las posibilidades o aspectos positivos de este trabajo, se puede apreciar que las conclusiones obtenidas implican un aporte para todos aquellos que estén interesados en emprender una investigación relacionada con el estrés y la utilización de estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual, profundizando el empleo de la mismas frente a otros contextos o situaciones fuera del ámbito académico, en otras edades y en momentos diferentes de formación educativa.

Por último, quedan abiertos algunos interrogantes, tales como conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento que utilizan personas con otras discapacidades, si existen otras estrategias que sean propias y específicas de la discapacidad y saber si hay una relación entre las estrategias afrontamiento con el grado de desarrollo de las capacidades cognitivas, competencias emocionales y sociales.

Esta investigación es el testimonio de la importancia de abordar y profundizar sobre la relevancia de la educación emocional y estimulación cognitiva en instituciones dedicadas a la formación educativa de personas con discapacidad intelectual, buscando promover el desarrollo de habilidades no solo cognitivas e intelectuales, sino también emocionales que impacta sobre los procesos de aprendizaje, teniendo siempre la mirada puesta en la perspectiva de los Derechos Humanos, impulsando la autonomía propia de cada persona, como así también el surgimiento de mayores oportunidades de formación académica e inserción laboral para las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela libre editorial
- Albónico, G. (2010) *Otra voz en la educación. El trabajo de los Psicólogos en escuelas y liceos*. Psicolibros.
- Alfaro Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*, 32, (1), 63-74.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748711005.pdf>
- Amén, S. (2018). *Estrategias de afrontamiento frente al envejecimiento de un grupo de adultos mayores que concurren al Club Social de los Abuelos de Salta* [Tesis de licenciatura en Psicología publicada]. Universidad Católica de Salta.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Medica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35, 97-103.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Arnau Ripollés, S. (2011). Comités de Bioética: Nuevos desafíos para la Inclusión de la Diversidad Funcional. *Revista Medicina y Humanidades*, 3, (1), 59-75.  
[http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/Nuevos\\_desafios\\_para\\_la\\_Inclusion\\_de%20la\\_Diversidad\\_Funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/Nuevos_desafios_para_la_Inclusion_de%20la_Diversidad_Funcional.pdf)
- Barquín Cuervo, R., Medina Gómez, B. y Pérez de Albéniz Garrote, G. (2018). El uso de estrategias de afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 27, 89-94. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v27n2/1132-0559-inter-27-2-0089.pdf>
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15, (3), 1-21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347029.pdf>

- Barrio, J.A. García, M.R. Ruiz, I y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 1, (1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Beltrán, J. (1989). *Aprender a aprender: Desarrollo de las estrategias cognitivas*. Cíncel.
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *Reidocrea*, 6, (2), 16-23. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Blanco, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* [Índice para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas]. En M. Vaughan (Edit). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bruno, M., Candiotti, L., Gambetta, M., Nallar, P. y Salas Machuca, C. (2007). *Proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel universitario*. Salta: Cartoon
- Carboni, A. y Barg, G. (2016). En Manual de introducción a la psicología cognitiva, *Atención* (89-117). Editorial Universidad de la República.
- Carrillo Notario, L., Fernández Pablos, N., Clariana Martín, S. y De los Ríos Alfonso, P. (2020). *Psicología de la salud*. Cede. <https://www.pir.es/muestra6edipir/04PSSALUD.pdf>
- Casari, L., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32, (2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v32n2/a03v32n2.pdf>
- Cascos Verdes. (2021). *Programa de educación ambiental*. <https://www.cascosverdes.org/programa-de-educacion-ambiental/>
- Castillero Mimenza, O. (17 de octubre de 2017). *Procesos cognitivos: ¿qué son exactamente y por qué importan en Psicología?*. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/procesos-cognitivos>

- Chávez Uribe, A. (2007). *La escala stanford – binet*. Universidad de Colima. [https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/binet\\_imprimir.pdf](https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/binet_imprimir.pdf)
- Chiang Sanchez, R., (2010). *Estrategias de afrontamiento durante los primeros años de estudio, en jóvenes de la universidad de Valparaíso, Ciudad de Valparaíso*. [tesis de licenciatura en Psicología. En la Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63877>
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cidoncha Falcón, V. y Díaz Rivero, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 1, (4), 29-36. <https://www.efdeportes.com/efd147/habilidadesmotrices-basicas-coordinacion-y-equilibrio.htm>
- Crespo, M. y Cruzado, R. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario Cope con una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Análisis y modificación de la conducta*, 23 (92), 797-830. <file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDelAfrontamiento-7071279.pdf>
- Daneri, F. (2012). *Psicología del Estrés*. Universidad de Buenos Aires. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/090\\_comportamiento/material/tp\\_estres.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf)
- De Barros Camargo, C. y Hernández Fernández, A. (2016). Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2, (4), 189-200. [file:///C:/Users/anita/Downloads/4244-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14544-1-10-20180929%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anita/Downloads/4244-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14544-1-10-20180929%20(1).pdf)
- Departmente of Economic and Social Affairs. (2009). *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration* [Creando una Sociedad Inclusiva: Estrategias Prácticas para Promover la Integración Social]. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>

- Di Colloredo, C., Aparicio cruz, D. y Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psicología. Avances de la disciplina*, 1, (2), 125-156. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224996002.pdf>
- Egea García, C. y Sarabia Sánchez, C. (2001). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Real patronato sobre la discapacidad. [https://www.siiis.net/docs/ficheros/200406230004\\_24\\_0.pdf](https://www.siiis.net/docs/ficheros/200406230004_24_0.pdf)
- Erausquin, C., Denegri, A. y Michele, J. (2013). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. <file:///C:/Users/anita/Downloads/%E2%80%9CEstrategias%20y%20modalidades%20de%20intervenci%C3%B3n%20psicoeducativa%20historia%20y%20perspectivas%20en%20el%20an%C3%A1lisis.pdf>
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros
- Fejerman, N. (2010). *Trastorno del desarrollo en niño y adolescentes*. Paidós.
- Fernández Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M., Martín Díaz, M. y Domínguez Sánchez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández, V. (2020). Desarrollo de habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual, que cursan el programa de educación ambiental de Cascos Verdes, en la Universidad Católica de Salta, en el año 2020 [Tesis de licenciatura en Psicología publicada]. Universidad Católica de Salta.
- Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008) La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades única*, 9 (22), 187 – 202. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14, (3), 255-276. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/100008.pdf>

- García Alonso, I. y Medina Gomez, M. B. (2016). Apoyo social y afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *INFAD Revista de Psicología*, 1, (2), 215-220. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/160/229>
- García Vásquez, E. (2015). La discriminación por discapacidad como tema emergente en el contexto de los movimientos sociales contemporáneos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63, (1), 155-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v63s1/v63s1a19.pdf>
- Glover, M. (8 de enero de 2019). *Procesos cognitivos básicos y superiores: ejemplos y tipos*. Psicología online. <https://www.psicologia-online.com/procesos-cognitivos-basicos-y-superiores-ejemplos-y-tipos-4282.html>
- González, B. y León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 49-67. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- González, E. (2002). *Educación en la afectividad*. <http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Groome, D. (2015). *Una introducción a la psicología cognitiva. Procesos y trastornos*. Psychology Press.
- Gutiérrez García J. (2015). Eustrés. *Revista Gestión práctica de riesgos laborales*, (19), 8 - 10. <http://pdfs.wke.es/8/4/3/9/pd0000018439.pdf>
- Hagens, O. (2007). Intelligence quotient: definition, evaluation and problems as a measure of 'intelligence' [Cociente de inteligencia: definición, evaluación y problemas como medida de 'inteligencia']. [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7016/15\\_AppendixA.pdf?sequence=16&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7016/15_AppendixA.pdf?sequence=16&isAllowed=y)
- Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6, (2). <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta edición)*. Mexico: McGraw Hil. <https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Ison, M. y Aguirre, C. (2001). El afrontamiento: estrategias para el manejo del estrés. *Revista Idea*, 37, 147-154.  
[https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/95061/CONICET\\_Digital\\_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/95061/CONICET_Digital_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Kandel, E., Schwartz, J.H. y Jessell, T.M. (2001). *Principios de Neurociencia*. McGraw-Hill.
- Ke X. y Liu J. (2017). Discapacidad intelectual. En M. Irarrázaval y A. Martín, *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Rey JM.  
[https://iacapap.org/\\_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf](https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf)
- Lanuque, A. (2019). *Estrés universitario, estudiantes centennials vs. Sistema de evaluación*. Dunken
- Lazarus, R. S. (1999). *Estrés y emoción, manejo e Implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Leibovich de Figueroa, N. y Schufer, M. (2002). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. Universitaria de Buenos Aires.
- Leliwa, S. y Scangarello, I. (2011). *Psicología y Educacion ¿Qué relación existe entre ellas?*. Editorial Brujas.
- Ley 26063 de 1983. Por la cual se sanciona y promulga el ejercicio de la profesión del Psicólogo en todo el territorio de la Provincia de Salta, 3 de Marzo de 1983. <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/hdocs/legisalud/migration/html/11873.html>
- Londoño Ocampo, P. (2009). *La atención: un proceso psicológico básico*. *Pensando Psicología*, 5, (8), 91-100.  
<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150730/555786.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Bastías, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de*

- México*, 69, (273), 835-856.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/download/68632/60622>
- López Calderón, A. (2010). Respuesta fisiológica al estrés. En J. Fernández Tresguerres (Ed.), *Fisiología humana 4ª ed.* (pp. 1137-1147). Mc Graw Hill.
- López Santana, Y., Díaz Berasategui, Y., Cintra Hernández, Y. y Limonta Rodríguez, R. (2014). Estrés, el “gran depredador”. *Revista Información Científica*, 84, (2), 375-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757261019>
- Lupón Bas, M. Torrents Gómez, A. y Quevedo Junyent, L. (2012). *Apuntes de psicología en atención visual. Tema 4: Procesos cognitivos básicos*. Universidad Politécnica de Catalunya.  
[https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema\\_4.\\_\\_procesos\\_cognitivos\\_basicos-5313.pdf?sequ](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf?sequ)
- Macías, M., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30, (1), 123-145.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Maiche, A., González, H. y Pires, A. (2016). En Manual de introducción a la psicología cognitiva, *Percepción* (pp. 49-88). Editorial Universidad de la República.
- Medina Gómez, B. y Gil Ibáñez, R. (2017). Estrés y estrategia de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática. *Revista Ansiedad y Estrés*, vol 23, (1), 38-44. <https://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242-articulo-estres-estrategias-afrontamiento-personas-con-S1134793716300501>
- Mejía Quintero, E. y Escobar Melo, H. (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8, 1, 123-138.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva, fundamentos y prácticas de la educación inclusiva: eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual (1a ed.)*. Ministerios de Educación,

Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006579.pdf>

Muñoz Fernández, S., Molina Valdespino, D., Ochoa Palacios, R., Sánchez Guerrero, O. y Esquivel Acevedo, J. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediatr Mex*, 41, (1), 127-136.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2020/apms201q.pdf>

Naranjo Pereira, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33, (2), 171-190.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>

Navarro Pereira, X. (2002). Fisiología del sistema nervioso autónomo. *Revista de Neurología*, 35, (6), 553-562.  
[https://www.esi.academy/wpcontent/uploads/Fisiologia\\_del\\_sistema\\_nervioso\\_autonomo.pdf](https://www.esi.academy/wpcontent/uploads/Fisiologia_del_sistema_nervioso_autonomo.pdf)

Neidhardt, J., Weinstein, M., y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Deusto.

Nieves Achón, Z., Satchimo Namalyongo, A., González Nieves, Y. y Jiménez Jorge, M. (2013). Algunas consideraciones acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas Psicoespacios*, 7, (11), 91-116.  
<file:///C:/Users/anita/Downloads/DialnetAlgunasConsideracionesAcercaDelEstresAcademicoEnLo-4863338.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Guía de formación, Serie de capacitación profesional N° 19*.  
[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf)

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.  
<https://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>

- Organización Panamericana de la Salud. (2008). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud* (10ª ed., Vol. 1). <https://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>
- Ospina Ramírez, M. (2010). Discapacidad y sociedad democrática. *Revista Derecho del Estado*, (24), 143–164. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/439/418>
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos Internacional. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Palacio, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Parra Dussan, C. y Palacios Sanabria, M. (2007). Enfoque de derechos humanos en la política pública de discapacidad. *Civilizar*, 7, (13), 97-114. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100221524006.pdf>
- Peredo Videá, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en psicología*, 15, 101-122. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf)
- Pérez González, J. y Pena Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, (342), 32- 35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317/245>
- Pérez Martínez, J. (2018). *Trata el estrés con PNL*. Universitaria Ramón Areces.
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1976). *La construcción del símbolo*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Ré, R. y Bautista, M. (2009). *Vida sin distrés*. San Pablo.
- Real Academia Española. (2022). *Emoción*. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>

- Risueño, A. y Motta, I. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje. Una mirada neuropsicológica*. Bonum.
- Rodríguez Campuzano, M., Ocampo Juárez, I. y Nava Quiroz, C. (2009). Relación entre valoración de una situación y capacidad para enfrentarla. *Revista SUMMA Psicológica*, 1, 25 – 41. [https://www.researchgate.net/publication/326898724\\_Relacion\\_entre\\_valoracion\\_de\\_una\\_situacion\\_y\\_capacidad\\_para\\_enfrentarla](https://www.researchgate.net/publication/326898724_Relacion_entre_valoracion_de_una_situacion_y_capacidad_para_enfrentarla)
- Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis
- Rondal, J. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica: Barcelona.
- Ruiz, C. (2021). *Discapacidad intelectual y apoyo social en la adolescencia*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/103>
- Santrok, J. (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Sarason, S. y Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety [Algunos correlatos de la ansiedad ante los exámenes.]. *Journal of consulting and clinical psychology*, (47), 810-817. doi: 10.1037/h0060009. PMID: 12999411.
- Selye, H. (1954). *Stress*. España: Editorial Científico Médica.
- Sivasubramanian, A. (2016). Eustress Vs Distress. [Eustrés Vs Distrés] *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 4, 1-4. [http://www.rajmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS\\_2016\\_vol04\\_issue\\_05\\_04.pdf](http://www.rajmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS_2016_vol04_issue_05_04.pdf)
- Toboso Martín, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades Araucaria*, (20). [https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/08/Discapacidad\\_enfoque\\_Amartya\\_Sen.pdf](https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/08/Discapacidad_enfoque_Amartya_Sen.pdf)

- Ugalde, M. (1989). *El lenguaje, caracterización de sus formas fundamentales*. Editorial Letras 20-21. <file:///C:/Users/anita/Downloads/3647-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7944-1-10-20120223.pdf>
- Valdespino Echaury, L. y Lobera Gracida, J. (2010). *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión educativa en educación inicial y básica*. Consejo nacional de fomento educativo. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106805/discapacidad-intelectual.pdf>
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4, (8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vázquez Valverde, C., Crespo López, M. y Ring, J. (2003). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena Vilarrasa, G. E. Berrios y P. Fernandez, *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (pp. 425-435). Masson.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zapata Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo"*. Universidad de Alcalá. [http://eprints.rclis.org/17463/1/bases\\_teoricas.pdf](http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf)
- Zapata, A., Bastida, M., Quiroga, A., Charra, S. y Leiva, J. (2013). Evaluación del bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en padres con niños o adolescentes con retraso mental leve. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5, (1), 2013, 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391178>

# APÉNDICES

## Apéndice A: Nota de autorización

Salta, 1 de febrero del 2023



Al Director Ejecutivo de la Organización Cascos Verdes

Lucas Puente

S / D


Tengo el agrado de dirigirme a Ud., como estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Salta, a fin de solicitarle su autorización para realizar mi trabajo de integración final en la Asociación Cascos Verdes, sede en Salta Capital.

La investigación tiene como tesista a Ana Laura Cuba Fusetti, DNI 36.802.887 quien suscribe, y como directora de tesis a la Lic. Constanza Pulo quien supervisará el proceso de investigación.

El trabajo de integración final se titula "Estrategia de Afrontamiento en alumnos con discapacidad intelectual frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el programa de formación de educación ambiental de la organización cascos verde, sede en Salta Capital en el periodo lectivo del año 2023". El mismo, tiene como objetivo general "conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos con discapacidad intelectual entre 20 a 40 años que cursan el 4° año del Programa de Educación Ambiental de la Asociación Cascos Verdes sede en Salta Capital frente a las situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo del 2023", y como objetivos específicos: "Describir las situaciones consideradas como estresantes por los estudiantes dentro del Programa de formación de educadores ambientales", "identificar los comportamientos, pensamientos y emociones que manifiestan los estudiantes como respuestas a las situaciones que consideran estresantes en el ámbito académico" y "establecer relaciones

RECIBIDO

  
Asociación Civil  
Cascos Verdes  
Cuit 30-71069188-2

Impulsado por  CamScanner  
Escaneado con CamScanner

entre los comportamientos, los pensamientos y las emociones que manifiestan los estudiantes y las estrategias de afrontamiento”.

Desde el marco ético y legal, la investigación contará con el consentimiento informado de los padres o tutores responsables y con el asentimiento de los alumnos de 4º año. A partir de los mismos se brindará información acerca de la investigación y podrán expresar su decisión de participar voluntariamente. Además, allí se detallan las características de las entrevistas que se pretenden aplicar y se garantiza el anonimato de los participantes y el resguardo de sus derechos siguiendo los lineamientos establecidos por el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A, 2013); la Ley Provincial N° 6.063 (1983) del Ejercicio de la Profesión del Psicólogo y Ley Nacional de Salud Mental N° 20.657 (2013). Es posible que las entrevistas sean efectuadas en la Universidad Católica de Salta.

Cabe resaltar que toda la información obtenida en el transcurso de la investigación es estrictamente confidencial y no será usada para otro propósito más que los que posee este estudio que contará con rigor científico.

He decidido realizar mi trabajo integrador final en esta Asociación ya que he tenido la oportunidad de conocerla y de presenciar, mediante la virtualidad, clases a estudiantes del 1º año de la formación de educadores ambientales, como así también tuve la posibilidad de trabajar en ella como profesora adjunta en el 3º año de la formación. Es por ello que tener estas experiencias despertaron mi interés por querer conocer más sobre la discapacidad intelectual dentro del ámbito educativo.

La investigación se circunscribirá a los estudiantes que estén cursando el 4º año, los resultados se limitarán a los mismos. Tanto los resultados y las conclusiones alcanzadas ofrecerán información novedosa sobre la temática, que servirá como un antecedente valioso para futuras investigaciones. Si bien, dichos resultados no podrán generalizarse, la temática podrá ser replicada en otros contextos educacionales.

Por su parte, es necesario señalar que las conclusiones de la investigación, serán presentadas ante la institución una vez concluida la misma y acompañadas de orientaciones y sugerencia a partir de la información obtenida.

Desde ya muchas gracias.

RECIBIDO



Asociación Civil  
Cascos Verdes  
Cuit 30-71069188-2

Impulsado por  CamScanner

Escaneado con CamScanner

Sin otro particular y a la espera de una favorable respuesta, lo saludo cordialmente.



Firma de la tesista  
Ana Laura Cuba Fusetti



Constanza M. Pulo  
Lic. en Psicología  
M.P. N° 1084

Directora de tesis  
Lic. Constanza Pulo

RECIBIDO



Asociación Civil  
Cascos Verdes  
Cult 30-71069188-2

## Apéndice B: Consentimiento informado

El propósito de este consentimiento es proveer al representante legalmente autorizado del alumno que actualmente cursa el Programa de Educación Ambiental, una clara explicación sobre la naturaleza de la investigación que deseo realizar, así como el rol de quien está leyendo como participante.

La presente investigación es conducida por Ana Laura Cuba Fusetti, tesista en la Licenciatura de Psicología, en la Universidad Católica de Salta. El objetivo de este estudio es conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes que cursan el 4° año de dicho programa, frente a las situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico.

Si usted está de acuerdo con la participación de tal persona, se le proveerá a una notificación que deberá firmar.

Cabe aclarar que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En consonancia con el principio de confidencialidad, la identidad de esta persona, será resguardada, para ello se utilizará una codificación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, la persona que participe puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su atención.

---

En mi carácter como representante legal de ..... DNI..... autorizo al mismo a participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ana Laura Cuba Fusetti. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes que cursan el 4° año de dicho programa, frente a las situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito universitario.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que puedo retirar a ..... cuando yo o este así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a Ana Laura Cuba Fusetti al teléfono 0387-5798781.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Ana Laura Cuba Fusetti, al teléfono anteriormente mencionado.

Firma del representante legal

Nombre del representante legal

Firma de la tesista \_\_\_\_\_

Ana Laura Cuba Fusetti

## Apéndice C: Asentimiento informado para el estudiante

Hola, mi nombre es Ana Laura Cuba Fusetti y soy estudiante de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad Católica de Salta.

Actualmente estoy preparando mi tesis y para poder hacerla necesito hacer una investigación. La misma tiene como objetivo, conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes que serán futuros Educadores Ambientales y para ello quiero pedirte que me ayudes.

Tu colaboración será muy importante para mí, ya que me ayudara a conocer que situaciones, durante tu cursado del Programa de Educación Ambiental, te generan nerviosismo, miedos o tensiones, por ejemplo, algunas situaciones podrían ser el rendir un examen, el participar en clases o incluso la entrega de trabajos prácticos. Y al mismo tiempo, también me ayudarás a conocer qué acciones realizas para superar y afrontar esas situaciones.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que nadie sabrá que tú participaste de este estudio.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, es tu decisión si participas o no en este estudio.

- Si aceptas participar, te pido que por favor escribas abajo: “SÍ DESEO PARTICIPAR” y escribe tu nombre.
- Si no deseas participar, no escribas nada.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma de la tesista \_\_\_\_\_

Ana Laura Cuba Fusetti

## Apéndice D: Guía de Entrevista para los estudiantes

### Datos personales y académicos

N° Participante:

Edad:

Género:

Año de ingreso al PEA:

Año que cursa actualmente:

Diagnostico / diagnostico funcional según C.I.F (certificado único de discapacidad):

Breve síntesis de su trayectoria escolar:

### Situaciones del ámbito académico considerados estresantes

¿Cómo te definirías como estudiante?

Durante la cursada del Programa de Educación Ambiental ¿Cuáles son las situaciones que más te agradan? ¿Por qué?

¿Cuáles son las situaciones que menos te agradan? ¿por qué?

¿Existen situaciones durante el cursado en las que te sientes preocupado? ¿Cuáles son?

¿Cuáles son las materias que más te gustan? ¿Por qué?

¿Cuáles son las materias que menos te gustan? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más te gusta de las clases?

¿Qué es lo que menos te gusta de las clases?

¿Cuáles son las dificultades que experimentas durante el Programa?

Con respecto a las exposiciones en clases ¿Qué experimentas cuándo debes exponer un tema frente a tus compañeros y profesores?

Ante trabajos o tareas a presentar, ¿Te organizas con los tiempos para la realización del mismo? ¿De qué manera? ¿Utilizas alguna metodología o estrategia para realizarlos? ¿Cuáles?

¿Si tuvieras que entregar un trabajo mañana cómo te organizarías?

¿Qué piensas sobre los exámenes? ¿Por qué?

¿Qué significa para vos rendir un examen?

¿Durante el desarrollo de un examen cómo te sientes?

Cuando tienen un examen ¿Cómo te preparas? ¿Utilizas alguna estrategia para estudiar?

Durante el desarrollo de un examen ¿Recurres al profesor frente a dudas? ¿Qué estrategias utilizas para desarrollarlo?

¿Te gustan los trabajos prácticos en grupo? ¿Por qué?

¿A la hora de trabajar en grupo cómo te sientes? ¿Logras establecer comunicación entre tus compañeros? ¿Cómo se organizan?

Frente al desarrollo de exposiciones o trabajos prácticos ¿De qué manera te preparas? ¿Cómo te sientes al momento de exponer o presentar un trabajo?

¿Tienes afinidad con algún compañero para trabajar en grupo? ¿Por qué lo eliges?

¿Cómo es tu relación con tu profesor y compañeros? ¿Por qué?

¿Tuviste algún problema con tus compañeros o profesor? ¿Cómo fue? ¿Cómo se resolvió?

### **Emociones, conductas y pensamiento**

Frente a situaciones que te generan nervios ¿Qué emociones experimentas?

¿Consideras estas emociones positivas o negativas? ¿Por qué?

¿Te ayudan a resolver la situación o a estar más tranquilo?

¿Cómo reaccionas cuando un profesor te hace una pregunta referente al tema dado?

¿Participas en clases? ¿Cómo te sientes al expresarte en clase? ¿Por qué?

¿Cómo reaccionas frente a situaciones que te generan nervios durante la cursada del Programa de Educación Ambiental? ¿Podrías darme algún ejemplo?

¿Estas reacciones son positivas o negativas? ¿Por qué?

¿Te ayudan a resolver la situación o a estar más tranquilo?

¿Qué pensamientos tiene sobre tu desempeño académico? ¿Por qué?

¿Qué pensamientos suele tener a la hora de vivir una situación que no te agrada? ¿Podrías darme un ejemplo?

Estos pensamientos que surgen ¿Son positivos o negativos? ¿Por qué?

¿Alguna vez pensaste en dejar la carrera universitaria? ¿Por qué?

Para finalizar esta primera parte, podrías decirme por lo general ¿Qué situaciones te despiertan esos pensamientos?

¿Estos pensamientos te ayudan superar la situación o te generan más nervios?

## **Estrategias de afrontamiento**

### **Confrontación**

Durante situaciones que no son de tu agrado dentro del aula ¿Cómo sueles resolverlo? ¿Qué acciones o decisiones tomas para sobrepasar esa situación?

¿Sueles resolver las situaciones de manera impulsiva o agresiva? ¿Cómo son esas reacciones? ¿Podrías darme algún ejemplo?

¿Con estas reacciones agresivas logran resolver el problema?

### **Autocontrol**

¿Ante una situación estresante te dejas llevar por tus emociones o logras controlarlas? ¿De qué manera lo haces?

¿Consideras que esto te ayuda a superar la situación? ¿Podrías contarme alguna situación?

¿Utilizas algún recurso para poder controlar tus emociones?

### **Planificación**

Frente a estas situaciones que no son de tu agrado ¿Realizas una reflexión de la situación?  
¿Cómo? ¿Podrías darme un ejemplo?

¿Evaluar la situación que te genera estrés? ¿Cómo lo haces?

¿Buscas otros puntos de vista para evaluar la problemática?

¿Pensar sobre la resolución del problema te ayuda con el estrés que experimentas?

### **Reevaluación Positiva**

¿Diferencias aspectos positivos y negativos de la situación? ¿Como?

¿Expresas lo que sientes y opinas de una situación que te desagrada dentro del aula? ¿Puedes darme algún ejemplo?

¿Sueles concentrarte en los aspectos positivos de la situación para solucionarlos? ¿De qué manera? ¿Me podrías dar algún ejemplo?

### **Escape y Evitación**

¿Sueles alejarte del problema, no pensar en él o evitarlo? ¿Por qué? ¿Crees que es la manera más adecuada para resolverlo?

Frente al problema ¿Piensas en no resolverlo o buscas distraerme con otras cosas? ¿Esto te ayuda a superarlo?

### **Aceptación de la responsabilidad**

¿Te haces cargo de tus problemas? ¿Reconoces que eres responsable en resolverlos? ¿De qué manera lo haces?

¿Si no resuelves la situación que te está causando estrés que sucede? ¿Permites que esto ocurra? ¿Por qué?

### **Búsqueda de apoyo**

¿Sueles contar tus problemas a otras personas? ¿Cómo te sientes después? ¿Podrías darme algún ejemplo?

¿Sueles recurrir a alguien frente a un problema? ¿A quién? ¿Por qué?

¿Frente a un problema le pides ayuda a tus compañeros o profesor? ¿Podrías darme un ejemplo?

¿Si tienes un problema dentro de la universidad a quién recurres? ¿Podrías contarme alguna situación?

¿Tu familia participa en tus estudios? ¿Cómo?

¿Recibes apoyo o ayuda por parte de ellos? ¿Cómo te sientes?

### **Cierre de la entrevista**

Para finalizar la entrevista ¿Qué importancia tienen los estudios para vos? ¿Por qué?

¿Cómo te sientes realizando una carrera dentro de un ámbito universitario?

¿Cuáles son los momentos que más te agradan durante las clases?

## HOJA DE EVALUACIÓN



Universidad Católica De Salta

Facultad de Artes y Ciencias

Licenciatura en Psicología

**Estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de “Cascos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023**

Alumna: Cuba Fusetti, Ana Laura

DNI:36.802.887

Firma:

Directora: Puló, Constanza

DNI: 32.365.296

Sello:

*Constanza M. Puló*  
Lic. en Psicología  
M.P. N° 1084

Firma:

---

### EVALUACIÓN

Decisión:

Tribunal evaluador:

Jurado:

Jurado:

Jurado:

Lugar y fecha: