



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**CONSTRUCCION DE IDENTIDAD PERSONAL EN ADOLESCENTES CON  
DIFICULTADES DEL DESARROLLO COGNITIVO**

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto  
Juvenil**

**Ps. DANIELA A. DÍAZ MUÑOZ**

**Profesora Guía:  
Ps.Ph.D. María Gabriela Sepúlveda Ramírez**

**Santiago de Chile, año 2017**

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCION.....	7
MARCO TEORICO .....	11
1.- Construcción de identidad personal desde el enfoque constructivista evolutivo. ....	11
1.1.- Aproximación al enfoque constructivista evolutivo. ....	11
1.2.- La identidad personal.....	13
2.- Dificultades del desarrollo cognitivo.....	16
2.1.- Las dificultades del desarrollo cognitivo desde la conceptualización de la discapacidad intelectual.....	16
2.2.- Las dificultades del desarrollo cognitivo: caracterización y funcionamiento.....	19
2.3.- La construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.....	22
2.4.- Las dificultades del desarrollo cognitivo en el contexto educativo. ....	24
OBJETIVOS.....	28
MARCO METODOLÓGICO .....	29
1.- Diseño de investigación.....	29
2.- Muestra. ....	31
2.1.- Selección de la muestra.....	31
2.2.- Constitución de la muestra final. ....	34
3.- Técnicas de producción y recolección de datos.....	35

4.- Trabajo de campo. ....	37
4.1.- Entrada: acceso a los participantes y garantías éticas del estudio. ....	37
4.2.- Desarrollo: procedimiento para la administración de la técnica de recolección de datos. ....	39
4.3.- Ruptura o salida. ....	41
5.- Análisis de datos. ....	42
5.1.- Operaciones metodológicas implicadas en el análisis de datos. ....	42
5.2.- Plan de análisis: reducción de datos y metodología de codificación. ....	42
RESULTADOS .....	44
1.- Análisis e interpretación de datos: el desarrollo de la categorización abierta y axial. ....	44
2.- Primer objetivo: Unidad del sí mismo. ....	45
3.- Segundo objetivo: Integración del sí mismo. ....	54
4.- Tercer objetivo: Integración con los otros. ....	64
CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN .....	70
1.- La construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo. ....	70
1.1.- El reconocimiento personal. ....	71
1.2.- Rastros incipientes de la trayectoria vital. ....	75
1.3.- Sentido de pertenencia y de participación. ....	77
2.- Discusión: evaluación del desarrollo del estudio. ....	78
2.1.- Limitaciones. ....	78

2.2.- Aportes.....	79
2.3.- Futuras investigaciones.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	81
ANEXOS .....	95
Anexo 1: consigna autobiografía oral. ....	96
Anexo 2: guión entrevista en profundidad .....	97
Anexo 3: carta al director del establecimiento educativo .....	98
Anexo 4: carta a educadora diferencial del establecimiento educativo .....	100
Anexo 5: consentimiento informado .....	102
Anexo 6: asentimiento informado .....	104

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este estudio está dedicado a:

Los/as niños/as y adolescentes que me han cautivado con sus bellas historias a lo largo de mi trayectoria profesional.

Mi compañero, Marcelo Valderrama Pritzke, con quien he compartido este hermoso proceso y parte de mi vida.

Mis padres, hermano y suegros por su infinita confianza en mí.

Mirtha Parada Valderrama por compartir su hogar y recibirme semanalmente con gratas conversaciones y ricas comidas.

Maricel Manríquez, Jorge Escudero y Claudia González por la amistad construida en el periodo del magister.

Mis colegas de trabajo, Pamela Muñoz, Karla Concha, Lorena Sánchez, Patricia Reyes y Marianela Díaz por su constante ánimo y alegría.

También quisiera agradecer a mi profesora guía, Gabriela Sepúlveda por incentivar la realización de este trabajo y creer en que era posible.

A todos/as gracias por el apoyo incondicional.

## **RESUMEN**

La investigación buscó aproximarse a la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo. Estos adolescentes cuentan con un diagnóstico de discapacidad intelectual que según la normativa de educación especial en nuestro país se asocia a la presencia de necesidades educativas de carácter permanente. La importancia del estudio se enmarca en la posibilidad de visibilizar la participación activa de estos adolescentes en la relación que establecen con sí mismo y su entorno. Se realizó una investigación de carácter cualitativo, donde se efectúa el análisis de autobiografías y entrevistas en profundidad a 4 adolescentes de 15 años que asisten a una escuela especial de la ciudad de Temuco. Los principales resultados permiten describir las dimensiones de la construcción de identidad personal identificando particularidades del proceso identitario en curso. Se concluye el rol activo y dinámico de estos participantes en la construcción de la identidad personal en su proceso de desarrollo y relación con el mundo, destacando lo crucial que es favorecer la identidad personal en concordancia a su desarrollo y proceso evolutivo, dado a las variaciones o desequilibrios que pueden manifestar en la construcción de la identidad presentadas por las dificultades asociadas al desarrollo cognitivo.

Palabras claves: identidad personal, adolescencia, dificultades desarrollo cognitivo, enfoque constructivista evolutivo.

## INTRODUCCIÓN

El concepto de discapacidad en Chile asume las visiones que se han desarrollado sobre la temática en el mundo. La ley chilena no define particularmente el término de discapacidad sino que a la persona con discapacidad. Se entiende por personas en situación de discapacidad a todas aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Ley 20.422, 2010). Desde esta perspectiva, la discapacidad es un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [CIF-OMS], 2001).

Conviene especificar que lo anterior permite distinguir la noción de dificultades del desarrollo cognitivo, ya que en este estudio cuando nos referimos a ello, estamos reconociendo la presencia de un diagnóstico de discapacidad intelectual cuya tipificación involucra a este grupo en el marco legal de las personas en situación de discapacidad.

La noción de dificultades del desarrollo cognitivo se enmarca en la conceptualización sobre la discapacidad intelectual, la cual en nuestro país se introduce con fuerza en el contexto educativo para hacer referencia al grupo de estudiantes que conforman la población preferente de escuelas especiales. La modalidad de educación especial enmarcada en la Ley General de Educación (2009), identifica a este grupo bajo la denominación de estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente, ya que precisan de ayudas y recursos adicionales a lo largo de todo el ciclo vital, sean estos, humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

La prevalencia global de la población con diagnóstico de discapacidad intelectual se encuentra en el 1% y las tasas de prevalencia varían según la edad (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [DSM-V], 2013; Einfeld y & Emerson, 2008). Particularmente, la situación en Chile según el Estudio Nacional de Discapacidad realizado

en el 2004 demuestra que a lo menos el 2% de la población presenta un diagnóstico de déficit intelectual. Asimismo, en un reciente estudio nacional se estima que en la población de 2 a 17 años, un 4,7% tiene una condición permanente por situación de discapacidad. Si bien, el estudio no diferencia el porcentaje exclusivo para el diagnóstico de discapacidad intelectual, éste es incluido como una dificultad de larga duración (SENADIS, 2015).

Por tanto, resulta de interés realizar investigaciones que contemplen la participación de personas con dificultades del desarrollo cognitivo, pues como señala Fierro (1999) se conoce mucho mejor las características cognitivas y el desarrollo de la inteligencia en el ámbito educativo que al desarrollo de los propios afectos, de las relaciones sociales y de la autonomía personal.

Para el presente estudio la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades cognitivas se torna importante, al ser un proceso activo e interactivo que organiza el ser de la persona a lo largo del tiempo, desempeñando una trayectoria versátil, llena de transformaciones y reconstrucciones, lo cual implica la integración tanto del mundo como de sí mismo (Erikson, 1971; Valenzuela, 2012; Sepúlveda, 2006; Guidano y Piatigorsky, 1994; Ricoeur, 1996).

De este modo, existe necesidad de investigación en esta área si se tiene en cuenta que los estudios existentes en nuestro país desde la línea constructivista evolutiva predominan en niños y adolescentes con un funcionamiento intelectual promedio o normal (Valenzuela, 2012; Capella, 2011; González, 2011; Vergara, 2011; De la Harpe, 2005). También destacar que los estudios a nivel nacional e internacional revisados acerca de la construcción de la identidad personal tienden a focalizarse en aspectos puntuales sobre la autoestima, autoconcepto, autodeterminación, entre otros (Gómez, Verdugo y González, 2007; Jones, 2009; Jones, 2012; Arroyave & Freyle, 2009), más que específicamente en la visión global de la construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

Se considera relevante profundizar en la temática de la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo que permita proporcionar

aportes en el ámbito teórico y práctico. Por un lado, en lo teórico, la contribución se orienta a proyectar lineamientos psicoterapéuticos desde la perspectiva constructivista evolutiva. También los conocimientos pueden favorecer a otras disciplinas o ámbitos, como el educativo y social en el sentido de incentivar la participación activa de estas personas, tal como lo sugiere la actual visión de inclusión que orienta el desarrollo de la autonomía personal y de las reales oportunidades en los diversos ámbitos de la sociedad (SENADIS, 2013). En lo práctico, esta investigación compromete su importancia en lo que atañe a comprender las distinciones que emergen en torno a la construcción de identidad personal para proporcionar elementos que favorezcan su participación tanto en procesos psicoterapéuticos como también para mejorar su inclusión al entorno social, educativo y laboral.

Señalar que es la mirada clínica y psicoterapéutica la que impulsa esta investigación, siendo la investigadora, terapeuta de niños/as y adolescentes que presentan dificultades del desarrollo cognitivo lo cual ha motivado la realización del estudio, considerando la observación de sus cambios y transformaciones en la trayectoria laboral, lo que impulsa a la pregunta y objetivos de investigación hacia el reto de comprender su construcción de identidad como elemento para el proceso psicoterapéutico con estos adolescentes.

El diseño de investigación que se utilizó corresponde a uno de carácter cualitativo. Esto pretende rescatar la voz de los adolescentes tan escasamente incluidas en las investigaciones científicas (Gifford, Evers & Walden, 2013; Beail, 2010; Sturmev 2005). De manera que sea relevado el rol activo que cumplen en la construcción de sí mismo y de los significados que crean en relación con los otros y el mundo (Sepúlveda, 2013).

Esta investigación ha permitido explorar los elementos asociados a la construcción personal de un grupo de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo a través de las narrativas mediante el uso de la autobiografía oral y entrevista. Siendo el repertorio expresivo y de comprensión un aspecto ineludible en la distinción dada a los actos del habla que emergen de estos y estas adolescentes, lo cual se transforma en un puente para la comprensión ligada al modo de percibir y otorgar significación a sus experiencias e historia

personal. Lo anterior cobra sentido al situar el desarrollo con dificultades dentro de la tesis expuesta por Vygotski quien plantea que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo (1997, pag.12)”.

Finalmente, en relación a lo expuesto, surge la siguiente pregunta que conducirá esta investigación: ¿Cómo es la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo?

## MARCO TEÓRICO

Este apartado contiene una revisión bibliográfica atinente, actual y especializada de los temas centrales que se abordan en esta investigación. Estos son la construcción de identidad personal desde el enfoque constructivista evolutivo y las dificultades del desarrollo cognitivo. La reflexión en torno a estos temas se sitúa en el periodo de la adolescencia.

De este modo, primero se exponen aspectos generales sobre la construcción de identidad personal desde el enfoque constructivista evolutivo. Luego se desarrollan los principales antecedentes conceptuales para conocer y establecer una visión alrededor de la noción de dificultades del desarrollo cognitivo. Finalmente, se van discutiendo e integrando diversos referentes teóricos y argumentos empíricos acerca de las dificultades del desarrollo cognitivo en la adolescencia y las implicancias en el proceso de identidad personal.

### *1.- Construcción de identidad personal desde el enfoque constructivista evolutivo.*

#### 1.1.- Aproximación al enfoque constructivista evolutivo.

Al situar el concepto de identidad personal desde la perspectiva constructivista evolutiva, resulta relevante ahondar, por una parte, en la epistemología a la base del constructivismo y por otra, los planteamientos del enfoque evolutivo en psicoterapia. De este modo, se destacarán los aportes teóricos que han sustentado y animado la realización de este estudio.

Pensar el constructivismo implica situar al sujeto como observador, el cual construye el conocimiento del mundo exterior y donde la realidad por él percibida puede ser interpretada de diversas formas (Feixas y Villegas, 2000). Se afirma, desde esta vertiente, que los seres humanos son creadores activos de la realidad (Neimeyer y Neimeyer, 1996). En psicología, la epistemología constructivista se traduce en el reconocimiento de tres elementos claves propuestos por Mahoney (1988). Estos son: el conocimiento proactivo, la estructura nuclear morfogénica y el desarrollo autopoyético. Con el primer concepto, el autor se refiere al hecho de que la experiencia humana, el conocimiento y los procesos de adaptación se caracterizan por la participación activa del individuo o la colectividad en la construcción de su mundo, de tal manera que el individuo no es meramente un ser pasivo

que reacciona a los estímulos de su entorno, sino un co-creador de sus realidades subjetivas. Con la designación de estructura nuclear morfogénica, Mahoney (1988) busca expresar su idea de que el ser humano está organizado de manera que sus procesos centrales (núcleo) determinan y restringen las formas en los niveles periféricos. Y por último, señala el punto sobre el desarrollo autopoyético, aludiendo a la función de los sistemas humanos de organizarse a sí mismos de forma que pueda salvaguardar y perpetuar su integridad.

En este sentido, la construcción de realidad incluye estrategias para reducir la complejidad del mundo, la cual es selectiva, dirigida a los aspectos considerados relevantes para la persona, según su forma de elaboración de sentido (Sepúlveda, 2013). En relación a la construcción de significados con sentido, Bruner (2001) plantea tres modos de representar el mundo: enactiva, icónica y simbólica. Éstas se relacionan con las estructuras cognitivas evolutivas establecidas por Piaget de las etapas sensoriomotoras, preoperatorias y operatorias.

Estos tres sistemas con los cuales cuentan los seres humanos para representar la realidad, según Bruner (2008), son diferentes y parcialmente traducibles entre sí. El primero de ellos, la enactiva, está asociado a la acción, es crucial para guiar la actividad y en particular la actividad hábil. La icónica, es una segunda forma de conocer a través de las imágenes mentales y aquellos productos de la mente que detienen la acción y la resumen en un icono que la representa. Es así como a temprana edad, antes que el pensamiento se vuelva operacional, este sistema ofrece una especie de estructura preconceptual mediante la cual podemos operar en el mundo. Por último, el tercer modo, es una representación a través de símbolos, cuya manifestación paradigmática es el lenguaje, con sus reglas para formar frases que expresan no sólo lo que existe en la experiencia, sino aquello que puede o no existir. Estas formas de representación implican un efecto crucial en la organización psicológica de cada persona en sus diferentes edades y cada una interactúa con las demás a lo largo de las diferentes construcciones que se van elaborando a través de la vida (Sepúlveda, 2013).

Por otra parte, el enfoque evolutivo desde la epistemología constructivista en psicoterapia, se centra en el análisis de los aspectos históricos-evolutivos del individuo, a la vez que entienden el proceso terapéutico como un proceso genético-evolutivo (Feixas y Villegas, 2000). La psicoterapia constructivista evolutiva se fundamenta en las nociones propuestas por Piaget respecto de los procesos de desarrollo y cambio cognitivo (Feixas y Miro, 1993; Ivey, 1990; Rosen, 1985). Desde esta perspectiva, se considera que el desarrollo mental es una construcción continua (Piaget, 1971), donde las discrepancias que la persona encuentra en su interacción con el ambiente, pueden suscitar el desarrollo, al promover la ampliación y reorganización de sus estructuras psíquicas.

### 1.2.- La identidad personal

A partir del lineamiento teórico expuesto, la identidad se instala como un proceso clave dentro del desarrollo (Piaget, 1971) que comprende la concepción de un sujeto activo en la construcción de significado en la medida que existe una identidad temprana y prioritaria, en el cual el sujeto se identifica con su acción en la realidad (Vergara, 2011). De este modo, la identidad personal se define como un proceso activo e interactivo que transcurre durante toda la vida y organiza el ser de la persona a lo largo del tiempo, lo cual implica la integración tanto del mundo como de sí mismo (Guidano y Piatigorsky, 1994; Ricoeur, 1996; Valenzuela, 2012; Sepúlveda, 2013).

Como parte del desarrollo, la identidad adquiere las características distintivas de cada nivel evolutivo, pero con ciertas diferencias de acuerdo al objeto de interacción (Piaget, 1971). Este proceso implica integrar y diferenciar las experiencias siempre en la interacción con los otros. Así, la integración conlleva la identificación con los componentes del otro que permite al sujeto reconocerse en su humanidad, incorporando lo que el otro otorga para reconocerse como un miembro más del mundo. Al mismo tiempo la diferenciación conlleva el marcar un límite que distingue lo propio, lo único y particular de uno que permanece en el tiempo (Capella, 2011; Sepúlveda, 2013). En este sentido, la identidad consigue una función mantenedora, permitiendo dar continuidad a la experiencia y de una “permanencia

sustancial” (Piaget, 1971, p.61) a los objetos, al propio cuerpo y al sí mismo (Valenzuela, 2012).

El proceso de construcción de identidad personal es considerado una meta del desarrollo humano hacia una identidad personal autónoma y solidaria (Sepúlveda, 2013). Para Sepúlveda (2008) el resultado de la identidad será un sí mismo integrado y coherente con sus acciones en relación con los otros y con la posibilidad de proyectarse hacia el futuro. Así, la identidad se va construyendo en la interacción social, en un proceso de descentración del sí mismo e incorporación de las relaciones de cooperación social (Sepúlveda, 2006).

Sepúlveda (2013) plantea tres elementos centrales en la construcción de la identidad personal:

1. La unidad del sí mismo: corresponde a la afirmación del sí mismo, responde a la pregunta ¿Quién soy?, lo cual implica el reconocimiento del sujeto (o sí mismo) como ser único y diferente. Por un lado, el ser único surge mediante un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual que permite delimitar su particularidad a través de las características personales, de valores e ideologías propias. Por otro lado, el ser diferente alude al reconocimiento del otro como semejante o igual a sí mismo en lo que respecta a su libertad y dignidad, y a la vez, como constituyente del sí mismo al estar interiorizado en las relaciones interpersonales significativas.

2. La integración del sí mismo es un proceso en el que la persona es consciente de la necesidad de considerar su perspectiva histórica y de ir al encuentro de una identidad situada en el presente, pero integrando el pasado y proyectando un futuro. Esto alude a la acomodación a las experiencias que se han dado en la historia vital. Implica la integración de pasado, presente y futuro, al igual que la integración familiar, educacional y social, lo que da un sentido de continuidad al sí mismo.

3. La integración con otros consistiría en el proceso de descentración del sí mismo mediante la construcción de vínculos afectivos seguros. Además, corresponde a la

búsqueda de alternativas de acción y de reconocimiento desde otros mediante la incorporación del sujeto a grupos de reflexión y de acción en diferentes ámbitos: familiar, educacional, religioso, deportivo, artístico u otros. Se destaca la importancia del reconocimiento realizado por otros de la propia individualidad, ya que a través de ello, se obtiene una validación personal que se torna fundamental para poder completar la existencia y actualizar los propios proyectos individuales. En este sentido, la integración a grupos da las posibilidades de actuar en el mundo, de poner su definición de identidad al servicio de los otros, en la realidad. Implica también, un criterio de realidad, de acomodación a la realidad de los deseos según sus posibilidades de realización.

Según Sepúlveda (2013), el proceso de construcción de identidad personal implica que el sujeto integre a su sí mismo tanto al mundo como al otro, lo cual otorga un sentido de mismidad y continuidad que propicia el conocimiento de uno mismo y de los otros en su unicidad al interior de un contexto social y cultural. En esta misma línea, Kegan (1994) destaca el carácter social en el sentido de la conexión que se establece con los otros y como miembro de una comunidad. Este autor enfatiza en el concepto de sí mismo, donde identifica a un yo consciente de sí, pero que necesita reconocerse y ser reconocido por los demás mediante sus acciones en el mundo. Igualmente, Bruner (1991) plantea la identidad personal como un constructo intersubjetivo, donde el concepto de sí mismo tendría un carácter narrativo que permite el despliegue de una historia personal que se desarrolla, reflejando el proceso de construcción de significados que redefine al sí mismo en cada acción con los otros y con el mundo, dentro de una determinada cultura y tradición.

Para finalizar, se destaca el papel de la psicoterapia desde los enunciados teóricos expuestos, comprendiéndola como un proceso dialógico entre personas que propician un marco que permite y facilita la construcción de la identidad personal como un proceso activo, orientado a la reconstrucción de significados anteriores y a la creación de nuevos significados en el marco de posibilidad de la libertad (Sepúlveda, 2013).

## *2.- Dificultades del desarrollo cognitivo.*

Para este estudio, se considera la noción de dificultades del desarrollo cognitivo, a cambio, del uso de la categoría diagnóstica de discapacidad intelectual para delimitar a la población adolescente que asiste a un contexto educativo ligado a la modalidad de educación especial.

Lo anterior supone la comprensión de las dificultades del desarrollo cognitivo desde un modelo de desarrollo en espiral, donde la curva del desarrollo cognitivo no es necesariamente lineal o estática, sino un proceso dinámico (Ivey, 1990; Bruner, 1994; Kegan, 1994). Además, por ser un fenómeno de transformación por el que el organismo procede de un estado de relativa globalidad e indiferenciación a otro de progresiva diferenciación, articulación e integración (Escobar, 2003).

En este sentido, el desarrollo cognitivo se considera como un área más dentro del funcionamiento general del desarrollo psicológico y de un aspecto más en la intrincada organización de la personalidad, por tanto, su evaluación y comprensión supone una situación dinámica e interpersonal que integra clínicamente elementos evolutivos, psicopatológicos, relacionales y conductuales (Sepúlveda, 2013).

Así el considerar la noción de dificultades del desarrollo cognitivo, permite alejarnos de una concepción biomédica, y a su vez, recoger los aportes que puedan surgir a partir de una comprensión fenomenológica que toma la perspectiva de la persona y considera la construcción de significados personales como un elemento válido (Sepúlveda, 2013).

2.1.- Las dificultades del desarrollo cognitivo desde la conceptualización de la discapacidad intelectual.

La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población con discapacidad intelectual ha sido motivo de debate en el campo científico y profesional desde finales de los ochenta (Verdugo, 2003). En la bibliografía sobre el tema, a lo largo de la historia, se han utilizado diversos términos para referirse al concepto: deficiencia intelectual, idiotez, retardo mental, oligofrenia, etc. (Hormigo, 2006; Tenorio, et. al, 2013),

tales conceptos sugieren un carácter peyorativo del significado y a la estigmatización asociada, por ello se sugiere un cambio en la terminología de retraso mental por el de discapacidad intelectual (Novell, 2002; Palacios & Románach; Verdugo, 2010; Tenorio, et al. 2013).

La transición a la terminología de discapacidad intelectual se origina en el año 1992 cuando la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo [AAIDD] ex Asociación Americana de Retraso Mental [AARM], propuso una definición que admite un cambio radical del paradigma tradicional. Esto significaba alejarse de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 2011). Dejar atrás el concepto de retraso mental, se centra en un enfoque que subraya en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad (Luckasson, 2007; Wehmeyer, 2013).

En el campo científico se distinguen como referentes en los cambios paradigmáticos relacionados con la discapacidad intelectual a las siguientes entidades: La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD, por su cita en inglés); la Organización Mundial de la Salud (OMS), con su propuesta de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) y la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). De acuerdo con Tenorio, et al. (2013), todas estas entidades coinciden en caracterizar la discapacidad intelectual con tres puntos centrales: 1. Una limitación significativa en el desarrollo intelectual, 2. Una limitación significativa de la conducta adaptativa, concepto que recoge diversas habilidades interpersonales y sociales, y 3. Cuyo comienzo se produce antes de los 18 años.

Ahora bien, los criterios para determinar la categoría diagnóstica de discapacidad intelectual varía en cada sociedad y cultura en función a las clasificaciones que se efectúen (OMS, 1968). Acerca de los sistemas de clasificación diagnóstica para el constructo de discapacidad intelectual se identifican dos, de uso general:

1. La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10,1992) utiliza aun el concepto de retraso mental, pero se contempla en su undécima revisión la incorporación del término de trastornos del desarrollo intelectual (APA, 2014). Se desprenden diversas categorías diagnósticas que van desde leve a profundo. El constructo es definido como un trastorno que se caracteriza por el desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. Agrega, a modo de pautas para el diagnóstico, que para establecer un diagnóstico definitivo, debe estar presente un deterioro del rendimiento intelectual, que disminuye la capacidad de adaptarse a las exigencias cotidianas del entorno social normal. Igualmente que ésta debe basarse en la evaluación de la capacidad global, al margen de cualquier déficits de un área o de una capacidad concreta.

2. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2013) que en su quinta edición introduce el término discapacidad intelectual en reemplazo de retraso mental para definir la categoría diagnóstica que se especifica en torno a la gravedad (leve, moderado, grave y profundo). Señala que la discapacidad intelectual (o 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. Se deben de este modo, cumplir tres criterios: 1) 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. 2) Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares del desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Señala que sin un apoyo continuo en esta área, el funcionamiento se limita 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 y 3) Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

El constructo de discapacidad intelectual, según Schalock (2009), forma parte del constructo general de discapacidad que durante las dos últimas décadas ha evolucionado enfatizando una perspectiva ecológica. Esta evolución ha sido un avance en la comprensión del proceso de discapacidad en las personas y su mejora. De tal modo, la discapacidad intelectual es una categoría dinámica, donde queda reflejado que su transformación ha estado estrechamente relacionada tanto con cambios sociales como con mejoras sustantivas en los procedimientos e instrumentos que permiten la detección y el manejo de este diagnóstico. Asimismo, con las oportunidades sociales que transforman la cognición y las conductas adaptativas, siendo este punto central en el cambio desde una idea de condición permanente hacia la comprensión de que la discapacidad intelectual es modificable (Tenorio, et. al., 2013).

## 2.2.- Las dificultades del desarrollo cognitivo: caracterización y funcionamiento.

El desarrollo cognitivo característico de esta población, se entenderá desde una clasificación clínico-psicológica (OMS, 1968), al considerar el desarrollo de adolescentes con dificultades en el ámbito cognitivo como un proceso dinámico de observación y valoración, propio de un proceso de evaluación (Ronen, 2003 citado en Sepúlveda, 2013). Esta visión considera los niveles de funcionamiento a lo largo del desarrollo centrándose en la forma en que cada sujeto organiza sus conductas, procesa e integra la información que le llega del mundo circundante y de sus experiencias (Doménech y Ezpeleta, 1998).

Se destaca, desde este enfoque, el trabajo del tipo clínico descriptivo efectuado por Inhelder (1971) sobre el desarrollo de la inteligencia de los “débiles mentales” utilizando el método clínico de las pruebas operatorias (conservación de sustancia, peso y volumen). Este aporte introduce el abordaje cualitativo sobre el tema, superando algunas de las limitaciones del modelo estadístico, constituyendo una clara descripción de las diferencias en los procesos de desarrollo, de la construcción y utilización de las estructuras cognitivas en los sujetos con dificultades del desarrollo cognitivo. Inhelder (1971) expresa esto en forma de leyes:

- Ley del paralelismo psicogenético. Se consideran las etapas psicogenéticas del desarrollo de la inteligencia: sensorio motriz, pre-operatoria y operatoria (concreta y abstracta). Los niños con debilidad mental recorren cada etapa sin producirse saltos o construcciones y/o formas de pensamientos diferentes al que realizan todos los niños. En este sentido, los niños con debilidad mental desarrollan su pensamiento en forma paralela al niño normal.
- Ley del inacabamiento. Los niños con retardo mental no concluyen la construcción de las estructuras del pensamiento, se detienen en el período de las operaciones concretas. Aun cuando atraviesan las mismas etapas en la construcción del conocimiento, no logran acceder al pensamiento lógico formal, es decir que comienzan la construcción operatoria pero no pueden concluirla.
- Viscosidad genética: el pensamiento del débil mental presenta regresiones cognitivas frente al desequilibrio que les ocasiona el pasaje de una etapa a otra. Si el niño opera con los esquemas de acción propios del nivel operatorio concreto, puede suceder que frente a variaciones significativas del contexto retome los esquemas de acción del nivel anterior para intentar resolver la situación.

Dentro de este grupo se reconocen algunas características evolutivas que al igual que en aquellos que no presentan dificultades del desarrollo cognitivo son posibles de identificar, de tal modo la conducta personal y social es enormemente variable y no se puede hablar de características que sean semejantes en todo el grupo (Bautista, 2002). Algunas particularidades que se reconocen en la esfera personal se traduce en ansiedad, bajo autocontrol, tendencia a evitar el fracaso más que a buscar el éxito, posibilidad de existencia de trastornos en la personalidad, menor control interno. Y en la esfera social, se reconoce un retraso evolutivo en el juego, ocio y rol sexual (Quiroga 1989 en Fierro, 1999).

Por consiguiente, dentro de los aportes de los sistemas de clasificación en psicopatología infanto-adolescente utilizados en el área de salud mental, se reconocen dos grandes clasificaciones que son la CIE-10 y el DSM-V dado a su fiabilidad y validez,

siendo éste el principal motivo por el cual son las más utilizadas en la investigación, aunque consideren escasamente el factor evolutivo y las diferencias de expresión de los síntomas según la edad (Doménech y Ezpeleta, 1998).

La descripción entregada por los sistemas de clasificación indica características funcionales para los distintos rangos de desempeño intelectual, siendo considerados para este estudio, el rango moderado. Los niveles funcionales en los dominios conceptuales y sociales en el rango moderado, distinguen para este grupo un progreso de las habilidades conceptuales como la escritura, lectura, las matemáticas y la comprensión de la noción del tiempo y dinero que se produce lentamente a lo largo de los años escolares. Se aprecia en la edad adulta un desarrollo de las aptitudes académicas en un nivel elemental, por lo que necesitaran apoyo para completar tareas conceptuales de la vida cotidiana. En relación a sus iguales presentará diferencias en cuanto al comportamiento social y comunicativo a lo largo del desarrollo. El lenguaje hablado es un instrumento primario para la comunicación, siendo menos complejo que en sus iguales. La capacidad de relación está vinculada de forma evidente a la familia y los amigos, con posibilidades de establecer amistades satisfactorias a lo largo de la vida (CIE-10, 1992; DSM-V, 2013).

Se asocia al funcionamiento cognitivo bajo el promedio, la presencia de un déficit de apertura de la experiencia con su medio interno y externo (Ronen, 2001, 2003). Esta autora señala como indicador en este grupo de niños y adolescentes la falta de confianza, sentimientos de incompetencia, temor de ser expuestos a situaciones nuevas, la evitación y la ansiedad, y esto conllevaría a la dificultad para abrirse a sus mundos internos y externos.

Fierro (1999) señala que en cuanto al comportamiento social presentan déficits en sus competencias, en habilidades de relación y de trato interpersonal, adoptando una actitud retraída y tímida. Este autor considera que la limitada capacidad intelectual constituye una característica importante en la personalidad que trae consecuencias en las experiencias cotidianas contribuyendo así, a otras características, como por ejemplo, adopta estrategias orientadas a la evitación del fracaso más que la consecución del éxito. Otra característica, es la tendencia a guiarse por directrices externas, manteniendo el locus de control externo,

prevaleciente a partir de la experiencia de fracaso. Concluye que estas experiencias de relativa incompetencia y de fracaso parecen determinar características de la personalidad ligadas a frecuentes sentimientos de frustración, labilidad emocional, vulnerabilidad al estrés, reacciones de ansiedad y un pobre concepto acerca de sí mismo.

Bautista (2002) plantea que cuando hablemos del desarrollo de este grupo no debe hacerse exclusivamente basados en un criterio psicométrico, sino que habría que hacer una valoración, completa y exhaustiva para situarlo dentro del proceso general de desarrollo, señalando lo positivo y sobre todo, destacando lo que es capaz de hacer el sujeto. Sin embargo, esta autora refiere que las personas con dificultades del desarrollo cognitivo, tienden a presentar problemas particulares en el desarrollo de su personalidad, como son las dificultades para estructurar su experiencia. Señala que cada individuo, al entrar en contacto con el mundo que le rodea, empieza a establecer una serie de relaciones perceptivo-motoras y a través de ellas, percibe una serie de datos que posteriormente tiene que estructurar para formar su propio mundo de objetos. No obstante, en este grupo de personas con dificultades del desarrollo cognitivo lo que ocurre no tiene que ver con su capacidad de captar los datos perceptivo-motrices, sino es en la dificultad en estructurar estos datos, es decir, en estructurarlos de forma que adquieran una significación similar a la mayoría de los miembros de la sociedad a la que pertenecen.

2.3.- La construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

En nuestro país, los estudios desde la perspectiva constructivista evolutiva se han centrado particularmente en la población con un funcionamiento cognitivo normal (Valenzuela, 2012; Capella, 2011; González, 2011; Vergara, 2011; De la Harpe, 2005; Yañez, 2014). Sin embargo, se ha efectuado un acercamiento en una investigación de Capella (2011) sobre abuso sexual e identidad personal en población adolescente que estaba en un proceso psicoterapéutico. Es en este escenario donde participan adolescentes con un funcionamiento cognitivo bajo el promedio.

Esta perspectiva teórica da la posibilidad de generar un espacio para reflexionar en torno a la construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo. Dado que la identidad personal se muestra como una estructura del sí mismo (Piaget, 1971) a la cual se integran las experiencias y los objetos, fomentando la adaptación y el progreso del pensamiento (Valenzuela, 2012). De este modo, se podría comprender cómo se sitúan frente al mundo, cómo perciben y delimitan su propia existencia y además, cómo se relacionan con los otros que forman parte de su realidad.

Por otra parte, las investigaciones en el ámbito internacional, giran en torno al estudio de la identidad personal aunque focalizándose en conceptos asociados como el autoconcepto, autodeterminación, autoestima, entre otros (Gómez, Verdugo y González, 2007; Jones, 2009; Jones, 2012; Arroyave y Freyle, 2009).

Algunas investigaciones en población con dificultades del desarrollo cognitivo, destacan resultados que dan cuenta de la capacidad que tienen para efectuar una descripción y reconocimiento de las facetas de su personalidad, arrojando resultados generales sobre una autoevaluación de sí mismo realista, la sobreestimación de destrezas y habilidades, una baja autoconciencia, reflejando diferencias entre adolescentes con un funcionamiento cognitivo en rango leve y moderado (Jones, 2012). Además, de una descripción del autoconcepto desde el reconocimiento de una discapacidad en términos de exclusión y limitación (Jones, 2012). En la adolescencia, según Jones (2012), emerge el sentido de la diferenciación y los/las adolescentes son capaces de reconocer que presentan dificultades en comparación con sus compañeros. Este reconocimiento puede provocar sentimientos de insuficiencia, frustración y aislamiento.

En otro estudio, los estudiantes en la etapa de la adolescencia obtienen puntuaciones inferiores en autodeterminación, sosteniendo que las necesidades educativas especiales afectan al autoconcepto académico y al desarrollo personal, a su bienestar físico y a su autodeterminación. A su vez, reconocen que el autoconcepto desempeña un papel importante en la calidad de vida durante la adolescencia, especialmente el autoconcepto familiar, el académico y el físico (Gómez-Velaa, Verdugo y González-Gila, 2007).

En las investigaciones donde participan personas con un funcionamiento cognitivo bajo el promedio que implica dificultades del desarrollo de éste, surge el debate que busca reconocer la participación y responsabilidad que mantienen con sí misma estas personas, pues a lo largo de la historia se ha establecido la noción que este colectivo de personas presentan una imagen menos válida y dependiente (Barton, 1998; Oliver, 1992; Coles, 2001). Se manifiestan estudios ligados a esta población, pero en las cuales su participación pasaba a un segundo plano, al recoger la información a través de los cuidadores o profesionales involucrados en sus vidas (Goodley y Moore, 2001; Rojas, 2008). Además, se centran en una comprensión de los adolescentes que parece estar basada en un modelo de déficit (Jones, 2009)

También se reconocen los aportes de otras disciplinas a la comprensión de la identidad personal, como la Educación Diferencial, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología (Arroyabe y Freyle, 2009; Bagarollo y Panhoca, 2011; Peralta, Alquegui, Arteta, Landa y Santesteban, 2004). En este contexto, se destaca el apoyo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autoderminación, cuyos resultados reflejan que existe una necesidad sentida para que la familia y las instituciones educativas, generen alternativas para desarrollar y afianzar los niveles de autonomía y expresión personal de los/las adolescentes con discapacidad intelectual (Arroyabe y Freyle, 2009). En este sentido, el desarrollo en estos adolescentes requiere la apertura a las experiencias sociales, ya que se reconoce que estas experiencias permiten a los mismos individuos apropiarse de las formas de hacer y decir de una cultura, que son importantes para su aprendizaje y desarrollo (Bagarollo y Panhoca, 2011).

#### 2.4.- Las dificultades del desarrollo cognitivo en el contexto educativo.

En nuestro país, la categoría de discapacidad intelectual está presente en el contexto educativo para determinar a los/las estudiantes con necesidades educativas especiales. Se entiende por el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) al estudiante que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la

educación (MINEDUC, 2010 Decreto 170). La educación para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales se desarrolla de manera transversal en los distintos niveles que ofrece el sistema de educación, ya sea en los establecimientos de educación regular, como en los de educación especial (MINEDUC, 2009, Ley General de Educación). De este modo, quienes presenten necesidades educativas especiales se adscribirán a una modalidad de educación especial de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades. En este sentido, la educación especial discurre por las mismas vías que la educación general, siendo parte de ella, pero pretendiendo dar paso a una educación basada en la diversidad (Bautista Jiménez, 2002).

El marco de ley de nuestro país ha establecido cuáles son las acciones que se deberían implementar para lograr la identificación y manejo de la discapacidad intelectual (Tenorio, 2013). Esto queda especificado en la ley 20.201 del 2007 y en el decreto 170 del 2010. En este último, se regula la ley y se encarga de determinar las pautas operativas del trabajo de los equipos multiprofesionales en la definición de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual. Además, se determina que aquellos que son diagnosticados con una discapacidad de tipo intelectual presentarán una necesidad educativa especial de carácter permanente, ya que implicaría barreras para aprender y participar a lo largo de toda su escolaridad.

Los lineamientos que establece la ley para la evaluación de la discapacidad intelectual se basa en el modelo multidimensional y en el marco conceptual de la Organización Mundial de la Salud, de tal modo que se alinea al estándar internacional para definir la discapacidad intelectual, la cual es precisada como la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años (MINEDUC, 2010). Esta definición se enmarca en lo propuesto en el 2011 por la Asociación Americana de Discapacidades

Intelectuales y del Desarrollo (AAID) en su undécima edición sobre discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyos.

Al evaluar a la población con necesidades educativas especiales de carácter permanente asociada al diagnóstico de discapacidad intelectual, se hace hincapié en la necesidad de ir más allá del campo académico de la inteligencia y de la medición del coeficiente intelectual, con la finalidad de reflejar las habilidades sociales y prácticas que corresponden a la integración comunitaria satisfactoria (Arzate, 2010). De tal modo, lo establecido en la legislación propone para el ingreso a la educación especial un proceso de evaluación y diagnóstico que debe ofrecer información, no tan sólo del desempeño intelectual, sino del funcionamiento en cinco dimensiones que abarcan diferentes aspectos personales y del ambiente. Estas dimensiones son: 1) Habilidades intelectuales; 2) Conducta Adaptativa; 3) Participación, Interacción y Roles sociales; 4) Salud, y 5) Contexto. Tal procedimiento tiene como propósito proporcionar o mejorar los apoyos al estudiante, a fin de que le permitan un mejor funcionamiento individual (MINEDUC, 2010).

No obstante, lo expresado en la normativa legal, el diagnóstico exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- a. Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual.
- b. Limitaciones significativas de la conducta adaptativa.
- c. Que la edad de aparición sea anterior a los 18 años.

La evaluación de las habilidades intelectuales que realiza un profesional está referida al funcionamiento general del estudiante, representado por el coeficiente intelectual, el cual se obtiene mediante una prueba de inteligencia que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez, y que posea normas estandarizadas para la población general, donde se espera un puntaje igual o menor a 69 puntos de coeficiente intelectual (MINEDUC, 2010). Para los

efectos del reglamento emitido por el ministerio de educación, el instrumento psicométrico utilizado son las Escalas de Inteligencia de Wechsler.

En relación a la conducta adaptativa, se entiende si él o la estudiante presenta limitaciones que afectan el funcionamiento esperado en la vida diaria, en la capacidad para responder a cambios vitales, a las demandas del ambiente y cuando los resultados en las escalas se encuentran a más de dos desviaciones estándar por debajo de la media en la evaluación de uno de los tres componentes: conceptual, práctica, social o en una puntuación global de éstos (MINEDUC, 2010).

Como se ha expresado, para diagnosticar la presencia de una discapacidad intelectual, es necesario que el/la estudiante muestre evidencia de un funcionamiento por debajo de la media, tanto en su funcionamiento intelectual, como en su comportamiento de adaptación a una diversidad de medios. Cabe aclarar que un desempeño bajo en una evaluación de la capacidad intelectual general, como la pesquisada por el WISC-III, es una parte necesaria para todo diagnóstico, pero no suficiente para establecerlo (Ramírez y Rosas, 2010).

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Tal como se señaló en la introducción, la pregunta de investigación del presente estudio es:

¿Cómo es la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo?

El objetivo general de la investigación corresponde a:

Comprender la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

Para lograr este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la dimensión de la unidad del sí mismo en la organización de la identidad personal de adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo.
2. Describir la dimensión de la integración del sí mismo en la organización de la identidad personal de adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo.
3. Describir la dimensión de la integración con otros en la organización de la identidad personal con dificultades en el desarrollo cognitivo.

## MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen las operaciones metodológicas realizadas para aproximarse a la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo que permitan responder a la pregunta de investigación. Para tal efecto, se procede a explicar en detalle el diseño, las técnicas de producción y recolección de datos, el análisis realizado y los aspectos éticos que se tuvieron en consideración.

### *1.- Diseño de investigación.*

El método utilizado en esta investigación se basa en una metodología cualitativa, ya que permite captar aquellas particulares sensibilidades y significaciones que entregan los sujetos a su realidad, interpretando los fenómenos de acuerdo a su marco referencial (García, Gil y Rodríguez, 1999). De forma que a través de los significados se puedan describir y comprender los fenómenos desde el punto de vista de ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), realizando una aproximación a la realidad desde sus propios términos y descubrir lo particular de las experiencias de los sujetos, relacionadas con el fenómeno a investigar (Strauss y Corbin, 2002).

Este enfoque es coherente con las características y objetivos formulados, pues se concibe a los sujetos como protagonistas activos en la construcción de su vida personal y colectiva (Valles, 2003), siendo esto crucial en la presente investigación, dado al interés de relevar la participación de los y las adolescentes con dificultades en su desarrollo cognitivo. Además, las investigaciones cualitativas realizadas en esta población sugieren que es un método apropiado en comparación con estudios de carácter cuantitativo, al identificar en ellos dificultades para obtener muestras homogéneas de tamaño suficiente, sumado a la alta comorbilidad y heterogeneidad que presenta esta población (Gilbert 2004; Brantlinger, 2005; Finlay, 2001). Por lo tanto, los métodos cualitativos son considerados una vía a seguir para aumentar la evidencia científica (Beail, 2010).

De acuerdo al nivel del estudio, esta investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio y descriptivo. Exploratorio porque pretende examinar un tema de investigación

poco estudiado, que permite familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En definitiva, el presente estudio tiene como objetivo hacer frente al vacío en la literatura, dado que se identifican mayormente estudios en el contexto nacional sobre la construcción de identidad personal desde el constructivismo evolutivo en niños y adolescentes en una población sin dificultades cognitivas (Capella, 2011; González, 2011; Vergara, 2011; De la Harpe, 2005). Por otro lado, se considera como un estudio descriptivo ya que pretende especificar y caracterizar las propiedades relevantes del fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Batista, 2006), en el sentido de aproximarse a la construcción de la identidad personal de esta población.

La investigación contempla el estudio de casos, que para Pérez (1998) es entendida como la descripción intensiva y holística de una entidad singular, un fenómeno o unidad social, cuyo propósito es probar y analizar de forma exhaustiva el fenómeno que forma el ciclo vital de la unidad. Este tipo de estudios se caracteriza, por ser particularista, al apuntar a una situación, evento o fenómeno en particular, como es en este estudio, la construcción de identidad personal; descriptivo, al entregar una densa, literal o completa descripción del fenómeno; heurístico, al permitir el descubrimiento de nuevos significados; e inductivo, ya que las generalizaciones, conceptos e hipótesis aparecen de datos fundados en el contexto mismo (Pérez, 1998).

El tipo de estudio de casos pertenece a uno de carácter múltiple con múltiples unidades, dado que se trabajará con más de un caso para observar varias unidades de análisis, entendiendo unidad de análisis o unidad de observación a los procesos psicológicos y sociales que se pretenden observar (Yin, 2003). La elección del estudio de casos múltiple se fundamenta en la complejidad del fenómeno a investigar y a la especificidad del grupo en particular, en tanto se considera el estudio de la construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo. Por tanto, al abarcar más de un caso, se podrá producir resultados robustos e interpretaciones analíticas más sustanciales. Según Yin (2003), lo anterior se logra desarrollando la misma estrategia para la recolección de los datos en cada uno de los casos, buscando la replicación lógica de los resultados que se obtengan, es decir, recopilando a través de una visión holística y de

conjunto lo que une a los casos, pero también considerando sus diferencias y excepciones, ya que así es factible amplificar la variabilidad con la que pueden presentarse las unidades de análisis en los casos estudiados (Yin, 2003).

## 2.- Muestra.

### 2.1.- Selección de la muestra.

El procedimiento de muestreo escogido se basa en una selección estratégica de casos o teórico (Valles, 2000). La elección de esta muestra radica en la posibilidad que entrega para explorar un concepto o generar una teoría o hipótesis, de tal modo que se selecciona a las personas o casos porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a la comprensión de la problemática a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La selección de casos se inicia al identificar el contexto educativo de modalidad especial un entorno propicio para acceder a adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo, dado que en ellos se concentra un número de estudiantes que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual, principalmente en rango moderado (Decreto exento n°87/1990; MINEDUC, 2010).

La estrategia de acceso a los y las participantes se lleva a cabo con la identificación de las escuelas especiales de la ciudad de Temuco que se encuentran registradas en la plataforma web del MINEDUC, donde al año 2013 existía un total de 7 escuelas de modalidad de enseñanza especial para estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanentes asociadas a discapacidad intelectual. Una vez definido el catastro de las escuelas se define establecer contacto con la escuela especial de Padre Las Casas, dado a la accesibilidad y disposición del Director del establecimiento educativo.

Cabe indicar que la conformación y distribución de los cursos orienta la selección de los/las participantes adolescentes, ya que en la modalidad de educación especial la distribución de los cursos se define de acuerdo al plan de estudios otorgado por el

Ministerio de Educación (Decreto 87/1990) donde los cursos están determinados por el rango de edad cronológica que a continuación se especifica:

Tabla 1  
Estratificación de los cursos según edad cronológica.

NIVELES	PRE-BÁSICO		BÁSICO		LABORAL		
CICLO	1	2	1	2	1		
CURSO	1-2	3-4	5-6-7	8-9-10	1	2	3
EDAD CRONOLÓGICA	2 - 4	5-7	8-11	12-15	16-24		

Fuente: Decreto 87/1990. Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental

Se selecciona el curso Básico 10 A y Laboral A dado que la conformación de ellos agrupa a un total de 30 estudiantes con edades fluctuantes entre los 12 a 15 años para el nivel básico y desde los 16 años en el nivel laboral.

El procedimiento de muestreo permite realizar la selección de los casos mediante los siguientes criterios de inclusión:

- Hombres y mujeres que estén en el tramo etario de los 14 a 16 años, el cual representa a la fase de la adolescencia media, periodo que implica la búsqueda de la afirmación personal y social, donde aparecen cambios relevantes como es la capacidad de situarse frente al mundo y a sí mismo, así también como la búsqueda de la autonomía, entre otros (Krauskopf, 1999). Esta decisión contempla el criterio dado por la heterogeneidad, al considerar un rango de edad variable correspondiente a una fase particular del periodo adolescente que destaca la presencia de cambios relevantes dentro del proceso de identidad personal. Igualmente porque se registran algunas investigaciones donde queda representado la amplia variabilidad en los grupos de edades, no existiendo un parámetro específico, por lo tanto se busca representar y abarcar de forma particular esta etapa (Margalit y Ronen, 1993; Gallart, 2005; Bagarollo y Panhoca, 2011; Garvia, 2010). Además, reconoce ambos géneros, femenino y masculino.
- Dificultades del desarrollo cognitivo asociado a un diagnóstico de discapacidad intelectual, antecedente que se obtendrá a partir del informe psicológico, donde se

evalúan los criterios considerados en las orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual (MINEDUC, 2010). Este informe debe estar actualizado, lo cual permite identificar el rango de discapacidad intelectual moderado.

- Escolarización en educación especial, la elección del establecimiento de la comuna de Padre Las Casas perteneciente a la ciudad de Temuco se efectúa mediante el criterio de accesibilidad, dado a la posibilidad de seleccionar los casos en un centro educativo especializado en la enseñanza preferente de estudiantes con discapacidad intelectual, según el registro obtenido desde la base de datos del directorio de establecimientos del Ministerio de Educación, unidad Educación Especial.

Por otra parte, los criterios de exclusión establecidos en el muestreo, son los siguientes:

- Adolescentes que presenten graves alteraciones en la comunicación y lenguaje, asociado a Trastornos del Desarrollo Generalizado y/o Trastornos del Lenguaje, dado a la relevancia del lenguaje expresivo y receptivo para las técnicas utilizadas en la recolección y producción de datos.
- Adolescentes cuya causa de la discapacidad intelectual esté asociado a factores genéticos, tales como los síndromes producidos por anomalías o alteraciones en los cromosomas, como es en el caso del Síndrome de Down, considerando la particularidad del cuadro clínico cuyas características fenotípicas escapan a lo esperado para el estudio.

Los criterios antes señalados son obtenidos mediante el informe psicológico consignado en la carpeta que cada estudiante debe contar en la unidad educativa respectiva, según el decreto 170 emitido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010), los cuales serán solicitados previa autorización al Director del establecimiento educacional. Además, del formulario de valoración de salud que indique algún diagnóstico ligado a los criterios de exclusión, como es por ejemplo, en los casos de trastorno del espectro autista o disfasia

severa, el cual es efectuado por un médico especialista o a través del formulario único de síntesis de evaluación de ingreso para capacidad intelectual y funcionamiento adaptativo de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, donde participa un equipo interdisciplinario.

## 2.2.- Constitución de la muestra final.

El campo de estudio lo constituyen hombres y mujeres que estudian en una escuela especial de la ciudad de Temuco, particularmente de la comuna de Padre Las Casas. La escuela cuenta con un total de 94 estudiantes, distribuidos en 8 cursos que considera 2 niveles: Básico y Laboral. Se consideran los niveles básico y laboral, preferentemente, el curso básico 10 y laboral A1, ya que es posible identificar a los/las adolescentes en el rango de edades de 14-16 años. Cada curso seleccionado cuenta con un total de 15 estudiantes.

El tamaño muestral obtenido es de cuatro adolescentes, tres mujeres y un hombre cuyas edades son de 15 años. De acuerdo a la consideración de los criterios de inclusión y exclusión, la muestra es reformulada en cuanto al tamaño de ésta, dado a que no todos los participantes cumplían con los criterios establecidos para el estudio. A continuación quedan representados los casos seleccionados de la población total:

Tabla 3  
Constitución final de la muestra.

Población Total	Seleccionados	No seleccionados
30	4	26

Cabe indicar que la alta exclusión de los participantes se debe a lo siguiente:

- 12 estudiantes del Laboral 1A contaban con más de 16 años, superando el máximo establecido en el criterio por rango etario.
- 3 estudiantes de 16 años del Laboral 1A presentaban diagnóstico de Síndrome Down y Trastornos del Lenguaje.
- 10 estudiantes del curso Básico 10 presentaban diagnóstico Síndrome Down; Institucionalizados; Trastornos del Lenguaje y/o Trastornos Generalizados del Desarrollo.

- 1 estudiante del curso Básico 10 no entrega consentimiento informado de su adulto responsable.

La muestra final se define con 4 casos, recepcionándose los consentimientos informados donde figuran las madres como responsable de la autorización. Cabe señalar que en el rodaje de la actividad de recolección de datos, el criterio de saturación de la información se cumple en ellos, siendo posible lograr con exhaustividad las unidades de análisis. Finalmente, la distribución e identificación de los casos quedan de la siguiente manera:

Tabla 4:  
Caracterización de los casos que constituyen la muestra final

N°	Nombre	Edad	Género	Curso	CI (WISC - III)	Rango Diagnóstico Discapacidad Intelectual (CIE-10 - DSM-V)	Tipo Familia		Año ingreso a escuela especial
							Hermanos		
1	Guillermo	15	M	B 10	CIT = 48 CIV = 52 CIE = 53	Moderado	Monoparental 1 Hermana mayor y 1 Hermano menor		2014
2	Pamela	15	F	B 10	CIT = 42 CIV = 50 CIE = 47	Moderado	Biparental 1 hermana mayores		2011
3	Karla	15	F	B 10	CIT = 40 CIV = 47 CIE = 46	Moderado	Biparental extensa 1 hermana mayor y hermano menor		2013
4	Lorena	15	F	B 10	CIT = 40 CIV = 46 CIE = 46	Moderado	Biparental extensa 1 hermano mayor y 1 hermana mayor		2012

### 3. Técnicas de producción y recolección de datos.

Los instrumentos que se utilizan en la presente investigación son la autobiografía y entrevista en profundidad, cuyas técnicas de producción y recolección de datos tienen un sustento teórico coherente con la perspectiva constructivista (Capella, 2013). Además, existen estudios cualitativos donde se han utilizado técnicas similares de recolección de datos como relatos de vida y entrevistas semiestructuras en la población con dificultades

del desarrollo cognitivo (Bagarollo y Panhoca, 2011; Lazo, M. P, Lazo, P., y Saavedra, 2013).

A los participantes se les pide una autobiografía oral según las particularidades del funcionamiento cognitivo, principalmente, debido a la ausencia de lectoescritura. Para ello, se utiliza el formato adaptado que realiza Capella (2011), cuya consigna es la siguiente: *“Escribe una historia sobre ti y tu vida, pudiendo incluir aspectos tales como por ejemplo, una presentación personal en cuanto a quién eres, cuáles han sido los hechos o situaciones más importantes de tu vida, cómo imaginas tu futuro, entre otros”*. Cabe señalar que se han efectuado algunas modificaciones a la consigna (ANEXO 1), donde se reduce la cantidad de palabras y/o utilizan otros términos que buscan facilitar la comprensión.

La autobiografía permite conocer la percepción que poseen los niños y adolescentes respecto de sí mismos, su historia de vida y de las relaciones que establece en diversos ámbitos, con el fin de indagar cómo se está organizando su identidad personal (Berstein y Rubin, 2006, citado en Capella, 2011). De este modo, se valora el uso de la autobiografía como un medio que destaca la participación activa del relator al considerar que el sujeto realiza un relato de su propia historia, convirtiéndose en el protagonista de lo que relata (Capella, 2011), lo cual permite aproximarse a las significaciones que surgen en el proceso de construcción de la identidad personal.

Por otra parte, se contempla el uso de la entrevista en profundidad, técnica cualitativa de investigación que permite rescatar la subjetividad de los participantes al construir y reconstruir la experiencia personal por medio de unas preguntas orientadoras previamente elaboradas (Valles, 2003). Este instrumento será utilizado en la totalidad de la muestra con la intención de complementar y clarificar aspectos de la construcción de la identidad personal que no hayan sido posible obtener de las autobiografías. Para ello, se contemplará la elaboración de un guión de entrevista con preguntas que permitan profundizar las distintas dimensiones consideradas en la construcción de la identidad personal (ANEXO 2).

Finalmente, las técnicas señaladas para la propuesta de investigación tienen su base en reconocer la importancia del lenguaje hablado y escrito – formas de lenguaje que

comparten un terreno en común - para aproximarse a la construcción de la identidad personal (White y Epston, 1993).

#### *4.- Trabajo de campo.*

##### 4.1.- Entrada: acceso a los participantes y garantías éticas del estudio.

El presente estudio supone no solamente opciones técnicas y procedimientos para establecer un acercamiento óptimo con los/las adolescentes que presentan dificultades del desarrollo cognitivo, sino que también éticas, las cuales giran en torno a la protección y grado de autonomía de estas personas (Sandín, 2003).

El acceso a los/las participantes comienza con la solicitud de una reunión con el director del establecimiento educacional, donde se da a conocer el propósito de la investigación y sella la colaboración a través de la autorización consignada en la carta de presentación (ANEXO 3).

Posteriormente, se acude a la escuela para establecer contacto con la educadora diferencial del curso Básico 10 con la finalidad de transmitir el propósito de la investigación que permita la colaboración de ella en el proceso de recolección de información y obtener antecedentes de los y las estudiantes. Se formaliza su colaboración mediante una carta de presentación del estudio (ANEXO 4). Cabe indicar la disposición encontrada en la profesional manifestando interés para la participación de sus estudiantes. De tal modo, se realiza una selección previa de los y las potenciales participantes y así concretar una de las principales cuestiones éticas relacionadas con la recepción del consentimiento informado, que debe ser obtenido de la persona o agencia autorizada legalmente para representar los intereses de la misma para los casos donde se estima el trabajo con una persona en situación de discapacidad (Sandín, 2003).

A continuación se representa el proceso llevado a cabo:

*Figura 1: proceso de entrada al trabajo de campo.*



Para obtener el consentimiento informado se realiza el contacto vía telefónica con los representantes legales de cada participante, correspondiente a la figura materna. Se cuenta en esta etapa con la colaboración de la educadora diferencial del curso para reforzar la invitación a participar del estudio. En total se envían 5 consentimientos y son recepcionados 4 de ellos.

Señalar que las garantías éticas con las que contó la investigación fueron las siguientes:

- El consentimiento informado destinado a los padres y/o apoderados contaba con los requerimientos centrales para asegurar la comprensión y protección de los derechos de los/las adolescentes. Asimismo, este documento estaba sujeto a la autorización del Comité Ético de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (ANEXO 5).
- El asentimiento informado contaba con la información adecuada para su comprensión mediante el uso de un lenguaje conciso y claro para aquellos estudiantes autorizados. En el proceso de administración de las técnicas de recolección de datos se entrega la información contenida en el asentimiento informado que busca garantizar la toma de decisión en la participación de la investigación, valorando y reconociendo sus capacidades cognitivas (ANEXO 6).

- Se aseguró la confidencialidad de la información otorgada con el material respaldado. A su vez, manteniendo la reserva y anonimato de la información tanto con la institución u externos a los participantes, como entre los mismos estudiantes, resguardándose su privacidad y confidencialidad de la información.
- Se asegura el bienestar de los y las participantes de modo que la actividad de campo estuviera estructurada de manera que no generara algún tipo de perturbación emocional. Cabe indicar que ningún participante del estudio se ve afectado en el proceso.

4.2.- Desarrollo: procedimiento para la administración de la técnica de recolección de datos.

El desarrollo del trabajo de campo abarca desde abril y mediados de junio del 2016, tiempo determinado por la disponibilidad de la institución, sujetos participantes e investigadora. Cabe indicar que con el apoyo del Director se dispuso de una oficina dentro de las dependencias del centro educativo para efectuar el trabajo de recolección de datos que fue utilizada durante horarios previamente coordinados entre las partes.

El proceso de administración de las técnicas de recolección de datos consta de la realización una autobiografía y de una entrevista en profundidad efectuada en dos sesiones.

Las actividades de recolección de datos comienzan con la autobiografía oral a cada participante.

Para la autobiografía, dentro de los aspectos formales, se plantea al principio del encuentro el objetivo del estudio y las garantías éticas para luego dar a conocer lo que él o ella tenían que hacer. El tiempo destinado para la autobiografía no excede a los 25 minutos. A lo largo del encuentro se fue estimulando el relato a través de la reiteración de la consigna, haciendo énfasis en los aspectos centrales de ella, como por ejemplo, “di lo que quisieras respecto de ti, de tu vida, de cómo eres” o en los casos donde se observaba a los/las participantes demasiado inhibidos, se les señalaba “piensa que yo no conozco nada de ti, sólo que estudias en esta escuela, qué me contarías de ti”, esto dado a las dificultades

para iniciar y relatar lo solicitado. Además, al momento de terminar la actividad, se daba cierre preguntándoles si era todo lo que querían contar y se expresaba el agradecimiento correspondiente, anticipando que en el próximo encuentro se realizaría la entrevista.

El segundo encuentro se efectúa después de transcurridas dos semanas aproximadamente, donde se lleva a cabo la entrevista efectuada en dos sesiones, para ello, se contaba con un guión o pauta de preguntas para la apertura de los y las participantes a sus experiencias y significados. Cada sesión tuvo una duración mínima aproximada de 20 minutos y un tiempo máximo de 45 minutos. La longitud temporal de cada encuentro se debió, por una parte, a la motivación que cada participante disponía, la cual fue considerada y monitoreada durante todo el proceso, y porque cada participante presentaba una extensión distinta en la elaboración de sus respuestas, siendo algunas de carácter más lacónico que otras.

En general, el curso de la entrevista – primera sesión - fue armonizado con la incorporación de extractos de la autobiografía que facilitaban la descripción de experiencias y profundización en la comprensión de los significados asignados en su relato.

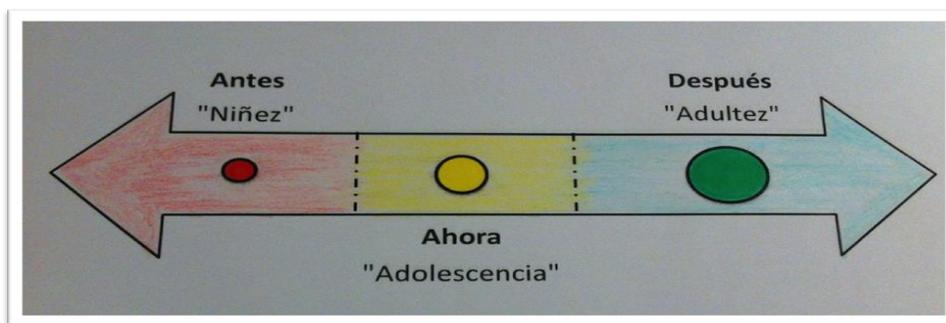
La segunda sesión se emplea con el propósito de profundizar en algunas temáticas que se buscaba obtener mayor información y efectuar un cierre con cada participante. Se crea para el cierre una “autobiografía editada” que se utilizó como estrategia para contrastar y validar la información obtenida en sus relatos. Este “autobiografía editada” fue confeccionado con el contenido ofrecido en sus autobiografías y respuestas de la entrevista (primera sesión).

El curso de la entrevista, en la segunda sesión, incluye al inicio los aspectos formales de la investigación y se recoge cómo se habían sentido durante su participación en el estudio. Una vez efectuado lo anterior, se comienza con la lectura de la “autobiografía editada” al concluir con ello, se pide a cada participante si deseaban agregar algo o si consideraban que faltaba algo importante. De igual forma se les pregunta si pensaban que lo escuchado tenía relación con sus propias vidas. Finalmente, previa consulta a cada

participante, se hace entrega de una copia de la autobiografía editada y se prosigue con la entrevista.

Al continuar con la entrevista se considera el uso de apoyo para estimular la expresión verbal, favoreciendo la reflexividad de ellos en temáticas que habían sido vagamente descritas en las instancias previas. Para ello, se confecciona una línea de tiempo para favorecer la evocación de recuerdos, así como la identificación de eventuales cambios experimentados en el transcurso de su desarrollo. Este recurso visual era complementado con una explicación que se iba adaptando acorde a las características de los participantes, pero en general, se les mencionaba lo siguiente: “*A continuación te mostraré algo ¿Qué es?...Si te fijas, tiene colores que son iguales a un semáforo y está dividido en tres, cada una de las partes representan una línea de tiempo – pasado, presente y futuro -, donde el rojo representa la niñez (¿cómo eras antes?), el amarillo la adolescencia (¿cómo eres ahora?), y el verde la adultez (¿cómo serás?)*”. Luego, se le indicaba y estimulaba a contar y a responder las preguntas contenidas en la pauta utilizada en la primera entrevista.

Figura 7: Línea de tiempo.



Finalmente, a pesar de observarse dificultades en la extensión de las respuestas en los y las participantes para elaborar un relato claro y atinente a las preguntas se obtuvo la saturación de información en torno a las unidades de análisis.

#### 4.3.- Ruptura o salida

La salida del campo se realiza al producirse la saturación de la información referente a la temática de estudio, consistente en describir la construcción personal de adolescentes con

dificultades del desarrollo cognitivo. Una vez concluido la recolección de datos se dan los agradecimientos respectivos a los actores intervinientes en el transcurso del proceso.

Asimismo, la investigadora procede a la transcripción de los datos obtenidos en el transcurso del procedimiento que componen la muestra del estudio. Cabe indicar que es la autora de la presente investigación fue quien gestiona y efectúa todos los aspectos descritos anteriormente en los apartados.

## *5.- Análisis de datos.*

### *5.1.- Operaciones metodológicas implicadas en el análisis de datos*

El análisis de datos cualitativos, como refieren García, Gil y Rodríguez (1999) es un conjunto de operaciones o transformaciones que se realiza sobre la información, con el objeto de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación. Para Strauss y Corbin (2002) este procedimiento busca obtener de los datos crudos o no interpretados a un conjunto de hallazgos coherentes. Consecuentemente el conjunto de los datos complejos, buscará establecer conexiones, identificando y organizando la información en unidades, categorías, temas y patrones que permitan arribar a conclusiones atingentes a los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El tratamiento de los datos en la presente investigación utiliza procedimientos provenientes de la Teoría Fundamentada, esto sin pretender realizar en sí la teoría fundamentada. La elección de los procedimientos de la teoría fundamentada se centra particularmente a que es sensible a las expresiones de los individuos y ha sido considerada sumamente fructífera en grupos y comunidades especiales, por ejemplo, en individuos con capacidades diferentes, personas analfabetas, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### *5.2.- Plan de análisis: reducción de datos y metodología de codificación.*

El procedimiento llevado a cabo se basa en el análisis de datos propuesto por Corbin y Strauss (2007) respecto a los pasos considerados en el diseño sistemático. En este sentido, el análisis requiere de la codificación de un primer nivel (comparar unidades) para crear

categorías que es una combinación de varias acciones: identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos a las categorías. Y de un segundo nivel (comparar categorías) que da lugar a la interpretación de los datos, el desarrollo de patrones y a su vez, la generación de hipótesis, explicaciones y teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Desde la teoría fundamentada el primer nivel se relaciona con la codificación abierta. En este nivel se aborda el texto con el fin de desnudar los conceptos, ideas y sentidos, que él contiene, como bien refieren Strauss y Corbin (2002). Para esto hay que descubrir y desarrollar los conceptos, abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él.

En el segundo nivel, al procedimiento de codificación axial se le denomina categoría central o fenómeno clave (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Aquí el propósito es comenzar el proceso de reagrupar los datos que surgieron durante la codificación abierta, donde las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis se procede una vez realizadas las autobiografías y entrevistas a cada participante, las cuales fueron transcritas en su totalidad de forma textual y almacenadas en un medio digital por la investigadora. A continuación se da inicio a la codificación de primer nivel que busca identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos a las categorías. Para el surgimiento de las unidades se utilizó la forma de “unidad constante” donde se identifica un tipo de segmento para ser caracterizado, tomando del texto líneas y palabras que se relacionan lógicamente con los datos que representan el planteamiento del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En el caso de la presente investigación se utiliza un criterio de clasificación de categorías temáticas, ya que permite dar mayor orden y coherencia a los datos obtenidos en función de los objetivos de la investigación planteados.

## RESULTADOS.

En este capítulo se dan a conocer los resultados del proceso de análisis de la información producida. Para ello, los resultados se presentan ordenados según cada objetivo específico donde se va integrando los elementos obtenidos de las narrativas autobiográficas y entrevista en profundidad de los cuatro participantes.

En la presentación de los resultados se recurrirá al uso de viñetas textuales de la entrevista y autobiografías de cada participante, las cuales serán presentadas en cursiva y entre comillas. Por fines de confidencialidad, se identifica al participante con la designación de un nombre ficticio que le caracteriza en reemplazo del uso de su nombre real, coincidiendo con lo señalado en la tabla n°4 (ver en apartado de metodología) que presenta las principales características de la muestra.

Además, en cada viñeta se utilizará una “A” en mayúscula para dar cuenta de aquellas citas que correspondan a extractos de las autobiografías. En cambio se utiliza una “E” para aquellas que pertenezcan a la entrevista realizada a cada participante.

### *1. Análisis e interpretación de datos: el desarrollo de la categorización abierta y axial.*

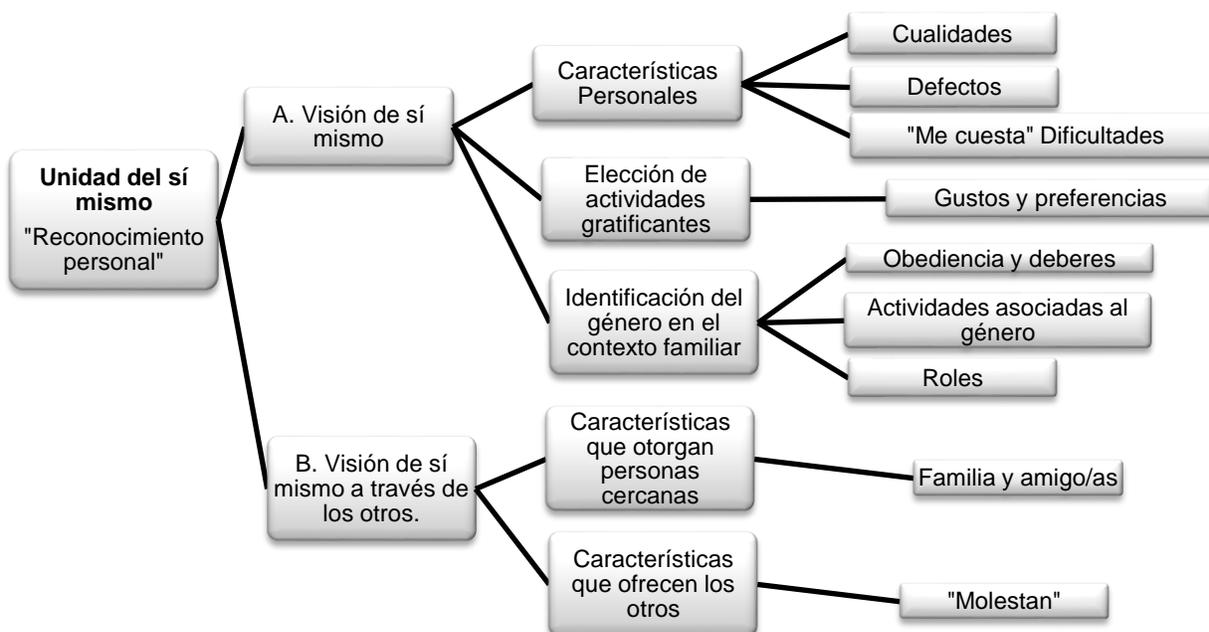
La presentación de los resultados para cada objetivo específico se estructura acorde a las categorías que surgen del procedimiento de codificación abierta y codificación axial. La exposición de los resultados obtenidos por dicho proceso es expuesto en una tabla que contiene las relaciones entre los aspectos que componen o acompañan al fenómeno, con el objeto de generar diversos modelos comprensivos sobre diferentes aspectos que se destacan en los resultados. Esto permite aventurarse en la comprensión de cómo estos adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo dan cuenta de la construcción de identidad personal que ofrecen a través de sus narrativas.

## 2. Primer objetivo. Unidad del sí mismo.

El primer objetivo busca describir la dimensión de la unidad del sí mismo en la organización de la identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

La definición operacional establecida para la unidad del sí mismo, hace referencia a la manifestación de cualquier palabra, frases u oraciones que expresen como la persona se percibe a sí mismo, ya sea a través de características psicológicas, corporales, sexuales u otras que denoten la afirmación de sí mismo y aporten a delimitar su particularidad.

Figura 3: esquema general del procedimiento de análisis de datos.



La tabla 5 expone las categorías iniciales que surgen a partir de la codificación abierta, las cuales posteriormente son reagrupadas en el proceso de codificación axial. A través de éste se muestra el resultado del proceso de fragmentación y conceptualización de los datos y su respectiva clasificación en categorías. Esta clasificación es construida cuando los conceptos son comparados unos con otros y aparecen como pertenecientes a fenómenos

similares. De modo que los conceptos son agrupados bajo conceptos más abstractos, de orden mayor llamados categorías.

Tabla 5:  
Codificación abierta.

	Categorías
<b>Unidad del sí mismo</b>	A. Características personales: cualidades, defectos y dificultades “me cuesta”.
	B. Características personales que son comunes con las figuras significativas: “Yo soy igual a ...”
	C. Elección de actividades gratificantes: gustos y preferencias.
	D. Lo que dicen los otros de mí : “mente de niño/a”; “molestan”
	E. Los roles: obediencia, deberes y actividades asociadas al género.

Las categorías y subcategorías que aparecen en la tabla 6 representan el análisis a través de la codificación axial que entrega la categorización final. Señalar que el trabajo de análisis es dinámico, lo que hace posible ir reformulando ciertas categorías, destacándose del proceso la valiosa herramienta de ir definiendo operacionalmente las categorías que iban surgiendo, proceso que se hizo extensivo a las subcategorías que permitieron establecer así un cuerpo condensado de categorías que reflejan el fenómeno estudiado.

Tabla 6:  
Codificación axial.

	Categorías – Nivel II	Subcategorías – Nivel I
<b>Unidad del sí mismo: Reconocimiento personal</b>	A. Visión de sí mismo.	A.1. Características personales A.2. Elección de actividades gratificantes. A.3. Identificación del género en el contexto familiar
	B. Visión de sí mismo a través de los otros.	B.1. Características que otorga las personas cercanas. B.2 Características que ofrecen los otros.

A través de las narrativas identificadas para dar cuenta de la unidad del sí mismo, se destaca el reconocimiento personal que realiza cada adolescente, la cual queda representada en dos categorías. La primera de ellas, alude a la visión de sí mismo y la segunda, a la visión de sí mismo a partir de los otros. A continuación se dan a conocer los hallazgos surgidos en cada una de ellas.

### 2.1.- Visión de sí mismo.

El concepto de orden mayor, **visión de sí mismo**, agrupa los conceptos de *características personales* y la *elección de actividades gratificantes*. Estas dos subcategorías al compararse entre sí aparecen como pertenecientes a fenómenos similares. Igualmente se incluye la *identificación del género en el contexto familiar* que complementa la manera en cómo se perciben a sí mismo cada participante.

Cabe indicar que las dificultades del lenguaje fueron evidentes en el relato obtenido a partir de sus autobiografías y entrevistas. No obstante, la narrativa va surgiendo con la distinción de sus particularidades personales principales, las cuales son afirmadas e identificadas en el relato mediante el uso de morfemas gramaticales básicos como es el uso de pronombres personales en primera persona que se tornan en una forma incipiente de la consciencia acerca del yo, lo cual se complementa con el enunciado de su nombre. Así también, como de la identificación de aspectos personales generales como es la edad, sexo, lugar donde viven entre otros.

De esta forma, la construcción de identidad personal asociada a la dimensión de la unidad de sí mismo refleja la visión que cada participante tiene de sí en relación a la capacidad de identificar características personales, lo cual implica considerar ciertas cualidades y defectos. También, reconocer algunas dificultades presentes en su desenvolvimiento personal. De la misma forma, identificar la realización de actividades gratificantes, las cuales definen su particularidad y elecciones personales.

La subcategoría de *características personales* da cuenta de la identificación de cualidades personales de connotación positiva que distinguen la manera de ser y actuar que

tienen de sí mismo/a. Los cuatro participantes logran identificar al menos dos cualidades de esta índole, las cuales son reiteradas en el continuo del proceso de recolección de datos. Cabe indicar que las tres adolescentes lo hacen en la autobiografía, sólo el adolescente lo expresa posteriormente en la entrevista.

*A. Pamela: “Yo soy bonita”; “Yo soy linda”; A. Karla: “Ha hacer alegre”, A. Lorena: “Alegre”, “Feliz”; E. Guillermo: “Soy un niño alegre...y a veces me enoja”; E. Pamela: “Inteligente (Pausa) Sé hartas cosas que yo antes no sabía”*

Además, estas cualidades también pueden reflejar características físicas concretas respecto a la identificación de partes del cuerpo, específicamente del rostro y de los accesorios que utilizan habitualmente.

*A. Guillermo: “Uso guantes igual”; E. Pamela: “Yo me describiría por (mmmm) por el pelo” “Yo siempre me pongo aros”; E. Karla: “Mi pelo es negro”; E. Lorena: Ojos café y el pelo, las manos blanco”*

Asimismo, aparece en la narrativa de las adolescentes y el adolescente, la identificación de defectos que atribuyen a su forma de ser. Este concepto se enmarca en la distinción que hacen para expresar una visión que tienen y la cual se vincula a una actitud o comportamiento que resulta negativo para la propia persona o para el resto.

*A y E. Karla: “Media mañosa”; “(Eeeeh) (mmm) enojona, de repente me enoja”; “Me ven mal, así”; “Me ve mañosa, de repente peleo con ella (alusión a la mamá) en la mesa, cuando ando así”.*

También, es posible apreciar que cada participante, particularmente dos de ellas, en sus relatos identifican características personales que son similares a las de sus figuras significativas, las cuales reflejan cualidades y defectos propios. Además, son considerados como modelos que muestran la manifestación de los propios deseos y logros que proyectan obtener en sus vidas.

*E. Karla: “Mi mamá es igual que yo cuando (pausa) enojona (eeeeh) cuando hay problemas se enoja”; E. Pamela: “Yo igual quiero ser igual que ella, mi hermana tiene 25 años, es más grande” “Mi hermana es siempre natural nunca se pinta ni los ojos ni nada, mi mamá, se da cuenta que mi mamá nunca se maquilla...no la ve de cara...es igual que yo”; A. Pamela: “Tener mi auto, tener todo lo que quiero tener, porque mi hermana tiene todo po”*

Por otra parte, un elemento revelador es el concepto in vivo de “*me cuesta*”, en el sentido que la subcategoría se asocia a la percepción que tiene cada participante de sus dificultades relacionadas a la esfera cognitiva, ligadas particularmente a la identificación de las dificultades que presentan en el contexto educativo, lo cual denota la distinción que hacen respecto al reconocimiento de sus propios aprendizajes en comparación con los logros esperados para su edad, reflejando las habilidades académicas que aún no adquieren.

*E. Pamela: “Me cuesta aprender, también sé hartos las silabas”; E. Guillermo: “Es que me cuesta hablar, decir las cosas rápidas”; E. Karla: “Es que aquí me cuesta aprender, me cuesta leer para escribir ya me lo sé bien, si, acostumbré a escribir tareas”; “A mí me cuesta hablar”.*

De tal modo, las dificultades identificadas se relacionan a la percepción que hacen de sí mismo respecto al reconocimiento de un aspecto característico que implica una afirmación de cómo se ven, como lo expresa Lorena “*Sí tengo problemas para aprender, todo eso*”. Estas palabras dejan entrever la diferenciación que hacen al realizar una comparación con su grupo de referencia.

Aparece también el reconocimiento de las dificultades en el contexto de las actividades de la vida diaria, donde surgen ciertas limitaciones para actuar conforme a lo esperado socialmente, como expresa Pamela “*Yo me pierdo en Santiago como no sé leer mucho, sé leer poco no más, me da miedo*” “*Yo no sé cocinar*”.

Cada participante es capaz de distinguir las dificultades en el contexto educativo/académico, en actividades de la vida diaria y en la esfera social. Estas

dificultades son identificadas a partir de la evaluación que hacen de sí mismo en comparación con los otros, en relación de lo que conocen que es socialmente esperado en cuanto a capacidades, logros y aprendizajes propios de cada etapa vital.

Por otra parte, la subcategoría *elección de actividades gratificantes*, hace referencia a lo destacado por cada participante en cuanto al reconocimiento de sí mismo a través de la descripción de sus gustos y preferencias. Éstas reflejan actividades que realizan tanto en su casa como en la escuela, donde identifica acciones que describen aficiones con el deporte y de actividades al aire libre. Así también escuchar música, distinguiéndose en todos los participantes como algo característico, esta actividad la realizan a través del uso del teléfono móvil y del uso de sitios web para ver videos de música (youtube). Las actividades que describen son efectuadas en forma individual o con la participación de familiares, amigos y vecinos.

*A. Guillermo: “Me gusta andar en patineta, andar en bicicleta”, “Y me gusta el deporte” “También me gusta jugar a la pelota” “Y me gusta escuchar música”; A. Lorena: “Escuchar música”, “Jugar, la escondida”, “Si, bailar me gusta”, “Hacer tareas, dibujar”, E. Karla: “Ando en bicicleta”; “Escuchar música, ver videos”*

La predominancia de elementos vinculados a los gustos y preferencias, en cada participante, refleja actividades de disfrute que tienen la función de entretenimiento. A su vez, estas actividades se van definiendo en interacción con su entorno – escuela, barrio - y otros significativos. Estas acciones se concretan en función de sus propias elecciones, donde se identifica y reafirma el sentido de eficacia ya que reflejan acciones que denotan sus habilidades a un nivel más procedimental, centrado en las capacidades de hacer algo en concreto.

Relacionada a la categoría sobre la visión de sí mismo, se identifica en las narrativas de cada participante la relevancia que atribuyen a las actividades que efectúan con otras personas, enmarcada en la subcategoría de elección de actividades gratificantes, ya que compartir con otros o relacionarse con sus pares es identificado como una instancia para

comunicar, transmitir y compartir experiencias, la cual es valorada como significativa para ellos.

*A. Pamela: “Me gusta conversar con amigas”; A. Karla: “Me gusta conversar, compartir”, “me gusta conversar con mis papás, con mi mamá, conversar con mi hermana y hermano”; A. Guillermo: “Y juntarse con mis amigos”; “Y me gusta estar con mi familiar” “Y compartir”; E. Karla: “Me gusta compartir (eeeh) me gusta lesear con las chiquillas, me gusta molestar”; “Conversamos cosas personales con mi mami...con mi hermana, con mi papá no es mucho, porque se lo digo a mi mamá”*

La categoría **identificación del género en el contexto familiar** se inscribe como una categoría descubierta en las narrativas de cada participante que contribuye en la descripción que van elaborando a partir de cómo se ven a sí mismo, ya que surgen categorías agrupadas referidas a los roles y las actividades asociadas al género. Así, por ejemplo, pueden apreciarse expresiones que denotan una visión de sí mismo, a partir de acciones y participación en las actividades instrumentales de la vida diaria, donde aparecen las responsabilidades en el quehacer cotidiano en el núcleo familiar que reflejan actividades asociadas al género, en cuanto a las actividades domésticas que comúnmente la ejecutan las mujeres.

A. Karla: “Ha hacer cosas en la casa”; “Lavar la loza, hacer la cama, ir a comprar”; A. Lorena: “Hacer aseo, lavar los platos”, “Ayudar (a la mamá)”.

También se asocia a la categoría el reconocimiento que hace cada adolescente, respecto a ser una persona que pertenece a un núcleo familiar donde ocupa una posición y un rol específico que implica definirse como un miembro que debe cumplir/obedecer con lo determinado por un adulto o persona mayor en edad que él/ella.

*A. Pamela: “Yo soy la hija más chiquitita”; A. Karla: “Ha hacer caso a mi mami”; A. Lorena: “Una niña alentada”*

A su vez, se explicita como las figuras significativas, de los padres, refuerzan la distinción de género. Por ejemplo, podemos apreciar en la descripción que aparece en la

entrevista de Pamela: “*Mi mamá me enseña cosas, me dice (pausa) yo sé lavar yapo (pausa) para yo hacerlas cuando grande*”, donde queda expresado lo que es visualizado como algo necesario para desenvolverse en la etapa adulta, siendo mayormente identificado en las narrativas de las mujeres adolescentes, pues en el adolescente es identificado, por ejemplo, tan sólo la expresión de “*Y pico leña en la casa para no aburrirme*”, sin la connotación de la relevancia del aprendizaje de las actividades de la vida diaria para el desenvolvimiento independiente.

Cabe indicar, asociado a lo anterior, que cada participante fue capaz de reconocerse a sí mismo, ya sea como mujer u hombre. Se pudo apreciar que los conceptos asociados al género, femenino y masculino, fue reconocido tanto por el adolescente como por una adolescente, cabe indicar que las otras dos adolescentes refieren no conocer el concepto. Señalar que el significado atribuido al concepto fue concreto, es decir, referido a la correspondencia basada en el concepto de hombre y mujer, más que de lo asociado propiamente a la identidad de género, aunque aparece en una adolescente, la siguiente reflexión:

E. Karla: “*Las mujeres son más difícil porque tienen partes que los hombres no tienen*”. Siendo esto una referencia de lo que culturalmente se transmite en relación a las diferencias entre cada género.

## 2.2.- Visión de sí mismo a través de los otros

La categoría **visión de sí mismo a través de los otros** está relacionada con las **características que otorgan las personas cercanas** y las **características que ofrecen los otros**. Cada subcategoría ofrece significados asociados al reconocimiento que hace cada participante de sí mismo a partir de cómo son vistos por los otros, lo cual ofrece la posibilidad de ir contrastando e incorporando aspectos que nutren la imagen que van construyendo de sí mismo y que contribuye a la definición personal sobre su forma de actuar y ser.

Relacionada a esta categoría van apareciendo la descripción de cualidades que ven los otros en cada participante. Por una parte surge la subcategoría: ***características que otorgan las personas cercanas***. Esta subcategoría hace referencia a las descripciones que reflejan una valoración a veces de connotación positiva o negativa, las cuales provienen, particularmente, de sus padres o en algunas ocasiones de sus amigos/as. Además, de las valoraciones que le hacen sus cercanos, surge el reconocimiento de las acciones que cada uno realiza, siendo estas destacadas y relacionadas con las características personales que se atribuyen a sí mismo, aludiendo al reconocimiento de las actividades que le son gratificantes, así como, de las cualidades y defectos que son significativos para cada participante.

*E.Karla: “me ven mal, así” (descripción a cualidad desde sus amigas), “me ve mañosa, de repente peleo con ella (aludiendo a la mamá) en la mesa, cuando ando así...”*  
*E. Lorena: “cariñosa” (descripción desde las amigas), “que ayuda, alentá” (descripción a cualidad desde su madre); E. Guillermo: “que soy bueno para la pelota...anda en patineta” (descripción cualidad desde su madre); “que soy buen hermano...que me gusta jugar con ellos” (descripción cualidad desde sus hermanos).*

Un aspecto relevante en esta línea queda manifestado por una participante quien refiere de sí misma una característica proveniente de su madre, donde Pamela expresa “*Es que yo tengo la mente todavía de una niña chica todavía, la mente así como así...es que mi mamá dice que yo, yo tengo la mente de niña chica pero yo me sé todas las calles...*” estas palabras dejan entrever como la adolescente logra hacer una distinción entre lo que considera su madre y ella.

Por otra parte, emerge de las narrativas de tres participantes, la subcategoría de las ***características que ofrecen los otros*** donde dejan de manifiesto la forma en la cual las otras personas que no pertenecen a su núcleo cercano las perciben, siendo una percepción que denota una connotación crítica de la forma de ser y actuar, atribuyendo a como los otros los “molestan” por ser como son. Es así como Pamela en su autobiografía refiere, “*todas las personas me juzgan sin conocerme*”... “*me empiezan a molestar, me dicen cosas pero yo*

no”... *“siempre molestan las otras personas que usan lentes, dicen cuatro ojos, eso molesta y te sientes muy triste y después se sienten solos algunos, cuando a uno lo molestan”*. Estas palabras dejan entrever la presencia de una respuesta emocional desagradable, la cual puede estar ligada a acciones de rechazo por parte de personas de su entorno. Se valora la reflexión de la adolescente donde hace la diferenciación entre los otros y ella, en función a considerar tal acción como inadecuada, aludiendo *“Yo no juzgo a las otras personas”*.

La distinción que realizan las adolescentes respecto a cómo son percibidas por los otros, está sujeto a la noción de “molestan”. Esto ocurre cuando alguien le dice algo que no es grato, aunque también es una forma usada para relacionarse entre pares, pues aparece en sus narrativas algunas contradicciones respecto a ello, por ejemplo, refiere E. Karla: *“me gusta compartir (eeh) me gusta leer con las chiquillas, me gusta molestar”... “ah mi compañeros, pero no es así pa’ decir sobrenombres es para molestar no más...” “igual me molestan... - le dicen - “chancho...gallina”*. La respuesta emocional dada a esta forma de relacionarse con sus pares, se torna ambigua y contradictoria, al identificar expresiones como la siguiente, E. Karla: *“bien y de repente mal porque me molestan”*.

### *3.- Segundo objetivo: Integración del sí mismo.*

El segundo objetivo busca describir la dimensión de la integración del sí mismo en la construcción de la identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

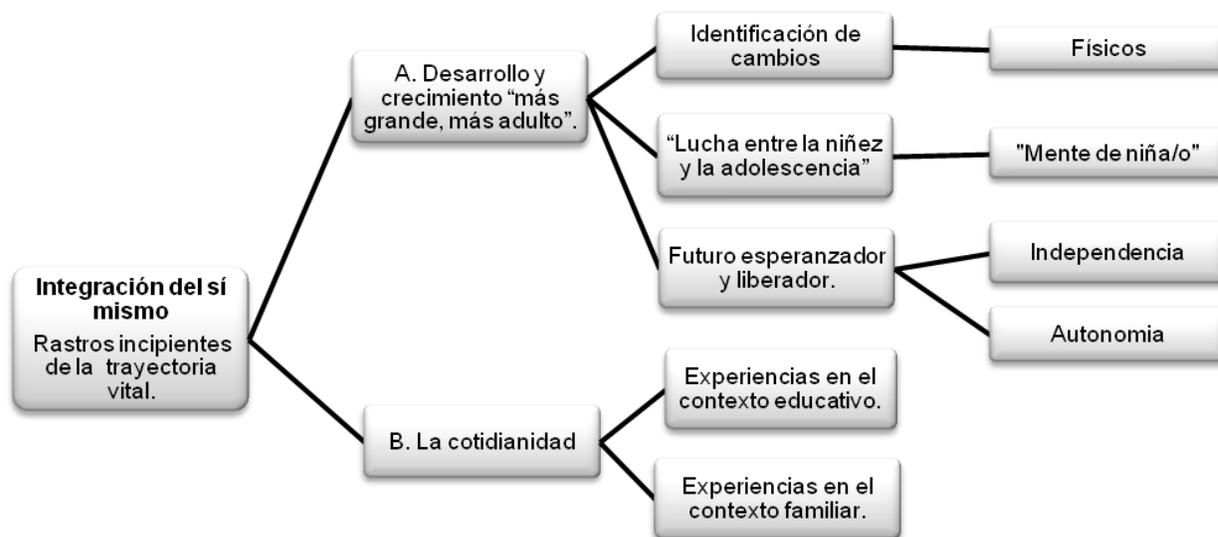
La definición operacional establecida para la integración del sí mismo, hace referencia a la manifestación de cualquier palabra, frases u oraciones que expresen la percepción de sí mismo a través del tiempo, destacando cosas, experiencias, hechos y/o situaciones relevantes que se organizan a modo de historia personal donde se incorporan los roles que cumple el sujeto en los diferentes grupos nucleares que trazan la trayectoria vital como el familiar, social y/o cultural, entre otros.

Cada participante presentó ciertas dificultades para evocar experiencias y expresar una trama organizada sobre eventos o situaciones relevantes que manifestaran la percepción

de sí mismo a través del tiempo de forma fluida y espontánea. Tan sola una participante, logra identificar en su autobiografía un evento significativo, a diferencia de los restantes que se le dificultaba identificar y evocar una experiencia significativa de manera clara.

El relato del y las participantes se caracteriza por ser entrecortado con frecuentes pausas o escueta descripción, haciendo uso de frases como “eso no más”, “no sé” “¿qué más?”, considerados como actos de simplificación del relato. Frente a ello, se ve la necesidad de estimular la continuidad de lo que estaban expresando a través de la reformulación de las preguntas o la incorporación de alternativas asociadas a las preguntas. Así también, se creó un apoyo que consistía en una imagen que representaba una línea de tiempo, este recurso gráfico favoreció la estimulación del relato lo cual permitió indagar en aspectos relevantes en sus vidas.

Figura 4: esquema general del procedimiento de la categorización final.



Las categorías que se presentan dan a conocer la categorización preliminar obtenida a través de la codificación abierta (véase tabla 7).

Tabla 7:  
Codificación abierta.

	Categorías
<b>Integración del sí mismo</b> <b>“Rastros incipientes de la trayectoria vital”.</b>	A. Cambios corporales
	B. “Más grande, más adulto/a”
	C. Nuevos intereses: pololear.
	D. La lucha entre la niñez y la adolescencia “la mente de niña/o”.
	E. Independencia y autonomía.
	F. Proyecciones

A continuación en la tabla 8 se exponen las categorías y subcategorías que establece la emergencia de la categorización final.

Tabla 8:  
Codificación axial.

	Categorías – Nivel II	Subcategorías – Nivel I
<b>Integración del sí mismo:</b> <b>Rastros incipientes de la trayectoria vital.</b>	A. Desarrollo y crecimiento “más grande, más adulto”.	A.1. Identificación de cambios. (Antes, atrás – El pasado). A.2. “Lucha entre la niñez y la adolescencia” (Ahora – El presente). A.3. Futuro esperanzador y liberador: autonomía e independencia (Después – El futuro)
	B. La cotidianidad	B.1. Experiencias en el contexto familiar. B.2 Experiencias en el contexto educativo.

### 3.1.- El crecer y el desarrollo “más grande, más adulto”.

Del análisis de las distintas narrativas de cada participante se distingue la categoría “**más grande, más adulto/a**” asociada a la noción adscrita al crecer y el desarrollo, en el sentido de la progresividad de sus vidas. De esta categoría surgen tres subcategorías relacionadas a la noción de crecimiento y desarrollo, la cual puede enmarcarse en un continuo temporal, tal como se presenta a continuación:

- A.1 El pasado “antes-atrás”: la identificación de cambios
- A.2. El presente “ahora”: lucha entre la niñez y la adolescencia
- A.3. El futuro “después”: futuro esperanzador y liberador.

En la primera subcategoría, *identificación de cambios*, que alude al pasado, pudo propiciarse a la evocación de experiencias a través del uso de la línea de tiempo donde al usar las palabras “antes o atrás” le facilitaba a cada participante situarse en un continuo, donde destacaban tanto las adolescentes como el adolescente, los cambios físicos/corporales que se producen en la adolescencia, distinguiendo las diferencias y a su vez, reconociendo el sentido de continuidad de sí mismo, a pesar de los cambios que se van experimentando y donde curiosamente se les torna difuso situarse en el presente, pues tienden a situar los cambios en el futuro. Por ejemplo, esto queda manifestado en el relato de los participantes.

E. Pamela: “*voy a tener el cuerpo de una mujer, de una adulta*”, “*Ahora soy corta de vista, yo antes no usaba lentes cuando yo era chiquitita*”; E. Guillermo: ““*sigo siendo así, cuando era chico*”; “*Yo sería grande, yo soy grande*”, “*Sigo siendo el mismo*”.

Tres participantes distinguen aspectos asociados a la etapa de la niñez, siendo capaces de evocar recuerdos que enfatizan en experiencias asociadas a su crecimiento, desarrollo e inserción al contexto educativo.

E. Guillermo: “*no quería caminar (infancia)*”, “*un poco asustado (primer día de colegio)*”; “*Era un niño, no quería caminar, me gustaba las pistolas*”; E. Karla: “*yo antes cuando era guagüita vivía en una casa roja, en los caciques donde pasan las micro*”

También una adolescente destaca en su relato haciendo uso del recuerdo de una foto donde se ve a sí misma y describe lo siguiente, E. Pamela: “*cuando de chiquitita, de guagua siempre usaba oxígeno, tenía recuerdo porque tenía una foto...usaba sonda a mí me da pena esa foto cuando la veo*”

Por otra parte, en esta línea surge en una adolescente, lo señalado sobre la difusa o dudosa distinción para situarse en el presente y diferenciarse, definiéndose a partir de la

percepción que han construido de sí mismo. Por ejemplo, Pamela expresa en la entrevista *“me imagino que por dentro soy la misma, pero (pausa) soy la misma por dentro, soy la...por dentro yo soy linda ¿cierto?”*.

Lo anterior se relaciona a la subcategoría definida como ***lucha entre la niñez y la adolescencia***, que hace referencia a la difusa o dudosa distinción para situarse en el presente reconociéndose como un/una adolescente, pues se identifica en cada participante la tendencia a referirse a sí mismo como *“soy un niño”, “soy una niña”* lo cual surge espontáneamente en las autobiografías. Aunque posteriormente en la entrevista, mediante el uso de la línea de tiempo, son capaces de reconocerse en la etapa de la adolescencia. Una de las participantes refiere no conocer esa terminología, para lo cual se da una definición simple, basada en los cambios que se producen tanto a nivel físico como psíquicos, este último haciendo énfasis en la toma de decisiones, siendo posible recoger de la adolescente la siguiente reflexión:

E. Pamela: *“(mmm) antes yo no sabía que era la adolescencia, yo no lo sabía antes...(y qué es?) ”Crecimiento”*.

Cabe destacar que desde la familia, se tiende a reforzar esta visión de niño, pues como lo refleja una adolescente, que expresa lo siguiente:

E. Pamela *“es que yo tengo la mente todavía de una niña chica, todavía la mente así como así...es que mi mami dice que yo, que yo tengo la mente de niña chica pero yo me sé todas las calles”*.

Ahora bien, el concepto definido como ***futuro esperanzador y liberador*** se relaciona con la categoría referente al proceso de desarrollo y crecimiento. Esta subcategoría agrupa conceptos asociados a la independencia y autonomía, aspectos que se vinculan a la integración de sí mismo a partir de la percepción de sí mismo a través del tiempo. Se identifica por un lado como cada participante sitúa en el presente un menor grado de independencia en contraposición al futuro donde se ven a sí mismo con una mayor independencia.

Así, por ejemplo, una adolescente en su relato puede reflejar las restricciones en el presente respecto a su independencia en la comparación con un otro, particularmente, respecto a las opciones otorgadas en su contexto familiar.

A. Pamela: *“mi hermana hace todo sola y yo hago bien cosas solas pero, ir al negocio no me dejan mucho” “mi mamá no me deja ir a ninguna parte sola, porque le da miedo, piensa que me puedo perder”, “este año no porque le da miedo – a la mamá – venirme en micro sola”*

Por otro lado, ven en el futuro la posibilidad de realizar en forma independiente actividades que en la actualidad no realizan, como lo manifiesta a continuación una adolescente:

E. Pamela: *“si quiero salir algún lado voy a poder decidir sola y después cuando yo sea más grande puedo decir que no o si”... “poder conocer las calles que no conocía antes, salir con amigas, así, si pu sería bakan salir a casa de mi amiga”...“mi mamá me enseña cosas, me dice (pausa) yo sé lavar yapo (pausa) para yo hacerlas cuando grande”*

Algo común a cada participante es ver en el futuro las posibilidades de obtener lo socialmente esperado en la etapa de la adultez, como es la adquisición de bienes materiales, así también la distinción de roles – estudiante o trabajador -, igualmente la proyección de establecer una relación de pareja estable y tener hijos, entre otras.

A y E. Guillermo: *“y cuando cumpla o junte plata voy a manejar un auto”, “trabajar en mecánica y mueblería”, “ estudiar”, “tener una casa”*

A. Karla: *“ha hacer futuro con una persona del tío...Estar con una persona que se llama Pedro (Pausa) me gusta conversar con él, lo defiendo cuando lo molestan, me gusta su sonrisa y sus ojos” ; “Tener trabajar, tener hijos”.*

A. Pamela: *“yo siempre pienso que cuando yo sea más grande, más adulta comprarme cosas para mí, para mi casa, para mi casa propia”, “tener mi auto, tener todo lo que quiero tener, porque mi hermana tiene todo po”*

La identificación de las proyecciones de cada adolescente involucra el reconocimiento de los cánones sociales o hitos tradicionales utilizados como demarcadores de lo que convencionalmente se entiende como adulto. Igualmente se aprecia la identificación de una figura significativa – padres, hermanas/os – como referente de lo que se proyecta a futuro.

Se destaca en las adolescente y el adolescente las proyecciones en torno a lograr una formación profesional, técnica u preparación en un oficio. Aunque estas pueden gatillar contradicciones y/o confusión al ser contrastadas con las posibilidades de realización en cuanto a las oportunidades que ofrece la sociedad para la inserción, considerando su funcionamiento y desarrollo cognoscitivo. Pues en algunos casos, refieren opciones que pueden ser viables, pero en otros donde efectivamente se complejiza lograr concretarlas. Por ejemplo, cuando una adolescente refiere:

A. Karla “*me gusta trabajar de enfermera*” o por ejemplo, como expresa E. Pamela “*estudiar medicina*”. Esto refleja un criterio de realidad discordante a lo que se ofrece socialmente, en cuanto a las opciones y oportunidades para desenvolverse, considerando el funcionamiento y desarrollo de las participantes.

Siguiendo con los conceptos surgidos de las narrativas de cada participante en relación a la subcategoría *futuro esperanzador y liberador*, asociado a la autonomía, cada adolescente identifica a futuro una mayor autonomía en torno a la capacidad para tomar sus propias decisiones. Como lo refiere una adolescente:

E. Pamela: “*Si quiero salir algún lado voy a poder decidir sola y después cuando yo sea más grande puedo decir que no o si*”, o en el caso de otra adolescente, que expresa que actualmente, Lorena: “*No me dejan pololear*” (“*mi mamá*”). Esto a futuro puede cambiar ya que tendría la posibilidad de tomar la decisión de pololear, cuando sea “más grande, más adulta”.

Así también, cada participante ve en el presente como su autonomía tiene un menor alcance en la toma de decisiones, pues identifican las restricciones en el presente en torno

de algunas acciones esperables propias de la edad, como por ejemplo, el pololear. El pololeo, se sitúa como una actividad importante y que aparece en las narrativas de las adolescente, enmarcadas en un continuo temporal, pero con distinciones. Por ejemplo, las tres adolescentes hacen referencia al deseo de establecer relaciones amorosas, apareciendo como algo propio de las personas, pero que se encuentra supeditada a la autorización o restricción por parte de sus padres.

E. Pamela: *“No me dejan pololear” (“mi mamá”); “Mi mamá me dice si estás pololeando tú me contai y te mando a al tiro a un internado (no cuenta que pololeó)” “Cuando yo era nueva a nadie conocía y me dijeron que si quería, si yo quería pololear con alguien...Y después yo terminé con esa persona porque le gusta a otra...Me da pena recordarlo...Me da siempre, siempre que estoy en mi casa recuerdo todo del pasado lo recuerdo, siempre están en mi cabeza en mi mente” (Lo más importante ) pololear y poder conversar con mis amigas;*

E. Karla: *“Sí, pero con permiso, porque cuando empecé a pololear le pedí permiso a mi mami, no delante de mi papá porque es muy celoso”*

El pololeo se considera una experiencia positiva e importante en la vida, dos adolescentes refieren experiencias de haber y estar pololeando. Una de ellas identifica el pololeo como un evento importante en su vida, independiente que haya terminado la relación amorosa. Así también, como ya fue mencionado, una adolescente lo ve a futuro como la posibilidad de elegir pololear, puesto que ahora no le es permitido. A diferencia de las adolescente, para el adolescente no es algo que se sitúe en el presente como algo importante, sí a futuro donde ve la opción de establecer una relación estable y formar una familia.

En síntesis, el futuro es un catalizador para concretar y conseguir un grado de independencia y autonomía, que en el presente no es posible obtener dado las diversas aprehensiones que surgen en sus entornos familiares y sociales.

### 3.2.- La cotidianidad.

Relacionada al tema central sobre la integración del sí mismo asociado a los rastros incipientes de la trayectoria vital, a cada participante se le tornó difícil detenerse e identificar espontáneamente episodios, momentos, situaciones y/o experiencias relevantes para sus vidas. De este modo, a través de sus narrativas caracterizadas por ser escuetas y breves, ofrecen la posibilidad de identificar en la categoría **cotidianidad** la emergencia de dos subcategorías que dejan entrever la descripción de experiencias. Estos hechos que destacan son las **experiencias en el contexto familiar** que configura la primera subcategoría y la otra es lo destacado en **el contexto educativo**, siendo en este último, donde cada participante tiende a referir situaciones de diversa índole.

Es así como, la subcategoría *experiencias en el contexto familiar*, hace referencia a paseos, celebración de cumpleaños y actividades de la vida diaria.

E. Guillermo: *“con mi hermano, el anda en bicicleta y yo en patineta...andar en patineta...fue para mi cumpleaños, fue una sorpresa de mi mamá”*; E. Pamela: *“cuando fuimos a visitar a mi hermana, fuimos al portal en Santiago, yo no salgo mucho porque ella no está aquí po”*; E. Karla: *“Andar en bicicleta con una amiga de mi casa, en el pasaje”*

Por otra parte, aparece la subcategoría *experiencias en el contexto escolar*, que hace referencia a aspectos que son relevantes a su proceso educativo, donde es posible apreciar que las adolescentes y adolescente identifican que asisten a una escuela especial. Respecto a esto, el adolescente hace distinciones entre una escuela regular y especial, refiriendo lo siguiente:

E. Guillermo: *“los niños que andan en sillas de rueda y los que tienen Down”* expresando a continuación su vivencia al momento de ingresar el primer día de clases, *“me asombró al principio”*, en torno al reconocimiento y significación asociado a su entorno educativo.

Las demás adolescentes, se limitan a describir aspectos concretos, como es la infraestructura u otros aspectos, como se refleja a continuación.

E. Karla: *“son distintas...tenía un patio grande, ahora pusieron juegos”*; E. Pamela: *“en que este – nombra un colegio donde asistió anteriormente - es más grande y este colegio, es así pequeñito, pero el patio es súper grande”*

Cada adolescente refiere experiencias vividas antes de ingresar a la escuela especial, puesto que al iniciar su escolarización fueron matriculados en una escuela con modalidad regular de enseñanza. Destacan las amistades que establecieron, así como también, el desempeño académico que presentaban, siendo esto último, la explicación que otorgan a su cambio de escuela, aunque es de forma difusa, pues tienden a manifestar que no sabían que iban a ser cambiados o dan una explicación insustancial.

E. Guillermo: *“me iba muy mal en el colegio”, “tenía malas notas”*; E. Pamela: *“muchos colegios antes”, “me mandaron para este colegio porque es más grande, el patio es súper grande...cuando llegué aquí nueva – escuela especial- pero después fui conociendo más personas con el tiempo, cuando pasaban los días, conocí más personas y ahí hice amigos”*; E. Lorena: *“(cambio de colegio porque le cuesta) “Leer” “Aprender”*

Un elemento interesante surge de dos adolescentes, quienes refieren el interés de cambiar de escuela, lo cual deja entrever en sus narrativas el deseo de retornar a una escuela de enseñanza regular, viendo su estancia en la escuela especial como algo transitorio, donde posterior a la adquisición de ciertas habilidades académicas, particularmente, relacionadas con la lecto-escritura podrán acceder al cambio de escuela. A continuación se refleja a través de sus narrativas lo explicitado.

E. Pamela: *“tengo que aprender a leer para trasladarme a otro colegio, tengo aquí en este colegio aprender a leer y tengo que cambiarme a otro colegio...espero leer rápido y me cambio de colegio...para tener otros amigos (explicación de realizar cambio de colegio)”*; E. Karla: *“...pero este año me voy a ir de este colegio, no voy a estar más...es que aquí me cuesta aprender, me cuesta leer...sí donde está mi hermana, a un liceo que se puede ir con pantalón”*

Por otra parte, reconocen la escuela como un lugar grato, instancia para compartir con sus amistades y para aprender habilidades académicas básicas – lectoescritura -, siendo valorado positivamente el estar estudiando.

*E. Guillermo: “y me gusta juntarme con mis amigos y venir a la escuela igual... - estudiar - para ser alguien en la vida”; E. Pamela: “me cuesta aprender, también sé hartos las silabas”; E. Lorena: “Escribir mi nombre”. E. Karla: “aprender más...leer me cuesta...a leer...para juntar las letras y ayudar a mi hermano en la tareas porque también le cuesta...cuando llegué a este colegio no sabía na...no, no sabía y después empecé a juntar más las letras.”*

Como se ha manifestado, cada adolescente reconoce que asisten a una escuela especial, sin tener definido los motivos de su cambio de establecimiento educativo. Si bien reconocen algunas explicaciones demuestran el reconocimiento de las dificultades de aprendizaje que presentan, sin asociarla a una condición particular. Por ejemplo, de ser atribuida a la presencia de un diagnóstico de discapacidad intelectual, sino más bien es interpretado como algo transitorio, que refleja la identificación de sus limitaciones para el aprendizaje de los contenidos curriculares establecidos por el sistema educativo.

4.- Tercer objetivo: Integración con los otros. Sentido de pertenencia y de participación.

El tercer objetivo busca describir la dimensión de la integración con los otros en la organización de la identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.

La definición operacional establecida para la integración con los otros, hace referencia a la manifestación de cualquier palabra, frases u oraciones que expresen la pertenencia a diversos tipos de grupos humanos, la búsqueda de alternativas de acción y de reconocimiento desde los otros significativos.

A continuación se expone un diagrama que refleja el esquema general del proceso de análisis.

Figura 5: esquema general del procedimiento categorización final.



Se despliegan categorías iniciales que surgieron de la codificación abierta contenidas en la siguiente tabla.

Tabla 9:  
Codificación abierta.

	Categorías
<b>Integración con los otros: Sentido de pertenencia y visión de los otros.</b>	A. "Le da miedo que salga sola" B. La escuela un lugar para forjar amistades. C. Exploración del entorno con la familia. D. Participación de grupos en el contexto educativo.

Seguidamente a la exposición de las categorías emergentes de la codificación abierta se exponen las categorías y subcategorías obtenidas en el procedimiento de codificación axial que permite estructurar la categorización final (véase tabla 10).

Tabla 10:  
Codificación axial.

	Categorías – Nivel II	Subcategorías – Nivel I
<b>Integración con los otros: Sentido de pertenencia y visión de otros.</b>	A. Otros significativos	A.1. La familia. A. 2. Amistades: la escuela un lugar para forjarlas.

#### 4.1.- Otros significativos.

Siguiendo con lo descubierto en las narrativas del y las adolescentes se identifica la categoría de **Otros significativos** para dar continuidad a la explicación en torno a la integración con los otros, relacionando esta categoría con el sentido de pertenencia y reconocimiento de los otros. Este concepto agrupa subcategorías que hacen referencia a cómo cada adolescente identifica un entorno y personas significativas. Por una parte está la *familia* y por otra, destacan sus *amistades*.

La subcategoría *familia* hace referencia a la identificación del entorno familiar como el núcleo primario que otorga el sentido de ser parte de un grupo donde cada uno es reconocido como un miembro del grupo familiar en el cual se van definiendo roles y participación. Igualmente cada participante identifica en este núcleo a las personas más significativas para ellos. Coincidiendo el adolescente y una adolescente en identificar a la madre como la persona más importante en sus vidas y las dos adolescentes restantes identifican cada una respectivamente a sus amigos/as y la otra a su pololo como las personas significativas en sus vidas. Además, se reflejan en sus narrativas las interacciones que establecen con los miembros de sus familias.

*E.Karla: “conversamos cosas personales con mi mami...con mi hermana, con mi papá no es mucho, porque se lo digo a mi mamá”; A. Guillermo: “y me gusta estar con mi familiar”; E. Pamela: “cuando fuimos a visitar a mi hermana, fuimos al portal en Stgo, yo no salgo mucho porque ella no está aquí po”.*

Igualmente, cada participante señala que la madre, es la persona en la cual confían a diferencia de la figura paterna, donde dos adolescentes refieren preferir contarle sobre lo que les sucede a sus madres, en vez que al padre. Esto queda reflejado, por ejemplo cuando:

E. Karla refiere *“con mi papá no es mucho, porque se lo digo a mi mamá”* y por otro lado, E. Pamela: *“Es que yo no converso esos temas - pololeo - con mi papá porque me da vergüenza”*.

También asociado a esta categoría aparece el concepto excepcional de *los temores de los padres*, que puede explicar la escasa participación de las adolescentes y el adolescente respecto al uso y acceso a la comunidad o la identificación de actividades para el ocio y el tiempo libre, propio y esperado en la etapa de la adolescencia, puesto que la exploración del entorno/comunidad se encuentra supeditada al uso y acceso que la familia realiza junto a ellos en la comunidad, donde cada uno de los participantes refiere depender de un adulto para ir a un lugar. Esto queda, reflejado en las siguientes frases:

*E. Guillermo: “no, nunca ido al cine...con mi familia, sí hemos ido a la plaza”. E. Pamela: “ella me cuida- mamá - mi hermana le dice cuida a mi hermana y que no vaya a ningún lado para que salga sola”, “mi mamá me dices que si te quieres ir sola, que más compañeros se vengan conmigo”; E. Karla: “este año no porque le da miedo – a la mamá – venirme en micro”.*

Asimismo, cada adolescente identifica a los amigos y amigas como personas importantes en sus vidas, la cual se define como la subcategoría **amistades**. Esta hace referencia al vínculo estrecho que se forjan prioritariamente en el contexto escolar y en el vecindario. Las amistades tienden a ser de similar edad, aunque las amistades cercanas a su domicilio tienden a tener menos edad.

*E. Guillermo: “Y juntarse con mis amigos”; E. Lorena: (Amistades) – “Sí de aquí, de la escuela...sí de mi casa, de mi mismo porte” – ( nombra a sus amistades de ambos contextos).*

Para las tres adolescentes, las amistades establecidas en el entorno escolar se caracterizan por ser una fuente de apoyo para facilitar la independencia, compartir vivencias personales y de apoyo emocional.

*E. Karla: “Cuando ando con enojo, así mal, las chiquillas me dicen, calma”; E.Pamela: “yo le dije a Juana que cuando cumpla 16 yo voy a venir caminando sola de la casa al colegio pero de mi casa a su casa...”*

A su vez, se reconocen ciertas pautas de comportamiento o habilidades sociales que permiten establecer y mantener relaciones interpersonales. Es en el contexto escolar donde se dan estos encuentros interpersonales significativos, pues con ellos y ellas son con quienes comparten sus intereses y gustos. Además, son una red de apoyo y con quienes conversan asuntos personales ligados a la expresión de sus emociones, siendo estos lazos una fuente de validación y reconocimiento. Igualmente, estas relaciones con sus pares expresan formas de interactuar donde se identifica el respeto mutuo y compañerismo.

*E. Pamela: “me gusta conversar con amigas”; “apoyar a las otras amigas y conversarle que te pasa”; E. Karla: “ayer peleé con mi compañera (pausa) todos mis compañeros me apoyaron (pausa)...cuando ando con enojo, así mal, las chiquillas me dicen, calma”; E. Guillermo: “Voy con Héctor para abajo caminando a la casa, después del colegio (amigo)”; E. Lorena: “no molestar...no andar haciendo burla”.*

Surge otra categoría excepcional **uso y acceso a la comunidad** la cual hace referencia a la participación y el sentido de pertenencia que van elaborando en su desarrollo los adolescentes. Esta categoría agrupa la subcategoría de *restricciones del uso de la comunidad*, dado que en estos adolescentes, se observan limitaciones en las interacciones cotidianas que establecen con su mundo material y social, ya que tienden a limitarse a su participación a la asistencia que efectúan al contexto escolar, donde crean un sentido de pertenencia desplegando cada uno de ellos un comportamiento activo e involucrado. Al interior de este contexto realizan actividades valoradas como esperables para su grupo específico de edad, particularmente la relevancia que cobran las relaciones con sus pares, más que lo académico propiamente tal. Puesto que todos los adolescentes expresan escasas opciones de acudir a otros lugares que ofrece la comunidad, en forma independiente y autónoma, estando todo supeditado al tiempo que presentan los adultos para acceder a ellos. Así, por ejemplo, se encuentra en las narrativas de cada participante, frases como las siguientes:

E. Pamela: *“Fuera del colegio no converso con nadie”*; E. Guillermo: *“Puede ser de un grupo de deporte...aquí en la escuela”, “no, nunca ido al cine...con mi familia, sí hemos ido a la plaza”*.

Otra adolescente, refiere E. Karla *“sí, es que yo antes iba a gimnasia con mi amiga, no voy más...Es que no me gustó...Es que hace mucho ejercicio”*.

A partir de lo expuesto, cada participante deja entrever que en la actualidad no participan o pertenecen a grupos fuera de lo que ofrece el contexto escolar y familiar.

## CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.

A continuación se dan a conocer los principales resultados del estudio, siendo posible responder a la pregunta de investigación a través del cumplimiento de los objetivos planteados. Se destaca la realización de un análisis en profundidad, el cual fue discutido a la luz de los antecedentes teóricos y empíricos revisados.

Igualmente, se presenta una evaluación del desarrollo del estudio, trazando los principales aportes y limitaciones, así como las proyecciones y sugerencias para futuras investigaciones. A su vez, son incorporadas las implicancias teóricas y prácticas del estudio entregando un reconocimiento a los aportes para la psicología infanto juvenil.

*1.- La construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo.*

El presente estudio se propuso ofrecer elementos que aporten a la comprensión de la construcción de identidad personal de adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo, particularmente de un grupo de adolescentes de quince años que asisten a una escuela especial de la comuna de Padre Las Casas de la ciudad de Temuco, donde a través de sus narrativas nos hemos aproximado al entendimiento de la visión de sí mismo, de los otros y de su entorno, en cuanto a cómo son capaces de reconocerse y querer ser reconocidos por otros a través de sus acciones (Kegan, 1982; Sepúlveda, 2013).

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que la construcción de identidad personal del grupo de adolescentes con dificultades del desarrollo es un proceso donde las tres dimensiones de la identidad personal descritas en la literatura, van siendo descubiertas a partir de los significados construidos a través del reconocimiento de sí mismo, los otros significativos y de la temporalidad personal (Sepúlveda, 2013; Ricoeur, 1996; Valenzuela, 2012). Permitiendo situar el rol activo y dinámico de estos participantes en la construcción de identidad personal en su proceso de desarrollo y relación con el mundo. Considerando la importancia de la identidad en la estructuración del sí mismo, la cual se organiza mediante la dinámica constante de integración y diferenciación (Piaget,

1971). Siendo crucial favorecer la identidad personal en concordancia a su desarrollo y proceso evolutivo, dado a las variaciones o desequilibrios en la construcción de la identidad presentadas por las dificultades asociadas al desarrollo cognitivo.

Finalmente con esta investigación queda de manifiesto que independiente de las características presentes en el discurso de este grupo de adolescente, dado a las complicaciones en el desarrollo del lenguaje asociado a las dificultades del desarrollo cognitivo, son capaces de dar a conocer sus opiniones y experiencias a pesar de la tendencia a responder con “sí” o “no” o al uso frecuente de expresiones como “no sé”, “no recuerdo”, “nada más” o “eso no más”. Al respecto, los resultados obtenidos en este estudio, promueven la reflexión acerca de ¿qué tan dispuestos estamos para ofrecer el tiempo necesario que nos permita comprender las vidas de estas personas y así, apoyarlas en su proceso de construcción de identidad personal? De esto surge la responsabilidad de cada profesional o persona sin dificultades del desarrollo cognitivo de adecuar el lenguaje y ofrecer el tiempo que se requiere para establecer una legítima comunicación con ellos y comprensión de su vivenciar.

#### 1.1.- El reconocimiento personal: Unidad del sí mismo.

Respecto a la visión de sí mismo que cada adolescente ofrece se vincula a una de las dimensiones de la identidad personal, la cual es delimitada teóricamente como la unidad del sí mismo. Esta se refiere a la tarea de diferenciación psicológica, corporal y sexual, en tanto proceso de reconocimiento del otro como diferenciado de mí, estableciendo los límites de sí mismo y reconociendo el sí mismo como un ser único y diferente (Sepúlveda, 2001).

En el caso de esta investigación, se observó principalmente en las narrativas del y las adolescente el reconocimiento específico que hacen respecto a la identificación de las características personales y la descripción de acciones específicas que dan lugar a aspectos esenciales de sí mismo, refiriendo así distinciones acerca de cómo se ven en función a la relación que van estableciendo en la interacción activa con los otros y su entorno. Esto concuerda con lo expuesto por Sepúlveda (2013), donde se espera que el sujeto integre a su sí mismo tanto al mundo como al otro, lo cual otorga un sentido de mismidad y continuidad

que propicia el conocimiento de uno mismo y de los otros en su unicidad al interior de un contexto social y cultural.

Llama la atención como estos adolescentes centran y realzan la visión de sí mismo a partir de la identificación de acciones, gustos y preferencias, las cuales van emergiendo en el proceso de interacciones con amigos y familiares. Reflejando el proceso de construcción de significados que redefine al sí mismo en cada acción con los otros y con el mundo, dentro de una determinada cultura y tradición (Bruner, 1991). Esto destaca la imperante necesidad de reconocerse y ser reconocido por los demás mediante sus acciones en el mundo (Kegan, 1994).

Así también, se destaca la descripción de cualidades y defectos personales, enfocados en características del propio cuerpo o de la valoración de la imagen de sí mismo. En este grupo de adolescente se acentúa la valoración positiva a diferencia de la descripción de los defectos, lo cual se condice con lo planteado por Popovici (2000) que expone que la imagen de sí mismo en estas personas presenta un amplio rango de variación que va desde un extremo muy positivo a uno negativo, la cual está dominada por los factores subjetivos que dependen de la personalidad e influencias sociales.

Estas distinciones reflejan aspectos esenciales que le permiten construir un significado en torno a sus particularidades y reconocimiento personal, atribuyéndose así un sello propio y único, lo cual deja entrever la tarea de diferenciación personal que refiere Sepúlveda (2013), la cual implica tanto el reconocimiento del otro como semejante o igual a sí mismo, en lo que respecta a su libertad y dignidad, y a la vez, como constituyente del sí mismo al estar interiorizado en las relaciones interpersonales significativas.

Respecto a esta dimensión, un elemento relevante es la valoración del sí mismo a partir de la identificación de las dificultades que se asocian a las limitaciones personales reflejadas en el concepto in vivo de “me cuesta” que expresa los problemas asociados a ciertas dificultades en la realización de acciones que evalúan el reconocimiento propio y de los otros significativos, al tener un marco de referencia social que es conocida por ellos, en cuanto a las capacidades, logros y aprendizajes propios de cada etapa vital. Esto coincide

con lo propuesto por Jones (2012) quien señala que en la adolescencia emerge el sentido de la diferenciación donde los adolescentes serían capaces de reconocer que presentan dificultades en comparación con sus compañeros.

La noción de “me cuesta” deja entrever la posible relación con el reconocimiento de las dificultades presentes en su desarrollo cognitivo, lo cual en consonancia con las conclusiones de Jones (2012), los adolescentes son capaces de definirse en términos de las limitaciones que experimentan en su entorno, aunque a diferencia con la autora, este grupo de adolescente no asocia una explicación de sus dificultades a un diagnóstico de discapacidad intelectual. No obstante, la noción de “me cuesta” la atribuyen a las dificultades que experimentan en el entorno y en su relación con los otros, como por ejemplo, el cambio de escuela regular a una especial, al reconocer un desempeño académico distinto en comparación a sus iguales, pues los cuatro adolescentes relatan que antes habían estudiado en otra escuela.

Se destaca como la visión de los otros participa en la descripción que realizan estos adolescentes respecto a cómo se ven a sí mismo, aspecto implicado en la unidad del sí mismo, dado a la necesidad de reconocimiento, tanto personal como de los otros, lo cual otorga un sentido de tránsito y continuidad que son aspectos esenciales para mantener la coherencia interna del sujeto (Sepúlveda, 2013). Es así como estos cuatro adolescentes, a través de la visión de los otros van definiendo e integrando aspectos variados que les permiten efectuar una descripción de sí mismo, incorporando las percepciones que realizan los demás. De tal modo, la comprensión de sí mismo se deriva no tan sólo de las atribuciones personales ofrecidas por estos adolescentes, sino también desde la comprensión e integración de las percepciones de los demás (Wehmeyer, 2013).

Resulta interesante como las percepciones de los demás, particularmente la proveniente de otros significativos, como es el caso de los padres, sitúan a estos adolescente en una explicación de sí mismo como una persona que permanece en la niñez, donde son considerados aún como un niño o niña, pues en los cuatro adolescente, al describirse, usan la denominación “yo soy un niño/a” para iniciar la caracterización personal.

El reconocimiento de estos adolescentes como niños/as por parte de los otros significativos coincide con el tópico de la eterna infancia descrita por Fierro (1999) y otros autores (Popovici y Buica-Belciu, 2013; Fainblum; Lucas y Luongo, 2012; Rojas, Haya, Lázaro, 2015) donde las personas con dificultades del desarrollo cognitivo permanecerían a los ojos de los demás como detenidos en el tiempo, al no considerar las transiciones evolutivas propias del ciclo vital como son la adolescencia o la adultez (Fainblum et al, 2012). Es así como esto es identificado en una de las entrevistadas que expresa “*es que yo aún tengo la mente de una niña chica todavía....es que mi mamá dice que yo, yo tengo la mente de niña chica*”. De tal manera, como expresa Popovici y Buica-Belciu (2013) no se puede esperar cambios positivos que favorezcan una visión de sí mismo coherente con el paso del tiempo sin cambiar primero el patrón de interacción social y el estilo “mimado” que se establece con estas personas. Aquello revela que tales interacciones conciben el desarrollo de estas personas a partir de la nula capacidad para establecer un proyecto identitario a futuro, el cual es vislumbrado como imposible y visto como limitado, impedido o vigilado (Fainblum, et al, 2012). No es de extrañar que, como lo plantea Jones (2012), esta concepción esté basada en la comprensión de los adolescentes desde un modelo de déficit.

De este modo, los hallazgos de esta investigación brindan una mirada donde se observó la *unidad del sí mismo* descrita por estos adolescente a través de la acción asociada a sus gustos y pasatiempos. También por la descripción de las características personales centradas en sus cualidades y dificultades, estos significados definían la visión en torno a sí mismo. A través de esta dimensión es posible apreciar la imperante necesidad de reconocimiento, tanto personal como de los otros, lo cual otorga un sentido de tránsito y continuidad que son aspectos esenciales para mantener la coherencia interna del sujeto y, como indica Piaget (1971), ser capaz de sostener la identidad a pesar de los cambios esperables por el crecimiento y desarrollo, lo cual es posible apreciar en los relatos de este grupo de adolescentes.

## 1.2.- Rastros incipientes de la trayectoria vital: La integración del sí mismo.

Entorno a la dimensión de integración del sí mismo, la cual se define teóricamente como un proceso donde la persona hace consciente la necesidad de considerar su perspectiva histórica y de ir al encuentro de una identidad situada en el presente, pero integrando el pasado y proyectando un futuro (Sepúlveda, 2013). La dimensión de la integración del sí mismo está ligada a la temporalidad incipiente y rudimentaria otorgada por las experiencias adquiridas a través del tiempo donde emerge con fuerza una visión de un futuro esperanzador, mientras que el pasado se instala como testigo de la presencia de los cambios que en el presente dan curso a la lucha entre la niñez y la adolescencia, como resultado del advenimiento de lo que son y quieren ser, aunque restringido a lo que los otros contribuyen en el reconocimiento de quienes son, siendo susceptibles a las percepciones de los demás.

De acuerdo con la dimensión integración del sí mismo, los contenidos ofrecidos por estos adolescentes respecto a la temporalidad, en cuanto a la acomodación de las experiencias que se han dado en el transcurso de la historia vital que integran pasado, presente y futuro (Sepúlveda, 2013), presentan complicaciones para lograr integrar en su narrativa las experiencias que han experimentado a lo largo del tiempo.

Las complicaciones presentes se atribuyen a las características evolutivas de su desarrollo que refleja, según Bautista y Parada (2002), por una parte, las dificultades para estructurar su experiencia y por otra, los déficits de lenguaje y lo difícil que es establecer comunicación con ellos. Al respecto, se observó en estos adolescentes un relato escueto donde eran escasos los detalles y descripciones para hacer referencia a situaciones, eventos y vivencias significativas. A su vez, el relato en ocasiones se tornaba inconexo en la trama interpretativa.

A pesar de lo planteado anteriormente, es posible identificar el sentido de continuidad del sí mismo, al destacar en las narrativas de los adolescentes la “lucha” mantenida para situarse en el presente como adolescentes, dado a lo susceptibles que son a las percepciones de los demás, los cuales tienden a reforzar una imagen de sí mismo como niño/a, que se contradice con la etapa evolutiva correspondiente a los cambios que reconocen. Por

ejemplo, son capaces de advertir el paso del tiempo, al considerar que ya son “más grandes” que en el pasado, y que avanzan en el continuo temporal hacia ser “más adulto”, pero se encuentran en la lucha de establecerse como adolescentes y futuros adultos.

La lucha entre la niñez y la adolescencia que dan cuenta estos adolescentes a través de sus narrativas se torna como un elemento relevante a considerar ya que supone un obstáculo adicional a las dificultades que ya presentan para estructurar su experiencia dado por el déficit cognitivos, siendo necesario que desde los otros significativos y también de su entorno social, le apoyen en el proceso de construcción de una imagen de sí mismo coherente con la realidad y que no retrase el desarrollo de su autonomía personal (Bautista y Paradas, 2002).

Por otra parte, se acentúa en las narrativas de los adolescentes la relevancia que atribuyen a las proyecciones a futuro, donde yace el anhelo de constituirse como una persona autónoma e independiente. Sus narrativas dan cuenta de un presente restringido, ya que se aprecia el control proveniente de sus padres quienes tienden a restringir algunas actividades, donde los propios adolescentes describen, por ejemplo, que no “*salen solos*” o “*no se van en micro a la escuela*” porque a sus madres les da miedo que anden solos. Coincidentemente en los cuatro adolescentes aparece descrito lo mismo. Esto hace suponer que las restricciones se instalan como un inconveniente para realizar la integración del sí mismo dado a lo importante que es efectuar una búsqueda activa en el presente para ampliar el campo de experiencias mediante la acción que dará el sentido de consistencia en el tiempo a la unidad del sí mismo (Sepúlveda, 2013).

Queda de manifiesto que es en ese “futuro esperanzador y liberador” donde canalizan estos adolescentes la manifestación de sus propios deseos y logros que proyectan obtener en sus vidas, los cuales no difieren con las proyecciones socialmente esperadas a futuro. Por ejemplo, conseguir un empleo, tener una profesión, formar una familia y tener hijos, así como también, la obtención de los bienes materiales esperables en la adultez como es la casa y auto propio. Cabe mencionar, que estas expectativas señaladas aparecen en cada uno de los adolescentes.

### 1.3.- Sentido de pertenencia y la participación social: La integración con los otros.

La última dimensión de la identidad es la integración con los otros, donde teóricamente, Sepúlveda (2013) se refiere a ella como el proceso de reconocimiento y despliegue de la acción personal desde los otros, que implica incorporar a los otros como parte de sí mismo a través de los vínculos. Además, constituye un proceso de descentración del sí mismo mediante la construcción de vínculos seguros.

Dentro de las narrativas de los adolescentes, sobresale en ellos una visión positiva de los otros cercanos, describen con frecuencia vínculos positivos con ambos padres, hermanos y familiares próximos. En torno a la dimensión de integración con los otros es relevante destacar que en estos adolescentes aparece con menos intensidad la diferenciación con el grupo familiar. Los adolescentes destacan los vínculos afectivos seguros que se construyen en el seno de su familia, quedando de manifiesto el rol que cumple la familia en estos adolescentes y que las amistades, pares y participación a grupos se ven reducidos, al no contar con la autonomía e independencia esperada en esta etapa.

Aunque poco a poco las amistades se van instalando como personas significativas. Destacando la identificación de amistades y pololos que son forjados preferentemente en el contexto educativo. Coincidiendo con Krauskopf (1999) que es en la adolescencia media – situada entre los 14 y 16 años – donde la exploración de las capacidades sociales y el apoyo en la aceptación por el grupo de pares intensifican la afirmación personal y social. Además, en esta etapa del desarrollo los grupos de amigos son definidos de acuerdo a intereses y valores, constituyéndose como un referente bajo el cual se ejercita la propia identidad al ser reconocido y validado por otro (Sepúlveda, 2008), lo cual queda en manifiesto por este grupo de adolescentes.

Según Sepúlveda (2008), los otros significativos y los grupos de referencia son fundamentales para que el adolescente logre una efectiva descentración y alcance una acomodación a la realidad, además de la construcción de alternativas de acción, de diálogo y de reconocimiento con otros. Atendiendo a ello, se sostiene que a diferencia a sus iguales, estos adolescentes ven restringidas las actividades esperadas en esta etapa respecto a la

participación en grupos, a su desenvolvimiento independiente en el entorno y en la autonomía personal, dado al rol que cumple la familia. Cabe preguntarse si contarán a futuro con las oportunidades y posibilidades existentes para lograr un desenvolvimiento independiente y autónomo dentro de su contexto sociocultural.

La integración a grupos implica un criterio de realidad, de acomodación a la realidad de los deseos según las posibilidades de realización (Sepúlveda, 2013). Se supone que la escasa participación de estos adolescentes en grupos influye en la elaboración de un sentido de sí mismo coherente y ajustado a la realidad. Esto al identificar en las narrativas de cada adolescente proyecciones y expectativas que pueden diferir a las reales oportunidades ofrecidas en la sociedad. Lo que se podría asociar a la invisibilidad del desarrollo activo dado por una comprensión de estos adolescentes que parece estar basada en un modelo de déficit (Jones, 2009). Además, dado que este colectivo de personas a lo largo de la historia han sido definidos con una imagen menos válida e independiente (Barton, 1998; Oliver, 1992; Coles, 2001).

## *2.- Discusión: evaluación del desarrollo del estudio.*

### *2.1.- Limitaciones.*

Reconociendo la importancia de los datos aportados, este trabajo posee ciertas limitaciones:

- Constitución de la muestra final, que se redujo a cuatro adolescentes, debido a la amplia heterogeneidad asociada al diagnóstico de discapacidad intelectual.
- Escaso número de hombres en la muestra lo cual no favoreció el análisis en profundidad de las posibles distinciones de las características identitarias específicas en varones con dificultades del desarrollo cognitivo, siendo un aspecto relevante a ahondar en futuros estudios. En relación a ello, sería interesante ahondar en las diferencias entre hombres y mujeres.
- La presencia de narrativas breves obtenidas a través de los instrumentos de recolección de datos que requirió de apoyo para estimular la expresión de sus experiencias.

## 2.2.- Aportes.

Se destaca la posibilidad que entrega el enfoque constructivista evolutivo para comprender la construcción de la identidad personal de estas personas, ya que desde la psicología clínica se subraya la necesidad de rescatar en cada caso particular, no sólo la etapa del desarrollo en la cual se encuentra la persona, considerando que esta nos aporta esencialmente la forma a través de la cual la persona organiza la información que recibe del medio, sino que también rescatar el elemento de libertad y de elección personal (Sepúlveda, 2013). Esta autora deja claramente expresado que es imprescindible reconocer la posición de cada persona en la descripción o representación de la realidad, lo cual es esencial para poder iniciar un proceso de psicoterapia.

De este modo, se enfatiza que la investigación permite reconocer que el proceso de construcción identidad personal en estos adolescente sigue una trayectoria evolutiva inherente a toda persona, siendo posible apreciar los elementos de la construcción identitario, lo que permite reconocer que estos adolescentes pueden establecer una identidad personal que se desarrolla y alcanza etapas conforme a la actividad constructiva de significado, dada por sus posibilidades de desarrollo. Por tanto, se destaca el aporte a la clínica infanto adolescente dado que entrega una mirada constructivista sobre la capacidad que presentan estas personas de construir sus propias historias y agenciar su identidad personal, integrando la comprensión y significación de la identidad personal de estos adolescentes con dificultades en su desarrollo cognitivo al considerarlos como activos en su proceso de desarrollo y relación con el mundo.

Además, se destaca como aporte para otras disciplinas o ámbitos, como el educativo, social y laboral en el sentido de incentivar y reconocer la participación activa de estas personas para mejorar su inclusión. Siendo relevante también para el ámbito psicoterapéutico ya que este espacio constituiría como señala Sepúlveda (2013), una instancia para que los adolescentes juntos a sus familias puedan encontrar el apoyo y la contención necesaria para desarrollar una identidad integrada y congruente que favorezca su inclusión en la sociedad.

### 2.3.- Futuras investigaciones.

Se estima y sospecha que estas personas al verlas desde sus déficits cognitivos refuerzan una visión de sí mismo restringida, la cual pudiese ser ampliada a través del proceso psicoterapéutico desde el enfoque evolutivo constructivista. Esto se instala como una posibilidad a futuras investigaciones, puesto que sin duda alguna, estas personas están a la espera de ser escuchadas.

También se puede considerar el estudio del uso de técnicas y/o diseño de ellas, para promover su “inclusión psicoterapéutica” ya que las investigaciones en torno a ello, son de escasa divulgación (Popovici y Buic–Belciu, 2013). Además, al considerar que el trabajo psicoterapéutico ha estado ligado en ocasiones netamente a temáticas vinculada al estudio del funcionamiento intelectual más que de su personalidad (Fierro, 1999).

Igualmente se podría incentivar el estudio a otras disciplinas o ámbitos, como el educativo, social y laboral en el sentido de favorecer e incentivar la participación activa de estas personas, tal como lo sugiere la actual visión de inclusión que orienta el desarrollo de la autonomía personal y de las reales oportunidades en los diversos ámbitos de la sociedad (SENADIS, 2013).

Finalmente, el presente estudio espera que sea un incentivo para forjar a futuro una línea de investigación en personas que presentan dificultades cognitivas, particularmente, en la esfera del trabajo psicoterapéutico, dado a considerarla una fascinante área de estudio. También por la responsabilidad hacia estas personas, puesto que queda explícito que las dificultades del desarrollo del lenguaje que es concomitante al déficit cognitivo, no serían justificativos para no realizarlas, puesto que este estudio deja en evidencia como el escueto relato de estos cuatros adolescentes, ha sido a la vez fructífero y denso, demostrándose así, la necesidad de ir más allá de las dificultades, ya que estos adolescentes nos demuestran que están a la espera de compartir sus vivencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyave, P., & Freyle, N. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 53-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a05.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM- V* (5ª ed.). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington. EEUU.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (M.A. Verdugo, Trads.). Madrid: Alianza editorial.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bagarollo, M. & Panhoca, I. (2011). Life stories of autistic adolescents: contributions to Speech-Language Therapy and Pediatrics. *Rev Paul Pediatr* 29 (1), 100-107 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822011000100016>
- Beail N. (2010), The challenges of the randomised control trial research with people who have learning disabilities. *Advan Ment Health Learn Disabil*, 1, 37-41. <http://dx.doi.org/10.5042/amhld.2010.0057>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children*, 71(2), 195-207. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/274523029\\_Qualitative\\_Studies\\_in\\_Special\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/274523029_Qualitative_Studies_in_Special_Education)

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. J. Palacios. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2014). *La educación puerta de la cultura*. (1ª ed.). Madrid: Machado.
- Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: el desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Tesis para optar al título Doctora en Psicología. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>
- Clasificación Internacional de Enfermedades [CIE-10], (1992). Organización panamericana de la salud oficina sanitaria panamericana, oficina regional de la organización mundial de la salud. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web <http://deis.minsal.cl/deis/codigo/capacitacion/indicecap.asp>
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [CIF-OMS] (2001). Versión abreviada. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)
- Coles, J. (2001). The Social Model of Disability: What does it mean for practice in services for people with learning difficulties?. *Disability & Society*, 16(4), 501-510. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/09687590120059504>

Decreto n°170, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009).

Decreto n°87, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1990).

De la Harpe, M., (2005). Desarrollo de la organización del sí mismo desde una perspectiva constructivista evolutiva de niños y adolescentes de 8 a 20 años. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Doménech, E., & Ezpeleta, L. (1998). Las clasificaciones en psicopatología infantil. *Psicopatología del niño y del adolescente. Sevilla: Manuales Universitarios.*

Einfeld, S. & Emerson, E. (2008). Intellectual Disability. En Rutter, *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 838-858). Quinta edición. Reino Unido: Blackwell Publishing.

Estudio Nacional de Discapacidad [ENDISC]. Fondo nacional de discapacidad e instituto nacional de estadísticas (2004). Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web <http://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>

Erikson, E. (1971). Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Univ. Psychol.* Recuperado el 18 de mayo del 2015 del sitio web [https://www.researchgate.net/profile/Hugo\\_Melo5/publication/240631061\\_HISTORIA\\_Y\\_NATURALEZA\\_DE\\_LA\\_PSICOLOGIA\\_DEL\\_DESARROLLO/links/549c654e0cf2d6581ab4848e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hugo_Melo5/publication/240631061_HISTORIA_Y_NATURALEZA_DE_LA_PSICOLOGIA_DEL_DESARROLLO/links/549c654e0cf2d6581ab4848e.pdf)

- Evans, D. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: Organismic and contextual factors. En J. A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 462-480). New York: Cambridge University Press. Recuperado de [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=YACtnQSSakEC&oi=fnd&pg=PA462&dq=Development+of+the+self-concept+in+children+with+mental+retardation:+Organismic+and+contextual+factors.&ots=omHfV\\_6GeV&sig=oQj5qcttfAoFeVdmbZL1H37dJ8Q#v=onepage&q=Development%20of%20the%20self-concept%20in%20children%20with%20mental%20retardation%3A%20Organismic%20and%20contextual%20factors.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=YACtnQSSakEC&oi=fnd&pg=PA462&dq=Development+of+the+self-concept+in+children+with+mental+retardation:+Organismic+and+contextual+factors.&ots=omHfV_6GeV&sig=oQj5qcttfAoFeVdmbZL1H37dJ8Q#v=onepage&q=Development%20of%20the%20self-concept%20in%20children%20with%20mental%20retardation%3A%20Organismic%20and%20contextual%20factors.&f=false)
- Feixas, G y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y Psicoterapia*. (3a Ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fierro, A. (1999). *Los niños con retraso mental*. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. p. 267-275. España, Alianza Psicológica.
- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological assessment*, 13(3), 319. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.13.3.319>
- Fondo Nacional de Discapacidad [FONADIS], (2006). Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. Recuperado el 15 de abril del 2015

del sitio web <http://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>

Gallart, C. (2005) Psicoterapia individual para personas con síndrome de down. Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down. 9 (3) 45-48. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S1138-2074\(05\)70063-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1138-2074(05)70063-4)

García, Gil y Rodríguez, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Ediciones Aljibe.

Garvia, B. (2010) Depresión y síndrome de Down. Revista médica Internacional sobre el síndrome de down. 14 (1) 14-16. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S2171-9748\(10\)70004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S2171-9748(10)70004-0)

Gifford, C., Evers, C., & Walden, S. (2013). What's it like to work with a clinical psychologist of a specialist learning disabilities service? Views from people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 114-120. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bld.2013.41.issue-2/issuetoc>

Gilbert, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *Health & social care in the community*, 12(4), 298-308. doi[10.1111/j.1365-2524.2004.00499.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2004.00499.x)

Goodley, D. & Moore, P. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16(2), 207-231. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/09687590120035816>

- Gómez, M., Verdugo, M. y González, F. (2007). Quality of life and self-concept in adolescents with and without special educational needs. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037007782334300>
- González, N. (2011). Psicopatología evolutiva desde la perspectiva constructivista Piagetana en adolescentes de 14 y 15 años. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- González Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson
- Guidano, V., & Piatigorsky, J. (1994). *El sí mismo en proceso: hacia una terapia cognitiva post-racionalista* (1ª ed). Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4th ed.). México D.F: Mc Graw Hill.
- Hormigo, A. (2006). *Retraso mental en niños y adolescentes: aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos*. (1a Ed.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Inhelder, B. (1971). *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Nova Terra.
- Jones, J (2009). Influences on the self-concept of adolescents with intellectual disabilities. Degree of Doctor of Philosophy. Oklahoma State University. Oklahoma. USA. Recuperado el 18 de abril del 2015 del sitio web [http://digital.library.okstate.edu/etd/Jones\\_okstate\\_0664D\\_10366.pdf](http://digital.library.okstate.edu/etd/Jones_okstate_0664D_10366.pdf)

- Jones, J. (2012). Factors associated with self-concept: Adolescents with intellectual and developmental disabilities share their perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, (50), 1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.31>
- Kegan, R. (1994). *The evolving self*. USA:Harvard University Press.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York:Norton.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1 (2). Recuperado el 12 de febrero de 2015 del sitio web <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/1n2/0517.html>
- Lazo, M. P, Lazo, P., y Saavedra, (2013). El impacto del diferencialismo en la construcción de la identidad de tres personas adultas con discapacidad intelectual: relato autobiográfico. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, mención Trastornos Específicos Del Lenguaje Oral y Discapacidad Mental. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. Chile. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2477>
- Ley General de Educación, 20.370, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009)
- Ley, 20.201, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)
- Ley, 20.422, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. MINISTERIO DE PLANIFICACION (2010)
- Neimeyer, G. & Neimeyer, R. (1996). Definición de los límites de la evaluación constructivista. En G. Neimeyer, *La evaluación constructivista* (pp. 11-37). Barcelona: Paidós Ibérica.

- Novell Alsina, R., Rueda Quitllet, P., Salvador Carulla, L., & Forgas Farre, E. (2002). Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: Guía práctica para técnicos y cuidadores. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/libro\\_saludmental.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/libro_saludmental.pdf)
- Mahoney, M. J. (1988). Constructive metatheory: 1. Basic features and historical foundations. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1(1), 1-35. doi: 10.1080/10720538808412762.
- Margalit, M. & Ronen, T. (1993), Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research*, 6, p. 97–111. doi: 10.1111/j.1468-3148.1993.tb00103.x
- Ministerio de Educación (Chile). (2010). Orientaciones técnicas para la evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201603141055290.Orientaciones\\_Discapacidad\\_Intelectual\\_web.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201603141055290.Orientaciones_Discapacidad_Intelectual_web.pdf)
- Ministerio de Educación (Chile). (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe comisión de expertos. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- Misès, C., Bursztejn, M., Botbol, Y., Coincon, B., Durand, J., Garrabe, N., Garret-Gloane, B. Golse, C., et al. [CFTMNA], (2012). *Classification française des troubles*

- mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. Presses de l'école des hautes études en santé publique. (5 ed.), pp. 43-44. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web <http://www.presses.ehesp.fr/wp-content/uploads/2016/03/9782810900824.pdf>
- Organización mundial de la salud [OMS], (1968). Organización de los servicios para retrasados mentales. Informe núm. 15 del comité de expertos de la OMS en salud mental. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/38172/1/WHO\\_TRS\\_392\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/38172/1/WHO_TRS_392_spa.pdf)
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production?. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02674649266780141>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37-47. Recuperado el 15 de abril del 2015 del sitio web <https://www.dykinson.com/cart/download/articulos/3949/>
- Peralta, F; Alquegui, B.; Arteta, R., Landa, M. y Santesteban, I. (2004) Intervención para el desarrollo de la autoconsciencia en alumnos con retraso mental: propuesta de actividades. *Siglo Cero, Rev. Española sobre Discapacidad Intelectual*. 35 (211) p. 18-30. Recuperado el 18 de abril del 2015 del sitio web <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981827>
- Piaget, J. (1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad. SERVICIO NACIONAL DE DISCAPACIDAD – SENADIS (2013). Recuperado el 18 de abril

del 2015 del sitio web <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>

Ramírez, V., & Rosas, R. (2010). *Test de inteligencia para niños de Wechsler WISC-III, versión chilena*. Quinta Edición. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México; Madrid: Siglo XXI.

Rojas, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398. Recuperado el 18 de abril del 2015 del sitio web <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506170>

Ronen, T. (2001). Children’s problematic behavior as dependent on their ability to open up to experiences, *Journal of Constructivist Psychology*, 14(2), 135 – 156. doi: 10.1080/10720530126275

Ronen, T. (2003). *Cognitive-constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Salamanca, A., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27, 1-4. Recuperado el 12 de febrero de 2015 del sitio web [http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC\\_Concepto\\_07\\_corregido\\_fin\\_al.pdf](http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC_Concepto_07_corregido_fin_al.pdf)<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España

Schalock, R., & Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Recuperado el 12 de febrero de

2015 del sitio web

[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC\\_Concepto\\_07\\_corregido\\_final.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC_Concepto_07_corregido_final.pdf)

Schallock, R., Borthwick, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E. et. al. (2009). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistema de apoyo (11 ed.). Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) p 31-39. Madrid. Traducción M.A. Verdugo (2011). Alianza Editorial.

Schallock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39. Recuperado el 12 de febrero de 2015 del sitio web <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/11724/8-2-6/la-nueva-definicion-de-discapacidad-intelectual-apoyos-individuales-y-resultados-personales.aspx>

Servicio Nacional de Discapacidad [SENADIS], (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Resultados generales para niños, niñas y adolescentes (2 a 17 años). Recuperado el 12 de febrero de 2015 del sitio web <http://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>

Sepúlveda, G. (2001). *Autonomía moral y solidaridad: Complementación de las metas del desarrollo de las Teorías Cognitivo-evolutivas desde Habermas y Apel, Ricoeur y Arendt*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía con mención en ética, Universidad de Chile. Recuperado el 18 de abril del 2015 del sitio web <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136601>

- Sepúlveda, G. (2006) *Desarrollo psicológico en la edad juvenil: Construcción de la identidad personal hacia la autonomía*. En: Valdivia, M. y Condeza, M.I (eds). *Psiquiatría del adolescente*. p. 19-36. Santiago: Editorial Mediterraneo.
- Sepúlveda, G. (2008) *Perspectiva constructivista evolutiva en psicología infanto juvenil*. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (eds). *Cartografía de la psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sepúlveda, G. (2013) *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago, Chile: Mediterraneo.
- Sepúlveda, A. (2011). *Expectativas de inclusión laboral y discapacidad intelectual: un estudio de caso de estudiantes del diploma de habilidades laborales de la Universidad Andrés Bello*. Tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. Universidad de Chile. Santiago. Chile. Recuperado el 12 de febrero de 2015 del sitio web [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111520/cs-sepulveda\\_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111520/cs-sepulveda_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sturme, P. (2005). Against psychotherapy with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 43(1), 55-57. doi: [10.1352/0047-6765\(2006\)44\[71:APWPWH\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44[71:APWPWH]2.0.CO;2)
- Tenorio, M., Arroyo, R., Bunster, E., Rosas, D., (2013). Identificación de la discapacidad intelectual: ¿Qué nos falta para alcanzar el estándar internacional?. *Introducción de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión [CEDETI - UC]*. Escuela de Psicología ·

Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/nota-14-2.pdf>

Valenzuela, C. (2012). Concepto Piagetano de identidad en el proceso de psicoterapia constructivista evolutiva en niños. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago. Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-valenzuela\\_c/pdfAmont/cs-valenzuela\\_c.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-valenzuela_c/pdfAmont/cs-valenzuela_c.pdf)

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.

Verdugo, M (2003) Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 34 (205), 5-19. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=310018>

Verdugo, M., & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7-21. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)

Vergara, P. (2011). El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago. Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115294/Tesis%20Ps.%20Paula%20Vergara.pdf?sequence=1>

- Vidal, R., Cornejo, C., y Arroyo, L. (2013). La inserción laboral en personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*. Universidad Católica del Maule. () 2, pp 93-113. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web [www.senadis.gob.cl/descarga/i/1607/documento](http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1607/documento)
- Vygotski, L. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. España: Visor
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yañez, C. (2014). Construcción de identidad personal en niños y niñas de 5 a 9 años pertenecientes al pueblo originario aymara, residentes en la comuna de Putre. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago. Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134151>
- Yin, R. K. (2003). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Yvey, A. (1990). *Developmental therapy*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zapata, M. & Galarza, A. (2013). Caracterización de una población en situación de discapacidad intelectual, desde los dominios de la salud y los dominios relacionados con la salud, con miras a un proceso de inclusión laboral. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 39-45. Recuperado el 15 de mayo de 2015 del sitio web [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00112013000200006&lng=en&tlng=e](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112013000200006&lng=en&tlng=e)

## **ANEXOS**

### **Anexo N°1**

Consigna de autobiografía.

### **Anexo N°2**

Guión de entrevista en profundidad.

### **Anexo N°3**

Carta al director de la escuela especial.

### **Anexo N°4**

Carta a la docente de la escuela especial.

### **Anexo N°5**

Carta solicitud del consentimiento informado.

### **Anexo N°6**

Carta solicitud del asentimiento informado.

## Anexo N°1

### Consigna de autobiografía



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Programa de Magíster en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil

**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

#### Consigna de Autobiografía Oral

Cuenta una historia sobre ti y tu vida.

Por ejemplo:

Di quién eres, cómo eres,

Cuáles son las cosas, hechos o situaciones más importantes en tu vida,

Cómo imaginas, piensas que será tu futuro”.

## Anexo N°2

### Guión de entrevista en profundidad.



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Programa de Magister en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil

**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

#### Guión de entrevista en profundidad

##### **I. Unidad del sí mismo. Características Personales. ¿Cuál es la valoración de sí mismo?**

- Identificación de gustos
- Identificación de acciones
- Identificación de datos personales
- Identificación de características internas y externas a partir de cualidades personales
- Percepción del género, sexualidad, afectividad y corporalidad.
- Reconocimiento desde los otros. Valoración de sí mismo a través del reconocimiento de los otros

##### **II. Integración del sí mismo. Aspectos importantes de su vida. Trayectoria vital personal.**

- Proyección a futuro
- Emergencia de valores morales y normas sociales
- Aspectos importantes en su vida. ¿Qué ha sido lo más bueno o más importante que te ha pasado? ¿Qué te gustaría que pasara en tu vida?

*Cuéntame cómo eras antes, como eres ahora y como serás cuando más grande*

##### **III. Integración con otros. Los otros significativos. Las personas relevantes en su vida. Las representaciones en torno a los demás.**

- Identificación y descripción de los entornos familiar y educativo u otros, donde interactúa y comparte con otros (grupo de pares u otros). Participación en grupos u otros entornos sociales.
- Identificación de diferencias entre una escuela especial y otra.
- Experiencias relaciones con otros (grupo de pares u otros)
- Personas relevantes/significativas. ¿A quienes tu más quieres? ¿Cuáles son las personas más importantes en tu vida? ¿Qué pueden decir de ti?
- Identificación del núcleo familiar y su vinculación. Relación con figura materna.
- Identificación del profesional psicólogo.

## Anexo N°3

### Carta al director de la escuela especial.



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Programa de Magíster en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil

FACSO  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

Temuco, Marzo del 2016

Estimado,  
Director de Escuela Especial.

La profesional que suscribe se dirige a usted con la finalidad de dar cuenta de la propuesta de investigación para solicitar formalmente la autorización que permita la realización del estudio sobre "Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo" en su establecimiento educacional.

En primera instancia señalar que la propuesta de investigación se enmarca en el proceso de Tesis del Programa de Magíster de Psicología mención en Psicología Clínica Infanto-Juvenil, que cursa la responsable del estudio en el Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El objetivo del estudio busca comprender la construcción de identidad personal de adolescentes que durante su vida han convivido con dificultades en el desarrollo cognitivo. De este modo, se busca lograr una aproximación a la comprensión de la identidad personal desde la visión de los/as propios adolescentes a través del análisis de sus narrativas, lo cual será un puente hacia el entendimiento y posicionamiento de ellos como sujetos activos en la construcción de sí mismo y la relación que establecen con su entorno.

Centrarse en el estudio de la identidad personal es importante pues desde el constructivismo evolutivo en la psicoterapia infanto-juvenil es un eje central en la estructuración de la personalidad.

El procedimiento para lograr el objetivo del estudio, considera una muestra de 6 a 8 adolescentes aproximadamente, cuyas edades pueden oscilar entre los 14 a 16 años. A los cuales se les solicitará la elaboración de una autobiografía en una primera instancia, que puede ser oral o escrita. Y que en una segunda oportunidad, se realizará una entrevista en profundidad que permita a partir de sus narrativas aproximarse a la comprensión de la identidad personal, esto tendrá una duración aproximada de 35 minutos cada encuentro. Por último, indicar que la investigación contempla y respeta los lineamientos éticos establecidos para llevar a cabo estudios con personas.

La eventual participación de los y las adolescentes aportaría tanto al campo de la psicología clínica como al ámbito educativo pues, en ambas disciplinas es crucial tener conocimiento de las particularidades del desarrollo psicológico de esta población.

*"Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo"*



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Programa de Magíster en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil

**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

Igualmente, mencionar que los resultados de esta investigación generarían nuevos conocimientos sobre los aspectos evolutivos de la construcción de la identidad, constituyendo un valioso aporte en el campo de la Psicología Clínica Infanto-Juvenil en este ámbito. Asimismo, los hallazgos podrían ser útiles para desarrollar futuras investigaciones relacionadas con el diseño de lineamientos para intervenciones psicoterapéuticas.

Además, frente al esfuerzo y disposición al apoyo de este estudio que tendrá para la comunidad educativa, se ofrece realizar las siguientes acciones de retribución:

- Exposición acerca de los resultados de la investigación a los diferentes actores interesados de la comunidad escolar (estudiantes, padres y profesores).

Finalmente, la investigación estará a cargo de Daniela Díaz Muñoz, Psicóloga, frente a cualquier duda puede comunicarse al Fono: 90698256 o E-mail: [diaz.m.daniela@gmail.com](mailto:diaz.m.daniela@gmail.com). Cabe señalar que la investigadora se encuentra bajo supervisión de la académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Psicóloga, Ph.D. M<sup>o</sup> Gabriela Sepúlveda Ramírez.

Atentamente.

\_\_\_\_\_  
Firma Director Escuela Especial

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora Responsable

*"Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo"*

## Anexo N°4

### Carta a la docente de la escuela especial.



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Programa de Magíster en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil



Temuco, Abril del 2016

Estimada  
Docente de la Escuela Especial

La profesional que suscribe se dirige a usted con la finalidad de dar cuenta de la propuesta de investigación para solicitar formalmente la autorización que permita la realización del estudio sobre "Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo" en su establecimiento educacional.

En primera instancia señalar que la propuesta de investigación se enmarca en el proceso de Tesis del Programa de Magíster de Psicología mención en Psicología Clínica Infanto-Juvenil, que cursa la responsable del estudio en el Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El objetivo del estudio busca comprender la construcción de identidad personal de adolescentes que durante su vida han convivido con dificultades en el desarrollo cognitivo. De este modo, se busca lograr una aproximación a la comprensión de la temática desde la visión de los/as propios adolescentes a través del análisis de sus narrativas, lo cual será un puente hacia el entendimiento y posicionamiento de ellos como sujetos activos en la construcción de sí mismo y la relación que establecen con su entorno, siendo esto un hito crucial desde el constructivismo evolutivo en la psicoterapia infanto-juvenil dado a considerar la construcción de la identidad personal un eje central en la estructuración de la personalidad.

Por tanto, el procedimiento para lograr el objetivo del estudio, considera una muestra de un 6 a 12 adolescentes aproximadamente, cuyas edades pueden oscilar entre los 14 a 16 años. A los cuales se les solicitará la elaboración de una autobiografía en una primera instancia, que puede ser oral o escrita. Y que en una segunda oportunidad, se realizará una entrevista en profundidad que permita indagar en aspectos emergentes de la autobiografía. Lo anterior contempla una duración aproximada de 35 minutos por cada encuentro. El encuentro será programado previamente con Dirección para estimar un horario apropiado que no interfiera en sus actividades educativas. Por último, indicar que la investigación contempla y respeta los lineamientos éticos establecidos para llevar a cabo estudios con personas, siendo la participación voluntaria y de carácter confidencial, estos aspectos serán expuestos en el consentimiento informado que deberán firmar sus padres o adultos responsables. Y además serán señalados en el asentimiento que cada adolescente deberá firmar.

*"Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo"*



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Programa de Magíster en Psicología  
Mención Clínica Infanto Juvenil

**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

La eventual participación de los y las adolescentes aportaría tanto al campo de la psicología clínica como al ámbito educativo pues, en ambas disciplinas es crucial tener conocimiento de las particularidades del desarrollo psicológico de esta población.

Igualmente, mencionar que los resultados de esta investigación generarían nuevos conocimientos sobre los aspectos evolutivos de la construcción de la identidad, constituyendo un valioso aporte en el campo de la Psicología Clínica Infanto-Juvenil en este ámbito. Asimismo, los hallazgos podrían ser útiles para desarrollar futuras investigaciones relacionadas con el diseño de lineamientos para intervenciones psicoterapéuticas.

Además, frente al esfuerzo y disposición al apoyo de este estudio que tendrá para la comunidad educativa, se ofrece realizar las siguientes acciones de retribución:

- Exposición acerca de los resultados de la investigación a los diferentes actores interesados de la comunidad escolar (estudiantes, padres y profesores).

Finalmente, la investigación estará a cargo de Daniela Díaz Muñoz, Psicóloga, frente a cualquier duda puede comunicarse al Fono: 90698256 o E-mail: [diaz.m.daniela@gmail.com](mailto:diaz.m.daniela@gmail.com). Cabe señalar que la investigadora se encuentra bajo supervisión de la académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Psicóloga, Ph.D. M<sup>o</sup> Gabriela Sepúlveda Ramírez.

Atentamente.

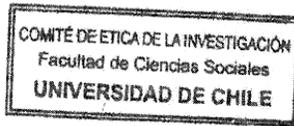
\_\_\_\_\_  
Firma Docente Escuela Especial

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora Responsable

*"Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades del desarrollo cognitivo"*

## Anexo N°5

### Carta solicitud del consentimiento informado.



#### SOLICITUD CONSENTIMIENTO INFORMADO

##### **“Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo”**

Estimado (a), soy Daniela Díaz, Psicóloga y responsable de un estudio enmarcado en el proceso de Magíster cursado en la Universidad de Chile cuyo objetivo es aproximarse a la construcción de identidad personal de su hijo (a), lo cual implica conocer como se ven a sí mismos, a los otros y a su entorno, y en qué es lo importante para sus propias vidas.

Para ello, quiero invitarle para que su hijo/a participe en esta investigación en forma voluntaria, en donde le entregaré toda la información necesaria que le permitan decidir querer ser parte o no de la investigación.

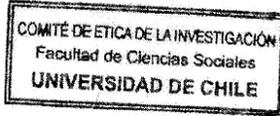
Si usted permite que su hijo/a participe, él/ella tendrá derecho a retirarse en cualquier momento del estudio si lo estima conveniente, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que esto implique algún perjuicio para él/ella.

A su hijo/a se le solicitará realizar una autobiografía escrita u oral, en una primera instancia, esto dura aproximadamente 35 minutos. Y en un segundo encuentro, se efectuará una entrevista que contempla preguntas enfocadas a profundizar las diferentes dimensiones de la identidad, con una duración máxima de 35 minutos y que es grabada.

Las actividades mencionadas se realizarán en el horario de clases, con previa coordinación con Dirección y profesor/a responsable para evitar interferencias en la rutina académica de su hijo/a.

La participación de su hijo/a en el estudio no conlleva ningún tipo de riesgo ni perjuicio. No obstante, puede que la indagación de aspectos asociados con su identidad, movilicen temáticas que resulten estresantes para algunos participantes. En tal caso, la investigadora está capacitada para contener a los/las participantes, siendo informado al profesional responsable del establecimiento educacional para evaluar medidas a tomar según corresponda a cada caso.

Es importante señalar que la participación de su hijo/a en esta investigación es un aporte para la Psicología Infanto Juvenil, porque los resultados promueven la emergencia de nuevos conocimientos sobre aspectos evolutivos de la construcción de la identidad que permitan una



mejor comprensión de las necesidades de los propios adolescentes para la labor futura de intervenciones psicoterapéuticas y educativas.

Si accede a que su hijo/a participe se asegurará la estricta confidencialidad de todos los datos personales, tales como nombre, antecedentes familiares y establecimiento educacional. Los datos obtenidos serán usados exclusivamente en el marco del estudio y con fines académicos (publicación de resultados). Se resguardará la confidencialidad del material obtenido de las autobiografías y entrevistas mediante la posesión de ellos por la investigadora durante dure la investigación para posteriormente ser eliminados.

Si necesita más información sobre este estudio, el proceso y resultados, puede comunicarse directamente con Daniela Díaz Muñoz, investigadora responsable. Fono: 90698256. Correo electrónico: [diaz.m.daniela@gmail.com](mailto:diaz.m.daniela@gmail.com)

El comité que autoriza la realización de esta investigación es el Comité de Ética de la Investigación, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su presidenta es la profesora Marcela Ferrer-Lues, el teléfono de contacto con el comité es el (56-2) 29789726, su correo electrónico es [comite.etica@facso.cl](mailto:comite.etica@facso.cl) y la dirección es Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Decanato. Ñuñoa, Santiago.

Si acepta participar, le solicitamos firmar el Consentimiento que se presenta a continuación:

Yo, \_\_\_\_\_, he comprendido lo informado anteriormente, de manera voluntaria acepto que mi hijo/a \_\_\_\_\_ participe del presente estudio "Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo" y doy mi autorización para la publicación de los datos de este estudio en medios de difusión científica, manteniendo el anonimato de mi hijo/a.

\_\_\_\_\_  
Firma de la madre y/o padre

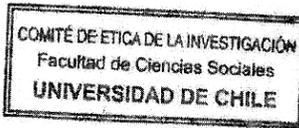
\_\_\_\_\_  
Firma investigadora responsable

Temuco, Fecha:    /    /2016

Este consentimiento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder del interesado.

## Anexo N°6

Carta solicitud del asentimiento informado.



### SOLICITUD DE ASENTIMIENTO INFORMADO

#### **“Construcción de identidad personal en adolescentes con dificultades en el desarrollo cognitivo”**

Hola, soy Daniela Díaz, Psicóloga, y estoy haciendo una investigación para aproximarse a la comprensión de la construcción de identidad personal. Esto es saber cómo se ven a sí mismos los/las adolescentes como tú, y qué es importante en sus vidas. Es por eso que quiero solicitar tu ayuda en la investigación.

Si accedes a participar, yo asistiré a tu escuela un mínimo de dos veces, donde previamente conversaré con tu profesor/a para acordar a qué hora puedes atenderme y así evitar interrumpir tus actividades académicas. Cuando nos reunamos te voy a pedir que escribas o me cuentes algo sobre ti, para que luego en otro día conversemos al respecto. Cada encuentro durará alrededor de 35 minutos.

Tu participación es totalmente voluntaria y puedes decidir en cualquier momento dejar de participar sin ninguna consecuencia para ti. Tu participación en el estudio no conlleva ningún tipo de riesgo ni perjuicio. Sin embargo, si llegaras a sentirte mal por cualquier motivo, podemos terminar sin problema lo que estamos haciendo. Además puedes contar conmigo porque estoy capacitada para abordar lo que te pasa y acompañarte.

Si decides participar, todos los datos que tú entregues serán manejados de manera confidencial. Esto quiere decir, que ni tu nombre, ni el de tu escuela o ni ningún otro dato de identificación tuyo aparecerán en la publicación de los resultados del estudio.



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN  
Facultad de Ciencias Sociales  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Si necesita más información sobre este estudio, el proceso y resultados, puedes comunicarte directamente con Daniela Díaz Muñoz, investigadora responsable. Fono: 90698256. Correo electrónico: [diaz.m.daniela@gmail.com](mailto:diaz.m.daniela@gmail.com). Esta investigación se encuentra autorizada por el Comité de Ética de la Investigación, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su presidenta es la profesora Marcela Ferrer-Lues, el teléfono de contacto con el comité es el (56-2) 29789726, su correo electrónico es [comite.etica@facso.cl](mailto:comite.etica@facso.cl) y la dirección es Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Decanato. Ñuñoa, Santiago. Puedes comunicarte con ella si sientes que esta investigación te ha perjudicado de alguna manera.

Si aceptas participar, por favor firma al final de esta carta. También esto fue solicitado al adulto a cargo para respaldar tu decisión.



Yo \_\_\_\_\_ acepto  
participar en esta investigación.

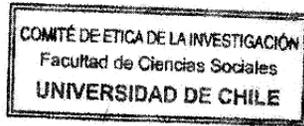
SÍ



NO



Firma Participante \_\_\_\_\_



Yo \_\_\_\_\_ adulto a cargo de  
\_\_\_\_\_ acepto que participe en  
esta investigación.

¡MUCHAS GRACIAS!

Firma investigadora responsable

Temuco, Fecha: / / del 2016

Este asentimiento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder del interesado