

**NOTAS SOBRE LA TRISTEZA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

***APONTAMENTOS SOBRE A TRISTEZA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL***

***NOTES ON SADNESS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FROM THE PRINCIPLES OF EMOTIONAL EDUCATION***

Táisa Caldas DANTAS<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la experiencia de la emoción de tristeza en estudiantes con discapacidad intelectual a partir de los principios de la Educación Emocional. Reflexionar sobre los estímulos que generan tristeza puede llevar al sujeto al autoconocimiento y al replanteamiento de estos estímulos, especialmente en individuos que son víctimas de exclusión y vulnerabilidad, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual. En este sentido, el campo de la Educación Emocional surge como una herramienta pedagógica que debe incluirse en la escuela, ya que ofrece la posibilidad de que el sujeto sea educado emocionalmente. Esta investigación se adhiere al enfoque cualitativo y se realizó con 27 estudiantes con discapacidad intelectual de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a partir de la observación directa y entrevistas semiestructuradas. Las conclusiones del estudio señalan que la emoción de tristeza en estudiantes con discapacidad intelectual necesita ser mejor trabajada y desarrollada, a través de la implementación de proyectos pedagógicos en el área de Educación Emocional, ya que este campo posibilita la regulación emocional y una sana experiencia de tristeza. Permitir que las personas con discapacidad intelectual dejen espacio para lo nuevo y rompan con las muchas barreras paralizantes que se les imponen socialmente.

**PALABRAS CLAVE:** Discapacidad intelectual. Educación emocional. Tristeza.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar a vivência da emoção da tristeza em estudantes com deficiência intelectual a partir dos princípios da Educação Emocional. Refletir sobre os estímulos geradores da tristeza pode levar o sujeito ao autoconhecimento e à resignificação desses estímulos, principalmente em indivíduos que são vítimas de exclusão e vulnerabilidades, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, o campo da Educação Emocional surge como ferramenta pedagógica que deve ser incluída na escola, uma vez que oferece a possibilidade de o sujeito educar-se emocionalmente. Esta pesquisa adere à abordagem qualitativa e foi realizada com 27 estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da observação direta e da realização de entrevista semiestruturada. As conclusões do estudo apontam que a emoção da tristeza em estudantes com deficiência intelectual precisa ser mais bem trabalhada e desenvolvida, através da implantação de projetos pedagógicos na área de Educação

<sup>1</sup> Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesora Adjunta vinculada al Departamento de Habilitaciones Pedagógicas (DHP) del Centro de Educación. Doctorado en Educación (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3661-0025>. E-mail: [taisa.cd@gmail.com](mailto:taisa.cd@gmail.com)

*Emocional, uma vez que este campo possibilita a regulação emocional e uma vivência sadia da tristeza, permitindo que as pessoas com deficiência intelectual abram espaço para o novo e rompam com as inúmeras barreiras paralisantes que lhes são impostas socialmente.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Deficiência intelectual. Educação emocional. Tristeza.*

**ABSTRACT:** *This article aims to analyze the experience of the emotion of sadness in students with intellectual disabilities based on the principles of Emotional Education. Reflecting on the stimuli that generate sadness, can lead the subject to self-knowledge and the reframing of these stimuli, especially in individuals who are victims of exclusion and vulnerabilities, as is the case of people with intellectual disabilities. In this sense, the field of Emotional Education emerges as a pedagogical tool that should be included in the school, since it offers the possibility for the subject to be emotionally educated. This research adheres to the qualitative approach and was carried out with 27 students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education (EJA), based on direct observation and semi-structured interviews. The conclusions of the study point out that the emotion of sadness in students with intellectual disabilities needs to be better worked and developed, through the implementation of pedagogical projects in the area of Emotional Education, since this field enables emotional regulation and a healthy experience of sadness, allowing people with intellectual disabilities to make room for the new and break with the many paralyzing barriers that are socially imposed on them.*

**KEYWORDS:** *Intellectual disability. Emotional education. Sadness.*

## Introducción

Este artículo pretende analizar la vivencia de la emoción de tristeza en alumnos con discapacidad intelectual desde la perspectiva de la Educación Emocional. El argumento central de este estudio es que reflexionar sobre los estímulos que generan tristeza en la vida de un individuo puede llevarlo al autoconocimiento y a la resignificación de estas situaciones, especialmente en individuos que viven sometidos a una realidad de exclusión, prejuicios y vulnerabilidades, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual.

El ser humano experimenta en el transcurso de su vida un torbellino de emociones que con frecuencia experimenta de forma inconsciente, siendo este un movimiento poco saludable para la vida cotidiana. Dentro del conjunto de emociones, las emociones primarias son aquellas innatas "y presentes en todas las culturas, revelando un patrón biológico universal de respuesta, claramente identificado a través del comportamiento, la activación corporal y la expresión facial" (POSSEBON, 2017b, p. 67). La tristeza, objeto de estudio de esta investigación, se presenta como una emoción básica e innata a cualquier ser humano.

La tristeza se define como una emoción relacionada con las pérdidas, ya sea a nivel individual o colectivo, cuando la pérdida afecta a alguien cercano al individuo. Experimentar la tristeza de forma saludable es esencial para el bienestar personal y la evolución humana, ya que esta emoción tiene como una de sus funciones la renovación, de forma que proporciona una ruptura con el pasado y lleva al individuo a abrirse a un nuevo ciclo de su vida (MARTINS, 2004; POSSEBON, 2017a). En este sentido, la emoción de la tristeza, cuando se experimenta de forma sana y adecuada, puede llevar al individuo a superar pérdidas y obstáculos que le paralizan. Por otro lado, si esta emoción se experimenta de forma no regulada, puede conducir a su forma patológica, a través de enfermedades graves como la depresión y el suicidio.

Muchos grupos socialmente marginados suelen experimentar emociones como la tristeza. La historia ilumina que no es de ahora que las experiencias de exclusión marcan la vida de las personas con discapacidad, que siguen en una situación de intensa desventaja social, especialmente en lo que respecta a "la participación y los derechos humanos básicos" (NEVES, 2005, p.48). Dentro de este grupo, las personas con discapacidad intelectual ocupan un espacio de vulnerabilidad social aún mayor debido a todos los estigmas físicos e intelectuales que rodean sus vidas. Además, durante mucho tiempo a estas personas se les impidió asistir a las escuelas regulares, permaneciendo encerradas en casa, viviendo a la sombra de sus padres y/o familiares (DANTAS, 2014).

A pesar de todos los avances y logros en los derechos de las personas con discapacidad, el mayor acceso a las escuelas regulares y la adopción del modelo social de la discapacidad (ONU, 2006), es evidente la perpetuación de barreras que generan falta de oportunidades y una serie de restricciones impuestas por la sociedad (FARIAS, 2011) para este grupo social, que experimenta un torbellino de emociones que pasan desapercibidas por la escuela y afectan su desarrollo y aprendizaje.

Tradicionalmente, la labor educativa de la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos, priorizando los aprendizajes científicos y técnicos, dejando de lado el conocimiento de las personas y no abordando la reflexión sobre los sentimientos y emociones que son la base del desarrollo integral (BISQUERRA, 2014). En opinión de Arandiga y Tortosa (2013), el campo de la educación emocional surge precisamente para colaborar con la ruptura de la rigidez y la falta de afectividad presentes en los espacios sociales. Las emociones pasan a ser consideradas como esenciales para el desarrollo de todos los individuos, especialmente de aquellos que son históricamente víctimas de la marginación y la exclusión social, como ocurre con los jóvenes con discapacidad intelectual.

Este estudio se adhiere al enfoque de investigación cualitativa y es el resultado de una investigación más amplia realizada dentro del Centro de Educación Emocional de la Universidad Federal de Paraíba, con el enfoque de trabajar las emociones como factor de prevención de la violencia en las escuelas públicas, en el período de 2016 a 2018<sup>2</sup>. En este artículo, concretamente, se presentarán los resultados relativos a la emoción de la tristeza con alumnos con discapacidad intelectual. La investigación se realizó en una escuela estatal de Paraíba y tuvo como participantes a 27 jóvenes con discapacidad intelectual matriculados en tres clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Los instrumentos de recogida de datos utilizados fueron la observación directa y un guión de entrevista semiestructurada denominado Diario de emociones.

El artículo se dividirá en tres partes. En primer lugar, se presentará una breve discusión teórica sobre la emoción de la tristeza, luego la metodología de la investigación y, finalmente, el análisis de los principales estímulos que generan tristeza en los jóvenes con discapacidad intelectual.

### **Conceptuando a emoción de la tristeza y sus interfaces**

La tristeza constituye una emoción básica o primaria y "está asociada a la pérdida de algo, de algún ser querido, o de lo que se valora: posesiones, salud, situaciones personales y familiares, etc.". (GONSALVES, 2015, p. 31). La tristeza puede ser conceptualizada como una reacción energética generalmente asociada a eventos de pérdida o frustración, sin embargo, la literatura señala (DAMÁSIO, 2013) que la tristeza no puede ser concebida como una emoción negativa o inapropiada para el ser humano, ya que tiene funciones importantes para la vida, como cualquier otra emoción. Además, el campo emocional de la tristeza puede ir acompañado de sentimientos de dolor, soledad, pesimismo, apatía, autocompasión, desánimo, depresión. En palabras de Bisquerra (2000, p. 103):

La tristeza puede producir una pérdida del sentimiento de placer. Ya no se encuentra placer en las actividades que hasta entonces eran satisfactorias: la buena comida, las relaciones interpersonales, las diversiones. Se pierde el interés por todo. La tristeza es una emoción que no admite tipos de acción porque la reducción de la actividad es su principal característica.

Debido a sus peculiares características descritas anteriormente, no hay dificultad en identificar cuando el sujeto está experimentando tristeza, ya que hay una reducción de las

---

<sup>2</sup> Esta investigación fue presentada y aprobada por el Comité de Ética, a través del proceso n. 61927916.8.0000.5188.

actividades previamente comunes. La tristeza reconfigura toda la red de experiencias de la persona, que empieza a perder el interés por las cosas que le gustaban hacer, empieza a sentirse impotente, sin fuerzas para resolver los problemas, sin control de la situación. Culturalmente, hay algunas dimensiones que se reconocen como propias de la tristeza, como son: el aislamiento, el mutismo, las lágrimas contenidas o derramadas (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2008), entre otras. Históricamente, expresar la tristeza en público se ha visto como un tabú que genera incomodidad e incluso puede considerarse inapropiado. Por lo tanto, un trabajo pedagógico en el ámbito de la Educación Emocional es fundamental para romper estos paradigmas, ya que proporciona oportunidades para aprender sobre las emociones, generando bienestar subjetivo.

Las investigaciones demuestran que hay varias formas de experimentar las emociones (BISQUERRA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015; DAMÁSIO, 2013), por lo que es necesario conocerlas, cómo se manifiestan y cómo pueden ser funcionales para la vida. En el caso de la tristeza, si se experimenta de forma saludable durante períodos cortos, puede ser beneficiosa para el individuo que la experimenta. Por otro lado, si la tristeza se experimenta durante largos periodos, puede convertirse en patológica, como es el caso de la depresión, la mutilación y el suicidio. Los estudios señalan (CASASSUS, 2009; POSSEBON, 2017a) que el estilo de vida "posmoderno" es un factor importante para la aparición de algunos fenómenos y enfermedades, como la depresión y la ansiedad, pero las soluciones presentadas hasta ahora son el tratamiento y la medicalización, pocas son las iniciativas que buscan la prevención de estas circunstancias a través de un trabajo con las emociones. En este contexto, es fundamental que la escuela invierta no sólo en contenidos y técnicas de aprendizaje, sino que incluya vías educativas que enseñen a los alumnos a conocerse a sí mismos y a manejar las emociones, para que puedan tener una vida sana y exitosa en todos los ámbitos.

El suicidio se presenta como la máxima expresión de la tristeza patológica, cuando se convierte en un estado de ánimo. Actualmente, el suicidio es considerado la segunda causa de hospitalización de adolescentes entre 10 y 19 años en la red del SUS (FREITAS; BOTEGA, 2002). Ratificando estos datos, Benincasa y Resende (2006) señalan la tristeza como el principal factor de riesgo de suicidio entre los adolescentes, no habiendo diferencias muy relevantes entre los de clase "A" y "D". Sin embargo, los autores destacan la "sensación de desprotección" como una peculiaridad de la clase alta, y la necesidad de un grupo de apoyo, como amigos, novio(s) y familiares.

El mayor factor de protección contra la experiencia de la tristeza en sus formas patológicas identificado en los grupos de investigación realizados por Benincasa y Rezende

(2006) fue tener "alguien de confianza con quien hablar". Esto pone de manifiesto la importancia de establecer vínculos sanos a través de la educación emocional en las relaciones interpersonales, de modo que se construya la confianza y la asertividad necesarias entre las personas. "Controlar o negar lo que uno siente puede causar mucho daño, ya que las emociones pueden quedar alojadas indefinidamente en nuestro cuerpo y mente, dejando sus secuelas" (GONSALVES, 2015, p. 49). En el caso de las personas con discapacidad intelectual, esta realidad se agrava aún más, ya que tienen pocos amigos con los que hablar y sus voces son constantemente silenciadas.

Es necesario prevenir la experiencia negativa de la tristeza, ya que aprender a lidiar con las circunstancias que condujeron a esta emoción y ampliar los momentos de vitalidad puede proporcionar bienestar subjetivo para lograr una vida equilibrada. La tristeza tiene funciones importantes en el ciclo vital, una vez que se interconecta con la despedida de una etapa y la apertura a nuevos caminos. Después de experimentarlo de forma regulada y beneficiosa, sigue la necesidad de descanso y reposo, como la recuperación de una lesión física. Y así, genera una especie de renovación que prepara al individuo para otro ciclo de su historia (MARTINS, 2004).

Por lo tanto, es importante que esta emoción no se niegue ni se descuide, sino que se experimente y se trabaje en la escuela y en todos los espacios que forman parte de la vida del sujeto. No podemos concebir un mundo en el que la racionalidad sea tan opuesta a las emociones, de modo que no se permita estar triste sin que se considere un signo de debilidad. La tristeza y el tiempo para el dolor son necesarios para una sana experiencia de la vida con todos sus ciclos y nuevos comienzos, especialmente para quienes sufren constantemente situaciones de conflicto y discriminación, que pueden ser posibles desencadenantes de la tristeza, como ocurre con las personas con discapacidad intelectual.

### **Camino metodológico**

Este artículo surge en el ámbito del Núcleo de Educación Emocional de la Universidad Federal de Paraíba, a través de una investigación más amplia centrada en el estudio de las emociones como factor de prevención de la violencia en las escuelas públicas, que se llevó a cabo entre los años 2016 y 2018. En este artículo, concretamente, el foco de análisis son los estímulos que generan la emoción de tristeza en los alumnos con discapacidad intelectual.

El ámbito de la investigación fue un colegio público y los sujetos que participaron en este estudio fueron 27 jóvenes con discapacidad intelectual estudiantes de Educación de

Jóvenes y Adultos (EJA), siendo 17 jóvenes mujeres y 10 hombres, en el rango de edad de 16 a 35 años. El criterio para elegir a estos participantes fue estar matriculados en la clase de Educación de Jóvenes y Adultos y tener más de 15 años, ya que se suponía que estos estudiantes tendrían una mejor percepción de sí mismos y una expresión más clara de sus sentimientos.

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos de investigación. La primera fue la observación directa realizada por el investigador, en la que se registraron en un cuaderno de bitácora todas las percepciones y sentimientos experimentados durante el contacto con los jóvenes. El segundo fue un guión de entrevista semiestructurado, llamado Diario de emociones, que contiene preguntas abiertas sobre qué situaciones podrían desencadenar ciertas emociones básicas (miedo, ira, alegría, tristeza, entre otras), pidiendo al encuestado que describa el evento. Cada página del Diario correspondía a una emoción.

El guión de la entrevista fue construido y aplicado por el equipo del proyecto de investigación, formado por investigadores en educación, y también fue validado por sus compañeros. La entrevista se aplicó de forma presencial de enero a marzo de 2018. Todos los alumnos presentes en el aula aceptaron participar en la investigación, y no hubo ningún rechazo. Debido a las dificultades de lectura y escritura de los alumnos con discapacidad intelectual, la entrevista se realizó para que pudieran responder a las preguntas de forma oral. Se cumplieron todos los requisitos científicos y éticos, incluida la confidencialidad, el consentimiento de la escuela y las familias y la aprobación de la investigación por el Comité de Ética.

Previamente a la aplicación del guion de la entrevista, también se realizaron experiencias de Educación Emocional, con el fin de aportar mayor claridad y conciencia sobre las emociones a los sujetos de la investigación. En el caso de la experiencia sobre la "tristeza", se utilizaron recursos como fotografías, pintura, música, técnica de relajación, y se dividió en cinco momentos:

1. Contacto inicial con el grupo y presentación de la emoción "tristeza" con la utilización de recursos, imágenes de expresiones fáciles músicos.
2. Presentación de un libro con imágenes fotográficas de situaciones que remetieran a la emoción.
3. Técnica de relajamiento con el auxilio de música, tras un diálogo con el grupo y pregunta oral sobre la emoción en el Diaria, además de registro de las respuestas colectadas con el auxilio de un grabador de voz.

4. Tras la recolecta se propuso una actividad (pintura).
5. Finalización de la intervención, con recogida de pinturas, además de agradecimientos a alumnos/as y profesora.

Tras la recogida de información a través de las experiencias y la aplicación del guión de la entrevista, pasamos a la fase de transcripción de los audios y a la caracterización de las respuestas mediante la elaboración de categorías de información. Cada página del Diario de Emociones corresponde a una emoción, que se identificó con la letra inicial de la emoción y el número de participante: por ejemplo, T.08 (emoción tristeza, participante número 08); T.02 (emoción tristeza, participante número 02). Este procedimiento nos permitió seleccionar las categorías principales teniendo en cuenta la recurrencia del fenómeno.

A continuación, presentamos el análisis de los datos relacionados con los estímulos que generan la emoción de tristeza para los jóvenes con discapacidad.

### **La vivencia de la tristeza en jóvenes con discapacidad intelectual**

A partir de los datos recogidos, fue posible identificar los estímulos que generan la emoción de tristeza en la vida de los jóvenes con discapacidad intelectual. Possebon (2017b) afirma que no cualquier situación tiene el poder de desencadenar una emoción, ya que, para que una situación provoque una emoción, es necesario que se trate de un Estímulo Emocional Competitivo - EEC. Este término fue creado por António Damásio (2013) para designar un evento relevante o un activador emocional capaz de generar una respuesta en el organismo a partir de la evaluación que la persona hace de la situación. En cuanto a los estímulos emocionales competentes, Martins (2004, p. 65) enriquece la comprensión al afirmar que "en un primer momento, las emociones son provocadas por situaciones y objetivos concretos [...] más tarde, a los concretos se añaden activadores simbólicos, psicológicos y sociales".

En esta investigación, fue posible enumerar la saudade (nostalgia) como uno de los principales desencadenantes de la tristeza en los jóvenes con discapacidad intelectual, reflejada principalmente por los recuerdos de quienes ya no están en la vida del sujeto o por la muerte de seres queridos. Estos datos señalan que, además de estar relacionada con las pérdidas materiales y humanas, la tristeza está directamente relacionada con el apego a través de los vínculos afectivos familiares (POSSEBON, 2017b), como se muestra en las siguientes afirmaciones:

*"...echo de menos a mi difunto abuelo, era muy importante para mí" (T.02);*

*"Estoy solo en casa, entonces me acuerdo de mi madre, que en paz descansa, se ha ido, entonces me pongo triste" (T.10);*  
*"...lo que me entristece es que he perdido a mi tío. Lo amaba". (T.23).*

La experiencia familiar es el primer núcleo a través del cual los jóvenes (con o sin discapacidad) experimentan conflictos y emociones, siendo así esencial para el desarrollo biopsicosocial de los individuos y determinante para la estructuración de los procesos de regulación emocional (PRATTA; SANTOS, 2017). Según Retana-Franco y Sánchez-Aragón (2008), "la regulación emocional se refiere a las formas de modular, inhibir, intensificar o reducir la forma de reaccionar ante las situaciones que provocan emociones" (p. 180), y este proceso se inicia desde los primeros días de vida en la familia, mejorando durante la adolescencia y la juventud.

La nostalgia expresada en los discursos de los jóvenes arriba mencionados se convirtió en un disparador de la emoción de la tristeza, porque en todos los discursos la nostalgia está relacionada con alguien muy cercano, parte de la red de apoyo familiar del joven. Como afirma Possebon (2017a, p. 33), "para sentirse triste por la muerte o la ausencia de alguien, este alguien debe tener un vínculo emocional con la persona que está triste" y tener influencia directa en su bienestar. Cabe destacar que las pérdidas familiares también fueron identificadas como un fuerte desencadenante de la tristeza en adolescentes sin discapacidad en la investigación realizada por Gonsalves (2015), destacando que se trata de un factor universal que genera tristeza en individuos de todas las edades, culturas, clases sociales, género, etc.

A pesar de todos los avances políticos y jurídicos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, incluso en lo que respecta a los mecanismos de protección contra las actitudes excluyentes, las personas con discapacidad y, más concretamente, las personas con discapacidad intelectual, siguen sufriendo diversas formas de discriminación en sus vidas. En esta investigación, la existencia de relaciones conflictivas y prejuiciosas practicadas por familiares y conocidos aparece como otro estímulo emocional competente de tristeza que puede registrarse en las declaraciones de los jóvenes:

*"El conductor donde vivo no me quiere, ni a mi madre, sólo porque tengo una discapacidad" (T.07);*  
*"Mi tía, dice cosas malas de mí que me ponen muy triste" (T.15);*  
*"Lo que más me hace llorar son las chicas de la comunidad, que están todo el tiempo metiéndose conmigo, burlándose de mi cara" (T.06).*

Estas declaraciones revelan comportamientos agresivos traducidos en violencia simbólica a través de palabras de rechazo, ya que, en esta etapa de la vida, la aceptación del grupo adquiere una gran relevancia. Este factor está presente en el ámbito emocional de la

tristeza de los jóvenes con o sin discapacidad, según un estudio realizado por Mooij (2011), donde 80.770 estudiantes declararon ser víctimas de violencia verbal y señalaron como principales motivos de discriminación: la apariencia física, los comportamientos individuales, el nivel de rendimiento escolar, la discapacidad física o intelectual, los aspectos religiosos, las cuestiones de género y la orientación sexual.

Williams (2003) define como acto violento "toda acción que se caracteriza por la inercia, por la pasividad y por el silencio, de modo que cuando se impide o se anula la actividad y la palabra de otro, hay violencia" (p. 23). En el caso de la persona con discapacidad intelectual, esta violencia simbólica está aún más presente, ya que la invisibilidad de este grupo social está en la base de su vulnerabilidad a la violencia, ya sea verbal, física, psicológica o sexual (FERREIRA, 2008). Por otro lado, las conductas agresivas de rechazo son tradicionalmente admitidas como naturales dentro de la escuela y de la comunidad en general, siendo habitualmente ignoradas o no valoradas, tanto por los profesores como por los padres y amigos.

Además del rechazo, el abandono también fue señalado en esta investigación como un estímulo que genera la emoción de tristeza en los jóvenes con discapacidad intelectual. El abandono de los niños con discapacidad se ha llevado a cabo históricamente en varias culturas que toleran estas prácticas, ya que la discapacidad fue vista durante mucho tiempo desde la concepción médico-patológica como una enfermedad o un "karma" del que las familias podían "deshacerse" (MAZZOTA, 2005; MELETTI; BUENO, 2011). Incluso frente al concepto de derechos humanos que se defiende desde el siglo pasado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y con la consolidación del modelo social de la discapacidad (ONU, 2006), que inauguró una nueva mirada a la discapacidad desde la diversidad humana, se siguen perpetuando creencias infundadas sobre el desarrollo y la capacidad de las personas con discapacidad intelectual, dando lugar también a prácticas veladas de abandono.

Los autores Fonseca, Santos y Dias (2009) analizaron las razones que llevan a padres y madres a abandonar a los niños con discapacidad, poniéndolos bajo la responsabilidad de otras instituciones o de otros miembros de la familia, concluyendo que además de las barreras relacionadas con la discapacidad que son importantes para el abandono de estos menores, "generalmente, se trata de padres y madres que arrastran su propia historia de privaciones y abandonos" (p. 303), no teniendo las condiciones psicológicas y sociales para hacerse cargo de ese niño. Los jóvenes participantes en este estudio expresan esta realidad cuando afirman:

*“mi madre me abandonó porque estaba sola y ya no tenía condiciones para criarme, además de estar muy triste con la vida” (T.23);*

*“Mi padre me abandonó cuando tenía dos años, porque perdió su trabajo y no sabía cómo criarme” (T.18).*

Luterman (1987) destaca que los padres, al igual que las madres, parecen experimentar angustia, ansiedad y descompensación emocional cuando reciben el diagnóstico de la discapacidad de sus hijos. Todos estos sentimientos inherentes al proceso de aceptación de la discapacidad, si no se viven de forma adecuada y en el momento oportuno, pueden llevar al abandono de los niños y adolescentes con discapacidad. Las afirmaciones anteriores apuntan a esta realidad, por la que los padres y/o madres de los jóvenes participantes pasaron y no supieron superar, culminando en historias de abandono. En este contexto, la educación emocional puede ser una forma de ayudar a estos padres y madres a fortalecer sus emociones y dar un nuevo significado a la tristeza y la desesperación que sienten, ya que, como sostiene Casassus (2009, p. 42): "la mayoría de los problemas de los individuos hoy en día son emocionales y no cognitivos".

Otro factor señalado en esta investigación como desencadenante de la tristeza en los jóvenes con discapacidad intelectual es la privación de la asistencia a la escuela. Se sabe que durante mucho tiempo a este grupo se le prohibió asistir a las escuelas regulares, permaneciendo encerrado en casa y teniendo su vida restringida a la vida familiar, "[...] lo que hizo que estas personas no pudieran enfrentar y aprender a manejar la vida en sociedad" (GODOY, 2002, p. 33). Dicha invisibilidad social y la omisión de los liderazgos políticos en el cumplimiento de sus derechos generó la falta de oportunidades y el nulo acceso a la educación (FARIAS, 2011; DANTAS, 2011). Hoy en día todavía quedan vestigios sociales y psicológicos de este periodo de privación y el discurso de los jóvenes ratifica el hecho de que no ir a la escuela les entristece mucho:

*“Cuando no hay autobús para venir al colegio me pongo muy triste, porque es el único sitio al que tengo que ir” (T.10);*

*“Cuando no vengo a la escuela lloro mucho porque no me encuentro con mis amigos y me quedo en casa sin hacer nada, sólo viendo la televisión” (T.27).*

El paradigma de la educación inclusiva es producto de esta época y se consolidó con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que cuestionó la falta de acceso a la educación formal y el abandono escolar de todos los alumnos que tienen necesidades educativas especiales por ser discapacitados, superdotados, sin hogar, minoría cultural o cualquier grupo marginado en la sociedad. A partir de este logro, como revelan las declaraciones de los

jóvenes arriba, la escuela se convirtió para ellos en un lugar de apropiación, de identidad, de desarrollo personal y de construcción de una red de apoyo y de amigos.

Esta realidad difiere de lo analizado por la investigación realizada por Coutinho, Carneiro y Salgueiro (2018) sobre las voces de los niños y adolescentes sin discapacidad sobre la escuela, donde se reveló que la mayoría de los niños y adolescentes no tienen una buena relación con la escuela, ni encuentran en ella un espacio afectivo y de bienestar. La escuela es considerada, en la percepción de los adolescentes sin discapacidad, una fuente de tristeza, especialmente cuando se sienten fracasados por no alcanzar los resultados escolares que desean, y dicen sentirse aún más tristes cuando se sienten cargados de algo que no pueden dar, al no encontrar a nadie en el entorno escolar que pueda ayudarles y acogerles.

En el caso de las personas con discapacidad, más allá del carácter normativo del derecho a la educación, es a través de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela (y también fuera de ella) que estas personas aprenden sobre sus identidades (WOODWARD, 2000) y desarrollan habilidades y competencias necesarias para tener una vida independiente. En este sentido, la escuela como espacio social debe incluir en sus objetivos ofrecer una educación de calidad para las personas con discapacidad y entender también la importancia de su papel como agente de protección de la invisibilidad y la vulnerabilidad de este grupo social, tal y como ratifica Ferreira (2009, p. 50): "los educadores deben comprometerse con la eliminación de las situaciones que generan vulnerabilidad, garantizando al mismo tiempo su educación en igualdad de condiciones".

Esta investigación señala que, a pesar de todos los retos y barreras que todavía existen en la escuela ordinaria para garantizar una educación de calidad a las personas con discapacidad intelectual, la escuela representa para ellas un entorno acogedor y desencadenante de alegrías. Todos los jóvenes participantes en esta investigación identificaron la escuela como un lugar de buenas relaciones y no revelaron motivos de tristeza dentro de la escuela, sino en su ausencia. Por otro lado, la investigación realizada por Maia y Medrado (2020) mostró que los jóvenes con discapacidad intelectual también pueden sentirse desprotegidos en la escuela y ser estigmatizados por no encajar en el estándar de aprendizaje establecido.

Pletsch y Glat (2012) confirman esta realidad al identificar que, si bien la escuela colabora con el desarrollo social e integral de los alumnos con discapacidad, también puede contribuir muchas veces a "[...] la cristalización de la discapacidad, ya sea por su visión limitante de las personas con discapacidad intelectual, o por su modelo de sobrevaloración de las habilidades cognitivas, haciendo que estas personas no sean aptas para el aprendizaje, a

juicio de los educadores" (p. 12). Así, la escuela puede ser también un instrumento de colaboración para la baja autoestima de los jóvenes con discapacidad, siendo ésta uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta este colectivo en la consecución de su autonomía.

Esta investigación señala como otro estímulo que genera tristeza en los jóvenes con discapacidad intelectual el ser desacreditados y la percepción negativa de sí mismos, siendo estos dos factores recurrentes en diversas situaciones de la vida cotidiana de estos jóvenes, ya sea en la familia, la escuela o entre los amigos:

*"Cuando mi profesora y algunos amigos no me creen, me hacen daño"; (T.10)*  
*"Mi cuerpo es feo, no me parece bonito, no me gusta". (T.24)*  
*"Tengo una tía que me cuida y nunca me deja cocinar, porque cree que no puedo" (T.05).*

Las voces de los jóvenes reflejan la absorción del discurso negativo que sus compañeros, familiares y profesores tienen sobre ellos y el reflejo de esta realidad en la formación de su identidad. Todos los mecanismos de coacción y segregación a los que están sometidos los jóvenes con discapacidad intelectual traen consecuencias en la formación de su identidad, en el proceso de socialización y en las relaciones afectivas con el entorno (SHIMONO, 2008). Sobre esto, Mantoan (2008) afirma que cuando las personas con discapacidad intelectual perciben la imagen limitante que los demás tienen sobre ellas en el sentido de creer que el éxito escolar y profesional está fuera de su alcance, esta percepción negativa inhibirá el uso de medios para superar dichas barreras.

La mayor parte de los retos relacionados con la autoimagen y la autoestima tienen su origen en la forma en que se desarrolla el proceso de gestión de las emociones (MARTINS, 2004), de modo que si los sujetos no son conscientes de su imagen real, siguen siendo doblemente vulnerables por ser jóvenes y por ser personas con discapacidad y carecer de confianza en sí mismos, condiciones que imponen límites a las posibilidades de participación social. Por otro lado, Worrell (2010) plantea que el primer paso para romper con este estado es adquirir autoestima y confianza en sí mismo, de manera que el individuo rompa con la creencia de "incapacidad" que le provoca la discapacidad y comience a tener una nueva referencia de sí mismo. Esta es la base de una vida autónoma, ya que al tener confianza en sí mismo y en sus capacidades, el individuo adquiere fuerza para resistir las relaciones de poder que lo asfixian.

Otro factor desencadenante de la tristeza en esta investigación fue la soledad, donde un número importante de jóvenes con discapacidad intelectual afirma sentirse solo y no poder

establecer lazos de amistad:

*"No tengo amigos que salgan conmigo y me siento triste por ello" (T.02)*

*"Me gustaría que mi madre me hablara más, de mis sueños para la vida" (T.11)*

*"Algo que me pone muy triste es no tener muchos amigos, estoy solo todo el tiempo" (T.25)*

*"Me gustaría poder salir al centro comercial y hablar más con los amigos. Sólo tengo a mi abuela" (T.18)*

En los enunciados anteriores, hay una recurrencia significativa de un conjunto de situaciones que conducen al aislamiento social de los jóvenes, como la falta de atención, la ausencia de amigos, la propia exclusión, privándoles de la convivencia con los demás, como si fueran invisibles. Históricamente, las personas con discapacidad han construido su vida más restringida a la vida familiar, y actividades que son comunes para los adolescentes y jóvenes sin discapacidad, como salir con los amigos a divertirse, acaban siendo algo raro para este grupo social.

El estudio de Fernández-Abascal et al. (2015) muestra que el establecimiento de al menos un vínculo social adecuado puede proteger a los adolescentes y jóvenes de las conductas depresivas, ya que la ausencia de personas disponibles y fiables que les escuchen provoca otros sentimientos, como: abandono, rechazo y vacío. Esta realidad puede contribuir a la elaboración de pensamientos rumiativos, destructivos y pesimistas, que se relacionan con la emoción de "tristeza" y pueden conducir a la depresión (POSSEBON, 2017b). Es necesario crear mecanismos de prevención, ya que se estima que el riesgo de depresión aumenta con la adolescencia, estimándose su prevalencia en torno al 2% en niños y al 4-8% en adolescentes. En cuanto a las chicas en la adolescencia, tienen el doble de riesgo de desarrollar depresión que los chicos de la misma edad (RESENDE *et al.*, 2013).

La escolarización basada en los principios de la educación emocional es una forma eficaz de trabajar la tristeza en la vida de los jóvenes y adolescentes con discapacidad intelectual, para que esta emoción no se manifieste en sus formas patológicas. En este sentido, la escuela no puede priorizar sólo los contenidos científicos y técnicos, dejando de lado los aspectos afectivos y emocionales que afectan al sujeto en desarrollo. En palabras de Arándiga (2015, p. 3), la escuela debe contar con "un currículo que defina el desarrollo de los contenidos emocionales con sus correspondientes elementos curriculares: objetivos, actividades, metodología y criterios de evaluación", para que se trabajen las emociones de los alumnos con y sin discapacidad.

Especialmente en relación con los jóvenes que son víctimas de situaciones de vulnerabilidad y exclusión, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual, la educación emocional surge como medio de prevención a los factores de riesgo, una vez que el desconocimiento de cómo influyen las emociones en el aprendizaje y la conducción de la vida no permite al sujeto romper con las barreras que lo paralizan. La escuela, entonces, necesita contar con metodologías que lleven a los alumnos a experimentar un proceso de autoconocimiento y toma de conciencia de sus emociones, para que no actúen ajenos a los efectos que las emociones tienen sobre ellos.

En este sentido, al tomar conciencia de los estímulos que les llevan a sentir la emoción de la tristeza, los jóvenes con discapacidad intelectual pueden valorar, comprender y redefinir cómo afrontar esta emoción. Este proceso puede contribuir a afrontar situaciones difíciles y permitirles dejar un estado de vulnerabilidad por un estado de autonomía e independencia en la vida.

### **Consideraciones finales**

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los principales estímulos que generan la emoción de tristeza en alumnos con discapacidad intelectual, basándose en los principios de la Educación Emocional. Los datos de este estudio muestran que los principales factores que pueden llevar a los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual a experimentar la emoción de la tristeza son: la falta de seres queridos; las actitudes y palabras de rechazo; el abandono; la ausencia de la escuela; el descrédito y la percepción negativa de sí mismos; la soledad, reflejada principalmente en la ausencia de amigos y personas de confianza que les escuchan.

Este estudio señaló, a través de las voces de los jóvenes participantes, que la condición de discapacidad emerge en diversas situaciones de exclusión, prejuicio e invisibilidad social que constituyen obstáculos para que las personas con discapacidad puedan construir su vida de forma independiente a partir de conceptos afianzados de autoestima positiva y autoaceptación. En el caso de la emoción de la tristeza, que tan a menudo se experimenta por estas situaciones, si las personas con discapacidad pasan por un proceso de educación emocional y aprenden a vivirla de forma saludable, la tristeza será momentánea y se convertirá en una fuerza para superar dichas barreras. La tristeza, pues, es una emoción que tiene entre sus funciones importantes la renovación de los ciclos y la ruptura de las condiciones que paralizan y hacen sufrir a los sujetos.

Por ello, es fundamental que la Educación Emocional como campo de conocimiento se incluya en la escuela, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe establecer en su currículo no sólo los aspectos cognitivos, sino también incluir las dimensiones afectivas y emocionales que forman parte del desarrollo pleno de los sujetos. La vivencia de un proceso de concienciación de las emociones lleva a una vivencia más saludable de las mismas, una vez que posibilita el desarrollo de competencias socioemocionales alineadas a la construcción de una identidad propia, tan importante para que las personas con discapacidad intelectual se reconozcan como sujetos con derechos y con valor integral.

Son necesarias más investigaciones e intervenciones pedagógicas que lleven la discusión de la Educación Emocional a la escuela, buscando romper la rigidez de los contenidos curriculares, trayendo una mirada más sensible en relación a la diversidad y a todas las cuestiones involucradas en ella. Por lo tanto, es esencial que en el espacio escolar haya un trabajo más preciso y dirigido a las emociones de los alumnos, especialmente a los que tienen alguna discapacidad o son víctimas de situaciones de prejuicio y de diversas exclusiones. También se destaca la importancia de un trabajo en educación emocional que sea extensivo a toda la familia de los alumnos, ya que la familia es el entorno inicial donde se producen las experiencias emocionales.

## REFERENCIAS

- ARÁNDIGA, A. V. Los programas de educación emocional en la escuela. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL, 2015, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa, 2015. 1 CD.
- ARÁNDIGA, A. V.; TORTOSA, C. V. **Inteligencia emocional**: aplicaciones educativas. Valencia: Editorial Promolibro, 2013.
- BENINCASA, M. REZENDE, M. M. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. **Boletim de psicologia**, v. 56, n. 124, p. 93-110, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BISQUERRA, R. A. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.
- BISQUERRA, R. A. (Coord.). **Prevención del acoso escolar con educación emocional**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2014.
- BISQUERRA, R. A.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.
- BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C. Da tristeza à depressão: a transformação de um mal-estar em adoecimento no trabalho. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 12, n. 26,

p. 667-676, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32832008000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32832008000300017&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2020.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO/Liber Editora, 2009.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C.; SALGUEIRO, L. M. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psic. Esc. Edu.**, Maringá, v. 22, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000100185&script=sci\\_abstract&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000100185&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 15 ago. 2020.

DAMÁSIO, A. **Em busca de espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DANTAS, T. C. **Jovens com deficiência como sujeitos de direito: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FARIAS, A. Q. **Gênero e deficiência: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. *et al.* **Psicología de la emoción**. Madrid, Editorial Ramón Areces, 2015.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In: FÁVERO, O. et al. (org.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO: 2009.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.6, n. 2, p. 120-136, 2008.

FONSECA, C. M. S. M. S.; SANTOS, C. P.; DIAS, C. M. S. B. D. A adoção de crianças com necessidades especiais na perspectiva dos pais adotivos. **Paidéia**, v. 19, n. 44, 303-311, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n44/a03v19n44.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FREITAS, G. V. S.; BOTEGA, N. J. Gravidez na adolescência: prevalência, ansiedade e ideação suicida. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 48, n. 3, p. 198-199, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302002000300039](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302002000300039). Acesso em: 03 set. 2020.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GONSALVES, E. P. **O livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais**. Curitiba: CRV, 2015.

LUTERMAN, D. **Deafness in the family**. Boston: Little Brown and Company, 1987.

MAIA, A. A. M.; MEDRADO, B. P. (org.). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, J. M. **A lógica das emoções na ciência e na vida**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MOOIJ, T. Differences in pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary education. **Rev Papers Educ.**, v. 26, n. 1. p. 105-122, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520903191196>. Acesso em: 03 fev. 2020.

NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 10 mar. 2020.

POSSEBON, E. G. **As emoções básicas: medo, tristeza e raiva**. Libellus. João Pessoa, 2017a.

POSSEBON, E. G. **O universo das emoções: uma introdução**. Libellus. João Pessoa, 2017b.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 ago. 2020.

RESENDE, C. *et al.* Depressão nos adolescentes: mito ou realidade? **Nascer e Crescer**, v. 22, n. 3, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-07542013000300003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542013000300003). Acesso em: 05 fev. 2020.

RETANA-FRANCO, B. E.; SANCHÉZ-ARAGÓN, R. Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. **Universitas Psychologica**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a15.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

WILLIAMS, L. C. A. Sobre a deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Rev. Bras. Ed.Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 141-154, jul./dez. 2003. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numero2pdf/2williams.pdf](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/2williams.pdf). Acesso em: 03 fev. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORRELL, B. **People first**: advice for advisors. Downsview, Ontario, 2010.

### Cómo referenciar este artículo

DANTAS, T. C. Notas sobre la tristeza en estudiantes con discapacidad intelectual desde los principios de la educación emocional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1933-1951, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13902>

**Enviado el:** 06/07/2020

**Revisiones requeridas el:** 13/01/2021

**Aprobado el:** 10/02/2021

**Publicado el:** 01/07/2021