



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 13 de mayo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Federico German Weck Delgado, con C.C. No. 7696455,

Olga Patricia Narváez Beltran, con C.C. No. 27082857,

Tarquino Efrén Collazos Zárate, con C.C. No. 7688977,

Autor(es) de la tesis

Titulado Estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve

presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de

Magister en estudios interdisciplinarios de la complejidad;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Weck Delgado	Federico German
Narváez Beltran	Olga Patricia
Collazos Zárate	Tarquino Efrén

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Montealegre Cárdenas	Mauro

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Núñez Gómez	Nicolás Arturo

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en estudios interdisciplinarios de la complejidad

**FACULTAD:** Ciencias exactas y naturales

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en estudios interdisciplinarios de la complejidad

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 109

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas 9 Fotografías \_\_\_ Grabaciones en discos \_\_\_ Ilustraciones en general 3 Grabados \_\_\_ Láminas \_\_\_  
Litografías \_\_\_ Mapas \_\_\_ Música impresa \_\_\_ Planos \_\_\_ Retratos \_\_\_ Sin ilustraciones X Tablas o Cuadros \_\_\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Estrategia pedagógica	Pedagogical strategy
2. teoría del caos	chaos theory
3. inteligencia emocional	emotional intelligence
4. educación	education
5. necesidades básicas	basic needs
6. discapacidad intelectual leve	mild intellectual disability

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

La presentación de esta investigación toma como ruta de desarrollo el objetivo de diseñar una estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve DIL de básica secundaria de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila). En este propósito se traza una metodología de Investigación Acción Participativa, que convoca como participantes por conveniencia a 4 estudiantes y 3 madres, con ellos se desarrollan talleres, así como se involucran instrumentos como la entrevista semiestructurada y observación.

Los resultados alcanzados según el análisis de Atlas-ti se desagregan por categoría analíticas así: Actividades en casa, le sigue Inteligencia emocional, más Conducta desde la influencia, Socialización, Inteligencia emocional desde los padres, Regulación de emociones desde los padres, Hábitos de autocuidado adquirido después de los talleres. Con base en estos hallazgos, se concluye que los estudiantes con DIL se instruyen en inteligencia emocional como estrategia de fluidez ante los sistemas dinámicos donde se insertan para adquirir mejores habilidades equilibrantes del caos propio de sus condiciones clínicas, junto a sus padres para hacer extensivo el ejercicio de transformaciones para la vida. Igualmente, es de señalar que una parte de lo gestionado en materia de necesidades básicas no se logró posicionar como un aprendizaje.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)



The presentation of this research takes as a development path the objective of designing a pedagogical strategy from chaos theory in educational practice to strengthen basic needs in students with mild intellectual disability DIL of secondary school of the I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila). For this purpose, a Participatory Action Research methodology is drawn up, which convenes 4 students and 3 mothers as participants for convenience, workshops are developed with them, as well as instruments such as semi-structured interviews and observation.

The results achieved according to the Atlas-ti analysis are disaggregated by analytical category as follows: Activities at home, followed by Emotional Intelligence, plus Behavior from influence, Socialization, Emotional Intelligence from parents, Regulation of emotions from parents, Self-care habits acquired after the workshops. Based on these findings, it is concluded that students with LID are instructed in emotional intelligence as a fluency strategy in the dynamic systems where they are inserted to acquire better balancing skills of the chaos typical of their clinical conditions, together with their parents to extend the exercise of transformations for life. Similarly, it should be noted that part of what was managed in terms of basic needs was not positioned as learning.

#### APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado:

Firma:

Nombre Jurado: *Mauro Montealegre Cárdenas*

Firma:

Nombre Jurado: *Carlos Javier Martínez Moncaleano*

Firma:

Estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer  
necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve

Estudiantes:

Federico German Weck Delgado 20201185043

Olga Patricia Narváez Beltrán 20201190531

Tarquino Efrén Collazos Zárate 20201185534

Asesor:

Dr. Nicolas Arturo Núñez Gómez

Universidad Surcolombiana  
Facultad De Ciencias Exactas Y Naturales  
Maestría Estudios Interdisciplinarios De La Complejidad  
Neiva  
2021

Estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer  
necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve

Estudiantes:

Federico German Weck Delgado 20201185043

Olga Patricia Narvárez Beltrán 20201190531

Tarquino Efrén Collazos Zárate 20201185534

Asesor:

Dr. Nicolas Arturo Núñez Gómez

Trabajo de grado para optar el título de Máster en Estudios interdisciplinarios de la  
complejidad

Universidad Surcolombiana

Facultad De Ciencias Exactas Y Naturales

Maestría Estudios Interdisciplinarios De La Complejidad

Neiva

2021

## Resumen

La presentación de esta investigación toma como ruta de desarrollo el objetivo de diseñar una estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve DIL de básica secundaria de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila). En este propósito se traza una metodología de Investigación Acción Participativa, que convoca como participantes por conveniencia a 4 estudiantes y 3 madres, con ellos se desarrollan talleres, así como se involucran instrumentos como la entrevista semiestructurada y observación.

Los resultados alcanzados según el análisis de Atlas-ti se desagregan por categoría analíticas así: Actividades en casa, le sigue Inteligencia emocional, más Conducta desde la influencia, Socialización, Inteligencia emocional desde los padres, Regulación de emociones desde los padres, Hábitos de autocuidado adquirido después de los talleres. Con base en estos hallazgos, se concluye que los estudiantes con DIL se instruyen en inteligencia emocional como estrategia de fluidez ante los sistemas dinámicos donde se insertan para adquirir mejores habilidades equilibrantes del caos propio de sus condiciones clínicas, junto a sus padres para hacer extensivo el ejercicio de transformaciones para la vida. Igualmente, es de señalar que una parte de lo gestionado en materia de necesidades básicas no se logró posicionar como un aprendizaje.

**Palabras clave:** Estrategia pedagógica, teoría del caos, inteligencia emocional, educación, necesidades básicas, discapacidad intelectual leve.

## Abstrac

The presentation of this research takes as a development path the objective of designing a pedagogical strategy from chaos theory in educational practice to strengthen basic needs in students with mild intellectual disability DIL of secondary school of the I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila). For this purpose, a Participatory Action Research methodology is drawn up, which convenes 4 students and 3 mothers as participants for convenience, workshops are developed with them, as well as instruments such as semi-structured interviews and observation.

The results achieved according to the Atlas-ti analysis are disaggregated by analytical category as follows: Activities at home, followed by Emotional Intelligence, plus Behavior from influence, Socialization, Emotional Intelligence from parents, Regulation of emotions from parents, Self-care habits acquired after the workshops. Based on these findings, it is concluded that students with LID are instructed in emotional intelligence as a fluency strategy in the dynamic systems where they are inserted to acquire better balancing skills of the chaos typical of their clinical conditions, together with their parents to extend the exercise of transformations for life. Similarly, it should be noted that part of what was managed in terms of basic needs was not positioned as learning.

**Keywords:** Pedagogical strategy, chaos theory, emotional intelligence, education, basic needs, mild intellectual disability.

## Contenido

Introducción	1
1. Justificación	3
2. Planteamiento del problema de investigación	6
4. Antecedentes y justificación	14
4.1 Antecedentes	14
4.1.1 Antecedentes internacionales	14
4.1.2 Antecedentes nacionales	19
5. Fundamentos teóricos	25
5.1 Ciencias de la complejidad en la educación	25
5.2 Teoría del caos y su aporte en el campo educativo	27
5.3 Estrategias pedagógicas	30
5.5. Inteligencia emocional en general	35
6. Objetivos De La Investigación	41
6.1 Objetivo General	41
6.2 Objetivos Específicos	41
7. Metodología	42
7.1 Tipo y enfoque de investigación	42



7.1.1 Diseño de la investigación	44
7.2 Universo de Estudio, Población y Muestra	47
7.2.1. Tipo de Muestreo.	47
7.2.2 Participantes	48
7.3.1. Fase De Diagnóstico	49
7.3.2 Fase De Intervención	50
7.3.3 Registro de diario de campo	50
7.3.4 Fase De Evaluación:	51
7.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	51
7.4.1 Etapa Diagnóstica	51
7.4.2 Etapa de Acción o Intervención	52
7.4.3 Ética de la Investigación	52
7.5 Desarrollo de las Etapas de la Investigación	53
8. Análisis y discusión de resultados	76
9. Conclusiones	93
Bibliografía	95

## Lista de figuras

Figura 1 Ciclo Recolección de la Información y Análisis.....	45
Figura 2 Fases de investigación.....	49
Figura 3 Red categorial Hábitos de estudiantes con necesidades educativas especiales.....	74
Figura 4. Categoría selectiva Actividades en casa .....	75
Figura 5. Categoría selectiva Inteligencia emocional.....	78
Figura 6. Subcategoría Conducta desde la influencia.....	79
Figura 7. Subcategoría Socialización .....	82
Figura 8. Inteligencia emocional desde los padres .....	84
Figura 9. Red categorial desde los estudiantes .....	89

## Introducción

La capacidad de adaptarse a los cambios y de resolver problemas de carácter social o personal, no es un dominio propio de quienes han sido diagnosticados con dificultades como la discapacidad cognitiva debido a las falencias con el desempeño académico durante el proceso de formación educativa, que en este caso se ubica en el nivel secundaria enmarcado en la etapa evolutiva por cronología de adolescentes.

Ante este tipo de panorama, es importante prestar atención a la salud emocional-afectiva de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad, por lo que en el proceso de formación de habilidades en Inteligencia Emocional se enseñan habilidades como: autoconocimiento, control de impulsos, manejo de la ira, asertividad, responsabilidad y felicidad. Al adquirir estas habilidades se crean cambios significativos en el índice de habilidades personales, interpersonales y de comunicación en los adolescentes, con ello a su vez, se abre un mayor margen de posibilidades para su futura inserción en mejores condiciones adaptativas y funcionales en medio del caos que para ellos representa culminar su formación exitosamente y ser parte autónoma en los contextos donde se encuentran inmersos.

De ahí que, en la presente investigación se establezca por objetivo de estudio diseñar una estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve de básica secundaria de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila).

Efectivamente, el entrenamiento en Inteligencia Emocional es positivo para aumentar la capacidad de las personas para hacer frente a los problemas de la vida y las relaciones con los demás, y para mejorar las habilidades de comunicación. En este, sentido para hacer comprensible la inserción de este tipo de trabajo investigativo se elabora el planteamiento del problema con las ideas primordiales y las argumentaciones que describen la situación motivo de estudio, junto a otros apartados como la justificación y los correspondientes objetivos que dan cuenta de la línea lógica a desarrollar.

Igualmente, el lector pasa a encontrar lo concerniente al sustrato teórico que se abre en dos segmentos, uno cuyo contenido se ocupa de los antecedentes, y dos, donde se construyen los fundamentos académicos y disciplinares afines a los propósitos investigativos del proyecto. Además, se tiene la información metodológica que detalla una investigación cualitativa, de tipo participación acción investigativa de alcance descriptivo, que comprende tres fases: la diagnóstica, intervención y evaluación. Cuenta con una muestra por conveniencia de cuatro participantes y un padre de familia de cada uno de los estudiantes involucrados en el proceso, en tanto que, la recolección de datos se da mediante entrevista semiestructurada, taller y observación.

Finalmente, los resultados se distribuyen acorde a las categorías analíticas preestablecidas, así como esquematizadas según análisis de contenido mediado por Atlas-ti, cuyas categorías emergentes responden de forma valorativa al impacto de la intervención implementada para el desarrollo de inteligencia emocional como mecanismo de afrontamiento al caos en que se presenta la vida de los educandos en su condición de paciente con discapacidad intelectual leve.

## 1. Justificación

El hombre es un ente complejo en su ser, de ahí que hoy por hoy, se le reconozca como una unidad biopsicosocial enmarcada en una ecología ambiental y en una condición de vida no predecible, una realidad que ya es acogida dentro de la literatura académica bajo la cual se forman los futuros profesionales que han de poner sus capacidades en pro de la sociedad y del ser humano. Pero, misma que no ha logrado ser incorporada en las actuaciones del Estado o de los profesionales para satisfacer al ser humano en sus múltiples formas de ser.

Esa situación está presente en la educación en Colombia, donde se busca afanosamente lucir una calidad inclusiva, situación dispar de lo que en verdad se establece en la cotidianidad de las instituciones educativas, por múltiples razones que van desde las subjetivas, las institucionales, las locales y lógicamente las estatales.

Es necesario, dar espacio a las vertientes de pensamiento que dan luces sobre qué aspectos son indispensables acoger para enfilarse hacia un desarrollo social y humano que brinde resultados coherentes con las necesidades humanas en una acción de inclusión de todas sus dimensiones y en todas las esferas en las que se mueve el hombre y dentro de las posibilidades de aquellas subjetividades con dificultades mayores a las de sus congéneres, como ocurre a las personas con discapacidad intelectual.

Consecuentemente, se necesita desde los escenarios de la educación un despertar formador y en especial socializador para preparar para la vida. De ahí que, la inclusión real y con atención cabal, es el despertar de una conciencia capaz de definir el desarrollo

humano en términos del acceso de la población a diferentes servicios sociales y

oportunidades que posibilitan la satisfacción de cada una de las necesidades, en este caso las necesidades básicas. Semilla formadora que dota de herramientas a la mente humana, convirtiéndola en una fuente de ideas enriquecidas para el afrontamiento de la existencia, para ser autónomos y funcionales inmerso en un contexto social y natural caótico.

En lo expuesto previamente, es donde se observa la importancia y la razón que justifica la presente investigación, para despertar conciencia sobre el papel de la educación más allá del conocimiento humano hacia las habilidades de vida en sus educandos que así lo requieren dadas sus condiciones diferenciales.

En especial porque no se debe minimizar la responsabilidad de educar también en habilidades básicas para la vida, porque actuar en las bases sin estar ubicados en ese momento de vida o de nivel académico no debe calificar ese trabajo de elemental o sin trascendencia, esa postura equivale a olvidar que la formación no se puede calcular como una prospección exacta en efectos a corto y mediano plazo, la verdad es que los efectos son impredecibles (Morin, 2001).

Desde las aulas la función de la educación no solo es propiciadora de saberes académicos, es también un diálogo entre las disciplinas, cuya utilidad puede estar presente desde el intercambio de ideas frente a una cuestión en particular para su atención o la integración mutua (Rodríguez, 2017), que con su interacción benefician al ser humano.

La misión primordial de la educación que reconoce la diversidad es perfilar paulatinamente al hombre durante el transcurso de su proceso instructivo, para perseguir un ecodesarrollo humano, apoyado en un profesor dinámico y ecléctico definido por el deseo de penetrar en los talentos cognitivos o de habilidades para la vida de los alumnos

heterogéneos para despertarlos y potencializarlos sin caer en acciones mecánicas o estandarizadas, si no por el contrario, agudizando su ojo en procura de servir a la diversidad en virtud que es ella una cualidad caótica e ineludible a la naturaleza humana.

En conclusión, se justifica el presente trabajo, en tanto se ofrece una mirada aparte pero necesaria para entender y atender al estudiante en sus diferencias funcionales y de necesidades específicas, capaz de ir a lo básico para fortalecer el presente como corresponde la atención a la inclusión donde el producto final sea traducido en beneficios para los estudiantes, sus familias y la comunidad.

Además, aportar a la ciencia y a la educación en cuanto a la formación de un sujeto capaz de ser un ente activo y participativo en la construcción de su proyecto de vida, por tanto, veedor del alcance dentro de sus posibilidades para integrarse a los demás ciudadanos en una convivencia poseedora de virtudes dignas para la existencia en autonomía y funcionalidad social.

Igualmente, es un trabajo conveniente ya que cumple los objetivos del Decreto 1421 de 2017, que hace obligatorio la atención de esta población con necesidades educativas especiales en todas las instituciones y sedes educativas del país, en respuesta a sus singularidades.

En síntesis, desde la formación en post grado se hace proyección social y profesional de beneficio al sujeto, a la familia y sus contextos; se deja un conocimiento para la academia como estrategias pedagógicas desde el caos con irradiación a varias disciplinas que convergen en el tema y se aporta a la calidad educativa en cumplimiento de lo normado.

## 2. Planteamiento del problema de investigación

### 2.1 Descripción del problema

La educación en sus comienzos expone Marrou (2004, p. 23), no fue pensada para ponerse a disposición del común de la gente; por el contrario, su despunte fue una oferta exclusivamente para quienes aspiraban a ser los líderes de un imperio y el círculo de nobles y poderosos cercanos a ese entorno. Es decir, la exclusión era la característica clara en la funcionalidad de la educación.

Precisamente, esta injusta realidad es la que yace en las luchas por cambiar la homogeneidad del privilegio, especialmente en Francia por convertir la educación en un derecho de los ciudadanos con la revolución de 1789, principios que se convierten en una aceptación universal con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas ONU (1948), como derecho fundamental sin distingo alguno.

Pero, ese cuadro histórico en Latinoamérica ha sido diferente, ya que la resistencia a la estandarización y el ánimo por instaurar el reconocimiento de la diversidad ha sido una gestión en medio de encuentros y desencuentros que refiere Marín (2003, p. 3-4), y que tiene como punto de partida el enfrentamiento de la invasiva acción pro occidentalización que se emprende a través de la conquista y colonización de los territorios americanos, que es en definitiva, la modernidad la que permea las conciencias de una mayor fuerza sobre esos anhelos, transfiriendo un bullir en la sangre con voces de libertad y acogimiento de la totalidad sin distingo alguno, producto de las diferencias entre congéneres.

Pese a ello no es la modernidad la que logra hacer que la pedagogía aterrice sobre este plano conceptual y actué consistentemente hacia ese propósito al interior de la educación; para Glenn (2006, p. 52), la humanidad debió ver aun terminar la modernidad y discurrir hacia la contemporaneidad para que lo que bulló a título de ideas maravillosas encontrase una ruta más certera hacia la materialización o mejor dicho hacia la gestación de un movimiento que se preocupara por hacer que a ese término diversidad se le diese cabida en la elaboración de preceptos pedagógicos; en este lapso surge la educación pública en los países bajos europeos, con la intención de brindar al pueblo en general el derecho igualitario a la educación.

De esta manera, agrega Glenn (2006), se abre camino el pensamiento educativo para la diversidad, lo cual hace necesario dirigir la mirada a la existencia experimentada por cada individuo mismo que implica el reconocimiento sobre las diferentes dimensiones que lo definen y la complejidad de ese sistema de experiencias, vivencias entre las cuales se cruzan situaciones que son comunes a la gran mayoría de los individuos; tal es el caso de la educación, espacio de trabajo en contacto directo con la multiplicidad de seres humanos, una práctica que la habilita para señalar la no funcionalidad de verle solamente como un ser unidimensional y en disposición de estandarizar mediante currículos impositivos para una totalidad.

Ahora bien, ese pensar en educar a la diversidad humana, se estrella con el modelo de producción capitalista, como lo expone (Aguiló, 2009, p. 185), el cual con el paso de los años y los sucesos históricos ha ido mutando y adaptándose, pero siempre ponderando la comercialización y la acumulación, prioridades ante las cuales nada le detiene en su afán mercantilista, que sacrifica o arrasa lo que sea necesario en el altar de lo comercial, disfrazando sus depredación en un supuesto imperialismo humanitario.

En efecto, sea educación pública o privada la educación prioriza la cuantificación financiera que lleve a la rentabilidad. En el caso de la educación en el sector oficial el Estado paga por cada niño o niña matriculado un valor que en suma de la totalidad de usuarios de un plantel educativo no es funcional ante el volumen de egresos, situación que orilla a la decisión de tener un número abundante de alumnos en las aulas, sin importar su heterogeneidad, lo que se trabaja para ellos por parte de los docentes es un contenido que obedece a unos parámetros ya estipulados es decir estandarizados que van ligados a las valoraciones en calidad educativa, algo inconsistente con la educación inclusiva.

En especial porque la inclusión equivale a:

un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva (UNESCO, 2008, p.1).

Ante ello de nuevo lo que se había avanzado en cuanto a hacer valer la diversidad, tambalea y así urge eludir esa tendencia a la uniformidad que erradica la diversidad o a la comercialización que la explota; para Arboleda (2019, p. 21), un sistema con pocos educadores y una sobrecarga de funciones en la atención de los educandos es un perjuicio que se traslada a la formación de los estudiantes y un irrespeto a la diversidad.

Agrega Arboleda (2019, p. 27), que la individualización es lo que se debe fortalecer a la hora de nutrir las mentes de los estudiantes, sin que ello signifique fomentar el individualismo sino atender al sujeto diverso. En esta línea, el inicio se marca por comprender a sus pupilos como mentes en acción de procesos y como seres que poseen la necesidad de ser unos participantes activos de las acciones del aprendizaje sumado a que se les debe tomar en cuenta en forma subjetiva su nivel cognitivo, los intereses, motivaciones, actitudes y experiencias anteriores al aprendizaje, ya que efectivamente cada alumno es un ser singular y único con una colección de experiencias que le son exclusivas e irrepetibles (Leiva, 2011).

En Colombia, según “Campaña Mundial Por La Educación” (2014), la educación inclusiva también se escucha pronunciar en los entornos educativos e incluso por parte del Estado, suena “la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades”, pero, del dicho al hecho, la distancia es muy grande.

Efectivamente, la política de inclusión educativa hace parte del Plan Decenal de Educación 2016-2026, a modo de objetivo macro; pero, no hay una direccionalidad clara, que lleve a buscar un acercamiento y manejo desde las necesidades básicas de quienes así lo requieren en razón de sus características subjetivas. Este tipo de debilidad tiene múltiples

factores en su causalidad, pero según Arboleda (2019, p. 21), obedece, en su mayoría, a elegir hacer una inclusión politizada y llena de distractores superfluos sin llegar al fondo de las necesidades reales.

Esa realidad crítica y compleja dadas las diferentes aristas que la componen desde las perceptibles y las que no, es la gran preocupación a partir del año 2017, con la formulación del Decreto 1421 donde se convierte en normatividad la ubicación de todos los niños y niñas indistintamente de sus condiciones subjetivas, en establecimientos educativos, así sean de limitaciones o funcionalidades diversas.

La inquietud gira en torno a la existencia o no en las instituciones educativas como José Hilario López de Campoalegre, de estrategias como las expuestas por David Rose, conocidas bajo el nombre de Diseño Universal para el Aprendizaje, para facilitar y asegurar el acceso al conocimiento para la diversidad en sus características disímiles, mediante “múltiples formas de presentar la información, múltiples representaciones de esa información y múltiples maneras de generar contenidos” (p. 2).

Una inquietud preocupante, al pensar en un trabajo para la diversidad en aulas con hacinamiento estudiantil, sin condiciones básicas, en instituciones sin recursos para adecuaciones, con docentes que sufren de estrés por la sobrecarga de alumnos que minan su entrega a la labor e incluso la falta de una formación en este sentido que implica la atención a la diversidad, por citar algunos aspectos, donde el cuestionamiento más severo es hacia la calidad de la educación.

En razón a lo anterior, bien vale la pena decir que no se trata solo de enarbolar banderas para ir en pro del reconocimiento de la diversidad a la hora de educar; por ejemplo, como lo plantea González (2020, p. 20), en la diversidad funcional y en las

alteraciones psicopatológicas es importante entender que los sistemas educativos y sus educadores están en la obligación de ver a los educandos más en sus condiciones humanas que en función de la adquisición de contenidos cognitivos, entonces cobra preponderancia la lúdica y el educar para abrir espacio en mejor calidad de vida, es decir, dignificar la vida a través de atender las necesidades básicas del individuo para su satisfacción en este aspecto.

Consecuentemente, para González (2020, p. 20) se trata de ir más allá de la igualdad de oportunidades en los entornos escolares, y acudir a subsanar cuestiones elementales pero esenciales para la vida de esta población estudiantil, de tal forma que desde ese cimiento se pueda adelantar un trabajo de calidad, abrazando la diversidad de géneros, capacidades, funcionalidades, condiciones, limitaciones, etnias y culturas erigido sobre el reconocimiento entre iguales y apoyado en el respeto a la diversidad, como lo expone Leiva (2011).

Con base en la realidad descrita con antelación y desde la preocupación investigativa el punto que registra un mayor vacío es que el educador ha de dar un giro en su cabeza y en su práctica para soltar el rol de transmisor de contenidos, para ser un gestor de educación social y habilidades para la vida que les permita a estas personas aspirar a una mayor autonomía y funcionalidad social dentro de las posibilidades inmanentes a su discapacidad.

Por tanto, mediante esta investigación se insta a implementar otra mirada educativa, en medio de esa lucha por la equidad en la educación en acogimiento de las totalidades y acorde a sus subjetividades, que representan los estudiantes con discapacidad intelectual

leve, sin ambiciones homogeneizadoras de currículo, sin temor al caos de lo heterogéneo y lo no medible en términos cuantificables.

### 3.2 Sistematización del problema

¿Qué estrategias pedagógicas pueden fortalecer las necesidades básicas del estudiantado con discapacidad intelectual leve de educación básica en la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila)?

¿En qué forma desde la teoría del caos en el campo educativo se pueden atender necesidades básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual leve de educación básica en la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila)?

¿Qué se puede mejorar en la práctica educativa del docente para fortalecer las necesidades básicas del estudiantado con discapacidad intelectual leve de educación básica en la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila)?

¿Cómo fortalecer las necesidades básicas del estudiantado diagnosticado con discapacidad intelectual leve de educación básica en la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila)?

¿Qué estrategia pedagógica se puede formular desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve en inicio del nivel secundaria en la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila)?

### 3.3 Enunciación del problema

Dado el recorrido descriptivo previo, es de resaltar que entornos escolares como la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila), carecen actualmente de las condiciones educativas, en particular de prácticas pedagógicas que apresten a los estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve para un afrontamiento más exitoso de la vida. El esfuerzo procesal de enseñanza-aprendizaje se aferra a esquemas tradicionales de currículos rígidos dirigidos a los asistentes como una población estudiantil homogénea, una antítesis de lo que en verdad son y acontece en las jornadas educativas. Así, resulta necesario que se busquen estrategias de educación para la diversidad que son los estudiantes con discapacidad intelectual leve, pero, sobre todo con énfasis en la urgencia de no sucumbir al manejo amañado de letras que yacen en un papel en forma de normas que surgen desde el poder del Estado sin poder en la vida real, para que se traduzca en la materialización de condiciones y principios que conlleven a hacer inclusión humana con equidad social.

## 4. Antecedentes y justificación

### 4.1 Antecedentes

La compilación de datos para este espacio narrativo se surte de las investigaciones previas y similares a la aquí expuesta, literatura extraída de plataformas indexadas y repositorios de acceso abierto, con una taxonomía que parte de la información internacional, luego se da cabida a los datos nacionales y por último, es de clarificar que sin estudios del contexto local, dado que, no se obtuvo documentación al respecto.

#### 4.1.1 Antecedentes internacionales

En el año 2017, es publicada la investigación de fin de máster de Mercedes Orellana, el cual se titula *“Intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional en adolescentes con discapacidad intelectual”* y consiste en aplicar una propuesta metodológica que permite mejorar la inteligencia emocional en adolescentes con discapacidad intelectual, en este caso, a aquellos que están matriculados en el Colegio de Educación Especial de la provincia de Badajoz. La investigación de Orellana (2017), está basada en un diseño investigativo de orden cuasi-experimental aplicada en un grupo de 18 estudiantes que oscilan entre los 16 y 21 años de edad. De igual manera, el estudio empleó medidas pretest y postest antes y después de la intervención. La metodología seleccionada por Orellana (2017) fue de carácter mixto, empleando técnicas cuantitativas y cualitativas.

Como instrumentos, la investigación aplicó la observación sistemática y el registro de datos para analizar semanalmente el comportamiento y la evolución de los estudiantes; de igual manera se aplicaron entrevistas, cuestionarios, y talleres relacionados con la

Inteligencia emocional. Los talleres que estructuran la intervención propuesta en la investigación fueron realizados en 28 sesiones; cada sesión sostenía una duración de hora y media y se realizaron una vez por semana. La metodología de los talleres estuvo basada en el trabajo grupal y colectivo, a través de exposiciones, visualizaciones de proyecciones, actividades de role playing, entre otras.

Orellana (2017) enfoca la intervención propuesta en su investigación a través de preguntas abiertas que problematizan situaciones cotidianas, lo cual resulta ser una actividad y temática interesante para la transmisión de emociones, valores y sentires. Es así como el estudio en mención contribuye a esta investigación, la cual también atiende a la importancia de exponer situaciones reales, verosímiles y anecdóticas para re-descubrir la inteligencia emocional, no solo en los adolescentes con discapacidades intelectuales, sino también a sus parientes y entorno.

La investigación realizada por Díaz (2018), el cual se titula “*Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual*”, fue ejecutada bajo un enfoque cualitativo, basándose en las experiencias cotidianas de la escuela. La metodología aplicada en el estudio fue de investigación acción participativa, la cual fue adoptada luego de analizar e identificar las necesidades de la población en un proceso de observación estructurada; esta población está conformada por 26 estudiantes adolescentes (9 mujeres y 17 hombres), que oscilan entre los 13 y 16 años de edad y hacen parte del Ciclo III de la Escuela de Educación Especial de San Jacinto, en la ciudad de San Salvador.

La aplicación de la observación estructurada fue desarrollada durante un mes de clase, analizando de manera detallada 10 aspectos en la relación docente-estudiante, al igual que en la conducta y formas de interactuar de los mismos. Con base en los resultados de la

observación, Díaz (2018) diseña un programa de intervención para implementar talleres que situaban al estudiante frente a experiencias que le permitían desarrollar el manejo de emociones por medio del trabajo grupal, a fin de mejorar las habilidades sociales que favorecen al desarrollo de la autonomía y a la buena relación con sus iguales. El programa de intervención fue aplicado en tres sesiones; en cada sesión se trabajaron tópicos relacionados con la inteligencia emocional y la gestión o administración de su intensidad.

En hilo con lo explicitado previamente, es de resaltar lo referente con los talleres en la medida que señala la importancia de este tipo de recursos para el trabajo formativo en inteligencia emocional al interior de los escenarios de las instituciones educativas.

En concordancia con los procesos investigativos de la inteligencia emocional, el estudio de Sánchez (2018) plantea la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación o manejo emocional como cuatro componentes interrelacionados entre sí que hacen parte de este tipo de inteligencia. Esta investigación publicada bajo el título de *“Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en las personas con discapacidad intelectual”*, plantea la creación de programas que ayuden al desarrollo y la utilización adecuada de las habilidades emocionales y adaptarlos a las condiciones que determinan a los jóvenes con discapacidad intelectual.

La investigación de Sánchez (2018) fue desarrollada con 18 personas usuarias del Centro de Día “Las Salinas”, quienes presentaban un rango de edad entre los 23 y los 62 años. El procedimiento consistió en la aplicación de cuestionarios TECA y MSCEIT 2.0. en la fase pretest y postest. Luego de analizados los cuestionarios pretest, se diseña el material y los contenidos del programa de inteligencia emocional de acuerdo a las condiciones y

características de la población. De esta manera se crea la intervención propuesta como

objetivo principal, siendo desarrollada en el transcurso de tres meses, a través de una sesión semanal de 90 minutos. Durante este tiempo se realizó a través de diferentes herramientas didácticas y de un proceso de enseñanza acorde a las condiciones de la población, el contenido pedagógico diseñado con base en los componentes del modelo de inteligencia emocional estructurado por Mayer y Salovey.

La intervención para mejorar las habilidades de percepción y comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual, creada por Sánchez (2018), contribuye con la presente investigación no sólo para acrecentar los aportes teóricos, sino para resultados que se pueden tomar en la fase analítica.

De igual manera, el estudio investigativo de Suriá (2018) analiza las emociones individuales que experimenta un grupo de jóvenes en situaciones y entornos cotidianos. Este estudio, publicado con el título de *“Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad”*, fue realizado en la Universidad de Alicante y aplicado a 88 estudiantes con discapacidad intelectual, los cuales oscilaban entre los 18 y 33 años. Para el desarrollo de la investigación, Suriá (2018) primero identifica los perfiles de la muestra, a través de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad; luego, analiza los datos arrojados y se conocen las diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de inteligencia emocional; finalmente, Suriá (2018) realiza la validación criterial de los perfiles encontrados y su utilidad a la hora de diseñar programas de entrenamiento para el fomento de la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Los instrumentos aplicados por Suriá (2018) fueron el cuestionario sociodemográfico creado *ad hoc*, la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989, adaptada al español por Díaz et al., 2006), y la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal. Estos instrumentos investigativos contribuyeron a la identificación de las diferencias y las características significativas de los diferentes perfiles de los jóvenes con discapacidad intelectual, en relación con la inteligencia emocional.

El análisis de Suriá (2018) aporta insumos interesantes a la investigación en desarrollo, los cuales permiten exponer y reconocer las características que significativamente diferencian los perfiles de los jóvenes con discapacidad intelectual, y cuestionan a la vez, su papel determinante para el desarrollo de la inteligencia emocional.

En el mismo sentido, el estudio realizado por Molina, Ávila, Pérez y Fonseca (2020), fue aplicado en la Universidad de Valencia con estudiantes del curso “Gestión Emocional y Habilidades Sociales”, adscritos al Programa Universitario para el Empleo de Jóvenes con Discapacidad Intelectual (UNINCLUV). Con el título “*Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario*”, la investigación de Molina *et al* (2020) plantea como objetivo principal mejorar la inteligencia emocional y la conducta social de los estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en el curso anteriormente mencionado, a través de una intervención en Educación Emocional basada en el programa de Inteligencia Emocional para educación secundaria, creado por la Diputación de Guipúzcoa. En total son 16 estudiantes con discapacidad intelectual ligera o moderada cuyas edades oscilan entre los 18 y 24 años.

El diseño de la investigación de Molina *et al* (2020) es longitudinal con pre test, tratamiento y postest, sin grupo control. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario

de inteligencia emocional (Emotional Quotient inventory: Young Version, EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000), Escala de comportamiento asertivo para niños (Children's Assertive Behavior Scale, CABS; Woods et al., 1978), y cuestionario de satisfacción. La metodología utilizada fue fundamentalmente de carácter práctico. De esta manera, el alumnado trabajó de forma cooperativa en el aula en pequeños grupos heterogéneos conformados por 4 personas, durante cuatro sesiones de cuatro horas.

El estudio e intervención de Molina *et al* (2020) realiza aportes significativos a la presente investigación. Es un trabajo novedoso que expone la importancia de crear y desarrollar actividades en donde se aborda la educación emocional como pilar sustancial para la transformación personal, el autoconocimiento del individuo, la aceptación de las cosas y descubrir maneras sanas para expresar las emociones.

#### 4.1.2 Antecedentes nacionales

La investigación que relacionar es “*Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela*”, de Cabrera, Lizarazo y Medina (2016), con el objetivo de comprender y ahondar en los requerimientos tanto de las familias como de la escuela que poseen los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de formar relaciones sociales desde la percepción dada a conocer por padres, educadores y los mismos niños y niñas con D.I., más sus compañeros en clase.

Para el estudio se plantea una metodología cualitativa donde participaron en el grupo filial cuatro madres y una madrastra, en tanto que estudiantes con D.I. Fueron seis

con edades que oscilan de 9 a 12 años aunado a 5 compañeros de escuela. Los instrumentos empleados fueron entrevista semi estructurada.

Los resultados mostraron que las familias requieren apoyo para mejorar sus prácticas de crianza y la enseñanza de pautas de cortesía que son preponderantes en la construcción de relaciones sociales. La escuela y profesores, por su parte, deben acoger prácticas que disminuyan las barreras derivadas de la condición particular de los estudiantes. En cuanto a los niños, se evidenció su fragilidad y tolerancia del acoso escolar en busca de aceptación, lo que lleva a sugerir fortalecer su autoestima y las habilidades sociales en mediación y negociación. Los compañeros de clase no tienen claridad de cómo construir relaciones sociales con los estudiantes con D.I y los educadores tampoco encausan este tipo de aprendizaje en el salón.

Así, con este tipo de trabajo que se muestra en el plano de las relaciones sociales donde también la inteligencia emocional juega un papel relevante, se visibilizan los vacíos en este tipo de enseñanza que persiste en los escenarios escolares y que urge atender para mejorar la calidad de vida de los educandos. Además, su planteamiento metodológico cualitativo sirve de orientación en este sentido.

Cabrera, Suárez y Acuña (2017) realizan una investigación de tipo cuantitativa para determinar las necesidades en aspectos educativos de las familias con hijos con discapacidad intelectual de un colegio de Bogotá D.C, Colombia. Este estudio, publicado con el título de “*Necesidades de educación de familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual*”, identifica y reconoce las necesidades de educación de las familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual. Estas necesidades educativas parten de las características que comprenden los contextos de los niños, de su entorno y de su interior; de esta manera,

en la investigación de Cabrera *et al* (2017) se exponen varios aspectos necesarios en educación: enseñar maneras para comunicarse con otros, enseñar normas de bioseguridad, orientar a tener un comportamiento sexual adecuado, enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras, enseñar comportamientos sociales adecuados, enseñar maneras de relacionarse y expresar emociones, enseñar a utilizar el baño, enseñar habilidades de vida independiente, enseñar a tomar decisiones y resolver problemas, saber los progresos en el aprendizaje, ayudar a conseguir los objetivos del día a día. En lo relacionado con la inteligencia emocional, este estudio objeta que la afectividad, la inteligencia emocional y la sexualidad, son necesarios para desarrollar estilos de vida saludables, que contemplen la integración de la familia y la escuela en los procesos de enseñanza.

El estudio de Cabrera *et al* (2017) es de tipo descriptivo, transversal, con un enfoque empírico-analítico. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de Necesidades Familiares (Poston, Turnbull, Park, Mannam, Marquis, & Wang, 2003). Los participantes fueron 143 familiares y cuidadores de niños con discapacidad intelectual entre 5 y 16 años, y a través de su participación voluntaria brindaron información suficiente para generar estrategias educativas desde el contexto familiar y escolar, y así, contribuir al fomento de la autonomía del educando y a la calidad de vida de la familia.

Dado que la presente investigación también se ocupa de capacitación para los padres en relación con inteligencia emocional, el contenido del proyecto inmediatamente anterior resulta útil en la orientación del trabajo con los padres de familia de esta población estudiantil en particular, diagnosticada con discapacidad intelectual leve.

En relación con el tema de interés de esta investigación, Alarcón (2020) argumenta en su artículo “*Enseñanza a través de la Neurodidáctica y la inteligencia emocional*

nueva orientación de la educación en la que las neurociencias y las ciencias cognitivas establecen una unión para conformar una rama de la pedagogía, en la que se reconoce el cerebro como un órgano social que funciona a través de las memorias espejo, de las conexiones neuronales, de la sinapsis entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, expone que cuando un individuo se emociona, independientemente de su condición cognitiva e intelectual, las amígdalas se estimulan y provocan la activación de sustancias neuroquímicas tales como la dopamina, las cuales activan los sistemas atencionales y los sistemas de memoria: serotonina (produce bienestar), y oxitocina (vínculo); Alarcón (2020) plantea que la ausencia de estos mecanismos en los procesos de enseñanza limitan de manera significativa el aprendizaje, por lo tanto, se hace una prioridad pedagógica crear contenidos didácticos que involucren las emociones de los estudiantes, en este caso con discapacidad intelectual, para la interacción con la información, y el desarrollo de la inteligencia emocional como un pilar intrínseco.

La neurodidáctica y la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza, tal cual plantea Alarcón (2020), genera un aporte significativo a la investigación en desarrollo en donde permite reconocer la importancia de involucrar las emociones, las neuronas, la información, las conexiones neuronales, y las sustancias neuroquímicas en la enseñanza.

Fuertes (2020), en su investigación publicada con el título de “*Educación emocional en niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva*” fomenta la autogestión emocional de 12 niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual y pertenecientes a una fundación de la ciudad de Popayán, A través de una intervención

Integral, Fuertes (2020) logra fomentar la autonomía en la gestión de emociones, potenciación de factores protectores, afectivos, cognitivos y emocionales.

Para la construcción de la intervención, Fuertes (2020) parte de un proceso de observación y acción participativa, acompañado de un registro de emociones que el autor ha diseñado para la investigación. Con base en esto, la intervención atiende constructivamente las diferentes características emocionales de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual de la fundación, desarrollando en ellos la empatía, el control emocional, y la expresión de los sentimientos. En lo relacionado con la inteligencia emocional, Fuertes (2020) aplica lo referido por Daniel Goleman para el reconocimiento y autogestión de las emociones, la propia motivación, la empatía y el manejo de las relaciones sociales.

El trabajo abordado con anterioridad resalta la importancia de tres aspectos a trabajar con los niños diagnosticados con este tipo de discapacidad en aras de fortalecer su inteligencia emocional, lo cual es coincidente con los propósitos de intervención aquí contemplados, por lo tanto, aportan en la construcción de talleres y el análisis de estos.

El subsiguiente estudio para listar es *“Inteligencia emocional para favorecer adaptación escolar”*, de Rincón (2021), que se traza por objetivo mejorar la inteligencia emocional con el fin de ayudar al ajuste educativo de los educandos matriculados en sexto grado. La metodología es cuantitativa dentro de lo definido como investigación aplicada con una muestra aleatoria de 95 alumnos, a quienes se les midió atención, así como comprensión, además de reparación a través de TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale).

Se halló que un (78,8%) de los participantes no han logrado desarrollar su inteligencia emocional en un buen nivel, lo cual indica la necesidad de este tipo de trabajo informativo. No obstante, destacan el hecho que este tipo de trabajo educativo no debe ser considerado responsabilidad de la escuela. En consideración de la preponderancia de la educación emocional, igualmente, se indica la necesidad de fortalecerla como cognición en los docentes.

Entonces, se extrae como aporte en primera medida la reflexión en torno a los educadores para irradiar este tipo de educación con sus estudiantes, especialmente aquellos con subjetividades particulares como lo es la D.I. leve. En segunda medida, es valioso el aporte porque hay una corresponsabilidad entre escuela y familia; de ahí que, las intervenciones deben ser tanto con los estudiantes como con los padres de familia.

## 5. Fundamentos teóricos

El abordaje teórico de este apartado está denotado por los intereses inmanentes a la investigación que despuntan con estrategias pedagógicas, discapacidad intelectual y su formación educativa, teoría del caos, habilidades sociales básicas, inteligencia emocional y autorregulación.

### 5.1 Ciencias de la complejidad en la educación

El estudio de la complejidad es un fenómeno creciente ya está relacionado prácticamente con toda la actividad humano y universo en que se desenvuelve. Según Maldonado (2014), existe un creciente interés por los temas referentes a la complejidad en todo el planeta, pero, con más notoriedad en América Latina. Este incremento es de forma constante y vertiginosa. La explicación de ello yace en varios aspectos, sin embargo, “entre todas la más inmediata, con seguridad, es el prestigio que los estudios acerca de complejidad vienen cobrando en todas las dimensiones y niveles de la sociedad” (p.3).

Obviamente, la escuela no escapa a este fenómeno, más aún cuando es un espacio donde confluyen seres humanos con diferentes personalidades, orígenes, pensamientos, etc. En ese sentido, Maldonado (2014) afirma que lo que acontece in situ de las aulas como fenómeno se comporta distante de lo que se puede llamar equilibrio, debido a que allí lo evidenciado es la confluencia de historias de vida, aunado a biografías conjugado con entornos e historias sobre familias, algo opuesto a fenómenos de índole social y cultural bien definidos. Así, en la sala de clases “esas historias se mezclan unas con otras, existen rechazos y mimetizaciones al mismo tiempo, en fin, procesos autoorganizativos con distintas justificaciones y finalidades” (p. 13)

En el aula confluyen un mundo de expectativas intereses, pensamientos diversos originados por los arraigos humanos, en el contexto que traza la esencia cultural del individuo, por tanto, esa realidad se hace visibles en la conducta, atención y diversas formas de aprender conceptos y teorías, que por sí mismas impiden optimizar el conocimiento sin un estímulo adecuado a los intereses particulares.

La educación, de acuerdo con Maldonado (2014, p. 3), como fenómeno social y la escuela como espacio de formalización de esta requiere, de un mejor diálogo y más fuerte, para contribuir a cubrir explicativamente los fenómenos, así como los procesos inherentes al mundo de la contemporaneidad, caracterizados por ser inestables, con fluctuaciones y componentes de incertidumbre, acompañados momentos críticos y otras emergencias.

El entendimiento y comprensión de la complejidad de la realidad y todo lo que en ella hay, incluyendo la escuela, lleva a que esta última, redireccione su rol. En sentido Maldonado (2013, p. 13) afirma que realmente el sistema educativo y lo que ella imparte, se torna en probabilidades tanto de como para la vida, contrario a pensarla la línea directa con “destrezas, habilidades, competencias, técnicas y contenidos cognitivos o comportamientos” (p. 13). El genuino quehacer de la educación está en función de futuros ya sean a corto, o a mediano o largo plazo, los demás efectos simultáneos son análogos, experienciales, instrumentales e incluso secundarios. Así mismo, futuros contenidos y específicos, estocásticos y ampliados. Precisamente, ahí recae el peso político del desarrollo educativo y los procesos de aprendizaje, que, a su vez, repercute en la enseñanza.

Desde la complejidad, cabe resaltar la gran importancia que debe tener para enseñanza, las habilidades para la vida, como el constructo del propio ser para poder hacer ciencia, dado que desde ahí surge la esencia del hombre, nace ese deseo por conocer y

descubrir el mundo que lo rodea, estimulando su curiosidad por aprender. La presente investigación con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales NEE, es producto de la experimentación del saber desde el ser, mediante el abordaje de acciones rutinarias que permiten ordenar su diario vivir, para fomentar habilidades de organización independencia y refuerzo de autoestima propia, que conlleve a una inclusión escolar.

El conocimiento es la esencia de la experimentación, su fijación depende del impacto que haya tenido en el aprendizaje, el refuerzo de ese conocimiento debe planearse desde la vivencia, debe construirse mediante propuestas de interrogatorios y solución de problemas donde se explore aún más el pensamiento en la búsqueda de soluciones a situaciones cotidianas. Como lo sostiene Maldonado (2014) la vida es equivalente al conocimiento, pero, al tiempo más apasionante, con implicaciones de riesgos y peligros en las acciones o procedimientos que están en capacidad de ejecutar los seres vivos, ya que para sobrevivir se explora de forma continua el entorno, edificando e inclinados hacia las probabilidades, en otras palabras, arriesgando en medio del vivir. Consecuentemente, es de asumir que el saber no es un algo preexistente, por el contrario, requiere una elaboración misma de la existencia. En equiparación “con la materia prima del conocer que son los datos y la información que sí se encuentran anteriores o externos al proceso mismo del conocer” (p. 14).

## 5.2 Teoría del caos y su aporte en el campo educativo

La teoría de la complejidad se desarrolló a partir de la teoría del caos y representa el cuerpo de investigación que se centra en estos sistemas que tienen características complejas (Fahim y Abbasi Talabari, 2014, p. 1). Esta teoría del caos busca la comprensión de

sistemas simples que pueden cambiar de manera repentina, inesperada o irregular, de acuerdo con Silva y Pedroza (2015, p. 6), además, la teoría del caos se centra en sistemas complejos que involucran numerosas partes las cuales interactúan y que con frecuencia dan lugar a un orden inesperado.

Un sistema es caótico para Weichhart (2013, p. 4), sí en su contenido hay interacciones sin linealidad entre sus partes, tiene un estado global, además, en alta medida es impredecible. En cuanto a esta clase de sistema, es suficiente que sea sencillo, no obstante, en sí igualmente, existen relaciones carentes de linealidad entre unas escasas variables (partes).

Los dos aspectos principales de la teoría del caos, según Fahim y Abbasi Talabari (2014, p. 45), son ideas en las que los sistemas, sin importar lo complejos que sean, no tienen un orden subyacente, y que eventos muy simples y menores pueden causar otros muy complejos, ya sean comportamientos o eventos importantes en los resultados. Esta última idea se conoce como sensibilidad a las condiciones iniciales, que alude a pequeñas diferencias en los estados iniciales, que finalmente se combinan para producir estados finales marcadamente diferentes más tarde en el tiempo.

Los sistemas caóticos, subrayan Fahim y Abbasi Talabari (2014, p. 45), son extremadamente sensibles a las condiciones, e incluso el evento más pequeño puede desencadenar grandes consecuencias. Además, los sistemas caóticos, aunque matemáticamente deterministas, son casi imposible de predecir. Pero, el caos se puede sentir mejor en los sistemas a largo plazo que en los sistemas a corto plazo.

Con respecto al aprendizaje, explica Ricca (2012, p. 48), se ve el presente vivo como un entorno complejo y caótico. Por ejemplo, entre lo posible en la actualidad,

aprender y enseñar hoy tiene como objetivo preparar a los estudiantes para trabajos que aún no existen, utilizando tecnologías novedosas, aún no inventadas, para resolver problemas desconocidos del mundo contemporáneo.

Idénticamente, en lo que concierne al campo educativo Weichhart (2013, p. 42), expone lo referente al conectivismo, y explica que el alumno no está construyendo constantemente porque significa un intento de organizar el caos de las posibilidades alcanzables del alumno conocimiento. A veces, el alumno simplemente navega a través de este caos sin la necesidad de organizarlo, o incluso desorganizar lo previamente organizado.

Esta crítica del conectivismo al constructivismo añade esta fuente, lleva a otro predecesor psicopedagógico del conectivismo, que es la teoría del caos aplicada a la educación. Según la Teoría del Caos, cualquier tema social está inconcluso y se basa en eventos distorsionadores y caóticos que crean desorden desde el orden y viceversa.

En esta misma línea se insertan Cabrero y Román (2018, p. 42), para quienes es fácil ver la conexión entre el conectivismo y el caos desde sus principios teóricos. El conectivismo, al igual que la teoría del caos, no toma en cuenta que el aprendizaje es guiado, ni crea un orden cognitivo y no es intencional.

Entonces, ellos también están de acuerdo con la idea de que el conocimiento fluctúa constantemente, lo que significa que el conocimiento actual es perecedero y se convierte en la base del nuevo conocimiento. Sin embargo, el alcance de la teoría del caos para definir la adquisición de aprendizaje del alumno es más limitado, ya que esta teoría no considera que la conexión, allí los nodos son puntos de apoyo para definir el aprendizaje de cada alumno. Así, no habrá ninguna base para sostener el proceso de toma de decisiones.

Según la teoría del caos, agregan Cabrero y Román (2018, p 43), no existe una estructura clara para guiar al alumno y, por lo tanto, todos los alumnos pueden ser similares o igualmente diferentes. En el conectivismo, la antes mencionada red de conocimiento está hecha de nodos, estructuras de aprendizaje y un conocimiento límite y también es la base, de manera no determinista, para el aprendizaje futuro de procesos con una personalidad que no sólo es fluctuante sino también particular y personal. Esta personalidad no se ubica como determinada por la teoría del caos.

Aplicable también al campo educativo está lo correspondiente al comportamiento, con base en Fahim y Abbasi Talabari (2014, p. 46), el comportamiento en sistemas caóticos también es aperiódico, refiriéndose al hecho de que ninguna variable en un sistema complejo sufre una repetición regular de valores. Un sistema caótico puede en realidad evolucionar de forma fluida y ordenada, o sea, que el comportamiento hace parte de los fenómenos no lineales.

### 5.3 Estrategias pedagógicas

Se definen como procesos formativos, en apertura de espacios que propicien la reflexión ante el ejercicio de enseñanza, así como aprendizaje, en función de la construcción del conocimiento en cada una de las áreas ya sean disciplinares o transdisciplinares (Durán, Velásquez, y Cárdenas, 2013, p. 4), pero, estas acciones van ligadas a un modelo pedagógico.

En este caso, acorde al constructivismo se busca la creación de ambientes de aprendizaje participativos en acogida de variadas representaciones o comprensiones de una realidad, desde la cual viabilizar la construcción de conocimiento, aunado a actividades

apoyadas en experiencias con abundantes datos en contexto (Velásquez, Espinel y Guerrero, 2016, p.127). Así, es de señalar que en esencia es alcanzar conocimiento producto de diversas actividades, para que se posibilite la apropiación de contenidos desde lo experiencial.

Además, con base en Gamboa, García y Beltrán (2013, p. 41), se han de asumir como acciones ejecutadas por un educador con el objetivo de agilizar la formación de los educandos junto a facilitar un aprendizaje más exitoso por parte de estos, entre los componentes a considerar en esta temáticas están los de índole curricular, la estructuración de las acciones formadoras, las ayudas didácticas más la interrelación del proceso enseñanza – aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos, como también valores, actividades sistemáticas y dificultades inherentes a la formación particular de cada área disciplinar.

La estrategia didáctica para Solano y Vergara (2019, p. 49) se inserta en la práctica pedagógica y requiere de la identificación junto a la caracterización de dos componentes: la tarea de enseñanza y la situación de aprendizaje, ambos enfocados en crear un ambiente óptimo diseñado para ofrecer a los asistentes a un escenario educativo la oportunidad de lograr un objetivo operativo específico del proceso de enseñanza educación.

Para Gutiérrez (2018, p. 78) se entienden a modo de estructuras en relación con actividades y según los objetivos planteados en los contenidos abordados, además, para su cumplimiento como aprendizaje. Igualmente diferencia dos estrategias, las que se direccionan para el aprendizaje -acorde al alumno-, en tanto que, la otra es estrategia de enseñanza -óptica del profesor-.

No obstante, es necesario clarificar que el tema de las taxonomías es variado a criterio de cada autor (Díaz Barriga, 2002). En continuidad de lo conceptual y desde el autor que se asume como regente Díaz Barriga (2002), estas se conciben como procesos: “(conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 233).

Otro aspecto a considerar en este desarrollo temática tiene que ver con la clasificación de estrategias, al respecto se toma a Díaz-Barriga (1998, citado por Córdoba y Tovar, 2013), quien establece una taxonomía en relación con el momento en el cual se aplican, así se tienen las siguientes “a) antes (preinstruccionales), b) durante (coinstruccionales), c) después (posinstruccionales) utilizadas en un contenido específico, en el trayecto de la capacitación o en la dinámica del trabajo del capacitador” (p. 38).

Así, es de anotar que estas vías innovadoras en medio de la acción educativa son variadas y se gestan debido a las condiciones de la población a la cual va destinada la estrategia, lo que lleva a colocar en lugar privilegiado el conocimiento del ser para su formulación, que a su vez se nutre de la pericia académica y experiencial del educador en aprovechamiento de los recursos existentes en su entorno.

#### **5.4 Discapacidad Intelectual Leve y Su Formación Educativa**

El DSM-5 (Asociación Americana de Psicología APA, 2013, citada por Morrison, 2015, p 32), define las discapacidades intelectuales DI como trastornos del neurodesarrollo que comienzan en la niñez y se caracterizan por dificultades intelectuales, aunado a

dificultades en áreas conceptuales, así como sociales y acciones prácticas de la vida. El

diagnóstico DSM-5 de DI requiere la satisfacción de tres criterios:

1. Deficiencias en el funcionamiento intelectual: “razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje de la experiencia” (APA, 2013, p. 33); a su vez confirmado por evaluación clínica más las pruebas de Coeficiente Intelectual CI estándar individualizadas.

2. Deficiencias en el funcionamiento adaptativo que obstaculizan significativamente el cumplimiento de los estándares socioculturales y de desarrollo para la independencia y la capacidad del individuo para cumplir con su responsabilidad social.

3. La aparición de estos déficits durante la infancia.

Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve DIL representan una población alta de estudiantes según Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2013, citado por Fijuirá, 2013). Así mismo, indican que un DIL se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas de la vida cotidiana, además, como discapacidad se origina antes de los 18 años.

De otro lado, para el CIE-11 Organización Mundial de la Salud OMS (2018), en la clasificación general de enfermedades la codifica como 6A00 con la denominación Trastorno del desarrollo intelectual sin especificación. En el caso de la Discapacidad intelectual leve, la conceptúa como “una afección que se origina durante el período de desarrollo y se caracteriza por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo significativamente inferiores al promedio” (p. 1), clarificando que dentro de la medición

para su diagnóstico registra un percentil bajo (0,1 - 2,3) frente a las otras métricas de este mismo trastorno.

Este grupo poblacional en sus experiencias como estudiantes exponen Bouck y Joshi (2014, p. 156), históricamente han luchado con sus desempeños escolares, pero, aún más con los resultados posteriores a la culminación de su ciclo formativo y la transición a la funcionalidad social.

Esta situación que se muestra posterior al egreso de las escuelas es la motivación de estudios como el de Shree y Shukla (2016, p. 12), donde se encuentra que las interacciones sociales son un apoyo para favorecer el desarrollo de la independencia, es decir que el sentido de pertenencia con los demás fueron factores importantes para impactar de manera positiva los resultados de la calidad de vida en hijos adolescentes con DI según refirieron los padres de estos. Entonces, desde el punto de vista de los padres, la amistad en adolescentes con discapacidad intelectual leve puede ser muy importante para su calidad de vida a largo plazo, hallazgo que también comparten Krinsky-McHale y Silverman (2013, p. 36).

Sin embargo, la amistad duradera y que funciona bien para este grupo de personas requiere mucho más esfuerzo en aras de su construcción, consolidación y conservación. (Shree y Shukla, 2016, p. 13), lo que lleva a considerar el papel de las habilidades sociales y para la vida en posibilitar unas mejores condiciones de vida para quienes padecen de DI en lo que corresponde a su futuro ya sin los padres como persona en su adultez.

En este sentido, se tiene que, si bien las experiencias en la escuela son importantes, lo verdaderamente importante es la traducción de la escuela en oportunidades. O, en otras palabras, lo que un sujeto recibe en la escuela impacta el éxito post escolar del individuo, como lo plantean Bouck y Joshi (2012, p. 156). Adicionalmente, informaron que menos del

50% de los estudiantes con DIL llegaban a ser empleados (49,1%), en tanto que 26,1% asistían a la educación superior y 12,1% vivían de forma independiente poco después de graduarse de la escuela secundaria (Bouck y Joshi, 2012, 159).

Es por este motivo que Bouck y Joshi (2012), afirman que la programación educativa de los estudiantes identificados con DIL es importante, incluido el plan de estudios que reciben en la escuela.

### **5.5. Inteligencia emocional en general**

La historia de esta temática se desprende con el primer uso del término 'inteligencia emocional' en 1990, que según Blaik, Litz y Parkman (2020, p. 3), le fue asignada una significancia dividida en cuatro ramas: identificar emociones en un nivel no verbal, usar emociones para guiar el pensamiento cognitivo, comprender la información que transmiten las emociones y las acciones que generan las emociones, y regular las propias emociones para el beneficio personal y el bien común.

En la actualidad, se identifican tres perspectivas del concepto de inteligencia emocional: El modelo de habilidad que se enfoca en la habilidad del individuo para procesar información emocional y utilizarla adecuadamente dentro del entorno social; el modelo de rasgos se enfoca en las disposiciones conductuales y las habilidades autopercebidas; y el modelo mixto el cual describe la combinación de habilidades, disposiciones y rasgos mentales (Mayer, Caruso y Salovey, 2000, p. 268).

En esta misma línea, se encuentra a Faltas (2017, p. 4), quien argumenta que existen tres grandes modelos de inteligencia emocional:

Modelo de rendimiento de la IE de Goleman: Lo planteado se centra en cuatro capacidades: autoconciencia, gestión de relaciones y conciencia social. A lo anterior agrega que estas cuatro capacidades forman la base de 12 subescalas de la IE, las cuales se listan así: autoconciencia emocional, junta a autocontrol emocional, a la cual le siguen adaptabilidad, orientación al logro, así como panorama positivo, de estas pasa a influencia, orientación y tutoría, más empatía, a la cual añade el manejo de conflictos y otras tres que son trabajo en equipo, conciencia organizacional y finalmente liderazgo inspirador.

Igualmente, Goleman (2004) definió la inteligencia emocional como “la capacidad de ser consciente y manejar las propias emociones en diversas situaciones” (p. 4). Así mismo, esta fuente añade que el concepto de inteligencia emocional consta de cuatro competencias.

Estas cuatro competencias explicadas desde Mac Canna, Jiang, Brown, Double, Bucich y Minbashian (2019, p. 11), se desagregan así: (1) autoconciencia, entendida como direccionar la inteligencia en la predicción del rendimiento académico a partir de la IE. consciente de sus propias emociones, preciso en sus autoevaluaciones y seguro de sí mismo; (2) uno mismo como gestor, en alusión a ser concienzudo, digno de confianza, adaptable, orientado al logro y capaz de controlar las propias emociones y comportamientos); (3) conciencia social, referida a mostrar empatía hacia los demás, y tener una orientación de servicio y conciencia organizacional); y (4) habilidades sociales, cuya concepción radica a en ser hábil en liderazgo, comunicación, influencia, manejo de conflictos, construcción de relaciones, además con buenas habilidades de trabajo en equipo y colaboración, así como la capacidad de guiar a otros.

**Modelo de competencias de IE de Bar-On:** Este consta de cinco escalas (auto percepción, autoexpresión, interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés), estas a su vez se desagregan en 15 subescalas.

Además, según Bar-On (1998, p. 21), la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas y cognitivas que influyen en la propia capacidad para tener éxito en la vida, ya sea personal o profesional, también ayuda a sobrellevar el entorno que lo rodea para vivir con armonía y satisfacción.

**Modelo de capacidad de IE de Mayer, Salovey y Caruso:** Para Mayer, Caruso y Salovey (2004, p.199), la inteligencia emocional se define como la capacidad de (a) percibir emociones, (b) usar emociones para facilitar el pensamiento, (c) comprender emociones y (d) manejar emociones, para promover el crecimiento emocional e intelectual.

No obstante, acorde a Issah (2018, p. 5), más allá de los modelos para su aceptación y comprensión, es de señalar la existencia de convergencia en cuanto a que la capacidad cognitiva no es un predictor distinto del éxito en la capacidad de adaptación y que tanto los expertos como los profesionales también deben considerar las competencias emocionales.

El reciente interés por el tema de la I.E. Ha involucrado investigaciones como la Michael (2005, p. 10), sobre estudiantes y maestros para estudiar la inteligencia emocional y las cualidades de la facultad requeridas para el éxito en un aula no tradicional. Los resultados mostraron que, en términos de estudiantes, su inteligencia emocional y logros académicos no eran significativos. En términos de maestros, aquellos maestros que eran más optimistas tendían a tener más inteligencia emocional, mientras que los maestros con menos inteligencia emocional exhibían menos optimismo. Esto lleva a la conclusión de que la cantidad de inteligencia emocional tiene un impacto directo en el optimismo de quienes

se desempeñan como educadores y cuyas habilidades son parte de la cotidianidad en las salas de clases.

Por su parte, Samiari y Fahimeh (2007, p. 11), consideran que la inteligencia emocional es un tipo de procesamiento emocional que incluye la evaluación de las emociones propias, a la par que desarrolla evaluación de las emociones de los demás para poder sobrellevar la sociedad de manera más eficaz y exitosa.

Después de la teoría de Goleman, expone Kant (2019, p. 442), esta noción se fortaleció y estableció que la inteligencia emocional tiene un papel importante en el éxito. La Inteligencia Emocional (EQ) es un concepto en rápida evolución y también un tema controvertido para el debate entre los investigadores de que la IE es un factor decisivo para el éxito en la vida de un estudiante o no. Un número significativo de investigadores y psicólogos consideran que la IE es un concepto de naturaleza muy práctica y que parece ser muy esencial para el éxito en la vida de los estudiantes. El escenario competitivo y los escenarios educativos actuales centran el éxito del estudiante no solo en sus capacidades de razonamiento sino también en la autoconciencia, el autocontrol, las emociones, las habilidades intrapersonales e interpersonales.

El otro ángulo por explorar en materia de I.E. tiene que ver con el género. En este sentido se registra el trabajo de Meshkat y Nejati (2017, p. 4-5). Aunque los hallazgos no son estables, por el contrario, poseen variaciones, entre los resultados se destaca que existen diferencias de género en la IE. Sin embargo, estas diferencias pueden ser atribuibles tanto a factores sociales como biológicos.

Agregan que, el género se ha descrito como un proceso inherentemente social, y ciertos rasgos se consideran deseables para un género, pero no para otro; lo que lleva a que

acorde a los contextos sociales de notoria cultura machista, en el caso de la asertividad y la empatía sean consideradas características femeninas deseables y formadas desde edades tempranas por socialización familiar.

Según Meshkat y Nejati (2017, p. 5), los hombres y las mujeres se socializan de manera diferente; socialmente se anima a las mujeres a ser cooperativas, expresivas y sincrónicas con su mundo interpersonal, mientras que a los hombres se les anima a ser competitivos, independientes e instrumentales.

Consecuentemente, la IE. y el género no son un vínculo concluyente, en cambio, si hay una condición de socialización cultural relativa al contexto social en el cual se enmarca la educación y formación de los individuos jóvenes, pautas que son reforzadas por el entorno hasta que los nuevos miembros de la localidad alcanzan la mayoría de edad y actúan de forma adaptada a las pautas inculcadas cultural y socialmente.

La edad como tema en particular para este proyecto ubican a Karibeeran y Mohanty (2019, p. 123), en su abordaje de esta inteligencia en los adolescentes; así, conceptúan que la inteligencia emocional ayuda a evolucionar en la capacidad de comprender las emociones y el saber emocional; en simultáneo, a regular reflexivamente las emociones para causar aumento en la habilidad emocional e intelectual. Todas las teorías y modelos proporcionan las medidas adecuadas para mejorar la inteligencia emocional entre los adolescentes.

Karibeeran y Mohanty (2019), afirman que, a partir de los aportes teóricos existentes sobre la inteligencia emocional, se pueden extraer factores que posibilitan mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes. Todos los factores, incluidos la familia, la escuela, los medios de comunicación y la intervención adecuada del trabajo

social, pueden marcar una gran diferencia en la mejora de la inteligencia emocional de los adolescentes.

En complemento de lo, previo para los factores positivos en la formación de I.E., están Gopinath y Chitra (2020, p. 112), para quienes la estructura familiar tiene un impacto en la autoconciencia, la automotivación, la empatía y las habilidades de socialización, los estudiantes de una familia conjunta o extensa tienen más conciencia de lo que están haciendo, son buenos para comprender los problemas de los demás y también les resulta fácil mezclarse con los demás.

Sin embargo, en la investigación de Gopinath y Chitra (2020), no se pudo encontrar ninguna diferencia entre el tipo de familia y el manejo de las emociones, tanto los estudiantes de familia nuclear como los de familia conjunta son similares en estos aspectos. Igualmente, los hallazgos de Tanveer (2016, p. 685) no dan certezas de diferenciación entre los tipos de familia y el desarrollo de la I.E. en los hijos. De tal forma que, no es posible concluir una relación directa y proporcional entre el tipo de familia y la educación en I.E., pero, sí una alta incidencia de las familias extensas y unidas.

Ergo, si la formación de I.E. no depende exclusivamente del género o del tipo de familia es de deducir que es una habilidad, por tanto, un aprendizaje que se acrecienta con el paso del tiempo y bajo la estimulación apropiada ya sea educativa, familiar o contextual, la cual una vez alcanza un grado de destreza notable se convierte en una herramienta útil para las competencias y el desempeño en los ámbitos educativos y sociales.

## 6. Objetivos De La Investigación

### 6.1 Objetivo General

Diseñar una estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve de básica secundaria de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila).

### 6.2 Objetivos Específicos

Fortalecer hábitos de autocuidado en estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve de básica secundaria, de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila).

Fortalecer la toma adecuada de alimentos en la mesa, en estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve de básica secundaria, de la I.E. José Hilario López (Campoalegre-Huila).

Desarrollar en los padres de familia la capacidad de autocontrol y regulación de emociones no favorables presentes en sus hijos en la cotidianidad del hogar.

## 7. Metodología

### 7.1 Tipo y enfoque de investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364), la ubicación en una investigación cualitativa obedece al propósito de hacer del conocimiento emergente sobre los fenómenos en estudio un saber no solo profundo y situado específicamente, sino comprensivo. Para ello es necesario que el investigador explore desde la óptica de quienes participan en la investigación, inmersos en sus contextos naturales, ya que también debe adicionar la relación de estos con el ambiente.

En cuanto a la justificación de su escogencia Hernández et al. (2010, p. 364), exponen por razones el que se define como primordial dar espacio a la perspectiva de los actores sociales involucrados con el proceso investigativo, ya sean situaciones individuales o grupos configurados por un pequeño número de personas para conocer y comprender los fenómenos que hacen parte de su alrededor, o sea, la percepción de índole subjetiva de la realidad en la cual se encuentran. Así, se consultan sus experiencias, posturas personales, perspectivas y en particular las significaciones atribuidas a lo que es el foco de estudio.

Igualmente, esta fuente refiere la necesidad de una investigación con enfoque cualitativo cuando el objetivo en análisis representa un trabajo con una literatura investigativa reducida, dada su exploración de forma incipiente o inexistente, así como cuando se traza el estudio en relación con un grupo social en particular carente de información investigativa previa, es decir, un vacío investigativo.

Adicionalmente, es de señalar que el alcance de la presente investigación es descriptivo, al respecto Tresierra (2010, p. 137) este alude a la realización de procesos

esencialmente de tipo exploratorio, en donde quien está en el rol de investigador identifica la información sobre características o detalla las situaciones en las que acontecen determinados fenómenos o hechos, de forma ceñida a como estos tienen lugar en la realidad.

En este mismo sentido está Chávez (2007, p. 135) para quien las investigaciones descriptivas son aquellas orientadas a la recopilación de datos cuyos nexos están dados hacia la realidad ya sea de personas u objetos, como también pueden ser situaciones, e incluidos los fenómenos; pero, se subraya la necesidad de ser fiel a la forma en que sucedieron al momento de su extracción.

El hilo de continuidad temática se establece con Hurtado de Barrera (2010, p. 413), quien en su abordaje de la investigación descriptiva señala que esta fija por objeto primordial alcanzar exactitud y los datos de caracterización en relación con un evento como foco de análisis delimitado a un contexto en específico. Finalmente, Ander-Egg (1995, citado en Hurtado de Barrera, 2010, p. 413) los define como estudios cuyo objetivo analítico es detallar las características a cerca de un suceso o situación en concreto, para lo cual se incluyen datos referentes a rasgos particulares o los que marcan diferencias.

Por otro lado, según la temporalidad en que se va a llevar a cabo esta investigación, el diseño también corresponde a los estudios transaccionales. Hurtado de Barrera (2010), sostiene que este tipo de estudios tienen como dato distintivo la sincronía, toda vez que, se ocupan de un suceso que se ha trazado en cualquier metodología investigativa, pero, al unisono en un tiempo específico. Generalmente, son optados para los niveles investigativos no tan profundos, lo que trae a colación estadios que pueden ser descriptivos o analíticos, a los que se agregan los comparativos, así como los explicativos, mismos que incluyen una medida unitaria de cada uno de los ítems de interés (p. 720).

### 7.1.1 Diseño de la investigación

Este estudio emplea un diseño tipo Investigación Acción (IA). Según esto, para Murillo (2011), la IA tiene como objetivo la construcción de cambios y legados producto del ejercicio investigativo; en el campo educativo, este tipo de investigación brinda a los docentes la posibilidad de mejorar la calidad en la enseñanza a través de la investigación cooperativa y la acción en un campo de común interés. Mientras tanto, para Corey (1953) la investigación-acción es una herramienta metodológica que contribuye a mejorar las habilidades de resolución de problemas de los docentes, a la vez que permite recopilar elementos pertinentes para la elaboración de currículos.

Por su parte, Kemmis y MacTaggar (1982) exponen tres rasgos característicos de la investigación-acción. El primer rasgo consiste en que es participativa, en donde las personas trabajan con la intención de optimizar sus propias prácticas. La introspección en espiral, planteado como segundo rasgo, alude a que la investigación emplea una secuencia en espiral introspectiva estructurada por cuatro ciclos: planificación, acción, observación y reflexión. Por último, el tercer rasgo reside en ser colaborativa, en donde hace parte de un proceso y ejercicio en grupo realizado por las personas implicadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la investigación-acción es imprescindible la identificación de estrategias de acción planificadas, las cuales han de ser puestas en práctica sometidas sistemáticamente a observación, reflexión y cambio gracias a la implicación que todos y cada uno de los participantes tienen en la actividad (Carr y Kemmis, 1986).

En ese sentido, y retomando las fases planteadas por Lewin (citado en Hopkins, 1993) sobre la aplicación del método de investigación-acción, el presente estudio retoma tales

postulados categorizados para el análisis investigativo. A continuación, se presentan las fases de la siguiente manera:

**7.1.1.1 Planear:** Prospectiva sobre la acción. Consiste en planear la acción futura a través de la identificación de los problemas cotidianos vividos por los docentes, y que a su vez puedan ser solucionados mediante soluciones prácticas.

**7.1.1.2 Actuar:** Retrospectiva guiada por un plan. Se trata de actuar de acuerdo con la información obtenida en el punto anterior: es imprescindible describir y comprender los acontecimientos que se vivencian.

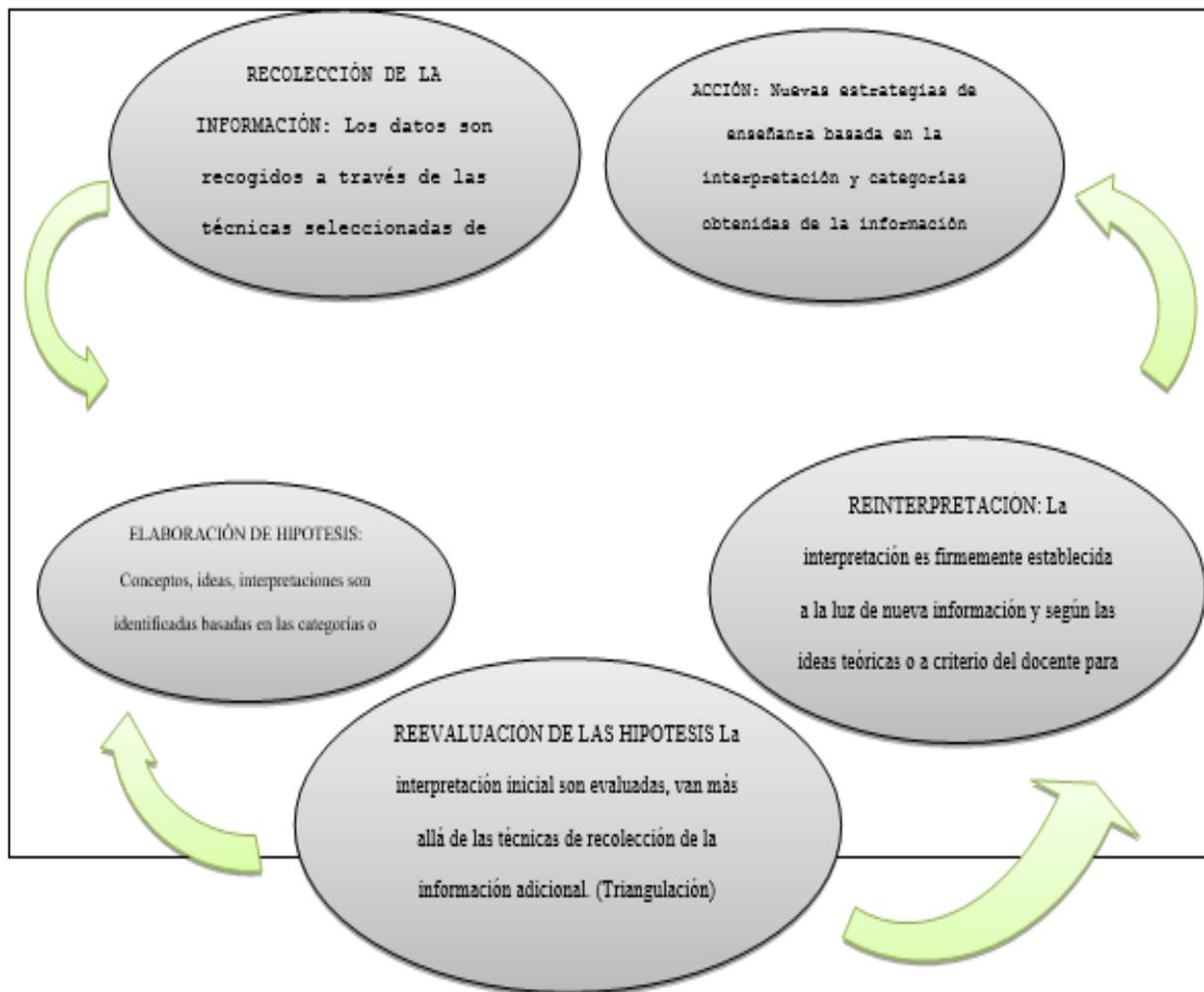
**7.1.1.3 Observar:** Prospectiva para la reflexión. Esta fase ha de comprenderse como una realidad abierta, en donde se registra el proceso de acción, las circunstancias, los efectos, los sucesos planeados y los acontecimientos imprevistos.

**7.1.1.4 Reflexionar:** Retrospectiva sobre la observación. En esta fase se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, en donde se realizan los análisis, interpretaciones y conclusiones del proceso.

En ese sentido, la investigación-acción planteada por Burns (citado en Hopkins, 1993), se organiza sobre dos ejes: (a) el estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y (b) el organizativo procesual, constituido por la observación y la planificación (p.72).

Figura 1

*Ciclo Recolección de la Información y Análisis*



Fuente: adaptado de Burns, (1999, p. 72)

Con base en lo mencionado anteriormente, la investigación-acción se concibe como un proceso donde el docente continúa su propio desarrollo a través de una revisión y evaluación continua. El conocimiento y la acción se entrelazan en los espacios de la realidad cotidiana, compleja y dialéctica para posibilitar un recorrido que permite a los actores reflexionar sobre los diversos procesos, actividades, estrategias y acciones asociadas al problema que eligen explorar y generar propuestas viables para resolverlo, y brindar soluciones transformadoras, emancipatorias (Colmenares, 2011).

## 7.2 Universo de Estudio, Población y Muestra

En la investigación cualitativa la muestra corresponde a los participantes que, de acuerdo con Hernández et al. (2010) “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p. 394).

Mientras tanto, Arias (2006) plantea que la muestra corresponde al subconjunto representativo determinado que se sustrae de la población accesible. Esta extracción representativa permite inferir o generalizar los resultados del conjunto procedente con un margen de error considerable, debido a su tamaño y las características similares con las que relaciona directamente.

### 7.2.1. Tipo de Muestreo.

En relación con lo conceptuado por tipo de muestreo, Hernández et al., (2010) arguye que en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no se fija a priori, por el contrario, plantea que en ella se establece un tipo de unidad de análisis en donde se construye o perfila un número relativamente aproximado de casos; en ese sentido, la muestra final se expone en el caso cuando las unidades pertenecientes a la muestra y que adicionan información, independientemente de los casos, ya no aportan datos novedosos o significativos.

Por su parte, Tamayo (2009) define el muestreo como un instrumento de importante validez en la investigación, en donde el investigador selecciona unidades representativas para ser asignadas en la obtención de datos, permitiendo, de esta manera, extraer inferencias acerca de la población sobre la cual se lleva a cabo la investigación (p. 181).

Por otra parte, el tipo de muestra de una investigación está tipificado según las características de selección, de los datos, y de los casos que componen o determinan la muestra. En ese sentido, la presente investigación aplica el tipo de muestra por conveniencia, el cual Hernández et al. (2010, p.401) la definen como aquella en la que es simplemente casos disponibles a los que se tienen acceso.

De este modo se llega a:

### **7.2.2 Participantes**

Los participantes seleccionados mediante muestreo por conveniencia, cuyo criterio de inclusión es el diagnóstico psicológico para colaborar en esta investigación son cuatro estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de carácter oficial ubicada en el municipio de Campoalegre. Los participantes son tres estudiantes de sexo femenino y uno de sexo masculino, codificados como E<sub>1</sub> hasta E<sub>4</sub>. Es de mencionar que los participantes presentan un cuadro clínico diagnosticado de trastornos de aprendizaje correspondiente a Discapacidad Intelectual Leve.

Además, el otro grupo participante fueron madres de familias, igualmente determinadas por conveniencia, cuya codificación es M<sub>1</sub> hasta M<sub>3</sub>.

### **7.3 Estrategias Metodológicas**

El desarrollo de este apartado toma como punto de partida las siguientes fases:

*Fases de investigación*



Fuente: Elaboración propia

### 7.3.1. Fase De Diagnóstico

Contextualización de los estudiantes: La visita domiciliaria a los estudiantes permite relacionarnos, conocer aspectos individuales en el contexto personal, sus ideas, habilidades, pensamientos y afinidades, entre otros aspectos que permita generar un ambiente de confianza ideal para favorecer la etapa de intervención investigativa.

Entrevista Diagnóstica semiestructurada: dirigida a padres de familia para conocer aspectos individuales de los estudiantes, este recurso es el insumo de intervención de la presente investigación, dado que aporta la información conductual en el diario vivir de los estudiantes.

Elaboración de dinámicas: El material elaborado para trabajo con los estudiantes, está de acuerdo con las habilidades para la vida, a fin de fortalecer las dificultades individuales y aportar en el desarrollo integral de los estudiantes.

Consecución de recursos y adecuación de aula: Los elementos que se utilizan para la intervención tienen un propósito relacionado en las guías, de acuerdo con la cotidianidad percibida en el contexto del estudiante.

Para la práctica educativa se dispone de los medios y recursos, ajustando un aula regular a los espacios dispuestos en una casa, como alcoba, comedor, ducha, lavamanos con los accesorios requeridos, para acercar al estudiante a una realidad natural que brinde la confianza y equidad de condiciones para la intervención.

Implementación de taller de autocuidado y habilidades para la vida: Los talleres se realizan mediante una serie de propuestas desde la ejecución de acciones básicas de habilidades para la vida, tales como tender la cama, ducharse, comer en la mesa, lavarse las manos, y de autocuidado como: cepillarse los dientes, lavarse el cabello y peinarse, todo para fortalecer y/o fijar habilidades básicas para la vida.

### 7.3.3 Registro de diario de campo

Consiste en la documentación de los registros filmicos y de audios recopilados en las intervenciones, para la formalización de procesos investigativos.

Elaboración de talleres para padres e implementación: Se planea el taller informativo relacionados para los padres de los estudiantes DI con el fin de promover acciones en identificación y regulación de emociones, para apoyar en la crianza de sus hijos. En la

Implementación, se establece el conversatorio dirigido desde videos sensibilizadores, para tratar temas como el autocontrol y la regulación de emociones de los padres hacia los hijos, como apoyo al proceso de intervención escolar.

### **7.3.4 Fase De Evaluación:**

Entrevista a estudiantes y padres: Mediante entrevista semiestructurada, se formulan interrogantes para visualizar el impacto y percepción de los padres después del trabajo de intervención como resultado de los procesos formativos planteados en la investigación.

## **7.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Para la recolección de información se usarán algunas técnicas e instrumentos en las diferentes etapas de la investigación como lo establece el diseño de la misma.

### **7.4.1 Etapa Diagnóstica**

En esta etapa se emplea, de acuerdo con los planteamientos de Hurtado de Barrera (2010) y Ander (1987), la técnica de revisión documental y la entrevista semiestructurada. En primer lugar, la revisión documental es una técnica que consiste en ser un proceso que emplea la ubicación, recopilación, selección, revisión, análisis, extracción y registro de datos e información hallada en documentos (Hurtado de Barrera, 2010). En este caso, la revisión documental será aplicada a los diagnósticos clínicos de cada uno de los participantes. Por su parte, la entrevista semiestructurada, es comprendida como la actividad en la que una persona (entrevistador) obtiene información de otras personas

(entrevistados) acerca de una situación o tema determinado con base en ciertos esquemas o pautas (Ander, 1987, p. 863).

#### **7.4.2 Etapa de Acción o Intervención**

En la investigación, la observación constituye un proceso fundamental de atención, recopilación, selección y registro de información, en donde los actores investigativos se apoyan de herramientas humanas que hacen parte de los sentidos: la vista, el oído, los sentidos kinestésicos y cinestésicos, olfato, etc. (Hurtado de Barrera, 2010). En ese sentido, durante el desarrollo de esta etapa investigativa se aplicó la técnica de observación. De igual manera, como herramienta de complemento a la observación se empleó el diario de campo como instrumento esencial de registro; este diario fue llevado por parte de los investigadores y en él se consignó una descripción objetiva de las actividades realizadas durante la intervención, y se expuso una reflexión crítica de las mismas.

#### **7.4.3 Ética de la Investigación**

##### ***El Consentimiento Informado***

Se relaciona con el consenso establecido con los participantes del estudio; allí se plantea el rol de colaboradores y se da a conocer tanto los derechos como las responsabilidades dentro de la investigación. Así mismo se expone la confidencialidad, se garantiza la seguridad y protección de la identidad de los agentes que participaron en la investigación, aludiendo al anonimato en la identidad de los participantes y la privacidad de la información suministrada.

Así mismo, para la recolección de la información prevaleció el bienestar de los agentes participantes sobre los objetivos de la investigación. Frente al manejo de riesgos, se cumplió con cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los agentes, además, del manejo posterior de los datos proporcionados. De igual forma, tal cual plantea Noreña et al. (2012), se explicó a los agentes que los resultados del estudio no generarán ningún perjuicio o daño institucional, profesional o personal desde la información recolectada y que los hallazgos del estudio solo se utilizarían con fines académicos y científicos.

En ese sentido, se aplican las directrices éticas de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993, en donde se dictan y definen los contenidos éticos en las investigaciones académicas. De igual forma, en relación con la confidencialidad de datos personales, esta investigación se rige en lo estipulado en la Ley 1581 y el Decreto 1377 de 2013. Por otro lado, se presentó un oficio de solicitud de permiso a la Institución Educativa donde estudian las participantes y a la vez se desarrollarían algunas actividades programadas en el marco del estudio (Ver Anexo B).

## **7.5 Desarrollo de las Etapas de la Investigación**

### **Etapas Diagnóstica**

Con el fin de establecer el plan de intervención a seguir, fue necesario conocer las condiciones en salud mental y las características de la personalidad de los estudiantes participantes. En ese sentido, a continuación, se presenta un panorama general de los

participantes con base en los documentos que contienen los cuadros clínicos de algunos de ellos (ver anexo A) y la información suministrada por los padres de familia.

### **Documentos Clínicos**

De los cuatro estudiantes participantes, la primera participante presenta dificultades para socializar con otras personas lo cual ha repercutido en su aprendizaje al considerarse que la estudiante tiene trastorno de las habilidades escolares, es decir tiene dificultades para aprender. Es de advertir que hasta la fecha del diagnóstico no había recibido terapia alguna.

El segundo estudiante participante, de sexo masculino, presenta dificultades de lecto-escritura, de atención y concentración en periodos prolongados. El diagnóstico final establecido indica que el participante tiene un nivel de inteligencia promedio bajo y perturbación de la actividad y la atención. (ver Anexo A).

La tercera participante presenta el mismo cuadro clínico que la primera, pero en este caso se le agrega que afronta dificultades para leer y escribir, al igual que para expresarse de manera oral.

La cuarta participante también presenta trastornos de aprendizaje y del lenguaje que se manifiestan en la dificultad para pronunciar de manera entendible. Además de esto, lee y escribe con dificultad, evidenciando afectaciones en su rendimiento escolar.

### **Padres de familia**

El momento de inserción de los padres de familia está dado en esta fase a la realización de una entrevista semiestructurada, que, para el caso de las hermanas gemelas la

madre manifiesta que se nota dependencia entre las hermanas para la realización de actividades y la toma de decisiones. Así mismo demuestran mucha hermandad entre ellas. Antes esa situación de alta dependencia mutua la madre solicitó que fueran separadas de grupo y jornada escolar con el fin de que las gemelas asumieron una actitud de independencia entre ellas.

Con relación al participante de sexo masculino se pudo determinar que es un joven introvertido, poco comunicativo, con poca autonomía en la toma de decisiones y que incumple constantemente con la realización de labores de casa. Hace caso omiso a los llamados de atención y a las órdenes de los padres. Es importante advertir que el padre se encuentra en proceso de divorcio lo cual obviamente repercute en el comportamiento y actitud del participante.

### **Etapa de intervención**

Una vez conocido el diagnóstico clínico y de personalidad de los participantes, se programaron y llevaron a cabo unos talleres con los estudiantes y padres de familia. Para el caso de los primeros, los talleres tuvieron como objetivo hacer que los estudiantes adquieran más conciencia sobre la necesidad de colaborar con la realización de tareas rutinarias de la casa y más habilidad al llevar a cabo las mismas. Igualmente, que fueran conscientes sobre el orden en que usualmente se llevan a cabo algunas de estas labores.

## Planeación

En el primer ciclo se programó una actividad denominada *Sociodrama lúdico en habilidades básicas individuales*. En este taller se desarrolló el tema de tender la cama, tomar una ducha, manejo de cubiertos en la mesa, lavado de manos, y cepillado de dientes.

Para lo anterior fue necesario hacer el montaje de algunos escenarios que se perciben semejantes al entorno de lugares específicos en una casa. Esta actividad estuvo coordinada por los tres investigadores, se desarrolló en dos horas y el escenario fue en un salón de clase que se acondicionó y adaptó para tal propósito. A continuación, se describen las actividades de rutina diaria desarrolladas:

### Primera actividad: Tendido de cama

Para el inicio de esta actividad los estudiantes desordenan la cama y luego cada uno debe organizar los elementos de la cama: sábana bajera, sábana encimera y almohada. Uno de los investigadores observa y toma nota de cada una de las acciones que realizan los estudiantes participantes.

### Segunda actividad: Toma de ducha.

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan el uso del grifo de una ducha, jabón y una toalla suministrados para la escenografía. Se hace igualmente observación y toma de nota de cada una de las acciones realizadas.

### Tercera actividad: Manejo de los cubiertos en la mesa.

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan comer alimentos mediante el uso de cubiertos; para ello, se ha adecuado una mesa con un plato, un vaso, una cuchara, un tenedor, un cuchillo y plastilina para cada uno de los estudiantes.

#### Cuarta actividad. Lavado de manos.

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan el uso de un lavamanos puesto en escena, incluyendo el uso del jabón, el enjuague y uso de toalla. La actividad incluye la respuesta de los estudiantes a la pregunta sobre con qué frecuencia deben lavarse las manos.

#### Quinta actividad: Cepillado de dientes.

En esta actividad se conversa con los estudiantes sobre los elementos requeridos para el cepillado y el cómo se realiza de manera correcta este ejercicio.

### **Acción**

#### Actividad 1. Tiendo la cama.

Para el inicio de esta actividad los estudiantes desordenan la cama y a continuación cada uno debe organizar los elementos de la cama: sábana bajera, sábana encimera y almohada.

En el aula de clase adaptada en un escenario que simula una sala con un comedor, una habitación y un baño, los estudiantes realizan acciones rutinarias para hacer seguimiento de instrucciones relacionadas en el quehacer en su cotidianidad, haciendo uso de una escenografía planificada para la ejecución de unas conductas básicas.

Los investigadores manifiestan a los estudiantes la importancia de la adquisición de habilidades básicas de autocuidado y su contribución en la formación de autonomía que mejore la calidad de vida. Para el reconocimiento de estas habilidades se ha solicitado a cada uno de los estudiantes un sociodrama lúdico de actividades realizadas en el hogar. Mediante utilería de un cuarto, una sala y un baño se recrea los espacios de una casa para la realización de las siguientes actividades:

Acciones realizadas por estudiante uno (E1):

1. Toma un lado de la sábana bajera haciendo pliegues bajo el colchón en la parte inferior de la cama. Luego se ubica en la parte lateral izquierda de la cama y hala la sábana haciendo pliegues bajo el colchón. Finalmente realiza la misma acción en la parte lateral derecha de la cama.

2. Toma la sábana encimera ubicándola sobre la cama, hala un lado de la sábana cubriendo la parte lateral izquierda de la cama. Seguidamente se ubica en la parte lateral derecha de la cama y halar la sábana hasta cubrirla. Luego realiza pliegues a la sábana ubicándola bajo el colchón en los extremos laterales de la cama.

3. Ubica adecuadamente la almohada en la parte superior de la cama.

Acciones realizadas por estudiante dos (E2):

1. Ubicándose al lado derecho de la cama halar la sábana bajera en cada una de las esquinas y centro haciendo pliegues bajo el colchón, repitiendo las mismas acciones en el lado izquierdo de la cama. Por último, tensa la sábana bajo el colchón en la parte superior e inferior de la cama.

2. Abre la sábana encimera sobre la cama dejándola apoyada, teniendo cuidado de no dejar pliegues.

3. Ubica adecuadamente la almohada en la parte superior de la cama.

Acciones realizadas por estudiante tres (E3):

1. Toma la sábana bajera, sin tensar, ubica dos puntos del lado derecho y uno del lado izquierdo de la sábana bajo el colchón de la cama.

2. Ubica la sábana encimera sobre la cama dejando pliegues, sin una adecuada distribución.

3. Ubica adecuadamente la almohada en la parte superior de la cama.

Acciones realizadas por estudiante cuatro (E4):

1. Tiende la sábana bajera, ubicando un lado bajo el colchón en la parte inferior de la cama. Luego, toma la sábana en el extremo superior derecho de la cama, la tensa, ubicándola bajo el colchón. Se ubica en la parte derecha de la cama, toma la sábana en el centro del borde ubicándola bajo el colchón, dejando pliegues en el tendido.

2. Tiende la sábana encimera sobre la cama, ubicando los lados derecho e izquierdo bajo el colchón sin tensar la sábana, dejando pliegues en la superficie horizontal y laterales.

3. Ubica adecuadamente la almohada en la parte superior de la cama.

Actividad 2. Me baño

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan el uso del grifo de una ducha, jabón y una toalla suministrados para la escenografía.

Acciones realizadas por E1:

Leve movimiento de las manos simulando jabón y enjuague de las extremidades superiores, inferiores y tronco. Luego expresa de forma verbal que toma la toalla, la envuelve en el cuerpo y sale del baño para secarse.

Acciones realizadas por E2:

Expresa de forma verbal que abre la ducha, se aplica jabón, lo retira, se lava el cabello, toma la toalla, se seca, la envuelve en el cuerpo y sale del baño.

Acciones realizadas por E3:

Leve movimiento de las manos simulando jabón y enjuague del tronco. Luego expresa de forma verbal que toma la toalla, la envuelve en el cuerpo y sale del baño para secarse.

Acciones realizadas por E4:

Expresa de forma verbal que se enjuaga, se aplica jabón, lo retira, toma la toalla, la envuelve en el cuerpo y sale del baño para secarse.

### Actividad 3. Manejo los cubiertos en la mesa.

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan el uso de cubiertos en una mesa en la cual se ha dispuesto un plato, un vaso, una cuchara, un tenedor, un cuchillo y plastilina para cada uno de los estudiantes.

Los estudiantes, a través de figuras en plastilina, hacen una representación de alimentos y muestran el uso de los cubiertos para consumirlos, encontrando un inadecuado uso de la cuchara, tenedor y cuchillo, siendo más acentuado los participantes E1, E3 y E4.

### Actividad 4. Me lavo las manos.

Para la realización de esta actividad los estudiantes simulan el uso de un lavamanos puesto en escena.

Los cuatro estudiantes realizan lavado de manos simulando el uso de agua y jabón. Seguidamente se secan las manos con una toalla, con la excepción de una de las niñas, quien no hizo uso de la toalla. Al preguntarles ¿cuándo deben lavarse las manos? responden acertadamente antes y después de consumir alimentos.

### Actividad 5. Me cepillo los dientes

Los cuatro estudiantes expresan de forma verbal el sitio y los elementos necesarios para el lavado de dientes uso de crema y cepillo. Sin embargo, los estudiantes solo refieren el ingreso del cepillo a la boca, omitiendo especificaciones en el correcto cepillado.

### **Observación**

#### Actividad 1: Tendido de cama

La participante E1 acomoda las sábanas sobre la cama, sin embargo, las acciones mostradas en el tendido reflejan una falta de orientación de los cuidadores acerca de la adecuada forma de realizarlo, No se observa fijación de algunas acciones que muestren practicidad, efectividad y eficiencia en el procedimiento empleado. Se muestra poca coordinación en las acciones emprendidas en el tendido de cada una de las sábanas de la cama, lo anterior, puede deberse a una falta de organización de su cuarto, empezando por la cama donde duerme. También se observa poca o nula supervisión al respecto por parte de sus cuidadores.

El participante E2 acomoda las sábanas de la cama de una forma meticulosa, mostrando coordinación en las acciones realizadas y procurando una adecuada realización de la tarea propuesta. Se percibe practicidad en la realización de las acciones de tendido de las sábanas, mostrándose seguro en todo momento. Lo anterior, puede deberse a una adecuada orientación de los cuidadores, siendo estos, ejemplo de orden en cada una de las rutinas diarias de organización en la casa, además de la asignación y supervisión de tareas que fomentan la autonomía de habilidades básicas que contribuyen a la calidad de vida.

La participante E3 acomoda las sábanas sobre la cama de una forma descuidada, mostrando poca coordinación en las acciones realizadas, además de una falta de practicidad, efectividad y eficiencia en el procedimiento empleado. Lo anterior, puede deberse a una escasa organización de su cuarto, empezando por la cama donde duerme, así como también la iniciativa en la ejecución de tareas conjuntas con su hermana gemela. El fortalecimiento de hábitos de organización se aprende desde la interacción con cada uno de los espacios y elementos dispuestos en las habitaciones de la vivienda, siendo las acciones de los cuidadores el ejemplo para la imitación de los hijos, donde el padre tienen una nula participación en los quehaceres de la casa, debido a su cultura guajira, delegando toda la responsabilidad a la madre, quien se presume es la única que se preocupa por la organización de la casa, pese a ocuparse diariamente en otros quehaceres para el sostenimiento de la familia.

La participante E4 acomoda las sábanas sobre la cama de una forma descuidada, mostrando poca coordinación en las acciones realizadas, además de una falta de practicidad, efectividad y eficiencia en el procedimiento empleado. Lo anterior, puede deberse a una escasa organización de su cuarto, empezando por la cama donde duerme, así como también de la iniciativa de su hermana gemela para la ejecución de tareas conjuntas, mostrando dependencia y apoyo. El fortalecimiento de hábitos de organización se aprende desde la interacción con cada uno de los espacios y elementos dispuestos en las habitaciones de la vivienda, siendo las acciones de los cuidadores el ejemplo para la imitación de los hijos, donde el padre tienen una nula participación en los quehaceres de la casa, debido a su cultura guajira, delegando toda la responsabilidad a la madre, quien se presume es la única que se preocupa por la organización de la casa, pese a ocuparse diariamente en otros quehaceres para el sostenimiento de la familia.

### Actividad 2. Toma de ducha

Los participantes simulan el uso de la ducha y jabón para bañarse, sin embargo, los movimientos que hacen con las manos, jabonando y enjuagando el cuerpo, los realizan sobre el tronco y extremidades, olvidando el enjuague de rostro, oídos y cabello. En relación con el uso de la toalla, solo un estudiante muestra secarse en el baño, luego, todos envuelven la toalla sobre el cuerpo y afirman dirigirse al cuarto.

Si bien los estudiantes simulan bañarse, al ingreso al baño no mencionan quitarse la ropa, ni la disposición que se hace de las prendas con las que ingresa, de igual manera tampoco mencionan una previa selección de prendas limpias para su uso después de la ducha. Finalmente, se percibe en los estudiantes una falta de previsión de la organización de las prendas de vestido antes y después de bañarse.

### Actividad 3: Uso de cubiertos en la mesa

Los estudiantes participantes usan los cubiertos para el consumo de alimentos, sin embargo, en la manipulación de los cubiertos no los sujetan, ni los llevan a la boca de una forma correcta. Si bien se les muestra la forma adecuada de agarre de los cubiertos y cómo utilizarlos para llevar los alimentos a la boca, se percibe en las niñas que el tenedor y el cuchillo no hacen parte de la cotidianidad en el consumo de alimentos en la mesa y que no forma parte de la rutina de alimentación en familia, además se infiere una carencia un espacio y elementos adecuados para tal fin.

En el caso participante E2 se ha observado que, si cuenta con un comedor y utensilios básicos, pero se hace necesario unos espacios y tiempos acordados en familia donde se

comparta en la mesa y se ejemplifican hábitos de alimentación, lo anterior debido una separación de los padres y una continua desautorización entre ellos en relación con las conductas de crianza.

#### Actividad 4. Lavado de manos

Los estudiantes simulan un adecuado uso de agua y jabón en el lavado de las manos, reconociendo que es necesaria esta acción, un antes y un después del consumo de alimentos.

En relación con la escenografía, los estudiantes muestran su gusto por la actividad simulando la utilización de un lavamanos, agua y jabón para el lavado de manos y el uso de una toalla para el secado. Aunque el secado de las manos no es un hábito rutinario de los estudiantes, se presume falta de acceso a una toalla limpia para el secado, además que no se infiere un hábito de secado de las manos.

#### Actividad 5. Cepillado de dientes.

Los estudiantes reconocen el sitio y los elementos necesarios para un lavado de dientes, sin embargo, no manifiestan con claridad aspectos relevantes de un correcto cepillado, como es la orientación de cepillado de las superficies de los dientes, la superficie que se encuentra en relación con los labios, las superficies de masticación y las superficies en relación directa con la lengua, además de cepillado de la lengua y el enjuague bucal.

### Actividad 1: Tendido de cama

El fortalecimiento de hábitos de organización se aprende desde la interacción con cada uno de los espacios y elementos dispuestos en las habitaciones de la vivienda, siendo las acciones de los cuidadores el ejemplo para la imitación de los hijos. Puede darse el caso de que en su contexto se carezca de los recursos y materiales necesarios para la práctica de estas acciones en su cotidianidad. La comunicación asertiva de los modos de organización de la cama y los seguimientos que se hagan en la práctica de los hijos resultan en una oportunidad para motivar, resaltando las fortalezas y afianzándose en el mejoramiento de las debilidades.

### Actividad 2. Toma de ducha

Es importante que los cuidadores hagan seguimiento, recordando antes de cada rutina de baño, una previa selección de prendas de vestido limpias, así como una adecuada disposición de las prendas de vestido utilizadas, una canasta en un sitio específico de la casa, para tal fin. De igual manera, los cuidadores deben planificarse una rutina de días para los cuales es necesario el aseo del cabello, haciendo seguimiento al cumplimiento de esta acción. La orientación y seguimiento de estas rutinas les permite a los hijos la fijación de conductas que con el tiempo se vuelven automáticas, brindando independencia y autonomía necesarias en su calidad de vida.

### Actividad 3: Uso de cubiertos en la mesa

Aunque esta actividad parece sencilla, los estudiantes no hacen uso adecuado del tenedor y el cuchillo principalmente lo cual puede deberse fundamentalmente a su poca frecuencia de utilización. Dada su situación socioeconómica y el contexto en que se viven, deben ser escasos o nulos los eventos familiares o sociales en los cuales tenga que hacer uso de esos utensilios de mesa.

### Actividad 4. Lavado de manos

En el contexto de la pandemia COVID 19, es importante que el estudiante reconozca esta enfermedad, que puede transmitirse por contacto directo en el saludo con otras personas o con objetos que contengan el virus y que es necesario una conducta de lavado de manos al menos cada dos horas. La fijación de esta conducta debe ser supervisada por los cuidadores mediante el cumplimiento de una rutina de lavado de manos durante el día.

### Actividad 5. Cepillado de dientes

Pese a brindarse una orientación de la adecuada forma de cepillarse los dientes, es necesario que los padres compartan un espacio con sus hijos, en el cual muestran la adecuada forma de realización de la higiene dental, supervisando a sus hijos en esta rutina diaria hasta realizarla adecuadamente, fijando este importante hábito de salud para los dientes.

## Planeación

En el segundo ciclo se programó una actividad denominada *Inteligencia Emocional*. En este taller se desarrolló el tema de identificar emociones, emociones de regulación y la importancia del autocontrol desde la casa.

Para lo anterior fue necesario entregar los talleres a cada padre de familia. Esta actividad estuvo coordinada por los tres investigadores. La actividad resalto la importancia de la inteligencia emocional, definiéndose como la capacidad de los padres de familia de identificar sus emociones y a partir de ello las de sus hijos. La actividad resulto clave para entender y reflexionar sobre las emociones.

A continuación, se describen cada una de las actividades:

### Actividad 1. Regulación de emociones

Objetivo: Reconocer porqué razón aparecen o se sienten las emociones y de qué manera se pueden regular.

Meta: identificar mis emociones

### Actividad 2. Regulación de emociones.

Objetivo: Proponer estrategias de regulación emocional.

Meta: identificar emociones de regulación

### Actividad 3. Autocontrol de emociones.

Objetivo: Conocer los riesgos de una mala práctica de autocontrol y reforzar las medidas de autocontrol.

Meta: identificar y conocer la importancia del autocontrol desde la casa y con los hijos.

## **Acción**

Actividad 1. Regulación de emociones: La actividad estuvo encabezada por la pregunta: "¿qué emociones (las tres principales) son las más frecuentes en usted?". Seguido de ello, se les indicó con la pregunta "¿Qué situaciones generan dichas emociones?" y "¿Cómo regularía esas emociones recurrentes?". Los padres de familia debían resolver esas preguntas identificando su inteligencia emocional.

Actividad 2. Regulación de emociones: Se dio apertura al taller con la propuesta de socializar actividades que sean gratificantes para sí mismos, así mismo realizaron una reflexión de cómo aprovechar el conocimiento de las actividades gratificantes en el momento de regular sus emociones. Los padres de familia mediante el taller debían identificar sus emociones reguladoras.

Actividad 3. Autocontrol de emociones: Se inició la actividad enunciando las tres principales emociones que más frecuentan los hijos, las situaciones en las que se generan y cómo se controlaría esas emociones recurrentes. Los padres de familia mediante esa actividad debían identificar y conocer la importancia del autocontrol desde la casa y con los hijos.

## **Observación**

### Actividad 1. Regulación de emociones.

Es la primera actividad y los padres están dispuestos, pero, sus niveles de participación son pocos con relatos que ubican en cuanto a las necesidades y el interés de los padres para mejorar en este aspecto en particular. Las temáticas se dan a conocer y

reciben por parte de las madres participantes una valoración de importancia, así como de comprensión sobre su manejo y aplicabilidad.

### Actividad 2. Regulación de emociones.

Hay una mejora en el ambiente de taller, los padres se perciben más a gusto con las dinámicas trabajadas y los contenidos que hacen parte de los procesos de aprendizaje y disfrutan de la jornada.

### Actividad 3. Autocontrol de emociones.

Desde la actividad pasada el ingreso a este tema genera en los padres una alta expectativa, se muestran atentos y hacen varias preguntas para clarificar sus dudas. Además, manifiestan la importancia de un segundo taller con los estudiantes según temas que ellos mismos expresan.

## **Reflexión**

### Actividad 1. Regulación de emociones.

Se evidencia que son las madres las participantes en las actividades y que en su mayoría reposan sus problemas de forma espiritual, resaltando la importancia de la fe en la familia

### Actividad 2. Regulación de emociones.

La mayoría de las madres enuncian como actividades gratificantes el estar en familia o asistir a centros religiosos. Todo ello resalta la importancia de la fe y la unión dentro de sus vivencias.

### Actividad 3. Autocontrol de emociones.

Las emociones frecuentadas en las respuestas fueron: llanto, alegría y enojo. El dialogo junto con la comprensión predominó en las respuestas. La escucha resulta ser muy importante es los espacios familiares en el momento de atender a determinadas emociones.

## **Tercer ciclo**

### **Planeación**

En el segundo ciclo se programó una actividad denominada *Sociodrama mediante juego de roles de habilidades básicas individuales*. En este taller se desarrolló el tema de lavado del cabello, combinación de prendas de vestir, rutina de hábitos diarios.

Para lo anterior fue necesario hacer el montaje de algunos escenarios en el aula de clase de tal manera que se asemejara lo más posible a los reales. Esta actividad estuvo coordinada por los tres investigadores. Todas las actividades de este taller se llevaron a cabo en un periodo de tres horas.

A continuación, se describen cada una de las actividades:

### Actividad 1. Me lavo el cabello

Objetivo: Aprender a lavarse adecuadamente el cabello.

Materiales: Una silla, un grifo de ducha, una peluca, jabón líquido y una toalla.

Lugar: Aula de clase

Tiempo: 1 hora

Los estudiantes realizan una dramatización sobre la higiene del cabello. Mediante utilería de sala de belleza, los estudiantes realizan un juego de roles en parejas donde uno de ellos lava el cabello del otro.

Con antelación a la actividad se observa que las niñas, tienen su cabello algo sucio y desorganizado, por lo cual se hace énfasis en su higiene, refiriéndose al contagio de piojos por una inadecuada higiene corporal, por lo cual, se orienta en el uso de limón con sal en partes iguales en el cabello, para la limpieza de estos parásitos y caspa indeseados.

### Actividad 2. Combino prendas de vestir.

Objetivo: Aprender a combinar adecuadamente las prendas de vestir.

Materiales: Láminas a color con prendas de vestidos e imágenes de un niño y una niña sin vestido, un octavo de cartulina, tijeras, colores, lápiz, pegamento y papel silueta de colores variados.

Lugar: Aula de clase.

Tiempo: 1 hora.

### Actividad 3. Mi rutina de hábitos diarios.

Objetivo: Identificar y organizar las actividades de rutina de hábitos diarios.

Materiales: Láminas con imágenes relacionadas con hábitos básicos individuales

Lugar: Aula de clase

Tiempo: 1 hora

Con esta actividad se afianza en los estudiantes un orden secuencial de actividades, para que ellos mismos desde su vivienda hagan el debido seguimiento y verifiquen

mediante una lista de chequeo facilitada, la cual diligencian de manera honesta marcando

un símbolo de visto bueno si cumplió y un símbolo x si no cumplió.

## **Acción**

### Actividad 1. Me lavo el cabello.

Haciendo uso de la utilería cada uno de los estudiantes simula cómo debe lavarle el cabello a uno de sus compañeros. Los cuatro estudiantes participantes utilizan adecuadamente en orden lógico la llave del grifo y jabón líquido para el lavado del cabello. En la acción de secado de cabello solo dos estudiantes hacen uso de la toalla.

### Actividad 2. Combino prendas de vestir.

Para esta actividad los estudiantes realizan un collage de imágenes en un octavo de cartulina, donde representan el vestuario de un niño(a) en una situación o escenario imaginado. Seguidamente los estudiantes brindan una descripción de los trabajos, permitiendo de esta manera la puesta en práctica de la habilidad de la comunicación en el habla y escucha.

### Actividad 3. Mi rutina de hábitos diarios.

Se facilita a los estudiantes once imágenes de las actividades de rutina las cuales se han venido fortaleciendo desde los encuentros pedagógicos con estudiantes y con padres de familia. Lo anterior con el propósito de identificarlas y organizarlas en un orden lógico, de acuerdo con las rutinas diarias realizadas en los hogares.

### Actividad 1: Lavado de cabello.

Los estudiantes reconocen el sitio y los elementos necesarios para el lavado de cabello, al igual que conocen los productos que se encuentran en el mercado para la limpieza de parásitos, como son los piojos y las liendres.

Si bien en un juego de roles cada estudiante participante simula el lavado de cabello, con una peluca puesta en un compañero, se observa que realizaron las acciones de manera apresurada y brusca, omitiendo detalles en el lavado, en el uso de la toalla para el secado y en el peinado.

Se observó con antelación en los participantes E1, E3, y E4, el cabello algo sucio y desorganizado, infiriendo que no es un hábito regularmente realizado en las rutinas de aseo personal, por lo cual los investigadores hicieron énfasis en una conveniente higiene de lavado del cabello, en periodos de tiempo oportunos, además de un adecuado cepillado y peinado. De igual manera se reforzó la higiene mediante tratamiento con zumo de limón y sal en una mezcla en partes iguales para el uso como tópico en el cuero cabelludo, como aseo integral del mismo.

### Actividad 2. Combino prendas de vestir.

Se percibió en los estudiantes que son muy visuales, lo cual motivó la autonomía en la escogencia de los materiales para su uso con un propósito previo de combinación de prendas de vestido. Los estudiantes se visualizaron vestidos en un contexto de agrado personal, materializando la idea en los trabajos elaborados y socializados. Si bien los estudiantes sienten agrado en realización de las actividades de recorte y pegue de imágenes, los tiempos empleados en la realización son un indicativo de su falta de motricidad fina,

razón por cual la actividad tuvo una duración del doble de tiempo para su realización. En las acciones realizadas durante la actividad se percibe más habilidad en el trazado y coloreado de imágenes, que en el recorte y pegado de papel.

### Actividad 3. Mi rutina de hábitos diarios.

En el desarrollo de esta actividad se percibió bastante interés y voluntad en la participación de los estudiantes, quienes tomaron unas láminas y las ubicaron en una superficie del tablero, en un orden lógico según un desarrollo de habilidades básicas necesarias en casa. Se percibió en los estudiantes un trabajo colaborativo para la identificación y orden de las láminas, de igual manera motivación en la participación de cada uno de ellos, con la intención de llevar a un buen término la tarea propuesta. Lo anterior, con el propósito de que los estudiantes individualmente hagan seguimiento de las rutinas diarias de habilidades básicas, mediante el diligenciamiento de una lista de chequeo facilitada por los investigadores.

## **Reflexión**

### Actividad 1. Me lavo el cabello.

Desde las familias se infiere que hay un ejemplo de imitación de las madres, quienes ejercen mayormente el liderazgo en el aseo de los hijos, en este caso, el aseo personal es el mismo modelo observado en sus madres.

### Actividad 2. Combino prendas de vestir.

En relación con el proyecto de vida, solo un estudiante, se visualizó como generante de su propia empresa, utilizando una vestimenta acorde con el cargo, mediante una

representación en su trabajo. Lo anterior demuestra una visión de su futuro, reconociendo las orientaciones de su padre en relación con su contexto de trabajo. En cuanto a las estudiantes se observa una visión inmediata asociada al gusto por la recreación en espacios naturales, como son los ríos en el campo.

Los cuatro estudiantes participantes estuvieron muy motivados y comprometidos con la actividad, compartieron opiniones de sus avances y socializaron los trabajos terminados.

### Actividad 3. Mi rutina de hábitos diarios

Inmerso en la anterior actividad se les brinda la oportunidad a los estudiantes de expresar abiertamente sus ideas y opiniones con la finalidad de incentivar el habla, además de la escucha por parte de los oyentes para que mejoren en dichos procesos comunicación en el aula de clase con sus compañeros de estudio.

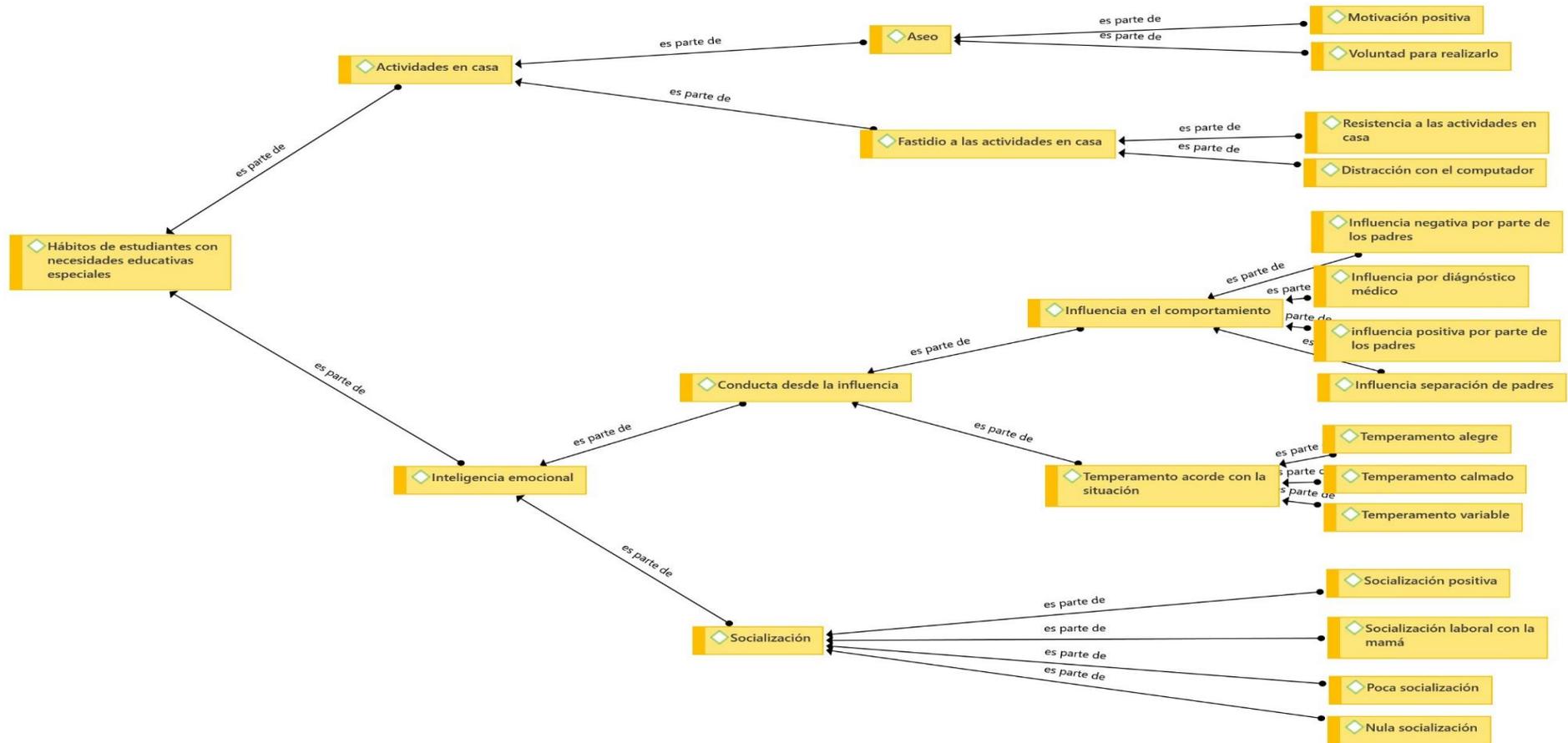
Una vez finalizado todo el proceso de intervención se entrega a los estudiantes un certificado de parte de los investigadores con propósito de reconocer los avances en el trabajo realizado.

## 8. Análisis y discusión de resultados

Los presentes resultados demuestran una construcción desde el conductismo por la formulación intencionada de las incógnitas para su desarrollo en las entrevistas semiestructuradas, se debe resaltar que el conductismo en pedagogía es descrito para Viñoles (2013) como las estrategias del comportamiento en el estudiante en el aula y su forma de controlar el comportamiento; que en ese caso en particular, también involucra la generalización de estas conductas en el ámbito familiar y social como producto del aprendizaje obtenido.

Figura 3.

*Red categorial Hábitos de estudiantes con necesidades educativas especiales*



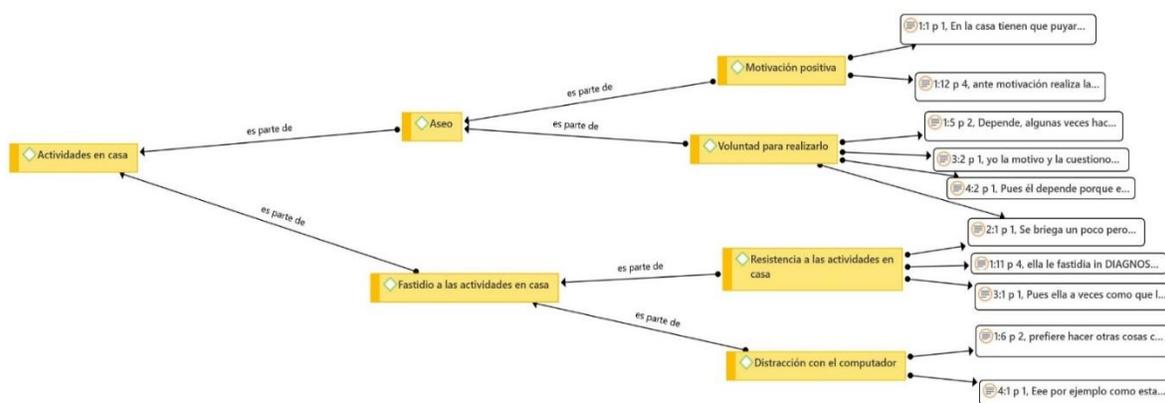
Fuente: Elaboración propia (2022)

En la figura tres se explica la categoría de *Hábitos de estudiantes con necesidades educativas especiales*, surgen dos categorías selectivas que contienen subcategorías y emergencias categoriales, así: Actividades en casa (Aseo, Motivación positiva, Voluntad para realizarlo), Fastidio a actividades en casa (Resistencia a las actividades en casa, Distracción con el computador). Seguido está Inteligencia emocional (Conducta desde la influencia (Influencia en el comportamiento (Influencia negativa por parte de los padres, Influencia por diagnóstico médico, Influencia positiva por parte de los padres, Influencia separación de padres), Temperamento del niño (Temperamento alegre, Temperamento calmado, Temperamento variable), Socialización (Socialización positiva, Socialización laboral con la mamá, Poca socialización, Nula socialización).

A continuación, se observa cómo se desagrega cada categoría con su subcategoría generando una construcción de contenido desde las categorías selectivas, porque, la figura 3 no puede incluir los testimonios y casi no hay visibilidad sobre las categorías con sus testimonios respectivos.

Figura 4.

*Categoría selectiva Actividades en casa*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Según la figura 4, la categoría selectiva *Actividades en casa*, se compone por las siguientes subcategorías: Aseo (Motivación positiva, Voluntad para realizarlo) y Fastidio a actividades en casa (Resistencia a las actividades en casa, Distracción con el computador).

Las *Actividades en casa*, se conceptúan como la posibilidad que los estudiantes con necesidades básicas educativas tienen de coadyuvar a sus padres con la realización de actividades, en medio del caos que representa en ellos algunas de esas ejecuciones en razón a su cuadro clínico de psicopatología y la incidencia de ello en el proceso de aprendizaje y en la vida en general (Quiroz, 2016, p. 23), esto para los docentes se atiende como una construcción de la retroalimentación a partir de las acciones hechas en casa; seguidamente desemboca en el *Aseo*, el cual se conceptúa desde la característica de tener limpio un entorno, determinando como algo de percepción agradable para el estudiante en términos del aula, porque, permite el seguimiento de acciones ordenadas dentro del aula, así como la formación de aprendizaje de organización mental inserta en su cognición no lineal (Giraldo, 2016, p. 305). De igual forma, se sustenta con dos emergencias: *Motivación positiva*, relacionada con la voluntad que tiene un sujeto para realizar alguna acción, en este caso se define por los padres así: "*En la casa tienen que puyar un poco sin embargo lo hacen*" (Padres de gemelas), es una problemática debido a la búsqueda constante de impulsos o incentivos, funcional en espacios variables que van más allá de los salones de clase, lo que se convierte en un bioaprendizaje, como lo señala Arboleda (2016, p. 92).

A su vez, se encuentra la emergencia *Voluntad para realizarlo*, es decir, la forma como una acción se realiza sin necesidad de alguna presión de un tercero, permitiendo un manejo positivo de los impulsos, determinando autonomía en el aula y posible participación al momento de alguna clase, evidencia de la relación dialogante entre el orden del saber y el

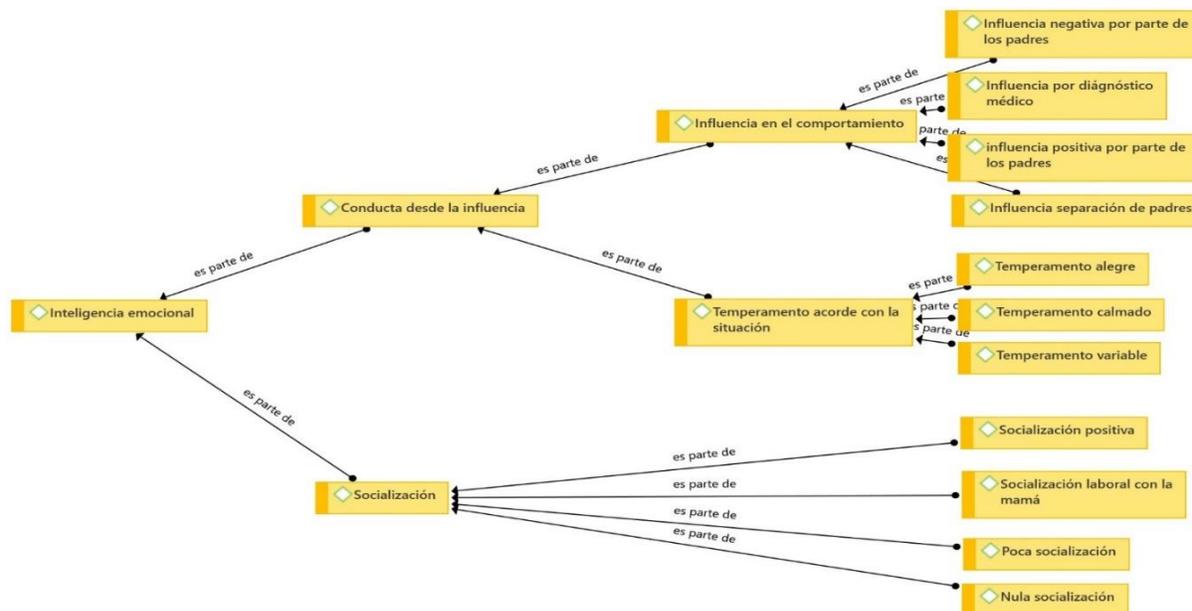
desorden de cognición por aprender en un proceso educativo como sistema intencional

(Rubio y Gómez, 2021, p. 10).

No obstante, se origina la categoría *Fastidio a actividades en casa*, identificada como la conducta de algunos niños frente a las actividades domésticas se presentan con un sentimiento de animadversión, la cual es una dificultad porque no se trata solo de una falta de cooperación con los deberes de casa y la no asunción de lo abordado en taller, sino como lo expone Arboleda (2016, p. 94), una entropía tanto subjetiva como familiar, que a su vez se relaciona con *Resistencia a las actividades en casa*, se determina como la contrariedad frente a realizar acciones en pro de la casa, así mismo, habría una resistencia al realizar actividades dentro del aula denotando un obstáculo para la cimentación de buenos hábitos de aseo y organización, lo que fomenta un mayor caos y desconexión para sus cotidianidad actual que de no ser dinámicos pueden afectar sus proyecciones futuras (Giraldo, 2016, p. 292).

Por último, emerge *Distracción con el computador*, identificada como una forma de no realizar los deberes del hogar, esto provoca falta de disposición al trabajo en clase por el desgaste en tiempo allí dedicado y poca energía para desarrollar sus actividades en clase, que son generadoras de tensiones y contradicciones frente a la responsabilidad académica, que para Rubio y Gómez (2021, p. 11) bien pueden ser canalizados como expansión del proceso educativo, para lo cual se requiere de un buen desarrollo de inteligencia emocional intrafamiliar.

*Categoría selectiva Inteligencia emocional*



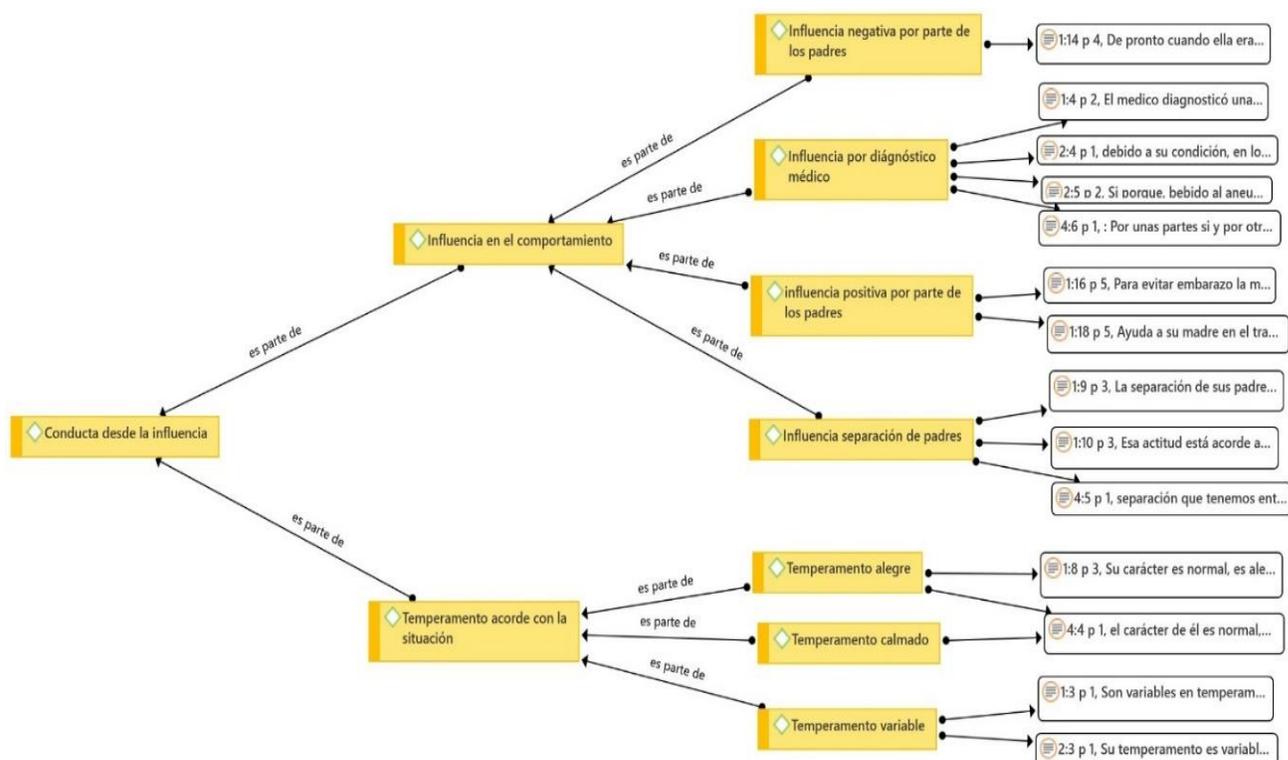
Fuente: Elaboración propia (2022)

Referente a la figura 5, se identifica la categoría selectiva *Inteligencia emocional*, sustentada con dos subcategorías y sus respectivas emergencias: Conducta desde la influencia (Influencia en el comportamiento (Influencia negativa por parte de los padres, Influencia por diagnóstico médico, Influencia positiva por parte de los padres, Influencia separación de padres), Temperamento del niño (Temperamento alegre, Temperamento calmado, Temperamento variable). Después, Socialización (Socialización positiva, Socialización laboral con la mamá, Poca socialización, Nula socialización).

En los siguientes párrafos se observa como se desagrega la categoría selectiva debido a que la figura 5 no permite una clara visibilidad de los testimonios de todas las emergencias.

Figura 6.

*Subcategoría Conducta desde la influencia*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Para la figura 6, la subcategoría *Conducta desde la influencia*, contiene diversas emergencias argumentadas en codificaciones y demás: Influencia en el comportamiento (Influencia negativa por parte de los padres, Influencia por diagnóstico médico, Influencia positiva por parte de los padres, Influencia separación de padres) y Temperamento acorde con la situación (Temperamento alegre, Temperamento calmado, Temperamento variable).

La *Influencia en el comportamiento* se refiere a los diversos aspectos médicos y psicosociales que permiten el desarrollo de una serie de acciones dentro de los niños, no solo en escenarios como la casa, sino con extensión hacia el aula, por lo cual, se sustenta en las siguientes emergencias: *Influencia negativa por parte de los padres*, se denota como

diferentes comportamientos y decisiones desatinadas de los padres que son parte de las pautas de crianza junto a las de convivencia que no corresponde a las necesidades del desarrollo evolutivo de los participantes con repercusión en sus actuales comportamientos, entre ellos se exponen una falta de socialización o timidez que puede ser un riesgo de daño dentro de la interacción social en lugares como el aula que posiblemente agregue más complejidad a sus procesos de aprendizaje y distar de un pensamiento sistémico (Maldonado, 2016, p. 245).

Después se encuentra *Influencia por diagnóstico médico* se relaciona con las diferentes condiciones biológicas que afectan la red neuronal permitiendo unos comportamientos diferentes o no normalizados, lo cual requiere procesos de tolerancia dentro de escenarios como las clases, sin embargo, explica Quiroz (2016, p. 20), muchas veces puede ser un distractor en el aula, lo cual se debe agenciar de la manera adecuada, particularmente de forma interdisciplinaria para encausar el caos que se deriva de este tipo de realidad y que es un reto para la educación con principios de inclusión.

Seguido, se encuentra *Influencia positiva por parte de los padres*, entendida como la construcción de comportamientos acordes con el entorno familiar, debido a la construcción acertada de los padres, permitiendo un desarrollo positivo en escenarios como los salones de clase y su posible participación en las clases, una fortaleza que contribuye a la búsqueda de un actuación menos errática por parte del estudiante entre los patrones subyacentes donde se aúna la formación académica e integral y su condición diagnosticada.

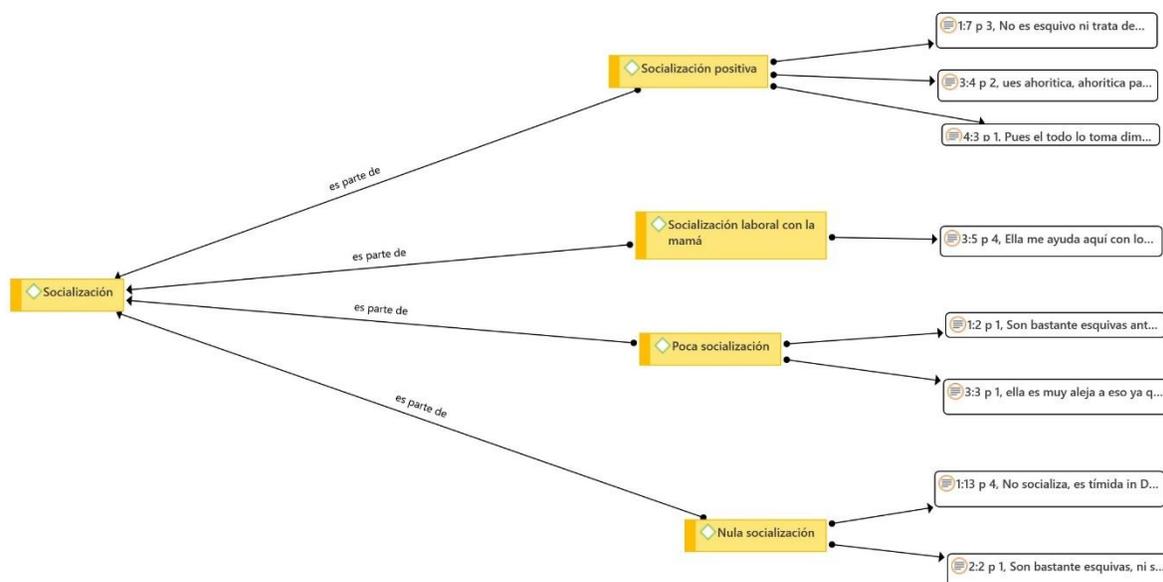
El cierre de este grupo se configura con *Influencia separación de padres*, la cual propicia que los niños tengan un comportamiento agresivo porque el momento de ruptura es fragmentador de un núcleo construido y las irradiaciones de este efecto son un fractal

entre las líneas caóticas de incidencias observables y las que no, pero, si existen; además, está asociada con que se busque llamar la atención de los padres mediante los procesos de clase, comportándose de una manera no adecuada o presentando diferentes comportamientos de poca socialización y alcanzar beneficios mutuos (Quiroz, 2016, p. 30).

Seguidamente, se encuentra *Temperamento acorde con la situación*, se comprende como los contextos construyen diferentes acciones dentro de un entorno, de allí desembocan: *Temperamento alegre*, es decir, la forma de socializar y comprender al otro desde la manifestación positiva de las acciones enmarcado en un contexto de muchas posibilidades entre estabilidad e inestabilidad lo común en el caos diario (Rodríguez, 2017, p. 270); en esta misma línea de posibilidades emocionales con ocurrencia en el aula y que permiten una construcción determinada de ambiente escolar que circunda el desarrollo de las jornadas académicas está *Temperamento calmado*, en alusión a tener una serenidad por más fuerte que parezca la situación donde se encuentra el sujeto, demostrando una pasividad frente a determinadas situaciones como acción, lo que también es una mente sin una ruta de acción para estabilizar su exterior, solo hay seguimiento al docente, finalmente, *Temperamento variable*, es decir, existe una demostración de individualidad en este caso, se debe tener en cuenta las variaciones existentes y su expresión que no siempre es acorde a las dinámicas del aula de clase, ya que también tiene un componente de azar sujeto al aprendizaje subjetivo en este campo -entiéndase el desarrollo o no de una inteligencia emocional-, lo que ejemplifica un sistema dinámico emocional y que es inmanente a la naturaleza humana (Rodríguez, 2017, p. 274).

Figura 7.

*Subcategoría Socialización*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Referente a la figura 7, la subcategoría *Socialización* se compone por las emergencias: *Socialización positiva*, *Socialización laboral con la mamá*, *Poca socialización* y *Nula socialización*.

La *Socialización* se determina como la capacidad que tienen los estudiantes de interactuar con otras personas, infiriendo o no el sentir del otro, una cuestión que puede desembocar tanto en acierto como en desaciertos, este último cuando la inteligencia interpersonal aún no ha alcanzado un buen nivel de desarrollo para su aplicación a las interrelaciones. De ahí que, en las subcategorías se registró: *Socialización positiva*, reconocida como la forma asertiva de interacción con otras personas sean de su núcleo familiar o personas desconocidas, la cual determina un proceso interactivo de aprendizaje capaz de captar lo voluble del sentir ajeno al sí mismo para estar en sincronía con las emociones transmitidas y expresarse de forma idónea (Rodríguez, 2017, p. 267), lo que

permite a una persona reducir el caos que puede darse en el intercambio comunicativo y de manifestaciones yoicas.

Igualmente, entre los comportamientos cualificables no periódicos propios del mundo social y consecuentemente el escolar, también se obtuvo, *Socialización laboral con la mamá*, es la manera de interactuar entre un hijo o hija con su madre, porque, está atento el sujeto a diversas dinámicas del trabajo de su madre para ser unisonó a las necesidades que emanan de estas circunstancias, además, este proceso ayuda al estudiante a ganar habilidad intrarrelacional y generar confianza de sí mismo dentro del aula y fortalecer autonomía, aprendizajes de vida como lo expone Arboleda (2016, p. 238), que son nexos interdisciplinarios educativos.

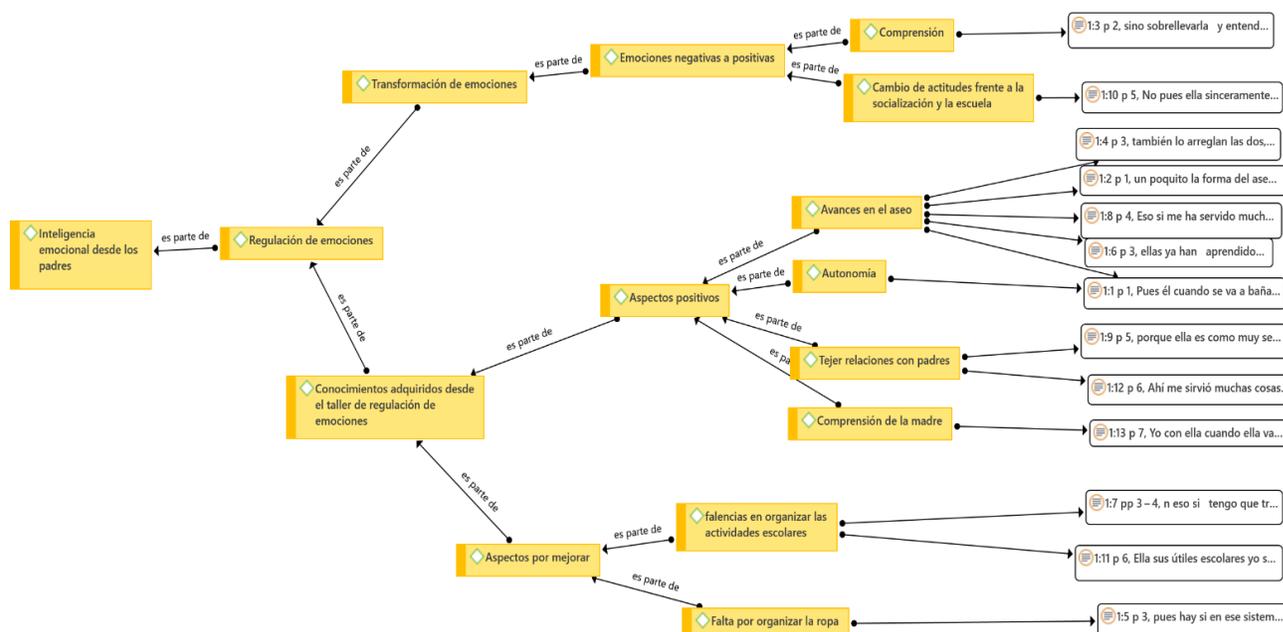
De otro lado, está la *Poca socialización*, es decir, hay rasgos de la timidez, pero con personas que han adquirido confianza no se denota esos comportamientos que minimizan la interacción con la otredad que en el aula la representan sus compañeros, de ahí que exista el riesgo ante el evento de exponer frente a otras personas que se dinamice un proceso de ansiedad, nervios y miedos dentro de la exposición, producto de ello un caos en sus ideas, también se agrega, *Nula socialización*, una debilidad en materia de habilidades interrelacionales lo que es simultáneamente un déficit en desarrollo de este tipo de inteligencia emocional, la mencionada dificultad obstaculiza no solo la realimentación en el aula de clases, sino el fortalecimiento individual a través de posturas claras que se dan a conocer con los demás e incluso la formación de redes sociales, las cuales son una malla de protección social de alta utilidad en los momento de desequilibrio por los que discurre de forma intermitente la existencia humana (Fragoso, 2015, p. 112).

## Etapa de Evaluación

### Regulación de emociones a padres de familia

Figura 8.

#### *Inteligencia emocional desde los padres*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Acorde con la figura ocho, se explica la categoría encontrada en los padres de familia como unidad de análisis para la evaluación del proceso *Inteligencia emocional desde los padres*, argumentada desde la *Regulación de emociones* que desemboca en subcategorías, emergencias y algunos códigos coadyuvantes: Transformación de emociones (Emociones negativas a positivas (Comprensión, Cambio de actitudes frente a la socialización y la escuela). Y Conocimientos adquiridos desde el taller de regulación de emociones (Aspectos positivos (Avances en el aseo, Autonomía, Tejer relaciones con

padres, Comprensión de la madre), y Aspectos por mejorar (falencias en organizar las actividades escolares, falta por organizar la ropa).

De acuerdo con la *Transformación de emociones*, se describe como la posibilidad que tienen las personas de dar un viraje a sus sentires acordes al lugar o entorno interpersonal, lo que abre un marco de posibilidades en materia de aprendizaje, evidenciada en la siguiente emergencia: las *Emociones Negativas a Positivas* denotan la transformación de los sujetos con las herramientas de inteligencia emocional utilizadas, la ventaja derivada de ello es una construcción amena de los procesos en casa, así como un desarrollo progresivo desde los padres de familia para que sus hijos obtengan un equivalente estabilizador dentro del entorno familiar con el fin de relegar las demandas de inestabilidad de otros ambientes; por eso, se argumenta en: *Comprensión*, la cual es adquirida como cambio por parte de su entorno familiar, además, permite un afianzamiento de la confianza en la relación padres e hijos, lo cual coadyuva al desarrollo de las actividades en casa, es decir, se opone a las condiciones de atractores extraños, siguiendo las trayectorias más armónicas a las dinámicas de su núcleo familiar, de igual manera, genera una construcción de confianza desde los padres hacia sí mismo, teniendo una retroalimentación favorable en los procesos de participación en clase, adicionalmente, se produce el *Cambio de actitudes frente a la socialización y la escuela*, es decir, debido a las diversas prácticas para la regulación de emociones por parte de los padres de familia, se refleja una transformación de los estudiantes referente a la interacción social y su concepto de la escuela, denotado en el siguiente testimonio de las madres participantes: "*No pues ella sinceramente, pues, ella no le gustaba asistir a la clase, sí, ya, pero ella a medida que se asocia ella se le ve un cambio radical para participar, como que más le interesan las cosas*" (M<sub>1</sub>), es decir, el

proceso de cambio de actitudes y desarrollo de habilidades propias de la inteligencia

emocional y la construcción de curiosidad ha permitido que el caos e inestabilidad que le impulsaba al aislamiento pueda mejorar, debido a que como padres han transformado sus actitudes frente a los estudiantes, permitiendo de forma positiva la participación del educando con su voz o con interacción, ya que puedan poco a poco mejorar sus aprendizajes e incluso compartir con otros compañeros diferentes trabajos en clase (Fragoso, 2015, p. 113).

Por otro lado, los *Conocimientos adquiridos desde el taller de regulación de emociones* se refiere a las diversas herramientas adquiridas durante el proceso de intervención, herramientas que desde los padres de familia coadyuvan a la transformación de las emociones de los educandos para el desarrollo de las clases en la institución y como bioaprendizaje, teniendo en cuenta los *Aspectos positivos*, reconocidos como lo mejorado de lo diagnosticado con lo actual, no solo en su proceso de formación desde su entorno familiar, sino la conducción del caos creado por la comunicación entre personas de diferentes contextos en clase para construir un sistema dinámico más estable (Arboleda, 2016, p. 92), se sustenta en: *Avances en el aseo*, identificado como la transformación de hábitos por parte de los padres de familia, para que el educando sin necesidad de un tercero obtenga un proceso adecuado en la emisión de buenos olores en las clases, un desarrollo más responsable de sus actividades y la posibilidad de que haya una presentación personal acorde con la situación que es recibir clases y la convivencia social que supera un atractor hacia lo caótico (Arboleda, 2016, p. 92).

A lo anterior le sigue *Autonomía*, se conceptúa como la posibilidad que tienen los sujetos de realizar acciones por sí solos, destacando el rol de los padres de familia después

del taller de regulación de emociones, lo cual permite que el proceso del educando se vea reflejado en las diversas actividades en el aula, desarrollando un proceso de escritura, dibujo o alguna acción sin necesidad de intervención del docente, eso no quiere decir que muchas veces no tenga acompañamiento, además es parte de la necesidad como futuros ciudadanos dueños de una cognición flexible que retorna por sí mismo del desequilibrio caótico al equilibrio y así sucesivamente (Rubio y Gómez, 2021, p. 5).

*Tejer relaciones con padres*, alude a la construcción de hilos bidireccionales con los familiares de los sujetos para que sean aceptados por sus opiniones y diferencias, ello permite una construcción fuerte de su confianza, en especial porque los intercambios relacionales cuando se median por la coordinación y cooperación con los demás facilitan asociaciones hoy y a futuro, determinantes en el desarrollo de las actividades y logro de objetivos de manera armónica al superar las disimilitudes que pueden ser percibidas como caos, pero, armonizable tanto en escenarios escolares como en cualquier otro que funciona a modo de sistema dinámico cambiante en no equilibrio (Maldonado, 2016, p. 242).

Por último, *Comprensión de la madre* significa como la madre comprende a su hija en términos de sus actitudes aceptar el caos de esa estudiante en plena adolescencia, como parte de la vida que se puede tornar al orden para fortalecer más la relación de familia, contribuye a la confianza del estudiante en sí mismo para ganar una mejora en su desarrollo escolar y mejores respuestas al nivel educativo adecuado con su proceso formativo, un aprendizaje de vida útil en cualquier escenario donde se desenvuelva el individuo en el presente o en el futuro (Rodríguez, 2017, p. 268).

Sin embargo, existen *Aspectos por mejorar*, conceptuado como las diferentes acciones que van ligadas a debilidades que necesitan otras estrategias por parte del entorno

familiar y educativo, son diversas situaciones por fortalecer que pueden repercutir en el aula, pero necesitan un proceso retroalimentativo lento y riguroso, se sustenta en lo siguiente: *Falencias en organizar las actividades escolares*, se denota como la falta de autonomía y el caos que hace más intenso para quienes sobrellevan la Discapacidad Intelectual Leve para realizar u organizar las actividades escolares, así como sus implementos, lo cual hace evidente que el estudiante va a necesitar un acompañamiento de sus padres de familia, con el objetivo de que en el proceso de adquisición de responsabilidades durante la gestión escolar, sea a largo plazo con acciones pequeñas complementarias, que ganan en orden y luego reaparecen aspectos en desorden, adicionalmente, son susceptibles de estabilidad transitoria, pero, cuyo control resultan como incentivos para su desarrollo, o como lo escribe Rodríguez (2017) “Los eventos de la realidad proporcionan problemáticas con oportunidades de solución” (p. 272).

Seguido está, *Falta por organizar la ropa*, descrita como la poca organización que tienen algunos sujetos con la ropa sucia dentro de su hogar, lo cual puede obstaculizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque, al momento de presentar trabajos no haya un orden adecuado de sus opiniones, escritos, etc. Además, llega a nivel de planeación cerebral una falla que se puede tornar de mayor persistencia y adversidad caótica sin vislumbrar un equilibrio, máxime si esa mente tiene a su cuesta una discapacidad intelectual leve, de esta forma, hay una necesidad de que los padres de familia vayan generando procesos acordes con la comprensión y confianza necesaria para que los educandos adquieran esta habilidad.

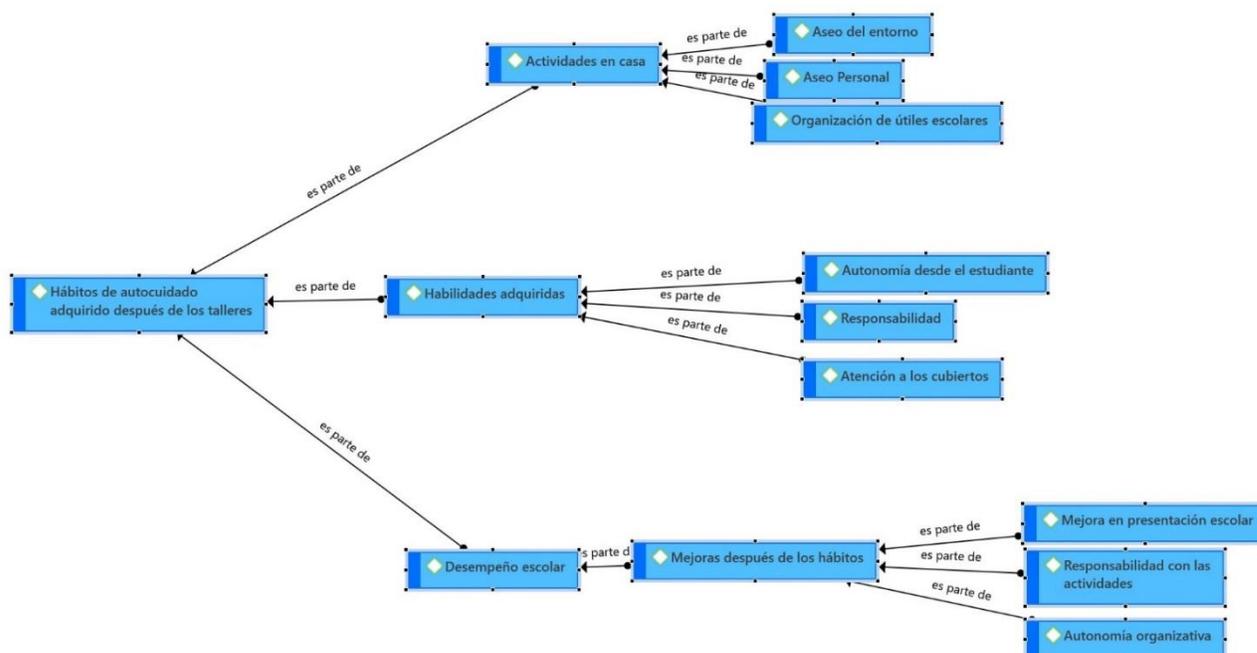
Nuevamente, se está frente a una situación de inestabilidad como aprendizaje, pero, que la familia como sistema dinámico cambiante puede pasar del caos al equilibrio y con

ello garantizar una mejor disposición de afrontamiento para la vida o bioaprendizaje (Parra, Chaverra y Castro, 2018, p. 198), con un aprendizaje desarrollado desde la escuela.

## Regulación de emociones desde los estudiantes

Figura 9.

*Red categorial desde los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia (2022)

La figura nueve explica la categoría encontrada en los estudiantes mediante la unidad de análisis para la evaluación del proceso *Hábitos de autocuidado adquirido después de los talleres* sustentada en las siguientes categorías selectivas y emergencias: Actividades en casa (Aseo del entorno, Aseo Personal, Organización de útiles escolares), Habilidades adquiridas (Autonomía desde los estudiantes, Responsabilidad, Atención a los cubiertos) y Desempeño escolar (Mejoras después de los hábitos (Mejora en presentación escolar, Responsabilidad con las actividades, Autonomía organizativa).

Las *Actividades en casa*, se refiere a las acciones realizadas en el hogar sustentados de la siguiente forma: *Aseo del entorno*, la cual consiste en un aseo de los diferentes espacios del hogar como los cuartos, generando de forma positiva dentro del aula de clase, porque, en el espacio personal de la estudiante va a mantener cierto grado de limpieza y permitirá contrarrestar la entropía, seguidamente se encuentra *Aseo Personal*, identifica que las diferentes rutinas adquiridas por los sujetos como el cepillado de dientes, el echarse jabón y champo en el cuerpo, propiciando un desarrollo de buenos olores y energías para adquirir las clases o tener incluso un proceso adecuado que evite bifurcaciones no aceptadas en los sistemas dinámicos sociales que los estudiantes deben afrontar en aula o en la sociedad misma (Cárdenas, 2020, p. 3); por último, *Organización de útiles escolares*, se refiere a los diferentes implementos escolares y el orden que tiene para ocuparlos al siguiente día, propiciando una construcción de responsabilidad para que haya un desarrollo ameno de su clase y no haya confusiones en términos de cuadernos o demás material. Igualmente, genere hábitos de regulación para el caos de la Discapacidad Intelectual que les hace dificultar su funcionalidad tanto educativa como social. Lo que lleva a citar a Quiroz (2017) para quien del caos lo relevante es que se “enfoca en cambios, procesos y patrones de estabilidad, causalidad y control” (p. 23).

Posteriormente, se encuentran las *Habilidades adquiridas* concebidas como la construcción de fortalezas dentro del acervo práctico del sujeto, repercute dentro del aula como las capacidades coadyuvantes para un proceso escolar fuerte, lo cual desemboca en *Autonomía desde el estudiante*, reconocida como la capacidad de realizar acciones por sí mismos sobre su organización personal y demás, implica que dentro del aula, sus procesos

pueden ser más adecuados a la construcción de sí mismos sin dependencia alguna, es decir, navega en su caos sin necesidad de organizar su condición de DIL (Weichhart, 2013, p. 42).

Seguido se encuentra *Responsabilidad*, enmarcado como la entrega a tiempo de un producto o actividad en algunos lugares, generando un proceso adecuado para el desarrollo de las actividades escolares en el estudiante, en otras palabras, inteligencia emocional previa que contribuye a la disminución de la perturbación del equilibrio en su funcionamiento académico (Cabrero y Román, 2018, p.43); posteriormente, *Atención a los cubiertos*, se refiere al manejo y como se utiliza en espacios adecuados como lo es la mesa, permite la evidencia de funcionalidad social, un caos superado y un proceso ameno desde la concentración canalizada a la participación escolar, una evolución de forma fluida (Fahim, et. al., 2014).

Finalmente, *Desempeño escolar* a entender como las formas en que se ejercen las obligaciones por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, además de su desarrollo en su casa permite una construcción amena de las clases, en ella convergen *Mejora de presentación escolar*, reconocida como las diferentes características armónicas en el ajuar reglamentado por la institución educativa y el cuerpo de la persona, implica un desarrollo adecuado dentro de las aulas de clase desde la propia energía que indica un buen aseo personal, aspecto positivo en su intrarrelación e interrelación actual y futura, para participar en actividades en clases y en la sociedad como sistemas dinámicos, seguido se encuentra *Responsabilidad con las actividades*, describe la entrega inmediata de los diferentes productos solicitados por la institución, que conduce a un desarrollo ameno de sus actividades y fortaleza en su proceso de formación, así como consolidación de un hábito útil en su inserción social equilibrada para posibilitar un vida social adaptada y en



aprovechamiento de su inteligencia emocional; por último, *Autonomía organizativa*, se reconoce como el estudiante adquiere habilidades de organización, por tanto de planeación, para realizar las acciones por sí solos, lo cual implica que en los entornos escolares habrá un acompañamiento somero al respecto sobre el estudiante, además, forja pilares facilitadores de su vida independiente con la capacidad para disminuir el riesgo de caer en un caos inmanejable (Fahim, et. al., 2014).

## 9. Conclusiones

Los estudiantes en condición de discapacidad intelectual necesitan que la escuela les brinde una educación, además de pensada en sus capacidades cognitivas, enfocada en su condición de seres humanos que se relacionan con otros y con el entorno.

Para que los niños en condición de discapacidad intelectual alcancen un desarrollo social que les permita relacionarse con las personas de su entorno, es necesario que en la familia y en la escuela se les integre en actividades que les enseñen en el perfeccionamiento del ser, instruyendo desde su contexto familiar con rutinas que fomenten desarrollo de habilidades básicas que coadyuven a un ambiente social favorable donde se posibilite la socialización entre compañeros.

Es necesario que las familias tengan orientación y capacitación sobre estrategias que favorezcan la socialización de los niños con discapacidad intelectual, como motivación, establecimiento de normas y fijación de límites, concientizarse sobre el sentido de la socialización e implementar en sus prácticas de crianza, hábitos de rutinas diarias que les permita interactuar con diferentes personas de su comunidad.

Para que la educación incluyente sea una realidad en la práctica, es necesario que las familias, y la escuela centren sus intereses en alcanzar objetivos comunes, con apoyos asertivos que direccionen estrategias comunicativas y formativas de acuerdo con las necesidades sociales de cada niño, y trabajen conjuntamente para alcanzarlos.

Para facilitar el desarrollo social de los niños con discapacidad intelectual en la escuela, esta debe flexibilizar las condiciones ambientales, proponer nuevas adaptaciones del aula regular para realizar prácticas pedagógicas desde el quehacer diario del educando,

así también generar espacios de reflexión continuos para profesores, que les permitan fortalecer su labor con experiencias exitosas de otros compañeros.

Así mismo, se recomienda implementar estrategias puntuales que respondan a las necesidades detectadas, como escuela de padres para las familias de niños que poseen barreras para el aprendizaje y la participación, donde se les oriente en la implementación de mejores prácticas para la enseñanza y el establecimiento de relaciones sociales

Para que los estudiantes en condición de discapacidad desarrollen sus potencialidades académicas y relacionales en el entorno escolar necesitan un currículo flexible que conduzca hacia el desarrollo de todas sus capacidades. De igual forma, escuelas que junto con sus maestros y demás integrantes de la comunidad educativa promuevan el respeto hacia la diversidad y corresponsabilidad entre todos los actores involucrados en la educación.

Desde la teoría del caos, la escuela debe diseñar un camino que conduzca a su renovación, ser un espacio que acoja a la familia, reconociendo la labor de enseñanza que desarrolla en su interior, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades, pero también sus potencialidades, de tal manera que las dos se consideran entre sí como instituciones recíprocas y complementarias en la tarea de la formación de los educandos.

Para futuros estudios se sugiere profundizar, documentar y sistematizar las fortalezas de prácticas inclusivas desarrolladas por los profesores, de tal manera que contribuyan con la creación de un marco de referencia para crear cultura inclusiva al interior de otras instituciones, reabrir el debate sobre la sociedad del presente y las reales necesidades futuras.

## Bibliografía

- Aguiló, A. (2009). Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. *Universitas humanística*, No.68, 179-205. <http://impetumexico.org/wp-content/uploads/2014/06/CriticaDDHH-AntoniJ.pdf>
- Alarcón, Y. (2020) Enseñanza a través de la Neurodidáctica y la inteligencia emocional (enfocado en personas con discapacidad cognitiva leve). *Convergencias y divergencias en la investigación* 384 - 392. ISBN 978-9942-8772-3-9.
- Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, Año 9 (Nº2). p.190. Recuperado de:  
<https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/El%20taller%20pedag%C3%B3gico%20una%20herramienta%20did%C3%A1ctica.pdf>
- Arboleda, A. (2016). La Escuela bajo los preceptos de la Teoría del Caos: incertidumbre, caos, complejidad, lógica difusa y bioaprendizajes. *Biociencias*, Vol. 11, No. 1, 91 – 103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5646114>
- Arboleda, J. (2019). Pasivos y desafíos en la educación para una inclusión comprensiva-edificadora. *Revista boletín Redipe*, 8 (4), 17-37.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528245>
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Caracas, Venezuela: Episteme

- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*, Canada: Multi-Health Systems.
- Blaik, R., Litz, D. y Parkman, S. (2020). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol.49, No. 3, 1–25. <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- Bouck, E. y Joshi, G. (2014). Transición y estudiantes con discapacidad intelectual leve: Hallazgos del Estudio Nacional de Transición Longitudinal – 2. *Sage Journal*, Vol. 39, No. 3, 154-163. En: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2165143414551408>
- Cabrera, V., Suárez, A., y Acuña, L. (2017). Necesidades de educación de familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual. Universidad de la Sabana. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/123>
- Cabrera, V., Lizarazo, F. y Medina, D. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*. 10 (2), 86-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>
- Cabrero, R.S. y Román, Ó. C. (2018). Los predecesores psicopedagógicos del conectivismo como nuevo paradigma de aprendizaje. *Revista Internacional de Excelencia Educativa*, 4 (2), 29-45. DOI: 10.18562/IJEE.037

- Cábrero, R.S. y Román, Ó. C. (2018). Los predecesores psicopedagógicos del conectivismo como nuevo paradigma de aprendizaje. *Revista Internacional de Excelencia Educativa*, 4 (2), 29-45. DOI: 10.18562/IJEE.037
- Cárdenas, G. (2020). De la entropía social a la entropía educativa. Una reflexión en el contexto colombiano. *Revista Educación*, vol. 44, No. 1, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37100>
- Carr, W. And Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Colmenares, A. M. (2011). Investigación – acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. 3(1), 102-115. <http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/.../>
- Congreso de la República. (1994). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Biblioteca Enrique Low Murtra-BELM. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Teachers College, Columbia University. 1953. <http://www2.hawaii.edu/~vharada/Building%20Evidence-12-03-jav.htm>
- Cordeiro, J. (2008). *Desbordes Creativos: Estilos y estrategias para la*
- Córdoba, L. y Tovar, A. (2013). *Intervención psicoeducativa: estrategias didácticas para capacitación del personal médico y paramédico del centro nacional para la salud de la infancia y la adolescencia (CeNSIA)*. Trabajo para el título de Licenciada en

psicología educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.

[<http://200.23.113.51/pdf/29904.pdf>]

Díaz, A. (2018) Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Varela, Vol. 18, No. 50, 128-14. En:  
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/86/208>

Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. De: Díaz-Barriga A. Frida, Gerardo Hernández Rojas (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México.

Durán, C., Velásquez, T. y Cárdenas, M. (2013). El modelo pedagógico de la UFPS y su relación con las prácticas educativas. Cartagena de Indias, Colombia: Asociación Colombiana de Ingenierías ACOFI. En:  
<https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/1364>

Fahim, M. y Abbasi Talabari, F. (2014). Teoría y educación del caos / complejidad. *Revista de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés*, 6 (13), 43-56.  
[[https://elt.tabrizu.ac.ir/article\\_2168\\_4cff07915201434e2c23086e117d2e28.pdf](https://elt.tabrizu.ac.ir/article_2168_4cff07915201434e2c23086e117d2e28.pdf)]

Faltas, I. (2017). Tres modelos de inteligencia emocional. Obtenido de:  
[https://www.researchgate.net/publication/314213508\\_Three\\_Models\\_of\\_Emotional\\_Intelligence/download](https://www.researchgate.net/publication/314213508_Three_Models_of_Emotional_Intelligence/download)

Fuertes, M. (2020) Educación emocional en niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. Experiencias significativas de práctica en las universidades del

- suroccidente colombiano. En: <https://www.ascofapsi.org.co/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/Memorias-Reppsi-suroccidente-Agosto-2020.pdf>
- Fragoso L., R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 110-125. DOI: 10.1016/j.viajes.2015.02.001
- Fujiura, G.T. (2013). La demarcación de la discapacidad intelectual. *Discapacidades intelectuales y del desarrollo*, 51 (2), 83–85. doi: 10.1352 / 1934-9556-51.2.083
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, Vol.12, No.1, 102-127. [<https://core.ac.uk/download/pdf/208844046.pdf>]
- Giraldo, L. A. (2016). El pensamiento sistémico y sus relaciones con el ámbito educativo: del paradigma lineal a la trama circular. *Revista Filosofía UIS*, 15 (1), 279–312. <https://doi.org/10.18273/revfil.v15n1-2016014>
- Glenn, C. (2006) *El mito de la escuela pública*. Ed. Encuentro: España.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91.
- González, N. (2020). La recreación como estrategia pedagógica y medio de inclusión en personas con discapacidad cognitiva refleja su calidad de vida. Trabajo de Especialización en Pedagogía Universitaria Agustiniiana. [<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/1488/GonzalezAlgarra-NormaLizeth-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]

Gopinath, R. y Chitra, A. (2020). Dynamics of family structure on emotional intelligence of secondary school children. *NOVYI MIR Research Journal*, Vol. 5, No. 5, 105-115.

<https://www.researchgate.net/publication/341579827>

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*, No. 31, 83-96.

[[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680833/TP\\_31\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680833/TP_31_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R. y Méndez, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Educación.

Hopkins, D. A. (1993). *Teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4a Ed.). Bogotá: Quirón.

Kant, R. (2019). Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, Vol. 13, No. 4, 441-446. DOI: 10.11591/edulearn.v13i4.13592.

Karibeeran y Mohanty (2019). Emotional intelligence among adolescents. *Humanities and Social Sciences*, 7 (3): 121-124. doi: 10.11648/j.hss.20190703.15

Kemmis, S., and McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. (2nd Ed.). Warrn Ponds, VIC: Deakin.

Krinsky-McHale, SJ y Silverman, W. (2013). Demencia y deterioro cognitivo leve en adultos con discapacidad intelectual: cuestiones de diagnóstico. *Revisiones de investigaciones sobre discapacidades del desarrollo*, 18 (1), 31–42. doi: 10.1002 / ddr.1126

Leiva, J. (2011) La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. Información disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf>

Mac Cann, C., Jiang, Y., Brown, LER, Double, KS, Bucich, M. y Minbashian, A. (2020).

La inteligencia emocional predice el rendimiento académico: un metanálisis.

Boletín Psicológico, 146 (2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Maldonado, C. (2014), ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?

*Intersticios Sociales*, 7, 1-23.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002)

[49642014000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002)

Maldonado, C. (2016). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. *Educ. humanismo*,

Vol. 19, No. 33, 234-252. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642>

Marín, J. (2003) Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva Florianópolis*,

v.20, n.02, 377-43.

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6650/6548>

Marrou, H. (2004) Historia de la educación en la antigüedad. Ediciones Akal S.A., Madrid:

España.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional

standards for intelligence. *Intelligence*, No. 27, 267-298.

- Meskat, M. y Nejati, R. (2017). ¿La inteligencia emocional depende del género? Un estudio sobre estudiantes universitarios de inglés de tres universidades iraníes. *SAGE Abierto*, 7 (3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Michael, P. (2005). An analysis of emotional intelligence and faculty qualities necessary for success in non-traditional classroom setting. *Dissertation Abstract International*, 66 (7), 2465-A.
- Molina, B., Ávila, V., Pérez, A. y Fonseca, E. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8 (2), 151-162. En: <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/671/405>
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. En: [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Morrison, J. (2015). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*, Capítulo I trastornos de neurodesarrollo, Discapacidad intelectual. Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México, D.F.
- Murillo, T., y Francisco, J. (2011). *Investigación acción: Métodos de investigación en educación especial*. Universidad Autónoma de Madrid. [http://www.uam.es/.../InvestigacionEE/.../Inv\\_accion\\_trabaj](http://www.uam.es/.../InvestigacionEE/.../Inv_accion_trabaj)
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo, D. (2012) Aplicabilidad de dos criterios de rigor ético en una investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3), 263-274. Recuperado de:

<http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>

OMS (2018). Trastorno del desarrollo infantil leve. En: <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1207960454>

Orellana, M. (2017) Intervención para la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes con discapacidad intelectual. Universidad Internacional de la Rioja. [Trabajo de fin de máster universitario en Educación Especial]

Parra, L., Chaverra, L. y Castro, A. (2019). El bioaprendizaje: posibilidad para desplegar la condición de humanidad en los escenarios educativos. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 13 (1), 191-199.  
<https://intersticios.es/article/view/18577/12292>

Quiroz, M. (2016). La Complejidad y el Caos en Educación Especial: hacia una Nueva Comprensión de la Discapacidad desde las Teorías del Caos y la Complejidad. *Revista electrónica de educación especial y familia*, No. 2, 18-30.

Ricca, B. (2012). Beyond Teaching Methods: A Complexity Approach. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, Volume 9, Number 2, 31-51.  
<https://doi.org/10.29173/cmplct17985>

Rincón, M. (2021) Inteligencia emocional para favorecer la adaptación escolar. Universidad Cooperativa de Colombia. [Informe Final de Investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación]

Rodríguez, L. (2017). Complejidad, interdisciplina y política en la teoría de los sistemas complejos, de Rolando García Civilizar. *Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 17, núm. 33, 221-242. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100254730014.pdf>

Rodríguez, M. (2017). Transformación y complejidad de los ambientes de aprendizaje

desde la inteligencia emocional. *Revencit*, No. 29, 266-275. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.grupocieg.org%2Farchivos\_revista%2FEd.29(266-275)%2520Rodriguez%2520Martha\_articulo\_id336.pdf&chunk=true

Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista actualidades investigativas en educación*, 21(3), 1-22. Doi.

10.15517/aie.v21i3.46241

Samari, A.A, and Fahimeh, T. (2007). Study of emotional intelligence and academic achievement among students, *Journal of Principles of Mental Health*, vol. 9, p. 1-35.

Sánchez, N. (2018) Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual. Universidad Internacional de la Rioja. [Trabajo de fin de máster universitario en Psicología General Sanitaria]

Shree, A. y Shukla, P.C. (2016). Intellectual Disability: definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community*, 7 (1), 9-20. DOI: 10.5958/2231-458X.2016.00002.6

Sigstad, HMH (2016). Importancia de la amistad para la calidad de vida en adolescentes con discapacidad intelectual leve: una perspectiva de los padres. *Revista de discapacidad intelectual y del desarrollo*, 41 (4), 289-298. doi: 10.3109 / 13668250.2016.1200018

<sup>1</sup>Silva, M. y Pedroza, A. (2015). Una aproximación a las dinámicas sociales del ecosistema de emprendimiento e innovación de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG).

Seminario Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica, ALTEC. Porto Alegre, Brasil. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/47248612.pdf>

Solano, J. y Vergara, J. (2019). Estrategias pedagógicas interdisciplinarias para fortalecer el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. Maestría en Educación,

Universidad de la Costa. En:

[https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/603336/mod\\_resource/content/1/Taller%201.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/603336/mod_resource/content/1/Taller%201.pdf)

Suriá, R. (2018) Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón Revista Pedagógica*. Vol., 70, No.1, 125-140. En:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/48584/38318>

Tamayo, M. (2009) *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Tanveer, M. (2016). Relationship of Family Structure and Emotional Intelligence of Secondary School Students in Islamabad. *American Journal of Education Research*, 4, 658-688. DOI: 10.12691/EDUCACIÓN-4-9-7

Tresierra, Á. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Trujillo, Perú: Biociencia.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Información

recuperada en julio 02 de 2018 y disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>

Velasquez, T., Espinel, E. y Guerrero, G. (2016). Estrategias pedagógicas en el aula de clase.

*Revista Colombiana de Tecnología Avanzada*, Vol. 2, No. 28, 124-131.

[[http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/RCTA/article/view/2475/1231](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RCTA/article/view/2475/1231)]

Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en

la educación comparada. *Human Artes*, Vol. 2, No. 3, pp. 7 – 20.

[[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33125869/HumanArtes\\_N\\_3\\_-\\_Julio-Diciembre\\_2013-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646021677&Signature=DB21Gzf~v0Hz4p~Q5feZuTYrT9t512jHBMPz7jN6cOmGGBPR-QA~h8FssYObiBksSqLnJ5RYP0yOy74UttSBTHza-IN-3-2kaX3ZX1A0CeTaZ0gwap03sxK6x9baCYVaLQ0mLhZfILF7AL2PZgvX2cfuka0qUoDQkwFGK8glsMEC9XMwlj~IcaE5o--eAA1lWyywbFxx5V3IO6GyB1WNYs5nKn0w~bH--RoAeCHXDtL~Izia~VbN2gZEMsxA5I9wVuUN8aLb2cjuLdSHJyV3omRJ3MrWBw9tf9nh-5ISXGxpAvJ6tNsD1nyaDitGV6Kpsw2j97PP4GD2jhF9Pux9Gg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=7](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33125869/HumanArtes_N_3_-_Julio-Diciembre_2013-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646021677&Signature=DB21Gzf~v0Hz4p~Q5feZuTYrT9t512jHBMPz7jN6cOmGGBPR-QA~h8FssYObiBksSqLnJ5RYP0yOy74UttSBTHza-IN-3-2kaX3ZX1A0CeTaZ0gwap03sxK6x9baCYVaLQ0mLhZfILF7AL2PZgvX2cfuka0qUoDQkwFGK8glsMEC9XMwlj~IcaE5o--eAA1lWyywbFxx5V3IO6GyB1WNYs5nKn0w~bH--RoAeCHXDtL~Izia~VbN2gZEMsxA5I9wVuUN8aLb2cjuLdSHJyV3omRJ3MrWBw9tf9nh-5ISXGxpAvJ6tNsD1nyaDitGV6Kpsw2j97PP4GD2jhF9Pux9Gg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=7)]

*Diciembre\_2013-with-cover-page-*

*v2.pdf?Expires=1646021677&Signature=DB21Gzf~v0Hz4p~Q5feZuTYrT9t512jHB*

*MPz7jN6cOmGGBPR-QA~h8FssYObiBksSqLnJ5RYP0yOy74UttSBTHza-IN-3-*

*2kaX3ZX1A0CeTaZ0gwap03sxK6x9baCYVaLQ0mLhZfILF7AL2PZgvX2cfuka0qUo*

*DQkwFGK8glsMEC9XMwlj~IcaE5o--*

*eAA1lWyywbFxx5V3IO6GyB1WNYs5nKn0w~bH--RoAeCHXDtL~Izia-*

*~VbN2gZEMsxA5I9wVuUN8aLb2cjuLdSHJyV3omRJ3MrWBw9tf9nh-*

*5ISXGxpAvJ6tNsD1nyaDitGV6Kpsw2j97PP4GD2jhF9Pux9Gg\_\_&Key-Pair-*

*Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=7]*

Weichhart, G. (2013). El entorno de aprendizaje como sistema adaptativo caótico y complejo.

*Systema: conectando materia, vida, cultura y tecnología*, 1 (1), 36-53.

[[https://www.researchgate.net/profile/Georg-Weichhart/publication/237047512\\_The\\_Learning\\_Environment\\_as\\_a\\_Chaotic\\_and\\_Complex\\_Adaptive\\_System/links/53e9610a0cf2dc24b3cab6c8/The-Learning-Environment-as-a-Chaotic-and-Complex-Adaptive-System.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Georg-Weichhart/publication/237047512_The_Learning_Environment_as_a_Chaotic_and_Complex_Adaptive_System/links/53e9610a0cf2dc24b3cab6c8/The-Learning-Environment-as-a-Chaotic-and-Complex-Adaptive-System.pdf)]

*Weichhart/publication/237047512\_The\_Learning\_Environment\_as\_a\_Chaotic\_and*

*\_Complex\_Adaptive\_System/links/53e9610a0cf2dc24b3cab6c8/The-Learning-*

*Environment-as-a-Chaotic-and-Complex-Adaptive-System.pdf]*

## 10. ANEXOS

### Anexo A. Diagnósticos clínicos



**Centro de habilitación neuropsicológica y comportamental**  
*Especialistas en Neurodesarrollo!*

---

**INFORME DE EVALUACION NEUROPSICOLOGICA**

<b>JOHAN STIVEN QUIMBAYA GIRALDO</b>		<b>EDAD: 09 AÑOS 07 MESES</b>	<b>ID: 1079178535</b>
<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>	14 DE ENERO DEL 2009	<b>LATERALIDAD:</b>	DIESTRO
<b>ESCOLARIDAD:</b>	TERCERO	<b>ACOMPANANTE:</b>	LUZ ADRIANA GIRALDO
<b>COLEGIO:</b>	EL JARDIN	<b>RELACION:</b>	MADRE
<b>DIRECCION:</b>	CAMPOALFONSO	<b>REMITIDO POR:</b>	PSICOLOGA DE LA EPS
<b>TELEFONO:</b>		<b>FECHA DE EVALUACION:</b>	04 DE SEPTIEMBRE 2018
<b>OCCUPACION:</b>	ESTUDIANTE	<b>EPS:</b>	MEDIMAS

**MOTIVO DE CONSULTA**

Usuario que asiste a evaluación por neuropsicología remitido por psicología para conocer coeficiente intelectual. Asiste un compañero de la madre, quien refiere que el menor no quiere estudiar, es muy distraído, se queda enojado en la escuela, presenta dificultades en lecto escritura, no sabe deletrear. Se requiere la aplicación de la prueba para conocer condición de sus procesos cognitivos y como condición para continuar con un programa de adaptación curricular.

**HISTORIA ANTECEDENTES Y DESARROLLO**

**HISTORIA MEDICA** (antecedentes prenatales, postnatales, control de esfínteres, desarrollo motor y lenguaje): Embarazo con sangrado los primeros seis meses. Parto por cesárea pasado de tiempo, al nacer no presenta complicaciones. Hizo amamante, se sentó a los 8 meses, no gateó, caminó casi a los dos años con ayuda torcaes. No reporta dificultades motoras. Reporta edad de inicio de lenguaje a los 12 meses, no había claro, estuvo en terapias, actualmente no presenta dificultades de lenguaje.

**HISTORIA PERSONAL** (Dinámica familiar y desarrollo adaptativo): Convive con los papás y hermano (5 años), mantiene buenas relaciones, sin embargo, la mamá refiere que el menor no hace caso tener que mandarlo varias veces e incluso amenazarlo con la correas, se frustra con la mamá, con el hermano bebea al papá tampoco lo hace caso. La mamá es cuidadora beneficiada pero ya no funciona. Un día se fue de la casa porque la había pegado.

**CONDICION ACTUAL** (desarrollo escolar, desarrollo emocional, alimentación, sueño y vigilia): Inicio escolaridad a los 5 años, con poca adaptación. Actualmente está en tercero, repitió primero, rendimiento académico bajo, no copia, no hace tareas, se distrae con facilidad, presenta dificultades en lectoescritura. Es sociable con pares y adultos, le gusta jugar, compartir emocionalmente estable. Patrón de sueño regulado, se acuesta a las 9:00 pm y se levanta a las 6:00 am, conducta alimentaria adecuada, buen apetito, control de esfínteres desde los 3 años. Requiere de apoyo verbal para promover adecuados hábitos de higiene.

**PRUEBAS APLICADAS Y RESULTADOS**

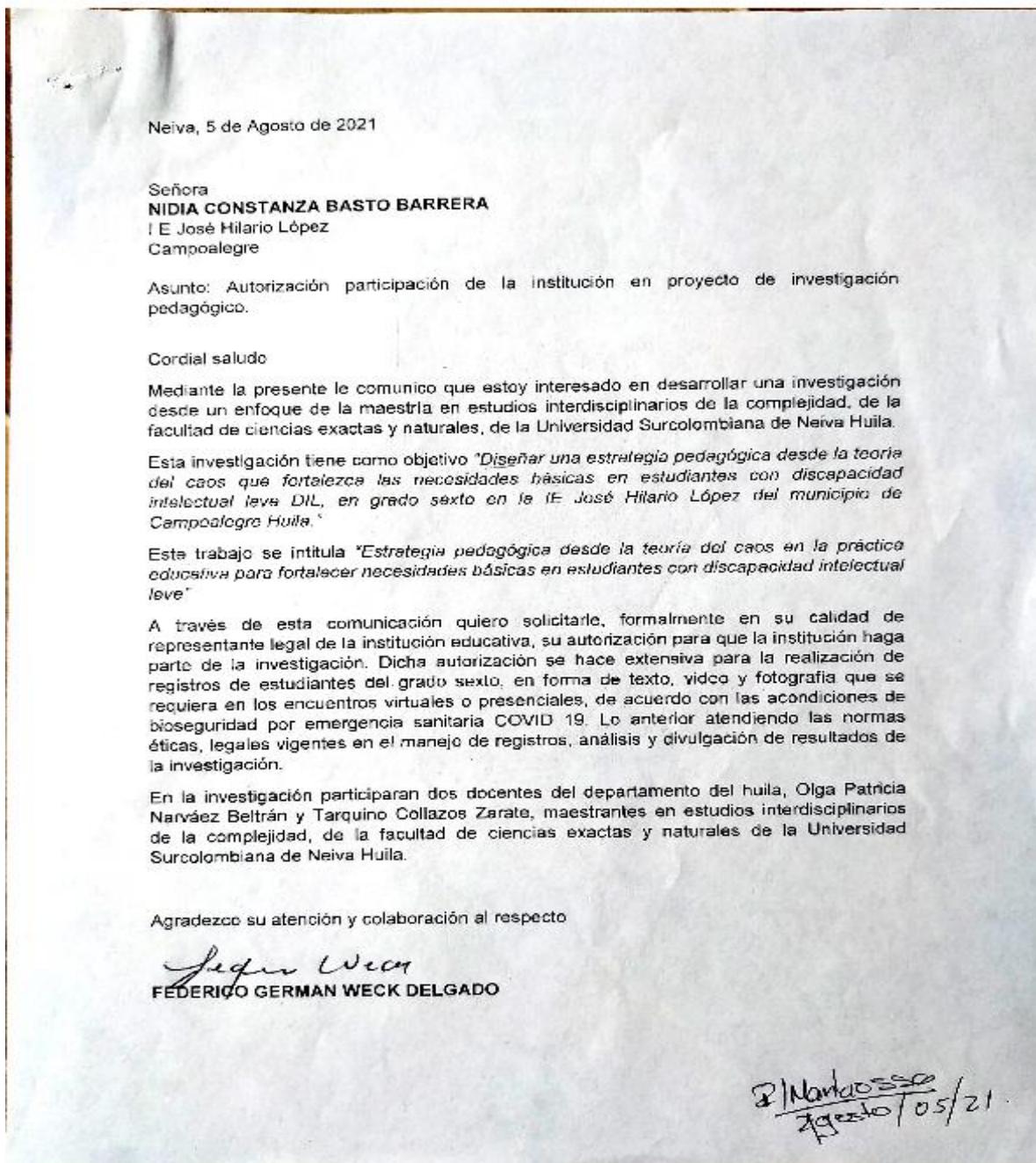
Para realizar la valoración neuropsicológica se utilizaron las siguientes herramientas:

- Entrevistas semi-estructurada con la madre y el niño
- Observaciones Clínicas
- Escala de Wechsler de Inteligencia para niños (WISC IV)

---

Calle 7 N° 17 – 37 Barro Calizo - Teléfono 3183350373 E - mail: [aprenderps@hotmail.com](mailto:aprenderps@hotmail.com)

Anexo B. Oficio solicitud de permiso institucional



Anexo C. Consentimiento informado

Universidad Surcolombiana  
Facultad de Ciencias Exactas Y Naturales  
Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Complejidad

*Formato De Consentimiento Informado Para Menores De Edad*

Yo, LEINYS PATICIA BARÓN identificado(a) con cédula de ciudadanía número 40.799697 de VILLAVERDE GUAYAS, (con calidad de custodio legal del menor, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en mi posible participación en el proyecto de investigación "Estrategia pedagógica desde la teoría del caos en la práctica educativa para fortalecer necesidades básicas en estudiantes con discapacidad intelectual leve". Así mismo, fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo el derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación y mi participación en la misma, antes, durante y después de dicha participación; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante dicha investigación; que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento de dicha investigación sin que ello implique sanciones o cualquier otra consecuencia negativa por parte del equipo de investigación a cargo de la misma; yo la institución mencionada previamente; que mi identidad y los datos que yo proporciono durante esta investigación y obtenidos a través de la misma, serán mantenidos con absoluta reserva y confidencialidad por parte de dicho equipo de investigación, para lo cual responderé de manera anónima los cuestionarios y pruebas mencionados previamente; y que dicho equipo subsanará cualquier inconveniente serio o daño generado en mi persona, por efecto de mi participación en dicha investigación.

Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicha investigación y a los cuales he hecho atención previamente, constituyen compromisos manifestados públicamente por los investigadores, Federico German Weck Delgado, identificado con cédula de ciudadanía número 7696455 de Neiva, Olga Patricia Narváez Beltrán, identificada con cédula de ciudadanía número 27082857 de Pasto, Tarquino Efrén Collazos Zarate, identificado con cédula de ciudadanía número 7688977 de Neiva y teniendo en cuenta que fui informado(a) suficientemente comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en dicha participación, me permite informar que consiento, de forma libre y espontánea, mi participación en dicha investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en el municipio de Campoplegre, el día 22, del mes septiembre de 2021.

Firma: ASBECIOS NAVASSA OLIVERA BARON  
Tarjeta de identidad número 1004002546 de VILLANUEVA, LA GUAYAS

Visto bueno del padre de familia o defensor de familia:  
Firma: LEINYS PATICIA BARÓN DIAS  
C.C. 40799697 de VILLAVERDE GUAYAS

Firma de los investigadores

 Olga Patricia Narváez D. C.C. 27082857 de Pasto	 Tarquino Efrén Collazos Z. C.C. 7688977 de Neiva	 Federico German Weck D. C.C. 7696455 de Neiva
---	--	---