



Estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha durante el período académico 2024-2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Yessica Larissa Góngora Martínez

ASESOR

Martha Cecilia Jaime Castañeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Yessica Larissa, G. (2025). Estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha durante el período académico 2024-2025. [Tesis de doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual requiere estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional, aspecto frecuentemente relegado en favor del desarrollo cognitivo tradicional. El objetivo general fue proponer una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala del municipio de Soacha, orientando la implementación de prácticas educativas inclusivas. Para el desarrollo de la investigación, se siguió el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y tipo de estudio descriptivo-propositivo. Se contó con 18 estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II (edades 8-12 años), tres docentes de educación física y 18 padres de familia. Se diseñaron guías de observación participante, entrevistas semiestructuradas para docentes y padres, y diarios de campo individualizados para documentar las experiencias durante la implementación de juegos cooperativos. Para el análisis se utilizó el software Atlas.Ti siguiendo el método fenomenológico de cuatro fases. La información se categorizó en juegos de confianza, comunicación y resolución de conflictos, así como competencias intrapersonales e interpersonales, interpretándose mediante triangulación de fuentes. Se estableció que los juegos cooperativos generaron mejoras significativas en reconocimiento emocional, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Los resultados evidenciaron la efectividad de la estrategia con percepciones favorables de docentes y padres, quienes reportaron transferencia de aprendizajes al contexto familiar. Tras confirmarse la pertinencia de los juegos cooperativos, se diseñó una propuesta integral estructurada en estrategias de apertura, desarrollo y cierre para transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques inclusivos centrados en el desarrollo socioemocional.

Palabras clave: *juegos cooperativos, competencias socioemocionales, discapacidad intelectual, educación inclusiva, estrategia pedagógica, desarrollo emocional.*

Abstract.

Inclusive education for students with intellectual disabilities requires pedagogical strategies that promote socioemotional development, an aspect frequently relegated in favor of traditional cognitive development. The general objective was to propose a pedagogical strategy based on cooperative games for the development of emotional competencies in students with intellectual disabilities in cycle II at Julio César Turbay Ayala Educational Institution in Soacha municipality, guiding the implementation of inclusive educational practices. For the research development, a qualitative approach, phenomenological design, and descriptive-propositional study type were followed. The study included 18 students with intellectual disabilities in cycle II (ages 8-12 years), three physical education teachers, and 18 parents. Participant observation guides, semi-structured interviews for teachers and parents, and individualized field diaries were designed to document experiences during cooperative games implementation. For analysis, Atlas.Ti software was used following the four-phase phenomenological method. Information was categorized into trust games, communication, and conflict resolution, as well as intrapersonal and interpersonal competencies, interpreted through source triangulation. It was established that cooperative games generated significant improvements in emotional recognition, self-regulation, empathy, and social skills. Results evidenced the strategy's effectiveness with favorable perceptions from teachers and parents, who reported learning transfer to the family context. After confirming the relevance of cooperative games, a comprehensive proposal structured in opening, development, and closing strategies was designed to transform pedagogical practices toward inclusive approaches centered on socioemotional development.

Keywords: cooperative games, socioemotional competencies, intellectual disability, inclusive education, pedagogical strategy, emotional development.

Agradecimientos.

A mi asesora, por su apoyo durante la ejecución del trabajo académico.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por facilitar la enseñanza a personas dispersas a nivel geográfico y con deseos de superarse en su vida profesional.

A mí, esposo Jaime Guzmán, mis hijos, Luis Eduardo y Duban Esteban, mis padres Eduardo Góngora y Luz Mery Martínez por ser la luz que ilumina este maravilloso sendero y su apoyo en esta faceta nueva en el quehacer tanto académico como profesional

Finalmente, A la IE, por prestarme sus locaciones para indagar la problemática abordada en el estudio.

Dedicatorias.

Este título profesional se dedica con cariño y dedicación a todos los futuros educadores. Es un mensaje alentador para que fortalezcan sus habilidades y desempeñen de manera excepcional este maravilloso camino que implica educar a niños, jóvenes y adolescentes en diversos campos del conocimiento, utilizando metodologías innovadoras que superan las prácticas tradicionales.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	12
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	17
1.2. Planteamiento del problema.	18
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	20
1.4. Justificación.	20
1.5. Objeto de estudio.	22
1.6. Campo de acción.	23
1.7. Objetivos.	24
1.7.1. Objetivo General.	24
1.7.2. Objetivos específicos.	24
1.8. Supuestos teóricos.	25
1.9. Alcance temático.	26
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	28
2.2.1. Enfoque constructivista	45
2.2.2. Educación constructivista	48

2.2.3. Constructivismo en Educación Física	49
2.2.4. Aprendizaje significativo mediante situaciones de juego	50
2.2.5. Acción motriz	50
2.2.6. Competencias socioemocionales desde la pedagogía	51
2.2.7. Juegos cooperativos	52
2.3.1 Percepción docente y de padres de la familia sobre los Juegos Cooperativos Como Estrategia Pedagógica	68
2.3.2 Juegos de Confianza	70
2.3.3. Juegos de Comunicación	74
2.3.4. Resolución de Conflictos	79
2.3.5. Desarrollo de Competencias Socioemocionales	82
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	98
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	100
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	103
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	106
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	109
3.5. Discusión de los Resultados	139
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	145
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	145

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	147
4.2.1 Estrategias de Apertura de la Actividad	147
4.2.2 Estrategias de Desarrollo de la Actividad	148
4.2.3 Estrategias de Cierre de la Actividad	150
4.3.1 Análisis FODA	155
4.3.3 Aportes al Conocimiento y Ámbito Científico	156
CONCLUSIONES	157
RECOMENDACIONES	161
ANEXOS	179

Índice de figuras.

Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Soacha	23
Figura 2. Fachada principal de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala	24

Índice de tablas.

Tabla 1. Aspectos importantes del constructivismo	49
Tabla 2. Resumen de antecedentes de la investigación	55
Tabla 3. Operacionalización de las variables	101
Tabla 4. Caracterización de los participantes del estudio	108
Tabla 5. Datos y análisis sociodemográfico de los participantes	127
Tabla 6. Estrategias de Apertura de la Actividad	151
Tabla 7. Estrategias de Desarrollo de la Actividad	153
Tabla 8. Estrategias de Cierre de la Actividad	154
Tabla 9. Implementación Contextual y Formación Docente	155
Tabla 10. Análisis FODA de la Propuesta	159

INTRODUCCIÓN

El tema central del presente estudio se direcciona hacia el análisis de los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II, en la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, con el fin de proponer una estrategia pedagógica que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuya al bienestar integral de esta población vulnerable.

El problema detectado gira en torno a la necesidad de fortalecer prácticas educativas inclusivas que promuevan el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual en contextos escolares vulnerables. De acuerdo con la indagación preliminar realizada en la institución educativa, se identificó la carencia de estrategias pedagógicas que atiendan de manera efectiva las competencias emocionales de estudiantes de ciclo II, lo cual repercute negativamente en su bienestar socioemocional, rendimiento académico e inclusión escolar. Es de resaltar que diversos autores han evidenciado que, a pesar de los avances en políticas de inclusión, las prácticas pedagógicas continúan priorizando aspectos cognitivos, relegando la dimensión socioemocional, especialmente en poblaciones con necesidades educativas específicas.

Es necesario determinar si las estrategias pedagógicas actuales se centran en el desarrollo integral del estudiante, si se hace uso de metodologías cooperativas que favorezcan la interacción social, si los estudiantes con discapacidad intelectual participan activamente en su proceso formativo y si desarrollan competencias para la autorregulación emocional y la convivencia. Se formula como problema de investigación: ¿Cómo puede una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala del municipio de Soacha, considerando sus características individuales y el contexto pedagógico institucional?

Las motivaciones de la investigación radican en la necesidad urgente de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a esta población desarrollar sus competencias emocionales, no sólo como parte de su formación integral, sino como base para su inclusión efectiva en el entorno escolar y social. Es necesario conocer las estrategias de implementación de juegos cooperativos y los métodos utilizados para determinar su efectividad en el desarrollo socioemocional, respondiendo a las necesidades específicas del contexto vulnerable donde se desarrolla la investigación. Por otro lado, al ser los juegos cooperativos una metodología con creciente evidencia científica sobre su impacto en el desarrollo emocional, conocer su aplicabilidad en población con discapacidad intelectual representa una información muy importante, a partir de la cual se abrirán diferentes focos de investigación en contextos similares.

Este trabajo se justifica ya que para la institución educativa la presente investigación constituye un espacio para estudiar, confrontar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas, estrategias pedagógicas y metodologías que guían su quehacer educativo hacia la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Personalmente, este trabajo representa un espacio de reflexión sobre la praxis pedagógica inclusiva del docente en su rol de mediador del desarrollo socioemocional; además de constituir una fuente de consulta como aporte al estudio de metodologías cooperativas en educación especial. Este trabajo tiene un valioso aporte desde el ámbito pedagógico ya que las competencias socioemocionales se entienden como una parte fundamental del desarrollo integral, que se construye en la interacción social del aula, donde se vincula el conocimiento emocional y las metodologías cooperativas del docente, con las necesidades específicas y potencialidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El postulado teórico que se sigue es el de Bisquerra (2015) quien establece que las competencias socioemocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar, desarrollándose a través de experiencias subjetivas y socialmente mediadas. Se integran los planteamientos de Callado (2015) sobre los juegos cooperativos basados en cinco principios clave: la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de pequeño grupo, y el procesamiento grupal. En los juegos de confianza, los estudiantes desarrollan vínculos afectivos y cohesión grupal. En los juegos de comunicación, se

fortalecen las habilidades comunicativas asertivas y la expresión corporal cooperativa. En los juegos de resolución de conflictos, se desarrollan habilidades de mediación y búsqueda de soluciones integradoras.

Para el desarrollo de la investigación, se siguió el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico, método inductivo y tipo de estudio descriptivo-propositivo. Se diseñaron instrumentos de observación participante para registrar las experiencias durante la implementación de la estrategia pedagógica, entrevistas en profundidad para docentes y padres de familia para recoger información acerca de las percepciones sobre los efectos de los juegos cooperativos, y diarios de campo para documentar las vivencias emocionales de los estudiantes. Para el análisis de la información se utilizó el software Atlas.Ti, categorizando y clasificando los datos para luego ser interpretados fenomenológicamente en relación con las experiencias vividas por los participantes y las categorías teóricas establecidas.

El presente trabajo se agrupa en cuatro capítulos. En el primero se expone la proyección de la investigación donde se contextualiza el trabajo en el campo de la educación inclusiva, presentando el planteamiento del problema, la formulación, justificación desde la conveniencia del estudio, la relevancia social, implicaciones prácticas, utilidad metodológica y utilidad teórica. Así mismo, en este capítulo se presenta el objetivo general y los objetivos específicos, junto con los supuestos teóricos, alcance temático y delimitaciones.

En el capítulo segundo, se dan a conocer los fundamentos teóricos referenciales empezando con el estado del arte que delimita el objeto de estudio identificando autores que han investigado sobre juegos cooperativos y competencias socioemocionales en discapacidad intelectual. Luego se presenta el marco teórico con las diferentes posturas epistemológicas respecto al constructivismo, educación emocional y juegos cooperativos. Se presenta el marco conceptual con las definiciones sobre competencias socioemocionales, juegos de confianza, comunicación y resolución de conflictos. Finalmente, se incluyen el marco contextual y el marco legal y normativo sobre educación inclusiva.

En el capítulo tercero, se hace mención a los fundamentos metodológicos y resultados de la investigación, partiendo de la operacionalización de las variables. Se presenta el diseño

metodológico fenomenológico que da cuenta de la ruta seguida, los instrumentos para obtener los datos, la determinación de la muestra, el trabajo de campo, la aplicación de los instrumentos y el procesamiento de la información. Así mismo, se presenta el análisis fenomenológico de los resultados y la discusión de los mismos en función de las experiencias vividas por los participantes.

En el capítulo cuarto se presenta la propuesta de transformación pedagógica con las estrategias de apertura, desarrollo y cierre de las actividades de juegos cooperativos, fundamentada en los principios del constructivismo y la educación emocional inclusiva. Se incluye la fundamentación de la propuesta, su estructura metodológica y la valoración de su pertinencia para el desarrollo socioemocional de estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del análisis fenomenológico, las recomendaciones para futuras investigaciones y la implementación de la estrategia, las limitaciones del estudio, la bibliografía consultada y los anexos correspondientes.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

La presente investigación se enmarca en la necesidad de fortalecer prácticas educativas inclusivas que promuevan el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual en contextos escolares vulnerables. Partiendo de un análisis contextual de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, se identificó la carencia de estrategias pedagógicas que atiendan de manera efectiva las competencias emocionales de estudiantes de ciclo II, lo cual repercute negativamente en su bienestar socioemocional, rendimiento académico e inclusión escolar.

Diversos autores (Echeverría & Martínez, 2018; Muñoz et al., 2020) han evidenciado que, a pesar de los avances en políticas de inclusión, las prácticas pedagógicas continúan priorizando aspectos cognitivos, relegando la dimensión socioemocional, especialmente en poblaciones con necesidades educativas específicas. Esta situación se ve agravada por limitaciones estructurales como la escasez de recursos, la falta de formación docente en enfoques inclusivos y la insuficiente implementación de programas orientados al desarrollo emocional (Díaz & Rodríguez, 2016; García et al., 2018). Estas problemáticas generan un ambiente educativo en el que los estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan barreras para el reconocimiento y manejo de sus emociones, dificultando su interacción social y participación activa en el aula.

Ante este panorama, la investigación plantea como objetivo proponer una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, con el propósito de orientar la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuir al bienestar integral de esta población. El sustento teórico se basa en enfoques constructivistas que resaltan la importancia de la interacción social y la vivencia de experiencias significativas en el aprendizaje (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), así como en estudios que destacan el valor de los juegos cooperativos para promover habilidades emocionales, sociales y cognitivas (Lavega et al., 2014; Founaud et al., 2020). De esta manera, se concibe el juego cooperativo no solo como una actividad lúdica, sino

como una herramienta pedagógica que favorece la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para la inclusión educativa.

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, con un diseño fenomenológico que permite explorar y comprender las experiencias de los estudiantes, docentes y familias durante la implementación de la estrategia propuesta. A partir de la identificación de necesidades y la sistematización de resultados, se busca generar un modelo didáctico contextualizado que contribuya a la transformación de las prácticas educativas tradicionales, promoviendo una educación más inclusiva, afectiva y equitativa. Con esta propuesta se espera no solo responder a la situación problemática identificada, sino también aportar insumos teórico-prácticos que orienten futuras investigaciones e intervenciones en contextos similares, fomentando el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual y fortaleciendo el compromiso institucional hacia la construcción de ambientes educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación se inscribe en la línea “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas” del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), específicamente en el ámbito de estudio “Diseño e innovación de recursos didácticos”. En esta línea, se valora la capacidad transformadora de las propuestas pedagógicas que integran la innovación metodológica con un compromiso social por la equidad y la inclusión. La estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos propuesta en esta investigación se constituye en un recurso didáctico innovador, especialmente diseñado para responder a las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Lejos de asumir una intervención homogénea, esta propuesta parte de la diversidad como principio pedagógico, posicionando el juego como un espacio para el desarrollo emocional, la inclusión y el aprendizaje significativo. En este sentido, se articula con las finalidades de la línea de investigación al generar recursos que no solo son adaptables y contextualizados, sino también evaluables y transferibles a otros entornos escolares que enfrenten retos similares.

Esta correspondencia se refuerza al considerar que el diseño e implementación de recursos didácticos centrados en el juego cooperativo permite avanzar en prácticas pedagógicas que promueven la empatía, la comunicación, el respeto a la diferencia y la colaboración, competencias esenciales para la inclusión educativa (Bisquerra, 2015; Lavega et al., 2014). Asimismo, responde a la necesidad institucional de atender el desarrollo emocional de estudiantes históricamente marginados de la innovación pedagógica, como lo son aquellos con discapacidad intelectual, cuyos procesos formativos han sido en muchos casos reducidos a rutinas instructivas poco sensibles a su realidad. Desde esta perspectiva, el estudio plantea una propuesta pedagógica que no solo busca transformar la experiencia educativa de los estudiantes implicados, sino también ofrecer un modelo replicable y ajustable en instituciones educativas que atienden poblaciones con características similares. Así, se avanza hacia la construcción de un horizonte de cambio sostenible y sustentable, tal como lo propone la línea de investigación de la UIIX.

En consonancia con este enfoque, la investigación no se limita a diagnosticar una problemática, sino que desarrolla, valida y sistematiza una estrategia pedagógica de intervención, asumiendo el compromiso ético y científico de generar conocimiento que sea útil y aplicable en el terreno práctico. Tal como lo sostienen Rocha y Martínez (2023), las intervenciones educativas que logran impacto significativo son aquellas que, además de estar fundamentadas en teorías sólidas, cuentan con un diseño contextualizado, una implementación rigurosa y una evaluación sistemática que permita su mejora continua y proyección social. De este modo, la propuesta de juegos cooperativos se constituye en una innovación educativa situada, que conecta con las metas del programa doctoral y con las demandas emergentes del sistema educativo colombiano, particularmente en lo relacionado con la atención a la diversidad, la equidad y la calidad de la educación para poblaciones con discapacidad.

1.2. Planteamiento del problema.

En este capítulo se presenta la información necesaria para contextualizar al lector en torno a la problemática abordada en la investigación. Se exponen los argumentos que sustentan el problema, identificando la situación problemática concreta en la institución educativa objeto de estudio. Se delinea el problema científico que orienta todo el proceso investigativo y se plantea el

objetivo general del estudio. Finalmente, se destacan los antecedentes teóricos y prácticos que fundamentan la necesidad y relevancia de la investigación en el contexto educativo actual, así como su potencial contribución a la mejora de los procesos pedagógicos inclusivos y al bienestar emocional de la población estudiada.

El desarrollo de competencias emocionales en el ámbito escolar ha adquirido creciente importancia en la última década, especialmente en lo que respecta a estudiantes con necesidades educativas especiales. Las competencias emocionales como la autorregulación, la empatía, la expresión emocional y las habilidades sociales son esenciales para la participación activa en la vida escolar y para el fortalecimiento del bienestar individual y colectivo. Sin embargo, estas competencias suelen quedar en segundo plano frente a las exigencias curriculares centradas en contenidos cognitivos, situación que se intensifica en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual.

En Colombia, y particularmente en contextos educativos de alta vulnerabilidad como el municipio de Soacha, los retos para garantizar una educación inclusiva y de calidad son numerosos. Las instituciones educativas enfrentan serias limitaciones en infraestructura, formación docente y disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados. La Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro de Soacha, ejemplifica esta situación. En ella se ha identificado una creciente población de estudiantes con discapacidad intelectual en ciclo II (grados terceros a quinto de primaria), quienes presentan dificultades significativas en el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, así como en la interacción social con sus pares y docentes.

A pesar de que la Ley 1618 de 2013 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia promueven la atención educativa inclusiva, la implementación efectiva de estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual sigue siendo un desafío. En la práctica, se observa una predominancia de metodologías tradicionales centradas en la instrucción directa, con escasa o nula integración de recursos didácticos que promuevan la participación activa, el trabajo colaborativo o el juego como herramienta de aprendizaje.

En este contexto, surge la necesidad urgente de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a esta población desarrollar sus competencias emocionales, no solo como parte de su formación integral, sino como base para su inclusión efectiva en el entorno escolar y social. Diversas investigaciones (García et al., 2018; Founaud et al., 2020) han demostrado que los juegos cooperativos constituyen una alternativa eficaz para promover el desarrollo emocional y social en contextos educativos inclusivos, al facilitar la interacción empática, la resolución de conflictos y la vivencia de emociones en un ambiente seguro, lúdico y estructurado.

Frente a esta situación, el presente estudio se propone proponer una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, con el propósito de orientar la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuir al bienestar integral de esta población. De esta manera, la investigación responde a una necesidad práctica claramente identificada en el contexto escolar y se alinea con los objetivos de las políticas públicas educativas, proponiendo una intervención concreta y contextualizada que, a partir de evidencias cualitativas, busca generar conocimiento aplicable y replicable en instituciones con condiciones similares.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo puede una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala del municipio de Soacha, considerando sus características individuales y el contexto pedagógico institucional?

1.4. Justificación.

La investigación presentada se fundamenta en diferentes perspectivas que destacan su relevante aportación en el ámbito educativo, especialmente en relación con el fomento de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II en instituciones de educación básica primaria. Desde un enfoque teórico, este estudio ofrece un modelo explicativo sobre cómo las prácticas pedagógicas centradas en juegos cooperativos pueden

fortalecer habilidades emocionales como la autorregulación, la empatía, la expresión emocional y la interacción social positiva. Este enfoque es particularmente importante en un contexto donde la literatura especializada ha centrado sus esfuerzos, en mayor medida, en poblaciones neurotípicas o en niveles educativos superiores, dejando un vacío significativo en cuanto a estrategias inclusivas efectivas para la educación primaria media. Como menciona García e Iglesias (2020), “los estudiantes con discapacidad intelectual requieren propuestas pedagógicas adaptadas que reconozcan sus características emocionales, cognitivas y sociales, y les permitan participar activamente en el entorno escolar” (p. 112).

La investigación busca llenar este vacío al integrar elementos del aprendizaje significativo, la educación emocional y el juego cooperativo como herramientas pedagógicas. Así mismo, valida y contextualiza enfoques teóricos como el modelo de la inteligencia emocional de Goleman (2001) y el modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra (2015), adaptándolos a las especificidades del sistema educativo colombiano y a los desafíos particulares de la inclusión escolar. Este tipo de adaptación ha sido señalado por Mortier (2020) como un paso necesario para cerrar la brecha entre teoría y práctica en contextos de diversidad funcional.

En un aspecto práctico, la investigación presenta una estrategia pedagógica concreta, estructurada y validada empíricamente que podrá ser implementada por docentes del ciclo II para potenciar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Esta herramienta didáctica, centrada en el uso de juegos cooperativos, facilitará la planificación de actividades inclusivas, promoverá una mayor participación y contribuirá a crear un ambiente escolar más positivo. Según Founaud et al. (2020), “los juegos cooperativos permiten activar emociones positivas y crear vínculos significativos en contextos escolares inclusivos” (p. 90), lo cual resulta esencial para fomentar la equidad y el bienestar estudiantil.

Desde la perspectiva social, el estudio adquiere especial relevancia en el contexto colombiano, caracterizado por profundas desigualdades sociales y educativas que impactan con mayor intensidad a los estudiantes en situación de discapacidad. Las instituciones educativas pueden convertirse en motores de transformación social, si implementan estrategias pedagógicas sistemáticas que promuevan el reconocimiento de la diversidad y la convivencia pacífica. Como

lo documentan Pedroza et al. (2020), “la formación en habilidades socioemocionales representa un eje fundamental para garantizar la inclusión y la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual en todos los ámbitos de la vida escolar” (p. 108).

Los principales beneficiarios de esta investigación serán los estudiantes de ciclo II con discapacidad intelectual de la IE Julio César Turbay Ayala, quienes fortalecerán competencias esenciales para su integración y bienestar. Los docentes también se beneficiarán, al contar con una estrategia basada en evidencia que enriquecerá sus prácticas pedagógicas. A nivel más amplio, esta investigación está alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el objetivo 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Desde el punto de vista metodológico, esta propuesta representa una innovación significativa al combinar el juego cooperativo con una secuencia didáctica adaptada al desarrollo emocional de niños con discapacidad intelectual. El diseño de esta secuencia, que incluye fases, actividades, técnicas de evaluación y ajustes razonables, ofrece un modelo replicable en contextos similares. Muñoz et al. (2020) destacan que “la inclusión de dinámicas cooperativas en el currículo de Educación Física representa una oportunidad concreta para trabajar transversalmente el desarrollo emocional en la escuela” (p. 30).

Desde la perspectiva institucional, los resultados de esta investigación proporcionarán a la IE Julio César Turbay Ayala herramientas concretas para el diagnóstico, la intervención y el seguimiento del desarrollo socioemocional de sus estudiantes con discapacidad. Esto facilitará la toma de decisiones pedagógicas más informadas, la mejora de la planeación curricular y la identificación de necesidades formativas para los docentes. Además, como lo plantean Díaz y Rodríguez (2016), la incorporación de estrategias inclusivas basadas en evidencia representa una mejora sustancial frente a enfoques asistencialistas o reactivos, que aún prevalecen en el tratamiento escolar de la discapacidad.

En conclusión, el desarrollo de esta investigación no solo es pertinente, sino también necesario. Aborda una problemática concreta en un contexto educativo con necesidades críticas, presenta una estrategia innovadora, aporta evidencia empírica y genera conocimiento aplicable

para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, emocionalmente significativa y socialmente transformadora.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen los procesos de desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II en el contexto escolar. Este objeto se enmarca en el campo del desarrollo socioemocional y la educación inclusiva, abordando aspectos como la expresión y regulación emocional, la empatía, la interacción social y el rol que desempeñan las estrategias pedagógicas particularmente los juegos cooperativos en la promoción de dichas competencias en estudiantes con necesidades educativas especiales. Este enfoque permite observar cómo los estudiantes con discapacidad intelectual afrontan sus emociones en situaciones escolares cotidianas, cómo se relacionan con sus pares y docentes, y qué factores del entorno educativo facilitan o limitan su participación emocional activa y positiva. Como lo señalan Founaud, Lavega y Rodríguez (2020), “la inclusión de prácticas lúdicas estructuradas en el aula, como los juegos cooperativos, favorece el desarrollo emocional y el sentido de pertenencia, especialmente en estudiantes con desafíos cognitivos y relacionales” (p. 90).

La delimitación precisa de este objeto permite profundizar en un campo emergente de la investigación educativa que reconoce las competencias emocionales como un eje esencial del aprendizaje integral y de la inclusión efectiva. Así lo confirman estudios recientes que destacan la necesidad de comprender estas competencias no solo desde una perspectiva clínica o terapéutica, sino desde enfoques pedagógicos que promuevan la autonomía emocional en contextos escolares reales (Díaz & Rodríguez, 2016; Mortier, 2020). Como afirman García e Iglesias (2020), “el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual está directamente relacionado con su capacidad de adaptación escolar, su bienestar psicológico y sus oportunidades de inclusión social y educativa” (p. 117). Esta evidencia subraya la pertinencia de abordar este objeto de estudio desde una mirada pedagógica, sistemática y científicamente fundamentada, orientada a generar estrategias transformadoras en la práctica docente.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se circunscribe al diseño, implementación y validación de una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II en la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala. Este campo representa la convergencia entre la educación física inclusiva, la pedagogía del juego y el desarrollo socioemocional, en el marco de una propuesta innovadora que busca transformar las prácticas pedagógicas tradicionales. El énfasis en los juegos cooperativos como recurso didáctico responde a la necesidad de estructurar experiencias educativas que fomenten la interacción social positiva, la empatía, la autorregulación y el sentido de pertenencia en estudiantes con diversidad funcional. Como destacan Lavega et al. (2014), “las experiencias emocionales vividas en los juegos cooperativos permiten a los estudiantes expresar, identificar y gestionar sus emociones en entornos de apoyo mutuo y colaboración” (p. 54), lo cual resulta especialmente pertinente para quienes presentan barreras en el ámbito emocional y comunicativo.

Esta perspectiva es complementada por Founaud, Lavega y Rodríguez (2020), quienes afirman que “el campo del juego cooperativo, cuando se estructura pedagógicamente, genera contextos de aprendizaje emocional accesibles y significativos para estudiantes con discapacidad intelectual” (p. 92). A través de esta delimitación, la investigación focaliza su accionar en la creación de estrategias didácticas ajustadas al contexto, que no solo promuevan el bienestar individual de los estudiantes, sino que también contribuyan a fortalecer prácticas inclusivas institucionales más amplias. Este campo de acción permite abordar, desde una propuesta práctica y replicable, las problemáticas identificadas en el contexto educativo, con miras a generar impactos transformadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la cultura escolar. La validación de esta estrategia contribuirá a consolidar una línea pedagógica basada en la educación emocional y el aprendizaje cooperativo, orientada a garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos los estudiantes.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, con el propósito de orientar la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuir al bienestar integral de esta población.

1.7.2. Objetivos específicos.

- 1.** Explorar la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, mediante entrevistas, para identificar los factores que favorecen u obstaculizan la efectividad de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes.
- 2.** Indagar la percepción de los padres de familia frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, a través de grupos focales, con el fin de comprender el impacto de los juegos cooperativos en el contexto familiar y social de los estudiantes.
- 3.** Describir la percepción y atribución emocional de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II durante la práctica de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos en función al tipo de tarea motriz y género, mediante observaciones y entrevistas, para comprender cómo estas categorías influyen en las experiencias emocionales de los estudiantes durante la implementación de la estrategia pedagógica.

4. Diseñar una propuesta de estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos, fundamentada teóricamente y adaptada a las necesidades y características de los estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II.

1.8. Supuestos teóricos.

Los juegos cooperativos, como estrategia pedagógica, no solo mejoran las competencias socioemocionales, sino que también constituyen una herramienta metodológica aplicable en contextos educativos inclusivos. Su implementación favorece la percepción y regulación de emociones, fortaleciendo aquellas positivas y reduciendo las negativas. Además, contribuyen a la consolidación de habilidades como la comunicación asertiva, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, promoviendo un aprendizaje significativo. Desde un enfoque propositivo, estos juegos pueden ser diseñados e integrados en la planificación curricular para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual y fomentar prácticas educativas inclusivas.

1.9. Alcance temático.

El estudio adopta un enfoque propositivo, fundamentado en un análisis descriptivo-interpretativo que permite comprender las experiencias y percepciones del grupo de estudio respecto a los juegos cooperativos, con el fin de diseñar una estrategia pedagógica para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Para Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos detallan situaciones y eventos, mientras que Aguirre & Jaramillo (2015) destacan la importancia de la validez descriptiva en la construcción de conocimiento. En este sentido, la investigación no solo busca describir e interpretar el fenómeno, sino también generar una propuesta concreta basada en la aplicación de juegos cooperativos como estrategia educativa inclusiva. Esta delimitación responde a la necesidad de generar alternativas pedagógicas contextualizadas que promuevan la inclusión y el bienestar socioemocional en el ámbito escolar.

De acuerdo con Bisquerra (2015), “la educación emocional debe ser considerada como una herramienta fundamental para la inclusión, ya que fortalece la autorregulación, la empatía y las relaciones interpersonales positivas” (p. 34). En este sentido, los ejes conceptuales que estructuran la investigación incluyen: las competencias emocionales en el contexto de la discapacidad intelectual, con énfasis en la expresión emocional, la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos; el juego cooperativo como recurso didáctico en contextos inclusivos; y los principios metodológicos del diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad funcional.

Se incorporará también una revisión crítica sobre los enfoques de educación inclusiva y su vinculación con la educación emocional, considerando tanto marcos teóricos como experiencias de intervención documentadas. Asimismo, se abordarán los retos que enfrentan los docentes en la planificación e implementación de prácticas inclusivas, particularmente en instituciones educativas públicas de contextos socialmente vulnerables como el municipio de Soacha. Como señalan Founaud, Lavega y Rodríguez (2020), “los juegos cooperativos constituyen un medio privilegiado para la construcción de vínculos emocionales seguros y la participación activa de estudiantes con discapacidad intelectual en la dinámica del aula” (p. 90). Por ello, el estudio centrará su atención en el análisis de los elementos que permiten estructurar este tipo de estrategias desde una perspectiva pedagógica y emocionalmente significativa.

Cabe destacar que, aunque se reconoce la influencia de factores familiares, comunitarios y socioculturales en el desarrollo emocional de los estudiantes, el foco principal de esta investigación se mantendrá en los procesos que ocurren dentro del ámbito escolar y en las prácticas pedagógicas que pueden ser diseñadas e implementadas por los docentes para favorecer el desarrollo emocional desde una perspectiva inclusiva y transformadora.

El alcance temático de la presente investigación se circunscribe al estudio del desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II y su fortalecimiento mediante la propuesta de una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos. Esta delimitación responde a la necesidad de generar alternativas pedagógicas contextualizadas que promuevan la inclusión y el bienestar socioemocional en el ámbito escolar.

De acuerdo con Bisquerra (2015), “la educación emocional debe ser considerada como una herramienta fundamental para la inclusión, ya que fortalece la autorregulación, la empatía y las relaciones interpersonales positivas” (p. 34). En este sentido, los ejes conceptuales que estructuran la investigación incluyen: las competencias emocionales en el contexto de la discapacidad intelectual, con énfasis en la expresión emocional, la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos; el juego cooperativo como recurso didáctico en contextos inclusivos; y los principios metodológicos del diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad funcional.

Se incorporará también una revisión crítica sobre los enfoques de educación inclusiva y su vinculación con la educación emocional, considerando tanto marcos teóricos como experiencias de intervención documentadas. Asimismo, se abordarán los retos que enfrentan los docentes en la planificación e implementación de prácticas inclusivas, particularmente en instituciones educativas públicas de contextos socialmente vulnerables como el municipio de Soacha. Como señalan Founaud, Lavega y Rodríguez (2020), “los juegos cooperativos constituyen un medio privilegiado para la construcción de vínculos emocionales seguros y la participación activa de estudiantes con discapacidad intelectual en la dinámica del aula” (p. 90). Por ello, el estudio centrará su atención en el análisis de los elementos que permiten estructurar este tipo de estrategias desde una perspectiva pedagógica y emocionalmente significativa.

Cabe destacar que, aunque se reconoce la influencia de factores familiares, comunitarios y socioculturales en el desarrollo emocional de los estudiantes, el foco principal de esta investigación se mantendrá en los procesos que ocurren dentro del ámbito escolar y en las prácticas pedagógicas que pueden ser diseñadas e implementadas por los docentes para favorecer el desarrollo emocional desde una perspectiva inclusiva y transformadora.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia. Este establecimiento educativo de carácter oficial atiende a una población estudiantil

cercana a los 1.200 alumnos, en su mayoría pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El contexto en el que se inscribe la institución se caracteriza por condiciones de alta vulnerabilidad social, incluyendo pobreza estructural, hacinamiento habitacional, problemáticas asociadas a la violencia intrafamiliar y limitaciones en el acceso a servicios de apoyo psicosocial.

La IE Julio César Turbay Ayala cuenta con una planta física funcional, personal docente estable y disposición institucional para fortalecer procesos inclusivos, a pesar de las restricciones materiales. En este sentido, Gallego et al. (2024) señalan que "las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social requieren enfoques contextualizados que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad" (p. 131), aspecto que resulta clave para la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta investigativa. La población objeto de estudio está conformada por estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II (grados tercero, cuarto y quinto), cuya edad promedio oscila entre los 8 y 11 años. Estos estudiantes han sido identificados por el equipo de inclusión de la institución y presentan características diversas en términos de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales. La investigación se enfocará en esta población debido a las dificultades significativas observadas en la expresión y regulación emocional, así como en la interacción con sus pares.

La delimitación temporal de la investigación comprende el periodo académico 2024-2025, durante el cual se desarrollarán las etapas de revisión documental, diagnóstico contextual, diseño de la estrategia pedagógica y validación teórica de la propuesta. No se contempla la implementación de la estrategia dentro del alcance del presente estudio, sino su fundamentación conceptual, contextual y metodológica. Como afirma Campos (2022), "la selección adecuada del contexto espacial condiciona significativamente la validez ecológica de las intervenciones en convivencia escolar" (p. 140), lo que refuerza la pertinencia de centrar el análisis en una institución con características representativas de los desafíos de la educación inclusiva en Colombia.

Figura 1.

Ubicación geográfica del municipio de Soacha



Nota. Figura que muestra la ubicación del municipio de Soacha y sus alrededores

Figura 2.

Fachada principal de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala

**INSTITUCION EDUCATIVA JULIO CESAR TURBAY AYALA****DIRECCIÓN: CALLE 3 Nº 2ª -07****BARRIO: JULIO RINCÓN****MUNICIPIO: SOACHA****NATURALEZA: PUBLICA****CARÁCTER: MIXTO****CALENDARIO: A****JORNADA: MAÑANA Y TARDE****NIVELES: PREESCOLAR A 11º****NUMERO DE CURSOS: 53 CURSOS**

Nota: La imagen muestra la fachada principal de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la Calle 3 No. 2G-07, Barrio Julio Rincón, Municipio de Soacha, Cundinamarca

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

En este capítulo, se presenta un marco teórico que sustenta la investigación, abordando conceptos fundamentales relacionados con el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual mediante estrategias pedagógicas basadas en juegos cooperativos. Se examinan las teorías educativas subyacentes, como el constructivismo y el aprendizaje significativo, que resaltan la importancia de la interacción social y la experiencia práctica en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades. Además, se profundiza en la conceptualización de las competencias socioemocionales, su impacto en el bienestar y el rendimiento académico, y su relevancia en la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

A lo largo de la historia, tradicionalmente el quehacer educativo ha centrado sus procesos formativos en el desarrollo intelectual del individuo dejando a un lado el aspecto afectivo, sin embargo, en las últimas décadas, éste ha dejado de ser un proceso complejo y centrado en la transmisión de conceptos, valores y costumbres, a ser un modelo de incorporación de avances tecnológicos, pedagógicos y psicológicos, dimensionando el desarrollo del individuo de una manera integral: el saber, el hacer, el saber-hacer y el ser; bajo la perspectiva psicológica se determina que el desarrollo afectivo está influenciado por distintos factores condicionados por su realidad y entorno, entre ellos: el ambiente, las emociones, el estado físico, la conducta. (Echevarría, 2003, citado por Acosta, 2017, pp.260).

Se ha considerado que el estudio de la inteligencia a través del tiempo se divide en seis etapas: estudios legos, preludios de estudios psicométricos, estudios psicométricos, jerarquización, pluralización y contextualización. Aunque, en las primeras etapas las investigaciones relacionadas se desarrollaban desde el campo de la psicología, a partir del siglo XX investigaciones empíricas empiezan a abarcar en el campo educativo dando origen al concepto de *Inteligencia Emocional*, para entonces, Gardner (1983) reconstruye el término de inteligencia estableciendo la teoría de las inteligencias múltiples; en esta misma línea, Salovey y

Mayer basados en Gardner complementan la definición tradicional de inteligencia en un constructo de IE intrapersonal e interpersonal.

Los estudios realizados se han enfocado en evaluar aspectos tales como: percepción e identificación de las emociones, conocimiento y autorregulación; entre otros, dejando en evidencia la aplicación de múltiples instrumentos y métodos, sin embargo, en el ámbito educativo los más destacados son los Modelos de Salovey y Mayer, Extremera y Fernández- Berrocal, Bar-On y Goleman. A partir de estos postulados, se determina que las competencias emocionales tienen un vínculo importante y una influencia positiva en todos los procesos del aprendizaje, por lo tanto, el desarrollo de estas permite mejorar competencias cognitivas, habilidades, actitudes y conducta, desde entonces se ha empezado a construir distintas definiciones de educación emocional iniciando con los postulados de Bisquerra.

Según Maravé, Gil, Chiva y Moliner (2017) la motivación en el aprendizaje, el ambiente, la relación profesor- estudiante, la empatía, el equilibrio emocional en la escuela, luego de la aplicación de programas de desarrollo de las competencias emocionales ha demostrado una influencia positiva en los comportamientos y el rendimiento académico.

Otro aspecto relacionado en este documento permite comprender que la EF como área del desarrollo integral del estudiante, específicamente en función de la conducta y el comportamiento motor (prácticas determinadas por la interacción), y para el caso de este protocolo de investigación que no involucren la competición, son herramientas significativas en la vivencia de emociones positivas, negativas y ambiguas. En este sentido, la mayoría de los estudios que se han revisado y analizado, concluyen que ante la práctica de actividades que permitan el desarrollo de las habilidades motrices, se observa un alto nivel de intensidad sobre las emociones positivas, además también se ha determinado que el desarrollo y fortalecimiento de estas inciden significativamente en el mejoramiento de las relaciones sociales, comportamientos, y rendimiento académico.

En los últimos años, la sociedad ha enfatizado la importancia de la formación integral del ser humano, y los contextos escolares no son ajenos a esta tendencia. En consecuencia, dentro de los procesos de formación educativa se han ido incorporando diversas estrategias orientadas al

desarrollo personal y emocional de los individuos. La educación emocional se destaca como un enfoque clave en este sentido, ya que busca que las personas adquieran y apliquen de manera efectiva conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para comprender y gestionar sus emociones, desarrollar empatía, establecer buenas relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones de forma responsable. De acuerdo con Fernández- Berrocal & Extremera (2004) citados por Maravé, Gil, Chiva & Moliner (2017), elementos como la motivación en el aprendizaje, el ambiente, la relación profesor- estudiante, la empatía, el equilibrio emocional en la escuela, luego de la aplicación de programas de desarrollo de las competencias emocionales han mostrado un efecto positivo en los comportamientos y el rendimiento académico tras la implementación de programas de desarrollo de competencias emocionales.

A continuación, se describen algunos antecedentes o trabajos previos relacionados con el tema de estudio.

Aguaded (2017) llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, con 48 estudiantes de 5 años de edad del centro de educación infantil y primaria (CEIP) Juan Ramón Jiménez, situado en el sureste de Huelva (España). La investigación se basó en un programa adaptado al modelo de Mayer y Salovey, estructurado en tres bloques y una actividad diagnóstica para investigar los conocimientos previos de los estudiantes. Se utilizaron diferentes instrumentos, tales como la observación directa y sistemática en situaciones no regladas, el diario de clase y el registro anecdótico; registro de observación sirvió como herramienta de evaluación.

Al aplicar la rúbrica de evaluación, se categorizaron los siguientes ítems: 1. El trabajo de la inteligencia emocional, donde se destacó la importancia de trabajar en este ámbito desde edades tempranas, así como la inclusión transversal de contenidos relacionados con la inteligencia emocional y la convivencia, 2. Referentes “expresión y canalización de sentimientos” donde se observó que tras la implementación del programa los estudiantes optaron por el diálogo para la solución de conflictos. Se concluyó que se evidenciaron cambios significativos en el grupo experimental tras la intervención del programa, tales como una mejor comprensión de las emociones, pautas para regularlas y una mayor adquisición de conceptos vinculados a la inteligencia emocional. Un aspecto importante a considerar en este estudio es la escasa atención que se presta en el aula a los aspectos emocionales por parte del profesorado.

Alzahrani, Alharbi, Amani. (2019) sostienen que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales facilita a los individuos la interacción con su entorno. Por esta razón es fundamental que estas habilidades se cultiven desde los primeros años de edad. Además de promover la interacción positiva, contribuyen a fortalecer la capacidad de interactuar con el otro, reconocer y expresar sus emociones, así como la autorregulación. Este conjunto de comportamientos impacta en la conducta, lo que a su vez refuerza la autoestima y confianza en sí mismos. En este contexto, el aprendizaje socioemocional se define como un proceso mediante el cual los individuos adquieren competencias básicas para reconocer y gestionar de manera constructiva sus emociones y situaciones tanto intrapersonales e interpersonales.

Este componente es importante en la práctica pedagógica, ya que fomenta la autoconciencia, las habilidades sociales, la comunicación asertiva y la capacidad de escucha. Estos aspectos permiten al individuo tomar decisiones responsables y establecer vínculos afectivos (Alzahrani, et al., 2019). Además, el aprendizaje socioemocional desencadena una serie de resultados favorables en todos los ámbitos del aprendizaje, y estudios han demostrado que tienen un impacto positivo en el rendimiento académico. Sin embargo, es crucial reconocer que la relación maestro-estudiante puede influir de manera positiva o negativa en muchos aspectos de este proceso.

Según Suberviola (2020) las emociones cumplen dos funciones fundamentales en el individuo: facilita la adaptación al entorno y la acomodación del sujeto a las condiciones cambiantes de su contexto. Este postulado teórico permite comprender las emociones no solo como reacciones biológicas o respuestas individuales, sino como construcciones sociales vinculadas a la experiencia y a la interacción con el entorno. En este marco, sea hace necesario que el sistema educativo reconozca que las emociones no pueden ser comprendidas de forma aislada. Su carácter situado implica que, aunque sean interiorizadas de manera personal, emergen y se moldean en el seno de las relaciones afectivas, sociales y culturales (Suberviola, 2020, p. 190). Esta afirmación sitúa a las emociones como un componente primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje dado que median la manera en que los sujetos vinculan el conocimiento, consigo mismo y con los otros.

De esta manera se considera, que el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, no puede considerarse como un aspecto secundario en la formación escolar, sino una dimensión central en el desarrollo humano. Por lo tanto, el control y la regulación emocional entendidos como habilidades que permiten reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, se fundamentan en favorecer el bienestar subjetivo, la convivencia escolar, la motivación intrínseca y la capacidad de asumir retos personales y académicos. En consecuencia y desde esta perspectiva para Goleman (1995) citado por Suberviola, (2020) considera que la escuela ya no puede seguir estructurando los procesos de formación de manera interdependiente, es decir, que la inteligencia intelectual y la inteligencia emocional están presentes en el desarrollo integral. La inteligencia emocional plantea que los individuos tenemos dos mentes una que piensa y otra que siente, y ambas deben ser consideradas en conjunto en el contexto escolar (p.12). La integración del constructo teórico y la práctica pedagógica en el ámbito de la inteligencia emocional permite esa integración, al reconocer que el aprendizaje significativo ocurre cuándo se activan simultáneamente los procesos racionales y emocionales.

De este modo, es indispensable que la escuela genere contextos pedagógicos emocionalmente seguros, empáticos y motivadores, donde no solo los estudiantes adquieran conocimiento, sino desarrollen su capacidad de introspección, resiliencia, regulación emocional “Coeducación emocional”, (Suberviola, 2020) esenciales para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Un estudio adicional, realizado por Falcón, Castellar, Ortega y Pradas (2020) y aprobado por el Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Generalitat de Catalunya, de carácter cualitativo y cuantitativo. Se aplicó a un grupo 67 estudiantes (50.7% niñas y 49.3% niños) de 4 curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) para determinar la capacidad predictiva de la variable interacción motriz asociada a la Lógica Interna (LI) (relación espacio, tiempo, recursos) de los juegos sobre las emociones positivas y negativas, así como los efectos de diversas variables de las subcategorías de la Lógica Interna (LI) y la Lógica Externa (LE) (elementos contextuales o características de los jugadores) del juego motor en la intensidad emocional experimentada.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Games Emotions Scale (GES) para registrar la intensidad de las emociones en la práctica de juegos motores. Los datos cuantitativos del

cuestionario GES se analizaron empleando el test Kolmogorov-Smirnov, se aplicaron ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) y árboles de clasificación CHAID para el análisis de datos cuantitativos y estadísticas para el análisis de datos cualitativos. Este estudio, permitió concluir que la experiencia de los juegos cooperativos genera mayor intensidad de emociones positivas, mientras que los juegos psicomotores tienden a evocar emociones negativas en sus participantes, sin establecer diferencias significativas entre los juegos de cooperación y oposición.

Otro estudio relevante es el de Malinauskas, Malinauskiene, (2021) realizado en Kaunas (Lituania) con 104 adolescentes de dos escuelas de esta ciudad. Utilizando un enfoque cuantitativo, se analizó un grupo experimental (intervención) y un grupo de control (comparación) para evaluar el impacto de un Programa de Capacitación en Habilidades Socioemocionales en las clases de educación física. Los instrumentos utilizados para medir y evaluar las habilidades de la inteligencia emocional basadas en respuestas autoinformadas incluyeron el Schutte Self-Report Inventory (SSRI) (Inventario de Autoinforme de Schutte ISRS) (Escala de Inteligencia Emocional) y Self-Report Emotional Intelligence (formulario del estudiante que determina las percepciones de los participantes de sus habilidades emocionales a nivel interpersonal e intrapersonal). La intervención del programa se estructuró en 48 sesiones de 15 minutos.

El análisis de los resultados se realizó mediante el multivariante de varianza o MANOVA, recopilando datos de ambos grupos. Los resultados evidenciaron que, tras la implementación del programa en el grupo experimental, se produjeron mejoras significativas en las habilidades socioemocionales durante las actividades de educación física.

Cueva y Calongos (2021) llevaron a cabo una investigación en una zona rural de Perú, utilizando un enfoque fenomenológico-cualitativo para analizar la importancia de la educación socioemocional para estudiantes de educación secundaria. El objetivo fue comprender cómo desarrollar competencias socioemocionales que faciliten su inserción en la sociedad del conocimiento. El diseño documental evaluó la calidad de artículos seleccionados, utilizando el análisis documental y la comparación de información. Los hallazgos revelaron la necesidad de programas continuos de educación socioemocional para docentes y estudiantes, sugiriendo que estas competencias son cruciales para el bienestar, aprendizaje y adaptación al cambio. La

conclusión destaca que una educación socioemocional en entornos rurales proporciona herramientas para el manejo emocional, relaciones saludables y pensamiento crítico, facilitando su inclusión en la sociedad del conocimiento.

Así mismo, Vázquez et al. (2021) realizaron un estudio empírico de corte cualitativo en tres institutos públicos de una provincia del norte de España, con el objetivo de identificar los aspectos didácticos y académicos que inciden en el estado motivacional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El diseño metodológico fue cualitativo con enfoque descriptivo y la muestra incluyó 28 estudiantes de entre 12 y 18 años, de diferentes cursos. Se utilizaron grupos de discusión, conformando un total de cuatro grupos. El análisis se realizó mediante análisis de contenido del discurso. Los hallazgos revelaron que los estudiantes perciben una falta de motivación intrínseca, atribuida principalmente a la metodología de enseñanza de los docentes y a características personales como la falta de formación socioemocional y empatía. En conclusión, los estudiantes demandan un enfoque más activo, cercano y que fomente su participación, lo cual puede ser relevante para el diseño de estrategias pedagógicas cooperativas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, considerando la importancia del vínculo docente-estudiante en este proceso, aspectos relevantes a tener en cuenta en la investigación actual.

Es importante señalar que, Cuevas y Gutiérrez (2021) en su estudio cualitativo realizado en la Ciudad de México con 12 maestros debutantes de educación primaria provenientes de carreras distintas a la enseñanza, encontraron que las emociones experimentadas por estos docentes están directamente relacionadas con la representación que han construido de la profesión docente y funcionan para orientar e incentivar sus prácticas. Los autores concluyen que es fundamental considerar el papel de la subjetividad, las representaciones, motivaciones y afectos en el ejercicio de la docencia. Estos hallazgos aportan elementos valiosos a la presente investigación sobre la importancia de las emociones y la subjetividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Yacsahuache et al. (2021) en su estudio realizado en una institución de Educación Básica Regular en Perú, se planteó conocer las representaciones sociales de los actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad. Utilizando un diseño

fenomenológico descriptivo cualitativo, con una muestra de 9 participantes (3 docentes, 3 madres de familia y 3 especialistas), mediante entrevistas semiestructuradas, analizaron inductivamente los datos obtenidos. Los hallazgos revelaron que existe una brecha en la información y conocimiento sobre educación inclusiva entre los actores, generando confusión y actitudes desfavorables hacia los estudiantes con discapacidad. Concluyeron que las representaciones sociales de los actores educativos pueden establecer parámetros o favorecer la inclusión dependiendo de su nivel de conocimiento, formación y sensibilización. Este estudio y sus hallazgos aportan información importante a la presente investigación al evidenciar la necesidad de capacitar y sensibilizar a los actores educativos para promover una inclusión efectiva.

Por su parte, Parejo y Clemenza (2022) en investigación documental realizada en el contexto educativo colombiano de básica secundaria, con el objetivo de discutir teóricamente sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias. Empleando un diseño cualitativo y revisando fuentes primarias y secundarias en español desde el año 2000, analizando sensibilizadores de evaluación por competencias, características, estrategias evaluativas, evaluación formativa y sumativa, y fundamentos jurídicos colombianos. Determinaron como hallazgo la relevancia de la evaluación por competencias para promover el aprendizaje significativo en estudiantes y docentes, posibilitando mejorar la praxis pedagógica. Se concluyó que es imperativo la participación de todos los actores en este proceso evaluativo por competencias, dado su impacto en la enseñanza y las prácticas evaluativas, fundamentales para la prosecución de estudios superiores, lo cual puede aportar a la presente investigación información sobre mirada teórica sobre la importancia de la evaluación por competencias sobre las emociones y en el ámbito educativo colombiano.

En este contexto, Cevallos (2022) realizó un estudio empírico en Ecuador con la finalidad de identificar estrategias efectivas para la enseñanza de habilidades socioemocionales en el aula. Empleando un diseño cualitativo, realizó una revisión sistemática de literatura en bases de datos académicas y analizó los estudios seleccionados utilizando un enfoque fenomenológico. La muestra incluyó investigaciones publicadas en los últimos diez años sobre estrategias pedagógicas innovadoras y evaluación del impacto de las intervenciones. Los hallazgos revelaron

la importancia del aprendizaje cooperativo, el uso de la tecnología y las actividades lúdicas como estrategias efectivas para promover habilidades socioemocionales.

Además, se identificó la necesidad de formación docente y apoyo institucional para garantizar la efectividad de las intervenciones. El estudio concluyó que la enseñanza de habilidades socioemocionales requiere un enfoque holístico y adaptable, considerando factores como la edad, el nivel de desarrollo y el contexto cultural de los estudiantes. Esta investigación y sus hallazgos aporta información sobre la relevancia de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, enfatizando la necesidad de adaptar las intervenciones a las características individuales y contextuales de esta población.

Adicionalmente, Sánchez et al. (2022) llevaron a cabo un estudio de caso en una escuela primaria de Ciego de Ávila, Cuba, con el objetivo de desarrollar las habilidades sociales de un escolar con síndrome de Asperger a través de una estrategia educativa. Empleando un diseño cualitativo, llevaron a cabo una caracterización psicopedagógica del estudiante, aplicaron entrevistas a docentes y familiares, observaron clases y analizaron documentos. La muestra incluyó al escolar, siete docentes y cuatro familiares. Los hallazgos revelaron dificultades en las habilidades sociales del escolar, especialmente en las áreas de interacción, comunicación y manejo de emociones. A partir de estos resultados, diseñaron una estrategia educativa basada en actividades lúdicas y dramatizaciones para promover el desarrollo de habilidades sociales.

El estudio concluyó que la caracterización psicopedagógica es fundamental para identificar las necesidades y potencialidades del escolar y diseñar acciones efectivas. Además, destacó la importancia de un clima afectivo adecuado en la escuela y la familia para favorecer el desarrollo socioemocional. Esta investigación aporta información sobre la efectividad de las estrategias lúdicas y cooperativas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, resaltando la necesidad de adaptar las intervenciones a las características individuales de cada estudiante.

En consecuencia, Aguirre et al. (2022) en su estudio en Ciudad Juárez, Chihuahua, México, se realizó una revisión sistemática de la literatura existente sobre las habilidades

socioemocionales en la educación, con el objetivo de identificar los principales estudios y ejes temáticos abordados. El diseño fue un enfoque cualitativo-documental, con una muestra de 36 artículos científicos publicados entre 2010 y 2021. La metodología empleada fue el análisis de contenido de los documentos seleccionados. Los hallazgos revelaron la necesidad imperante de formación en educación socioemocional y su importancia para el impacto en el estudiantado, evidenciado en diversos niveles educativos en México. Se concluyó que un ambiente emocional positivo y los programas de intervención en esta área generan una sana convivencia, relaciones positivas y mejoran el bienestar y la calidad de vida de docentes y estudiantes. Estos hallazgos resultan relevantes para la presente investigación, dado que, enfatiza en la importancia de la educación socioemocional en el ámbito educativo.

En contraste, Clemente et al. (2023) en su estudio empírico realizado en España, analizaron 13 programas de educación socioemocional para adolescentes, evaluando su efectividad. El objetivo fue caracterizar y describir la efectividad de estos programas basados en evidencias. Se empleó un diseño de revisión de alcance, con una muestra de 13 artículos obtenidos de bases de datos científicas. La metodología incluyó análisis de contenido y síntesis cualitativa. Los hallazgos revelaron que estos programas favorecen especialmente el desarrollo de la conciencia emocional y la empatía, siendo factores clave el tiempo de exposición y la dinámica educativa participativa. Se concluyó la necesidad de evaluar rigurosamente estos programas y considerar su implementación en el contexto educativo, dada su contribución al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estos resultados proporcionan información valiosa a la presente investigación sobre al destacar la importancia de metodologías participativas y dinámicas educativas activas en el fomento de habilidades socioemocionales.

En una línea similar, Cáceres (2023) realizó una investigación en instituciones distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá, con el objetivo de fortalecer las competencias interculturales del profesorado para el desempeño escolar de comunidades diversas. Empleando un enfoque cualitativo con método fenomenológico y un diseño de campo transeccional no experimental, se trabajó con docentes de cinco instituciones educativas de la localidad. Se aplicaron técnicas de observación en aula, entrevistas a docentes y análisis documental de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE).

El análisis reveló que, aunque los docentes reconocen la diversidad estudiantil, carecen de formación en interculturalidad y estrategias pedagógicas adecuadas. También se identificaron limitaciones en los PEI y SIE para abordar la interculturalidad y flexibilizar los currículos. Se concluyó sobre la necesidad de formación docente, diseño de recursos didácticos y ajustes institucionales para lograr una educación intercultural que fortalezca el desempeño de estudiantes diversos. Estos resultados pueden contribuir significativamente a la investigación actual al ofrecer información clave sobre la necesidad de implementar estrategias interculturales que fomenten la inclusión, el respeto a la diversidad y el desarrollo de competencias socioemocionales en el entorno educativo.

Por otro lado, Morales et al. (2023) realizaron un estudio en la Escuela Normal Miguel F. Martínez en Monterrey, Nuevo León, México. El objetivo fue determinar si el uso de la evaluación cualitativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes. Se empleó un enfoque cualitativo, descriptivo y el método de investigación-acción, con una muestra por conveniencia de 40 alumnos de primer grado y 14 estudiantes de una escuela primaria en Orleans, Francia. Se aplicaron encuestas y un colorama, analizando los efectos de la evaluación cualitativa en el rendimiento escolar. Los hallazgos mostraron una mejorara en el rendimiento académico, la motivación y la seguridad en distintas áreas, concluyendo que los aprendizajes positivos se vuelven significativos y exitosos. Este estudio aporta datos relevantes sobre los impactos de los juegos cooperativos como estrategia educativa en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual y destaca la importancia de la evaluación continua y cualitativa en el proceso de aprendizaje, el rendimiento académico y la motivación de estos estudiantes.

De igual manera, Soto (2023) en su estudio realizado en Chile y publicado en la Revista Realidad Educativa en julio de 2023, investigó la influencia del clima escolar en el aprendizaje a través de una revisión sistemática de estudios empíricos siguiendo el método PRISMA. El objetivo fue identificar los factores del clima escolar que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. El diseño metodológico incluyó una revisión sistemática de la literatura, con 22 artículos seleccionados según criterios de inclusión y exclusión. El análisis de los resultados reveló tres tendencias significativas: socioemocionalidad y relaciones socioafectivas, factores que

arraigan la violencia, y motivación, compromiso y autoestima. Los hallazgos indicaron que estos factores impactan en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Se concluyó la necesidad de considerar estos vectores educativos para optimizar el aprendizaje y los resultados de las evaluaciones. Estos hallazgos informan sobre la importancia de fomentar un clima escolar positivo que promueva la socioemocionalidad, las relaciones socioafectivas, la motivación, el compromiso y la autoestima de los estudiantes.

Cabe destacar que Acosta et al. (2023) llevaron a cabo una investigación en la Unidad Educativa "Pujilí" de la provincia de Cotopaxi, Ecuador, con el objetivo de diseñar una guía de estrategias lúdicas basada en el modelo de la Escuela Nueva para promover el desarrollo socioemocional de los niños. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, aplicando la investigación descriptiva, así como los métodos inductivo y deductivo, y la técnica de observación con lista de cotejo. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 4 a 5 años. El análisis de los datos indicó que los docentes no estaban familiarizados con el modelo pedagógico de la Escuela Nueva y continuaban aplicando el modelo constructivista. Los hallazgos mostraron que la implementación de estrategias lúdicas basadas en este modelo mejoró aspectos significativos como la conducta, el control de emociones, la convivencia, la empatía, la coordinación corporal y gestual, el desarrollo de la motricidad fina, así como la participación en juegos y técnicas de relajación, contribuyendo significativamente al aprendizaje y desarrollo socioemocional de los niños.

Por otra parte, Suárez (2023) realizó un estudio empírico en colegios públicos de la localidad séptima de Bogotá (Bosa), con el fin de caracterizar los aspectos necesarios para una educación integral que fortalezca las competencias socioemocionales en estudiantes de básica secundaria y media. El diseño metodológico fue cualitativo, con aproximación descriptiva al objeto de estudio, utilizando una matriz categorial para sistematizar la información consolidada. La muestra incluyó 45 textos académicos relevantes. El análisis reveló la urgencia de abordar problemáticas como el uso excesivo de dispositivos tecnológicos, la violencia familiar y escolar, y el acoso escolar (bullying), mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales, la formación en valores éticos y la educación para la felicidad. Los hallazgos sugieren que la inclusión de estas competencias en los currículos escolares puede mejorar el bienestar emocional, el clima escolar y

el rendimiento académico. En conclusión, este estudio proporciona a la investigación actual una caracterización teórica de los principales desafíos en el contexto educativo público, desde los ámbitos socioemocional, ético y formativo, así como las posibles formas de integrar estas competencias en los planes de estudio.

Asimismo, Sustaita et al. (2023) realizaron un estudio en una escuela primaria de Zacatecas, México, el cual tuvo como objetivo demostrar la influencia de los factores emocionales en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. Se utilizó un diseño fenomenológico cualitativo con una muestra no probabilística de 18 estudiantes de tercer grado. Se aplicó un cuestionario de opción múltiple como instrumento de recolección de datos. Los hallazgos revelaron que emociones negativas como el miedo, la vergüenza y la inseguridad prevalecen en actividades específicas como evaluaciones, lecturas en grupo y tareas académicas, lo que impacta negativamente el rendimiento escolar. Se concluye que fomentar la motivación, la escucha activa y la regulación emocional a través de estrategias basadas en modelos como los de Goleman y Bisquerra, podría contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, factores importantes a tener en cuenta en la investigación actual.

Es relevante mencionar que, Latorre et al. (2023) realizaron un estudio cualitativo en la Comunidad Autónoma de Aragón (España), con el objetivo de conocer las percepciones de 19 docentes y 7 profesionales de la gestión educativa sobre la atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en diversos contextos: centros ordinarios, de educación especial y de atención preferente. A través de 26 entrevistas semiestructuradas, se analizaron categorías como el concepto de inclusión, modalidades de escolarización, respuesta educativa, medidas de atención a la diversidad, talleres inclusivos, metodologías activas, colaboración y formación docente, recursos personales, opiniones sobre los centros de educación especial y propuestas de mejora. Los hallazgos revelaron actitudes y percepciones distintas en función del entorno escolar, destacando la necesidad de reestructurar el sistema educativo a nivel organizativo y metodológico, así como ampliar y actualizar la formación docente en inclusión. Este estudio aporta información relevante en lo referente a los conceptos de inclusión, un factor importante a tener en cuenta en la presente investigación.

En relación a ello, Sánchez (2023) realizó titulado "El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado (un estudio en el estado de Chihuahua, México)", el estudio se llevó a cabo en una escuela primaria rural del estado de Chihuahua, México, se implementó un programa de intervención con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales de autoestima, autorregulación y empatía en estudiantes de primer grado. El diseño metodológico se enmarca en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción Participante (IAP). La muestra estuvo conformada por 28 alumnos de primer grado. Se utilizaron la observación participante, el diario de campo y una guía de observación como técnicas de recolección de datos. El análisis de los hallazgos evidenció resultados favorables en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales abordadas, mejorando la convivencia grupal y el desarrollo integral de los estudiantes. Estos hallazgos aportan información valiosa a la presente investigación sobre la importancia de implementar programas enfocados en el área socioemocional desde los primeros años de educación básica.

En este sentido, Chávez y Salazar (2024) llevaron a cabo un estudio en el contexto educativo, con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes, así como su impacto en las prácticas educativas. La muestra incluyó 50 artículos seleccionados de bases de datos académicas, utilizando un enfoque de revisión documental cualitativa. El análisis reveló que factores como la adaptación, el manejo del estrés, las relaciones interpersonales, el autoconcepto y la empatía influyen en la inteligencia emocional, lo que, a su vez, afecta el rendimiento académico. Los hallazgos subrayan la importancia de crear un ambiente emocional positivo en el aula, integrar la educación emocional en los planes de estudio, brindar apoyo socioemocional y facilitar el desarrollo de habilidades emocionales para mejorar el aprendizaje. En conclusión, este estudio aporta información relevante sobre cómo los factores escolares relacionados con la inteligencia emocional influyen en el rendimiento académico, destacando la necesidad de adoptar prácticas educativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro estudio relevante es el de Guzmán et al. (2024), que se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnica La Chamba del Guamo-Tolima, Colombia. El objetivo fue potenciar las competencias socioemocionales a través de una propuesta pedagógica basada en la literatura y la

mediación tecnológica. Utilizando un diseño de investigación-acción cualitativa, se trabajó con una muestra de 17 estudiantes de cuarto grado. Se implementaron seis secuencias didácticas mediante la literatura infantil y mediadas por la aplicación Ardora. Los hallazgos indicaron que ayudar a los estudiantes en la gestión de sus emociones les permite interactuar de forma más efectiva con sus compañeros, promoviendo una convivencia positiva. Se concluyó que la propuesta subrayó la importancia de desarrollar competencias socioemocionales a través de la literatura mediada por tecnología, generando motivación en los estudiantes. Este estudio proporciona información sobre cómo las estrategias pedagógicas que integran literatura y tecnología pueden fomentar el desarrollo socioemocional, lo cual es relevante para investigar los efectos de los juegos cooperativos en estudiantes con discapacidad intelectual.

La revisión teórica y empírica presentada en este capítulo refuerza la importancia del desarrollo socioemocional en el ámbito educativo, especialmente para los estudiantes con discapacidad intelectual. Los referentes conceptuales y estudios previos destacan el potencial de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para promover habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional. Estos enfoques lúdicos y colaborativos coinciden con las teorías constructivistas del aprendizaje, al fomentar la interacción social, la reflexión sobre las experiencias y la construcción activa del conocimiento. Asimismo, se resalta la necesidad de adaptar las intervenciones a las características individuales y contextuales de los estudiantes, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso.

2.2. Marco Teórico.

Es fundamental señalar que esta investigación se centra en unos de los desafíos que enfrenta la educación, los cuales se manifiestan en la necesidad de identificar y fortalecer las competencias emocionales. Se presta especial atención a la formación emocional de estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II de básica primaria. La investigación propone una respuesta actual e innovadora para orientar la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuir al bienestar de esta población a partir de una estrategia pedagógica basada en la práctica de juegos cooperativos. En este contexto, este ejercicio investigativo respalda conceptos como: enfoque constructivista desde la educación física, competencias emocionales, habilidades

emocionales, algunos programas de intervención en la evaluación de competencias, educación física, juegos motores cooperativos.

2.2.1. Enfoque constructivista

El enfoque constructivista del aprendizaje, definido por autores como Piaget, Vygotsky y Bruner, sostiene que el conocimiento se genera activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las vivencias. En este sentido, Santos y Tirado (2019) analizan un modelo educativo que emplea mapas conceptuales y protocolos de colaboración, enfatizando la relevancia de la construcción del conocimiento entre pares, para facilitar el aprendizaje significativo y la construcción social del conocimiento. Los juegos cooperativos, al fomentar la interdependencia positiva y la responsabilidad grupal, ofrecen un contexto propicio para que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales mediante la interacción y la colaboración, tal como lo indica la teoría constructivista.

Entre otros aportes que respaldan la teoría constructivista del aprendizaje, se destaca que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las experiencias. Según Shahmohammad (2022), señala que en un entorno de aprendizaje constructivista puede potenciar la colaboración y el desarrollo social de los estudiantes. Asimismo, Pivec y Pivec (2011) abordan el diseño constructivista necesario para el Aprendizaje Basado en Juegos (GBL), resaltando cómo optimizar su impacto. Por otro lado, Hartatiti et al. (2018) también afirman que los juegos pueden ser unas herramientas valiosas para fomentar la cooperación interpersonal en el aprendizaje físico. Estos hallazgos respaldan la idea de que los juegos cooperativos, al promover la interacción social y la construcción activa del conocimiento, son fundamentales para el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Schunk (2012) explica que desde el enfoque epistemológico, el constructivismo entiende el conocimiento como un proceso de constante desarrollo, siendo una actividad humana que se modifica y transforma. Desde una perspectiva psicológica, el aprendizaje se entiende como un proceso activo, dinámico, individual e intersubjetivo que integra procesos mentales cognitivos, permitiendo al individuo adaptar sus ideas previas para interpretar y comprender la nueva

información. Desde este punto de vista pedagógico, el constructivismo tiene importantes implicaciones para la enseñanza, ya que el docente debe fomentar la autonomía y la iniciativa del estudiante, requiere proponer de manera flexible diversas estrategias que den significado a los procesos formativos.

Las teorías constructivas se basan en las teorías del desarrollo humano, como la del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, que incluye procesos de desarrollo: equilibrio, madurez biológica, experiencia con el ambiente físico y la experiencia con el entorno social; la Sociocultural de Vygotsky, que sostiene que las interacciones sociales permiten construir conocimiento y que el desarrollo humano ocurre por la transmisión cultural, utilizando el lenguaje y símbolos, ZDP Zona de Desarrollo Próximo. Otros teóricos notables incluyen a Bruner con su “Teoría del Desarrollo” y Derry “Constructivismo Cognoscitivo” (Schunk, 2012).

Tobón et al. (2010), recogieron algunos elementos del planteamiento constructivista con base a las teorías de Piaget y Vygotsky, que también pueden ser útiles: “entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y las tareas auténticas, la negociación y la responsabilidad sociales compartida como parte del aprendizaje, representaciones múltiples del contenido, la motivación y la instrucción centrada en el estudiante”.

Tabla. 1

Aspectos importantes del constructivismo

El cuadro 1.1. (basado en Schunk, 2012 p. 230-235) resume algunos aspectos importantes a considerar en la Teoría Constructivista:

Aspecto	Consideraciones
SUPUESTOS	<p>1.Coob y Bowers (1999) citado por Schunk (2012) destaca que la adquisición del conocimiento se da por la interacción de las personas y sus situaciones.</p> <p>Teorías que contrastan:</p> <p><i>Teoría del condicionamiento:</i> El entorno influye en el aprendizaje del sujeto</p> <p><i>Teoría del procesamiento de la información:</i> El aprendizaje es un proceso que ocurre en la mente y no tiene en cuenta en contexto.</p> <p><i>Teoría cognoscitiva social:</i> Interacción recíproca entre las personas, conductas y el ambiente.</p>

	<p>2.Las personas son aprendices activos y desarrollan conocimiento por sí mismas (Geary, 1995 citado por Schunk, 2012)</p> <p>3.El docente debe propiciar situaciones para que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de la enseñanza, a través de la manipulación de materiales e interacción social, en actividades tales como: la observación de fenómenos, recolección de datos, generación y prueba de hipótesis, trabajo colaborativo.</p> <p>La participación activa en el aprendizaje se da cuando se establecen metas, evalúa los progresos, exploran los intereses.</p>
PERSPECTIVAS	<p><i>Exógena:</i> La adquisición del conocimiento se da por la influencia del mundo externo, en él se suscita: las experiencias, la enseñanza, la exposición a modelos.</p> <p><i>Endógena:</i> El conocimiento se desarrolla por la coordinación de acciones cognoscitivas, hay una secuencia predecible.</p> <p><i>Dialéctica:</i> La influencia del entorno social permite la construcción de conocimiento.</p>
COGNICIÓN SITUADA APRENDIZAJE SITUADO	<p>○ Una premisa central del constructivismo es la Cognición Situada, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los procesos cognoscitivos se centran en el pensamiento y el aprendizaje. -El procesamiento y el movimiento de la información se da a través de las estructuras mentales (registros sensoriales, ML Memoria de Trabajo, MLP Memoria a Largo Plazo) - La motivación es un condicionante primordial, está influye en los Factores Contextuales (organización y estructura de los ambientes de aprendizaje, se estructuran grupos de trabajo, formas de evaluar) <p>La motivación se caracteriza por ser dimensional, permite agudizar la autonomía en los estudiantes, diferenciar la estructura de las tareas, sin embargo, esta puede darse de manera unidimensional (baja) o multidimensional (alta)-</p> <p>Schunk, (2012) destaca que la motivación le permite al profesor tener expectativas frente a los estímulos verbales, la retroalimentación, la atmósfera socioemocional.</p>
AMBIENTES APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS	<p>Estos se caracterizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La transmisión de la información se da de forma didáctica -Metacognición (cómo aprendemos, cómo pensamos, almacenamos y recordamos la información) -Fortalece la autonomía <p>Se basa en principios (APA American Psychological Association) de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problemáticas asociadas al contexto del estudiante -Se estructura priorizando conceptos -Tiene en cuenta los puntos de vista del estudiante -El plan de estudios es diseñado a partir de las suposiciones de los estudiantes -El proceso evaluativo considera el aprendizaje en el contexto de la enseñanza.
CATEGORIAS	<p>-Factores cognoscitivos y metacognitivos: construcción de significados a partir de la información y experiencia (metas del proceso de aprendizaje, construcción de conocimiento, contexto del aprendizaje)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Factores motivacionales y afectivos: Influencia emocional y motivacional sobre el aprendizaje. -Factores sociales y de desarrollo: influencia del desarrollo y factores sociales en el aprendizaje. -Factores de diferencias individuales: ritmos de aprendizaje.
APLICACIONES A LA ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje Basado en Problemas (razonamiento inductivo) Los estudiantes buscan, manipulan, exploran, indagan, investigan. -Enseñanza por indagación -Aprendizaje asistido por pares -Aprendizaje significativo
MÉTODOS	<ul style="list-style-type: none"> -Tutoría de pares: Fomenta el trabajo cooperativo, la participación activa -Aprendizaje cooperativo -Discusiones y debates -Enseñanza reflexiva
TRIÁNGULO INSTRUCCIONAL	Se constituye en el mediador entre la estructura del estudiante, la estructura logocéntrica de los contenidos y las finalidades objetivas y subjetivas del aprendizaje.

Nota: Aspectos importantes del constructivismo (Schunk, 2012, p. 230-235).

2.2.2. Educación constructivista

La teoría constructivista reconoce al individuo como agente activo y dinámico en la construcción de su propio conocimiento, tanto en los ámbitos cognitivos como sociales, a través de la interacción con su entorno. Un aspecto fundamental del constructivismo es considerar el error como un momento positivo; el error sistemático inherente al proceso de construcción del conocimiento, fomenta la interacción y la reflexión. Esto permite que el individuo sea corregido y aprenda a través de su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno. El constructivismo aborda el aprendizaje desde dos dimensiones claves en el desarrollo humano: el individuo aprende mediante acciones individuales en su contexto social, lo que implica operaciones de pensamiento como debatir, justificar, formular hipótesis; además el proceso de aprendizaje se considera un intercambio de información, que provoca una modificación en los esquemas del individuo facilitando el aprendizaje y mejorando las condiciones motivacionales (Mujica y Orellana, 2019; Bruner, 1991).

Otro aporte de esta teoría constructivista del aprendizaje, sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las experiencias. Según Rizo (2021), el constructivismo abarca tres acepciones distintas:

aprendizaje, enseñanza y conocimiento. El autor destaca la importancia de comprender las implicaciones de estas acepciones en la labor docente, señalando la necesidad de políticas educativas que promuevan prácticas alineadas con los principios constructivistas más sólidos. Asimismo, se enfatiza que la visión constructivista del aprendizaje es ampliamente reconocida por su solidez, lo que subraya la relevancia de esta teoría en el ámbito educativo.

2.2.3. Constructivismo en Educación Física

Desde una perspectiva constructivista, la Educación Física entiende al estudiante como el principal creador de su aprendizaje y al docente como facilitador del proceso, con el objetivo es generar aprendizajes motores significativos. Para alcanzar un aprendizaje significativo se requieren dos elementos: actitud y aptitud. La actitud que puede ser positiva o negativa, se relaciona con la percepción emocional y abarca los componentes cognitivos, emocionales y conductuales. (Mujica y Orellana, 2019; Bolívar, 1992)

La teoría constructivista en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física (EF) se fundamenta en un modelo de la enseñanza comprensiva en el deporte. Este enfoque considera primordial la producción de aprendizajes significativos en el proceso de construcción del conocimiento; centrado su atención en los conceptos de aprendizaje y el rendimiento situado. Define el aprendizaje como “la capacidad de conocer y ser capaz de organizar los múltiples roles en el juego en relación con los aspectos relevantes que definen el mismo” (Mujica y Orellana, 2019; López, 2010). Por otro lado, el rendimiento situado se refiere a las respuestas motrices que surgen durante la ejecución de una actividad física y cómo son interpretadas en un contexto específico.

La EF puede promover diferentes aspectos del desarrollo del individuo, incluyendo el desarrollo cognitivo, el desarrollo social, desarrollo afectivo, desarrollo motor. Para ello, utiliza una amplia gama de recursos pedagógicos (Muñoz, Lavega, Costes, Damian & Serna, 2020), que activan las habilidades sociales y evocan diversas emociones. Cada juego se estructura bajo ciertas condiciones y normatividades que posicionan de diferentes maneras a los participantes. Carbonell, Antoñanzas & Lope (2018) afirman que en los procesos cognitivos los factores que impactan directamente en el rendimiento escolar son el autoconcepto, la autoestima, la

motivación tanto intrínseca como extrínseca y las habilidades prosociales. Además, la actividad física puede ser un medio que puede generar altos niveles de bienestar físico, mental, emocional y social (Sánchez, Chacón, 2020).

2.2.4. Aprendizaje significativo mediante situaciones de juego

Aprendizaje significativo según Ausubel

El aprendizaje significativo entendido como un proceso mediante el cual una nueva información se conecta de forma no arbitraria con el conocimiento previamente existente en la estructura cognitiva del estudiante. Según Ausubel, este tipo de aprendizaje es el mecanismo a través del cual el individuo adquiere y almacena un amplio rango de ideas y datos en cualquier área del conocimiento, Ausubel (1963). Las características básicas del aprendizaje significativo son:

1. No arbitrariedad: Esta característica implica que la relación entre nuevas ideas y conceptos debe ser significativa y que estos pueden ser aprendidos y recordados en función de la disponibilidad, claridad y relevancia de otras ideas en la estructura cognitiva del estudiante, las cuales actúan como puntos de “anclaje”.

2. La sustantividad: se refiere a que el nuevo conocimiento, añadido a la estructura cognitiva debe ser el núcleo, no simplemente de las palabras utilizadas para expresarlas. Un mismo concepto o proposición puede expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos que son equivalentes en sus significados (Carbone, et al., 2018: Ausubel, 1963).

2.2.5. Acción motriz

La acción motriz está integrada por las dimensiones afectivas, cognitivas y motrices, que se organizan la conducta motriz, es decir, cómo se estructuran de manera significativa las acciones y las reacciones motrices en un contexto particular, basándose en características tanto objetivas (lógica interna) como subjetivas (lógica externa) (Muñoz, Lavega, Costes, Damian & Serna, 2020; Parlebas, 2001). En esta línea, Muñoz, et al. (2020) destacan, basándose en investigaciones anteriores, que la adquisición de habilidades motoras por medio del juego tiene

un impacto positivo en el comportamiento significativo, dando lugar a que el estudiante tome conciencia de las relaciones entre él y el otro, él y los medios materiales de su entorno, él y su capacidad real para la solución de situaciones. Desde esta perspectiva, se valora que los juegos motores, tales como los psicomotores, de cooperación y de oposición son herramientas de primer orden que promueven una educación física inclusiva. La práctica de los juegos cooperativos en particular, suscita la vivencia de emociones tanto positivas, como negativas y ambiguas (Parlebas, 2001).

2.2.6. Competencias socioemocionales desde la pedagogía

Según Baquero et al. (2020), las competencias socioemocionales se definen como la capacidad que tiene el individuo para exteriorizar, comprender, expresar y regular de manera ajustada los fenómenos emocionales no únicamente en el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino desde las áreas afectivas tales como la conciencia y la gestión emocional. Este proceso implica acciones reflexivas, autocríticas y axiológicas que permitan a los individuos conocerse mejor, manejar sus emociones, proyectar metas y avanzar en ellas; relacionarse mejor con los demás, en las decisiones de su vida, reducir su agresividad e incrementar la satisfacción con su vida.

Estos autores estructuran la clasificación de las competencias emocionales generales a partir del modelo que plantea Bisquerra (2015), tales *como la competencia de conciencia emocional* que se refiere al reconocimiento de las emociones propias y la de los demás, *la competencia de regulación emocional* considerada como la capacidad asertiva en el uso de las emociones, *la competencia de autonomía personal* que es la capacidad de autogestión de los fenómenos sociales, *la competencia social* definida como las relaciones interpersonales de manera adecuada y por último *la competencia para la vida y el bienestar* que enfatiza la resiliencia (Baquero, et, al., 2020).

Ahora bien, Fernández (2016) define los Modelos de Habilidades “como un conjunto de destrezas como percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, lo que implica el procesamiento de la información emocional y relevante, relacionadas con la inteligencia”. Atendiendo a este concepto el modelo de Mayer y Salovey (1990) clasifica cuatro áreas o ramas

de habilidades, las cuales a su vez incluye diferentes estadios de habilidad comprendidos para aprender a dominar de manera secuencial. La primera área es *la percepción y expresión emocional* que permite identificar emociones empleando elementos como la voz, la expresión facial o expresión corporal, una segunda área se denomina *la facilitación emocional* la cual compara y utiliza las emociones para dirigir la atención a la información, facilita el razonamiento mediante los estados de ánimo; por último, están las áreas de la *comprensión emocional* y la *regulación emocional*. Este modelo es el más utilizado y respaldado a nivel mundial en estudios investigativos científicos de esta índole permitiendo la creación de instrumentos y programas educativos para medir y desarrollarlas.

Estudios previos ponen en consideración que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica de distintas formas (Muñoz, Lavega, Costes, Damian & Serna, 2020) afirman que educar las competencias en el ámbito educativo aporta significativa y positivamente en el rendimiento académico y social de los estudiantes. En este sentido, se hace necesario que desde edades tempranas y a lo largo de la escolaridad se favorezca el desarrollo de estas; autores como Cuenca, Pérez, Ros & Filella (2019) mencionan que un común denominador de investigaciones empíricas y científicas que se han venido desarrollando en los últimos años, tienen como finalidad fortalecer las competencias emocionales en los entornos escolares mejorando los ambientes de aprendizaje, previniendo conductas agresivas y conflictos.

2.2.7. Juegos cooperativos

Desde la perspectiva constructivista, los juegos cooperativos se convierten en una herramienta valiosa para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fortalece la construcción de saberes, activa el conocimiento, la interacción social y el aprendizaje significativo. La investigación de Shahmohammad (2022) respalda la idea de que un entorno de aprendizaje constructivista, el juego puede mejorar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo social en los niños. Además, la literatura académica destaca que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el constructivismo, como los juegos cooperativos, promueve la construcción social del conocimiento y experiencias de aprendizaje significativas a través de la interacción y colaboración entre pares.

Adicionalmente, los juegos cooperativos, al basarse en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, y la interacción promotora autores, crean un contexto de aprendizaje en el que los estudiantes pueden construir activamente su comprensión de las habilidades socioemocionales. Según Engels y Freund (2020), los juegos cooperativos tienen un impacto positivo en la diversión en la educación física al aumentar las experiencias positivas en los estudiantes. Esta investigación resalta que la relación social y la competencia percibida desempeñan un papel en mediar el efecto de los juegos cooperativos en la diversión, lo que se alinea con la teoría constructivista que enfatiza la construcción social del conocimiento a través de la interacción y colaboración.

Además, los juegos cooperativos facilitan la creación de una zona de desarrollo próximo, permitiendo que los estudiantes con discapacidad intelectual aprendan y desarrollen competencias socioemocionales con el apoyo de sus compañeros más capaces. Esta idea se alinea con la noción de Vygotsky sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo. Santos y Tirado (2019) abordan la colaboración entre pares como un elemento fundamental en la construcción de conocimiento, lo que respalda la utilización de juegos cooperativos como estrategia pedagógica para promover la interacción social y el aprendizaje significativo. La interacción en juegos cooperativos, al fomentar el diálogo, la negociación y la resolución de problemas en equipo, refleja la idea de Bruner sobre la construcción activa del conocimiento a través de experiencias compartidas y reflexión conjunta.

Bado y Franklin (2014) destacan que el aprendizaje basado en juegos cooperativos ha demostrado mejorar los resultados de aprendizaje en diversas disciplinas. Por otro lado, Oliveira et al. (2017) encontraron una disminución significativa en la agresión verbal y física al implementar juegos cooperativos. Estos estudios respaldan la noción de que los juegos cooperativos, enraizados en la teoría constructivista, proporcionan una base sólida para promover la construcción social del conocimiento y el aprendizaje significativo a través de la interacción y la colaboración. Asimismo, M. Vázquez et al. (2021) señalan que los juegos educativos cooperativos pueden fomentar el compromiso proambiental en futuros docentes, lo que resalta la importancia de los juegos cooperativos en el desarrollo integral de los estudiantes.

En términos generales, esta investigación enfoca el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo y la enseñanza reflexiva, esta última atiende el desarrollo pleno de las capacidades del individuo, desde el ámbito cognitivo, moral, social y afectivo. Además, promueve el desarrollo de competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios y actitudes; desde la Educación Física, específicamente los juegos cooperativos, los cuales trabajan de manera interdisciplinaria y transversal las dimensiones de desarrollo del ser humano, eje articulador al tema de estudio.

Tabla 2.

Resumen de antecedentes de la investigación.

Autores, año de publicación	Título de la investigación	Introducción	Objetivo general	Método	Técnicas e instrumentos	Principales resultados
Fernández-Berocal, P., Ruiz-Aranda, D. (2008)	La inteligencia emocional en la educación.	Este documento contextualiza: 1. Modelo de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer: Conceptualizan los Modelos de habilidad o habilidades mentales que tienen como función emplear la información de las emociones para mejorar el proceso cognitivo y dimensiona cuatro habilidades básicas: percibir, valorar las emociones con exactitud, generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprensión, conocimiento y regulación de las	Valorar las cualidades estables propias de la conciencia de las emociones y capacidad de dominio.	Modelo de Salovey y Mayer: Trait Meta-Mood Scale (TMMS).		

		<p>emociones, y los Modelos mixtos: agrupan rasgos de comportamiento y variables de la personalidad como la empatía, asertividad, etc.</p> <p>2. Áreas en la que la IE altera la conducta: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico, aparición de conductas disruptivas.</p>
López Pastor, V. (2009)	El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción	<p>Este documento plantea cinco líneas posibles para trabajar el área de Educación Física denominadas el modelo de la Actividades Físicas Cooperativas (AFC), las cuales estructuraron un currículo organizado en unidades didácticas por Dominios de Acción basado en la Praxiología Motriz.</p> <p>1. Clasificación de actividades en interacción al entorno físico, 2. Organización de contenidos y</p>

		<p>tareas motrices articuladas a la Lógica Interna (LI), 3. Estructuración del currículo teniendo en cuenta una secuencialidad de tareas, situaciones y actividades, 4. Transversalización de contenidos (juegos y deportes) teniendo en cuenta su función y estructura, 5. -Organización de una enseñanza comprensiva de los juegos y deportes.</p>				
<i>Aguaded-Gómez, M. (2017)</i>	Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en la educación infantil: Aplicación del modelo de Mayer y Salovey	<p>Este estudio de carácter descriptivo, se fundamenta en teóricos como Acosta (2008) “afirma que el éxito del sistema educativo se da tras el fomento y fortalecimiento de la educación emocional”, Trujillo y Rivas (2005) citan a Gardner: teoría de las inteligencias múltiples, y Fernández y Extremera (2005) quienes citan a Mayer y Salovey (1990); luego del análisis de estos supuestos, el tema de estudio se centra en la</p>	<p>Describir los resultados obtenidos en trabajar la inteligencia emocional a través del modelo de Mayer y Salovey con niños/as de Segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP Juan Ramón Jiménez para facilitar la comprensión de las emociones.</p>	<p>Aplicación de un programa cuyo objetivo consistió en fomentar la identificación y expresión de emociones, a través de la siguiente manera:</p> <p>1. Conocimiento previo: ideas y nociones básicas sobre inteligencia emocional. Reconocimiento y expresión de las emociones: esta sesión plantea tres actividades de aplicación</p> <p>2. Comprensión propia de las</p>	<p>Observación directa en situaciones regladas a través de escalas de estimación, diario de clase (adquisición de contenidos en torno a inteligencia emocional), registro anecdótico (registro de emociones positivas y negativas). Rubricas evaluativas</p>	<p>Las rubricas de evaluación permiten evidenciar: -Trabajo emocional aula: requiere más potencialización a través de diferentes actividades, programas, proyectos, transversalización de contenidos en espacios de formación ciudadana. -Expresión canalización de sentimientos. Luego de aplicación programa se evidenciará en estudiantes confianza</p>

		<p>aplicación de un programa adaptado al modelo de Mayer y Salovey para trabajar la inteligencia emocional, en él se enfoca:</p> <p>Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, regulación reflexiva de las emociones.</p>	<p>emociones</p> <p>3.Regulación emocional</p> <p>-Centro de educación infantil y de primaria (CEIP) Juan Ramón Jiménez (Huelva-España)</p> <p>-48 estudiantes de educación infantil</p> <p>-Enfoque cualitativo</p>	<p>expresar sentimientos</p> <p>solucionar conflictos a del diálogo.</p> <p>Mayor adquisición conceptos relacionados la inteli emocional de la apli del program grupo foca de estudio.</p>
<p><i>María Maravé Vivas, Jesús Gil Gómez, Oscar Chiva Bartoll, Lidón Moliner Miravet. (2017)</i></p>	<p>Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales en educación física</p>	<p>Está investigación se fundamenta en estudios de Salovey y Mayer (1990) descripción de la Inteligencia Emocional, Goleman (1995) planteamientos que explican la importancia de las competencias como el autoconocimiento, empatía, entre otras, como factores que benefician el éxito en la vida, Bisquerra: reconocimiento de las emociones: las</p>		

	<p>competencias emocionales son el constructo de la inteligencia emocional. Recopilando los postulados más relevantes de los teóricos anteriormente mencionados, el objetivo claro de esta investigación se centra en la creación, aplicación y validación de un instrumento que interrelaciona tres categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de conflictos, 2. Sociabilidad y conducta prosocial, 3. Actitud cooperativa. 	
<p><i>Alzahrani, M., Alharbi, M., Amani, A. (2019)</i></p> <p>The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development</p>	<p>Este artículo hace énfasis en la importancia del desarrollo de las competencias emocionales y sociales en el individuo para así lograr el éxito académico, concepción que ha venido tomando cada vez más fuerza gracias a distintos estudios que han venido realizando y aplicando en el campo educativo; sin embargo, un tema muy importante que se</p>	<p>intervención I Can Problem Solve (solución de situaciones problema utilizando las habilidades cognitivas), relación maestro-padres, relación estudiante-compañeros y relación maestro-niño.</p>

fundamenta en este escrito hace referencia a la relación entre el docente y el niño, para tal caso, el docente está en la tarea de crear vínculos sólidos que le permitan construir ambientes flexibles, agradables, dinámicos, entre otros, que le brinden al estudiante oportunidades de interacción con el fin de que él niño fortalezca aspectos comportamentales, académicos, de salud mental y física. Investigadores afirman que la relación maestro-niño afecta muchos aspectos de su desarrollo.

<i>Falcón-Miguel, D., Castellar-Otín, C., Ortega-Zayas, M., & Pradas de la Fuente, F. (2020)</i>	Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria.	A partir de la conceptualización teórica de la praxeología motriz y la clasificación de las prácticas motrices en dominios de acción motriz, se profundiza específicamente en dos aspectos, el primero de ellos: “La lógica interna (LI)” referente a aspectos relativos a la noción del	Determinar la capacidad predictiva de la variable interacción motriz, asociada a la LI de los juegos sobre las emociones positivas y negativas. Determinar los efectos de las diferentes variables	Estudio aprobado por el comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Generalitat de Catalunya. -Enfoque Cualitativo y Cuantitativo Variables independientes: dominio de acción motriz psicomotor, de cooperación, de	El Cuestionario de Games Emotions Scale (GES) registra la intensidad de las emociones en la práctica de los juegos motores. Los datos cuantitativos del cuestionario GES se analizaron empleando el test Kolmogorov-Smirnov	Intensidad emocional dominio de motriz: El aspecto p determinar vivencia d juegos cooperativos suscita intensidad emociones positivas, mientras en juegos cooperación
--	--	--	--	---	---	---

	<p>tiempo (derrota/victoria), reglas (infrajuego: acuerdos, pactos, etc.), espacio /referencias espaciales sobre el terreno de juego o referidas a la posición del cuerpo), relaciones externo y objeto externo (implementos). La lógica externa (LE) abarca aspectos contextuales, a la actividad o características individuales de los participantes. En términos generales este estudio pretende determinar la relación entre los aspectos de la LI y LE y la vivencia emocional.</p>	<p>pertenecientes a las diferentes subcategorías de la LI y la LE del juego motor sobre la intensidad emocional experimentada.</p>	<p>oposición y de cooperación-oposición</p> <p>Variables dependientes: intensidad de los estados emocionales y orientación del estado emocional.</p>	<p>oposición : evidencia tipo diferencias. juegos psicomotore generan emociones negativas. Intensidad orientación emocional (positiva-ne) por domin acción motr observa que (lógica In relacionada elementos estructurales juego (as relacionados reglamentos pacto, sister puntuación, victoria, d cambio de generan vivencia emocional positiva may</p>
<p>Founaud, M. y González-Audi cana, C. (2020)</p>	<p>La vivencia emocional en estudiantes de educación primaria.</p>	<p>Analizar las emociones que suscitan estudiantes de primaria en la práctica de juegos deportivos: juegos psicomotores, de cooperación y de oposición.</p>	<p>Cuestionario de GES (Games Emotion Scale)</p>	<p>En cada u las sesiones aplicaron juegos, resultados permiten a que las emo positivas mayores e juegos cooperación psicomotora en los jueg oposición.</p>

<i>Suberviola, (2020)</i>	I. Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional.	<p>Este artículo presenta un análisis teórico sobre las pautas para la puesta en práctica de un programa de Coeducación emocional.</p> <p>Inicialmente el documento aborda postulados teóricos de Fernández-Berrocal & Extremera 2012 sobre la inteligencia emocional y la variable de género, quienes han logrado demostrar distintas variables entre el género y el grado de escolaridad (primaria o secundaria) asociados a la capacidad de regular emociones.</p>	<p>Medir las distintas habilidades emocionales, interpersonales y sociales, en el que se aprecian diferencias claras en la variable de género.</p>	<p>Test de Bar-On y EQ-i en algunos estudios de investigación.</p>
---------------------------	--	---	--	--

<p>Malinauskas, R., Malinauskiene, V. (2021)</p>	<p>Training the social-emotional skills of youth school students in physical education classes.</p>	<p>Este estudio pretende evaluar los efectos de la implementación de un Programa de Capacitación en Habilidades Socio-emocionales que permita una mayor comprensión de las particularidades de la formación de dichas habilidades, permitiendo a los estudiantes un mejor manejo de sus emociones y sentimientos, tal programa se basa en los supuestos teóricos del aprendizaje cooperativo, además se implementa en el área de Educación Física pues se considera que este es el medio más efectivo para desarrollar habilidades socioemocionales.</p>	<p>Examinar el impacto de la implementación de un innovador Programa de Capacitación en Habilidades Socio-emocionales en las clases de educación física en las escuelas juveniles.</p>	<p>Enfoque cuantitativo: análisis del grupo experimental (intervención) y del grupo de control (comparación)</p>	<p>Se utilizaron dos instrumentos para medir para evaluar las habilidades de la inteligencia emocional basadas en respuestas autoinformadas. Schutte Self-Report Inventory (SSRI) (Inventario de Autoinforme de Schutte ISRS) (Escala de Inteligencia Emocional) Self-Report Emotional Intelligence (formulario del estudiante que determina las percepciones de los participantes de sus habilidades emocionales a nivel interpersonal e intrapersonal)</p> <p>Intervención de un programa de capacitación en habilidades socioemocionales,</p>	<p>Se emplea análisis multivariante de varianza MANOVA “Multivariate analysis of variance” recopilación de datos de dos grupos experimentales grupo de control -antes de aplicación programa ni de los grupos difería en relación a las habilidades socioemocionales comprensión emocional, optimismo, empatía, cooperación autocontrol habilidades sociales. -Luego de aplicación programa evidencias estadísticas significativas influencia en los grupos.</p>
---	--	--	--	--	--	--

						estructurado en 48 sesiones de 15 minutos,	-El experimenta demostró m habilidades socioemocio en las clas EF.
<i>Rodríguez Macías, M., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2021)</i>	Effects of Sport Teaching on Student's Enjoyment and Fun: A Systematic Review and Meta-Analysis.	Este estudio fundamenta su análisis teórico en la praxis de la EF luego de la revisión sistemática de literatura publicada orientada al disfrute y/o diversión como un aspecto indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje EF (Baena-Extremera et al., 2012 citado por Rodríguez et al. 2021). Los documentos que se relacionan involucran temas tales como: efectividad de la educación física en la promoción de la participación, habilidades motoras. En este mismo sentido, se considera que el disfrute y/o diversión que	Analizar los efectos de las intervenciones que utilizan la metodología de la enseñanza del deporte convencional y no convencional como el disfrute.	Declaración de Ítems preferidos de Reportes de Revisiones Sistemáticas y Metanálisis PRISMA -Método cualitativo	Escala Physiotherapy Evidence Database (PEDro) analiza la calidad de intervenciones en diferentes estudios. Enfoque GRADE Grading or Recommendations Assessment Development and Evaluation evalúa la calidad de la evidencia en cuatro niveles: muy bajo, bajo, moderado, alto.	De los es que se revis analizaron, datos que recopilaron fueron: -En 11 es que apl métodos convenciona difiere mej el disfrute de la p deportiva. -Los grup estudio clasificaron a) Grupo control: enseñanza tradicional, docente transmisor proceso, s competitivo tradicional. b) C experimenta aprendizaje constructiv Model de táctico y League Las intervencio que se anal	

genera el deporte desde la perspectiva no competitiva está articulado a la motivación intrínseca y aspectos extrínsecos.

La motivación, la satisfacción y la diversión son aspectos esenciales en el aprendizaje (Baena-Extremera et al., 2012...)

Otro aspecto que cabe resaltar es la importancia de la intervención metodológica del docente en el proceso de enseñanza.

muestran m
significativa

2.3. Marco Conceptual.

Una posible acción de mejora, basada en la teoría compartida del marco conceptual, consiste en integrar de manera más sistemática los enfoques de la inteligencia emocional (IE) y las estrategias pedagógicas en los procesos educativos. Esto puede lograrse a través de la creación de espacios formativos que utilicen juegos cooperativos como herramientas para fomentar competencias emocionales. Los docentes deben ser capacitados en los modelos de IE, como los propuestos por Goleman, Mayer y Salovey, para identificar y trabajar las emociones en sus estudiantes, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Además, es crucial diseñar actividades lúdico-pedagógicas que favorezcan el autoconocimiento, la empatía, y la regulación emocional, utilizando juegos motores que propicien la interacción social y el manejo adecuado de las emociones en situaciones de grupo. A través de la implementación de este tipo de estrategias, se fortalecería el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes con

discapacidad intelectual, mejorando su bienestar emocional y académico, y promoviendo un aprendizaje más significativo y enriquecedor.

En este sentido, Camacho et al. (2009), definen una estrategia pedagógica como una acción de enseñanza empleada para transmitir conocimiento, en este sentido, esta debe ser clara, entendible, didáctica, es decir, que facilite la formación y el aprendizaje. Por su parte, Betancourt et al. (2020) mencionan que la finalidad de las estrategias pedagógicas se enfoca en mejorar la calidad de los procesos formativos en los aprendices al igual los resultados académicos en las áreas del conocimiento; por lo tanto, se consideran herramientas útiles que suministran un número de alternativas para el fortalecimiento de la formación de calidad, potencializando el desarrollo de los individuos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Betancurth et al., (2020) el desarrollo de una estrategia pedagógica desde el área de EF debe presentar variedad de actividades lúdico-pedagógicas, para lo cual esta debe fomentar la creatividad, autoconocimiento y el respeto de su valor como ser humano (p. 848). Ahora bien, en cuanto a la evolución del concepto de Inteligencia Emocional IE, el área de la psicología ha contemplado múltiples postulados teóricos. Sin embargo, otras disciplinas también han permitido ampliar su conceptualización a partir de múltiples estudios investigativos; por lo tanto, es posible encontrar innumerables definiciones. Algunos autores coinciden que el progreso de este concepto a lo largo de la historia comprende seis etapas, las primeras centraron su teoría en el estudio entre el cuerpo y mente, sin embargo, se considera no conceptualizarse una definición científica de inteligencia (Trujillo y Rivas, 2005).

1. Etapa Lega: teóricos como Aristóteles, Platón y Kant dan origen al constructivismo, pensamiento cognitivo y estudios asociados a conocer los atributos en relación con la mente; *2. Preludios de Estudios Psicométricos:* Wundt, W. James y Galton; *3. Enfoques Psicométricos:* etapa en la que se diseñan las primeras pruebas de inteligencia Binet, Simón, Yerker, Teoría de Piaget, la IE es considerada cuestión de estudio y las investigaciones se centran en interrelacionar las emociones y el pensamiento; *4. Jerarquización:* Spearman (1927) y Terman (1975) diseñan una serie de pruebas para evaluar la inteligencia en general; *5. Pluralización:* identificación y componentes de la inteligencia Thurstone (1960) y Guilford (1967); *6. Contextualización:* afectaciones del entorno y la cultura sobre la inteligencia Sternberg (1985) y Vygotsky (1978),

Inteligencias múltiples de Gardner (1983) inteligencia interpersonal e intrapersonal; Goleman (1996) Inteligencia Emocional: emociones (Trujillo y Rivas, 2005).

Una vez contextualizada a grandes rasgos la evolución del concepto, para entender el significado actual de IE, Salovey y Mayer (2007) consideran que la IE es el conjunto de habilidades que el individuo desarrolla para percibir, valorar y facilitar la comprensión de las emociones. Por su parte, Bar-On (2006) menciona que algunos de los siguientes factores se pueden establecer de acuerdo con las distintas definiciones de IE: Habilidad para reconocer, entender, discernir emociones y sentimientos; para el caso de la resolución de problemas, estos se ajustan a las situaciones intrapersonales e interpersonales, la capacidad de control, gestión de emociones, desarrollo de la automotivación y la producción del afecto positivo (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

Otro aspecto por considerar son las categorías de Goleman de la IE, la comprensión de las emociones por medio de la vivencia de experiencias cotidianas va a permitir transformar aspectos negativos en positivos, estas categorías están conformadas por: Autoconciencia, Autocontrol, Motivación, Ajuste y enriquecimiento emocional, Empatía, Habilidad social, influencia personal (Fernández y Ruíz, 2008). Por su parte, Fernández y Ruíz (2008) mencionan distintos modelos de IE, sin embargo, puntualizan en el Modelo de habilidad o habilidades mentales (información de habilidades para mejorar el proceso cognitivo), el Modelo Mixto o el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) combina la capacidad mental con los diferentes tipos de personalidad y rasgos de comportamiento, el Modelo de Mayer y Salovey (habilidad de percibir e interpretar emociones), el Modelo de Bar-On (capacidad emocional y personal determinada por la adaptación al ambiente y el Modelo de Goleman.

Las competencias emocionales comprendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes relacionadas con las experiencias emocionales y la interacción con el contexto (Goleman, 1998); estas se fortalecen por medio de experiencias subjetivas; las competencias están estrechamente vinculadas al desarrollo y el aprendizaje continuo, lo que implica saberes (conocimientos), saber-hacer (habilidades), saber estar y saber ser (actitudes y conductas) (Suberviola, 2020). La educación emocional es un proceso del aprendizaje continuo, permanente que promueve una actitud proactiva; en el cual se interiorizan conceptos, desarrollan

competencias, actitudes y habilidades, se refuerza el autoconcepto personal y genera bienestar elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000). En el aprendizaje socioemocional los individuos de manera constructiva reconocen, manejan las emociones y situaciones interpersonales e intrapersonales ayudándoles a fomentar la autoconciencia, habilidades sociales, comunicación asertiva, toma de decisiones, entre otros (Alzahrani et al. 2019).

Por su parte, López (2009) considera que es importante e indispensable el diseño de currículos en el área de EF en función de las diversas relaciones que se dan entre el individuo y su entorno (físico y social), secuenciando aprendizajes basado en un Programa por Dominios de Acción llamado "Modelo de Actividades Físicas Cooperativas (AFC)" como contenidos de aprendizaje, dominios de acción centrado en la cooperación, recurso didáctico en la formación de grupo, metodología cooperativa transversal. Las prácticas de los juegos motores generan vivencias variadas en los participantes, dejando en evidencia que son un medio muy importante para el desarrollo emocional y educar la inteligencia emocional (Lagardera & Lavega, 2011). Por otro lado, cabe destacar que investigaciones recientes como la de (O. Y. A. Gómez, 2018) observan la existencia de un vínculo significativo entre la IE auto percibida, las competencias socioemocionales y las emociones experimentadas en la práctica de los juegos motores, los dominios de acción motriz tienen una amplia gama y son pertinentes para el desarrollo de la IE.

Falcón, Castellar, Ortega y Pradas (2020) concluye en su investigación que la ejecución de juegos motores, cooperativos, de cooperación, de cooperación oposición, les permite a los estudiantes vivenciar reacciones emocionales, sin embargo, los juegos en función a los dominios de acción motriz suscitan emociones positivas y negativas con mayor intensidad. Según Rodríguez et al. (2021), la aplicación de metodologías no convencionales promueve el disfrute y/o diversión de la práctica deportiva, lo que le permite al estudiante aprender habilidades deportivas, sociales y personales. El ES (Modelo de Educación Deportiva Sport) fomenta la socialización, toma de decisiones, El enfoque táctico y el TGfU (Juegos de enseñanza para la comprensión) se vincula al aprendizaje cooperativo y aprendizaje situado, desde este enfoque el constructivismo tiene implicaciones decisivas en la enseñanza, el docente debe impulsar

autonomía e iniciativa en el estudiante empleando diversas estrategias que permitan dar significado a los procesos formativos (Schunk 2012).

En términos de, Malinauskas, Malinauskiene, (2021) y desde una perspectiva didáctica, la implementación de un Programa de Capacitación en Habilidades Socioemocionales en las clases de EF tiene efectos significativos y positivos que demuestran mejoras en las habilidades socioemocionales y en el rendimiento académico. Todo lo anterior conduce a señalar y a pensar que la vivencia de las emociones tiene un lugar importante en la construcción del aprendizaje motriz y en este sentido, educar emocionalmente va a promover en los estudiantes actitudes proactivas en el aprendizaje, sin embargo, el comprender que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es una tarea compleja, que requiere de la construcción de estrategias pedagógicas, que proporcionan diversas herramientas, enfocan las áreas afectivas como la conciencia y la gestión emocional, en relación con el otro y la proyección hacia una sociedad.

2.3.1 Percepción docente y de padres de la familia sobre los Juegos Cooperativos Como Estrategia Pedagógica

Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica han adquirido una creciente relevancia en el ámbito educativo debido a su capacidad para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, con un énfasis particular en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. Estos juegos se distinguen por su enfoque en la colaboración, la ayuda mutua y la búsqueda de objetivos comunes, en contraste con la competencia y el individualismo que a menudo prevalecen en otros contextos lúdicos (Orlick, 2006). La implementación de los juegos cooperativos en el aula tiene el potencial de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y acogedor, donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o características individuales, tienen la oportunidad de participar activamente y sentirse valorados. Este enfoque pedagógico promueve la equidad y la justicia social en el entorno educativo, al tiempo que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la vida en sociedad.

(Callado, 2015) destaca que los juegos cooperativos se fundamentan en cinco principios clave: la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad

individual, las habilidades interpersonales y de pequeño grupo, y el procesamiento grupal. Estos elementos se entrelazan para crear experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar y fortalecer sus competencias socioemocionales. A través de la interdependencia positiva, los estudiantes comprenden que su éxito individual está vinculado al éxito del grupo, lo que les motiva a colaborar y apoyarse mutuamente. La interacción promotora fomenta la comunicación efectiva, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento. La responsabilidad individual garantiza que cada miembro del grupo asuma un papel activo y contribuya al logro de los objetivos comunes. Las habilidades interpersonales y de pequeño grupo, como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional, se cultivan y fortalecen a través de la práctica continua en el contexto de los juegos cooperativos (Garaigordobil, 2017).

Además de promover el desarrollo de competencias socioemocionales, los juegos cooperativos tienen un impacto positivo en la inclusión y la aceptación de la diversidad en el aula. Todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, origen o características individuales, tienen un papel valioso y contributivo en el logro de los objetivos comunes (P. Lavega et al., 2014). Este enfoque inclusivo es especialmente beneficioso para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan barreras para su participación plena y su socialización en el entorno escolar. Los juegos cooperativos les brindan la oportunidad de sentirse parte integral del grupo, de desarrollar un sentido de pertenencia y de establecer relaciones significativas con sus pares. Al fomentar la inclusión y la aceptación de la diversidad, los juegos cooperativos contribuyen a la creación de un clima escolar positivo y acogedor, donde todos los estudiantes se sienten valorados y respetados.

Desde una perspectiva pedagógica, los juegos cooperativos encuentran su fundamento en las teorías del aprendizaje significativo y el constructivismo social (Vygotsky & Cole, 1978). Estas teorías enfatizan la importancia de la interacción social y la colaboración en el proceso de construcción del conocimiento. A través de la participación activa en juegos cooperativos, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus pares, compartir ideas, negociar significados y construir conocimientos de manera colectiva. Este proceso de aprendizaje se desarrolla en un contexto social dinámico y auténtico, donde los estudiantes pueden aplicar y

transferir sus habilidades socioemocionales a situaciones de la vida real. El docente, en su papel de facilitador del aprendizaje, crea las condiciones propicias para que los estudiantes exploren, descubran y reflexionen sobre sus propias emociones y las de los demás (Pujolàs, 2008). A través de preguntas reflexivas, retroalimentación constructiva y el fomento de un diálogo abierto, el docente guía a los estudiantes en el desarrollo de su autoconciencia emocional y su capacidad para regular y expresar sus emociones de manera saludable.

Los juegos cooperativos también tienen un impacto positivo en la motivación intrínseca y la autoestima de los estudiantes. Al centrarse en el proceso y el esfuerzo colectivo, en lugar de en los resultados individuales, estos juegos promueven un sentido de logro y satisfacción personal basado en la contribución al éxito del grupo (Fernandez-Rio, 2017). Los estudiantes experimentan la alegría de ser parte de un equipo, de superar desafíos juntos y de alcanzar metas comunes. Estas experiencias positivas fortalecen su sentido de pertenencia, su autoconfianza y su motivación hacia el aprendizaje. Además, los juegos cooperativos crean un ambiente de apoyo y aceptación, donde los errores se consideran oportunidades de aprendizaje y crecimiento, en lugar de fuentes de vergüenza o fracaso. Este enfoque promueve una mentalidad de crecimiento y resiliencia, habilidades esenciales para el bienestar emocional y el éxito en la vida.

Para implementar de manera efectiva los juegos cooperativos como estrategia pedagógica, es fundamental que los docentes cuenten con una planificación cuidadosa y una formación adecuada. La selección de juegos apropiados para las características y necesidades específicas de los estudiantes es un aspecto clave. Los docentes deben tener en cuenta la edad, las habilidades, los intereses y la diversidad presente en el aula al diseñar o adaptar los juegos cooperativos (Callado, 2018). Además, es importante establecer objetivos claros y alcanzables, brindar instrucciones precisas y facilitar espacios de reflexión y diálogo después de cada actividad. Estos momentos de reflexión permiten a los estudiantes procesar sus experiencias, compartir sus percepciones y emociones, y extraer aprendizajes significativos. Asimismo, es fundamental que los docentes cultiven un clima de aula basado en la confianza, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad. Un ambiente seguro y acogedor es esencial para que los estudiantes se sientan cómodos al expresarse, participar activamente y asumir riesgos en su aprendizaje socioemocional.

2.3.2 Juegos de Confianza

Los juegos de confianza, como dimensión de los juegos cooperativos, desempeñan un papel fundamental en la construcción de relaciones interpersonales sólidas y en la creación de un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor. Estos juegos están diseñados para fomentar la confianza en uno mismo y en los demás, así como para promover la cohesión grupal y la resolución de conflictos (Orlick, 2006). A través de actividades lúdicas que implican la cooperación, la comunicación y el apoyo mutuo, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía, la escucha activa y la confianza. Estos juegos crean un espacio donde los estudiantes pueden explorar sus propias vulnerabilidades, superar miedos y establecer vínculos afectivos con sus compañeros, lo que a su vez contribuye a un clima de aula más positivo y colaborativo.

Según (Callado, 2015), los juegos de confianza se basan en tres elementos clave: la interdependencia positiva, la interacción motora y el procesamiento grupal. La interdependencia positiva se refiere a la comprensión de que el éxito individual está ligado al éxito del grupo, lo que impulsa a los estudiantes a trabajar juntos y apoyarse mutuamente. La interacción motora implica la participación activa y física de los estudiantes en las actividades, lo que les permite experimentar de manera concreta la confianza y el apoyo de sus compañeros. Por último, el procesamiento grupal brinda la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias vividas, compartir emociones y extraer aprendizajes significativos. Estos elementos se combinan para crear experiencias de aprendizaje poderosas y transformadoras, que fortalecen los lazos afectivos y promueven el desarrollo integral de los estudiantes.

Los juegos de confianza son especialmente beneficiosos para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan desafíos en el ámbito social y emocional. Estos estudiantes pueden tener dificultades para establecer relaciones interpersonales, expresar sus emociones y sentirse seguros en el entorno escolar (Schalock et al., 2010). Los juegos de confianza les brindan la oportunidad de experimentar la aceptación, el apoyo y la valoración por parte de sus compañeros, lo que fortalece su autoestima y su sentido de pertenencia. Además, estos juegos les permiten desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales, como la

comunicación efectiva, la empatía y la autorregulación emocional, que son esenciales para su inclusión y participación plena en la vida escolar y comunitaria.

Desde lo pedagógico, los juegos de confianza se fundamentan en las teorías del aprendizaje social y el desarrollo próximo (Vygotsky & Cole, 1978). Estas teorías enfatizan la importancia de las interacciones sociales y el apoyo de otros más expertos en el proceso de aprendizaje y desarrollo. A través de la participación en juegos de confianza, los estudiantes tienen la oportunidad de observar, imitar y aprender de las conductas y actitudes positivas de sus compañeros y docentes. Además, el ambiente de apoyo y colaboración que se genera en estos juegos permite a los estudiantes superar sus propias limitaciones y alcanzar niveles más altos de desarrollo socioemocional. El docente, como facilitador y modelo, desempeña un papel crucial en la creación de un clima de confianza y respeto, así como en la orientación y retroalimentación constructiva durante el proceso de aprendizaje.

Metodológicamente, para implementar de manera efectiva los juegos de confianza como estrategia pedagógica, es fundamental que los docentes cuenten con una planificación cuidadosa y una formación adecuada. La selección de juegos apropiados para las características y necesidades específicas de los estudiantes es un aspecto clave. Los docentes deben tener en cuenta la edad, las habilidades, los intereses y la diversidad presente en el aula al diseñar o adaptar los juegos de confianza (Callado, 2015). Además, es importante establecer normas claras y consensuadas, crear un ambiente seguro y acogedor, y facilitar espacios de reflexión y diálogo después de cada actividad. Estos momentos de reflexión permiten a los estudiantes procesar sus experiencias, compartir sus emociones y fortalecer los vínculos afectivos con sus compañeros. Asimismo, es fundamental que los docentes modelen actitudes de confianza, respeto y empatía, y brinden retroalimentación positiva y constructiva a lo largo del proceso.

Desde los indicadores de los juegos cooperativos, la cohesión grupal se refiere al grado de unidad, integración y sentido de pertenencia que experimentan los miembros de un grupo (Carron & Brawley, 2012). En el contexto de los juegos cooperativos, la cohesión grupal es un elemento fundamental para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Cuando los estudiantes participan en juegos de confianza, tienen la oportunidad de interactuar de manera cercana y significativa con sus

compañeros, lo que les permite conocerse mejor, establecer vínculos afectivos y desarrollar un sentido de identidad grupal. Además, la cohesión grupal fomenta la comunicación efectiva, la toma de decisiones conjunta y la resolución de conflictos de manera constructiva, habilidades esenciales para el trabajo en equipo y la convivencia armónica (Eys et al., 2009).

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, la cohesión grupal adquiere una relevancia aún mayor. Estos estudiantes a menudo enfrentan desafíos en la interacción social y pueden experimentar sentimientos de aislamiento o exclusión (Schalock et al., 2010). Los juegos de confianza les brindan la oportunidad de sentirse parte integral de un grupo, de establecer relaciones significativas con sus compañeros y de desarrollar un sentido de pertenencia. Cuando los estudiantes con discapacidad intelectual se sienten valorados, aceptados y apoyados por sus pares, su autoestima y bienestar emocional se ven fortalecidos (Maiano et al., 2016). Además, la cohesión grupal promueve la inclusión y la aceptación de la diversidad, lo que contribuye a la creación de un clima escolar más equitativo y acogedor para todos los estudiantes.

Por otro lado, la participación, como indicador de los juegos de confianza, se refiere al grado de involucramiento activo y comprometido de los estudiantes en las actividades lúdicas y cooperativas. La participación implica no solo la presencia física, sino también la implicación cognitiva, emocional y social de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Booth et al., 2002). En los juegos de confianza, la participación de todos los miembros del grupo es esencial para el logro de los objetivos comunes y para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Cuando los estudiantes se sienten valorados y tienen la oportunidad de contribuir activamente, su motivación intrínseca y su compromiso con el aprendizaje aumentan (Ryan & Deci, 2000). Además, la participación promueve la autonomía, la toma de decisiones y la responsabilidad individual, habilidades fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, la participación en los juegos de confianza puede representar un desafío debido a las barreras físicas, cognitivas o sociales que pueden enfrentar. Sin embargo, es fundamental que los docentes diseñen y adapten los juegos de manera que todos los estudiantes puedan participar de acuerdo a sus habilidades y posibilidades (Klavina & Block, 2008). Esto implica la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde se valoren las diferencias y se brinden los apoyos necesarios para garantizar la

participación plena de todos los estudiantes. Cuando los estudiantes con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de participar activamente en los juegos de confianza, se sienten empoderados, desarrollan un sentido de competencia y experimentan la alegría de contribuir al éxito del grupo (Özer et al., 2012).

Para fomentar la cohesión grupal y la participación en los juegos de confianza, es fundamental que los docentes creen un clima de aula basado en la confianza, el respeto y la valoración de la diversidad. Esto implica establecer normas claras y consensuadas, promover la comunicación abierta y empática, y modelar actitudes de inclusión y aceptación (Callado, 2015). Además, es importante que los docentes brinden retroalimentación positiva y constructiva, reconociendo los esfuerzos y logros individuales y colectivos de los estudiantes. Asimismo, los espacios de reflexión y diálogo después de cada actividad son fundamentales para fortalecer la cohesión grupal y la participación, ya que permiten a los estudiantes compartir sus experiencias, emociones y aprendizajes, y establecer metas comunes para el futuro.

En conclusión, la cohesión grupal y la participación son indicadores clave de los juegos de confianza como dimensión de los juegos cooperativos. Estos indicadores contribuyen al desarrollo de relaciones interpersonales positivas, la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo y la inclusión de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad intelectual. Cuando los docentes diseñan e implementan juegos de confianza que fomentan la cohesión grupal y la participación activa, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Además, se promueve un clima escolar más equitativo y acogedor, donde todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, para lograr estos objetivos, es fundamental que los docentes cuenten con la formación y los recursos necesarios para crear entornos de aprendizaje inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes. Solo así podremos aprovechar todo el potencial de los juegos de confianza para transformar la educación y promover el desarrollo integral de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad intelectual.

2.3.3. Juegos de Comunicación

Los juegos de comunicación, como dimensión de los juegos cooperativos, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en los estudiantes. Estos juegos están diseñados para fomentar la interacción, el diálogo y la expresión de ideas y emociones de manera efectiva y asertiva (Cilla & Omeñaca, 2007). A través de actividades lúdicas que implican la comunicación verbal y no verbal, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar la escucha activa, la empatía, la asertividad y la capacidad de expresarse con claridad y confianza. Además, los juegos de comunicación promueven la creación de un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, la comprensión mutua y la valoración de la diversidad, lo que contribuye a un clima de aula más positivo y colaborativo.

Según Landazabal, (2000) los juegos de comunicación se basan en tres elementos clave: el procesamiento grupal e individual, la estimulación de la cooperación y la flexibilidad, y la promoción de la comunicación asertiva. El procesamiento grupal e individual se refiere a la reflexión y el análisis de las experiencias vividas durante el juego, lo que permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones y comportamientos, así como de los de sus compañeros. La estimulación de la cooperación y la flexibilidad implica la creación de un ambiente de aprendizaje donde se valora el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos comunicativos. Por último, la promoción de la comunicación asertiva se enfoca en el desarrollo de habilidades para expresar ideas, opiniones y emociones de manera clara, directa y respetuosa, así como para escuchar y comprender las perspectivas de los demás.

Los juegos de comunicación son especialmente beneficiosos para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan desafíos en el ámbito comunicativo y social. Estos estudiantes pueden tener dificultades para expresar sus ideas y emociones, comprender las señales no verbales, y participar en interacciones sociales de manera efectiva (Sukhodolsky & Butter, 2007). Los juegos de comunicación brindan la oportunidad de practicar y fortalecer sus habilidades comunicativas en un ambiente seguro, lúdico y de apoyo. A través de la participación en estos juegos, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden desarrollar la confianza en sí mismos, la autoestima y la capacidad de relacionarse de manera positiva con sus

compañeros, lo que a su vez favorece su inclusión y participación plena en la vida escolar y comunitaria.

Desde una perspectiva pedagógica, los juegos de comunicación se fundamentan en las teorías del aprendizaje social y el constructivismo (Vygotsky & Cole, 1978). Estas teorías destacan la importancia de las interacciones sociales y el lenguaje en el proceso de aprendizaje y desarrollo. A través de la participación en juegos de comunicación, los estudiantes tienen la oportunidad de construir activamente su conocimiento y habilidades comunicativas, a partir de la interacción con sus pares y el entorno. Además, el ambiente de apoyo y colaboración que se genera en estos juegos permite a los estudiantes aprender de los modelos comunicativos positivos de sus compañeros y docentes, y recibir retroalimentación constructiva para mejorar sus propias habilidades. El docente, como facilitador y guía, desempeña un papel crucial en la creación de un clima de confianza y respeto, así como en la orientación y el andamiaje necesarios para que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas.

Para implementar de manera efectiva los juegos de comunicación como estrategia pedagógica, es fundamental que los docentes cuenten con una planificación cuidadosa y una formación adecuada. La selección de juegos apropiados para las características y necesidades específicas de los estudiantes es un aspecto clave. Los docentes deben tener en cuenta la edad, las habilidades comunicativas, los intereses y la diversidad presente en el aula al diseñar o adaptar los juegos de comunicación (Landazabal, 2000). Además, es importante establecer normas claras y consensuadas para la comunicación respetuosa y asertiva, y facilitar espacios de reflexión y diálogo después de cada actividad. Estos momentos de reflexión permiten a los estudiantes analizar sus propias habilidades comunicativas, identificar áreas de mejora y establecer metas personales y grupales para fortalecer sus competencias. Asimismo, es fundamental que los docentes modelen una comunicación efectiva, empática y respetuosa, y brinden retroalimentación positiva y constructiva a lo largo del proceso.

Las estrategias de comunicación asertiva, como indicador de los juegos de comunicación, se refieren a las habilidades y técnicas que permiten a los estudiantes expresar sus ideas, opiniones y emociones de manera clara, directa y respetuosa, así como escuchar y comprender las perspectivas de los demás (Benito et al., 2009). En el contexto de los juegos

cooperativos, la comunicación asertiva es fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de aprendizaje basado en el respeto y la comprensión mutua. Cuando los estudiantes participan en juegos de comunicación, tienen la oportunidad de practicar y fortalecer sus habilidades de comunicación asertiva, lo que les permite interactuar de manera efectiva con sus compañeros, expresar sus necesidades y límites, y defender sus derechos de manera no agresiva ni pasiva. Además, la comunicación asertiva promueve la empatía, la escucha activa y la valoración de la diversidad, lo que contribuye a un clima de aula más inclusivo y colaborativo.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de estrategias de comunicación asertiva es especialmente relevante. Estos estudiantes a menudo enfrentan desafíos en la expresión y comprensión de mensajes verbales y no verbales, lo que puede generar malentendidos, frustración y dificultades en las interacciones sociales (Mazza et al., 2017). Los juegos de comunicación les brindan la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades de comunicación asertiva en un ambiente seguro y de apoyo, donde pueden recibir retroalimentación constructiva y modelado positivo por parte de sus compañeros y docentes. Al desarrollar estrategias de comunicación asertiva, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden expresar sus ideas y emociones de manera más efectiva, establecer límites saludables y participar de manera más activa en las interacciones sociales, lo que a su vez puede favorecer su inclusión y bienestar emocional.

La actitud cooperativa, como otro indicador clave de los juegos de comunicación, se refiere a la disposición y el compromiso de los estudiantes para trabajar en equipo, apoyarse mutuamente y perseguir objetivos comunes (Pujolàs, 2008). En los juegos cooperativos, la actitud cooperativa es esencial para el éxito del grupo y para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Cuando los estudiantes adoptan una actitud cooperativa, están más dispuestos a escuchar las ideas de los demás, a ofrecer ayuda y apoyo, y a buscar soluciones creativas a los desafíos comunicativos. Además, la actitud cooperativa fomenta la empatía, la solidaridad y el sentido de pertenencia al grupo, lo que a su vez fortalece los lazos afectivos y el clima de aula positivo.

Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de una actitud cooperativa puede ser un desafío debido a las dificultades en la comprensión de las normas sociales, la regulación emocional y la adaptación a situaciones nuevas (Schalock et al., 2021b). Sin embargo, los juegos de comunicación ofrecen un espacio estructurado y lúdico para practicar y fortalecer estas habilidades. Al participar en juegos que requieren cooperación y trabajo en equipo, los estudiantes con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de experimentar los beneficios de la colaboración, desarrollar empatía y establecer relaciones positivas con sus compañeros. Además, la actitud cooperativa les permite sentirse valorados y contribuir activamente al éxito del grupo, lo que a su vez mejora su autoestima y sentido de competencia.

Por último, la participación e iniciativa en el juego, como indicador de los juegos de comunicación, se refiere al grado de implicación activa y espontánea de los estudiantes en las actividades lúdicas y comunicativas. La participación implica no solo la presencia física, sino también el compromiso cognitivo, emocional y social de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Booth et al., 2002). Por su parte, la iniciativa en el juego se refiere a la capacidad de los estudiantes para proponer ideas, tomar decisiones y asumir roles de liderazgo en las actividades cooperativas. Cuando los estudiantes participan activamente y muestran iniciativa en los juegos de comunicación, se sienten más motivados, desarrollan un sentido de autonomía y se involucran de manera más significativa en su propio aprendizaje.

Para los estudiantes con discapacidad intelectual, la participación e iniciativa en el juego pueden verse limitadas por barreras cognitivas, sociales o emocionales. Sin embargo, los juegos de comunicación ofrecen un entorno adaptado y de apoyo donde estos estudiantes pueden participar de acuerdo a sus habilidades y recibir el andamiaje necesario para desarrollar su iniciativa. Al sentirse incluidos y valorados en las actividades lúdicas y comunicativas, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden experimentar un mayor sentido de pertenencia, desarrollar habilidades de liderazgo y aumentar su participación en la vida escolar (Koster et al., 2009). Además, la participación activa y la iniciativa en el juego les permiten expresar sus preferencias, tomar decisiones y sentirse empoderados en su proceso de aprendizaje.

Los juegos para la resolución de conflictos, como dimensión de los juegos cooperativos, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas

necesarias para enfrentar y resolver de manera constructiva los conflictos interpersonales. Estos juegos están diseñados para crear situaciones simuladas de conflicto, en las que los estudiantes deben trabajar juntos para encontrar soluciones creativas, justas y mutuamente beneficiosas (Girard & Koch, 2001). A través de la participación en estos juegos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la negociación, la toma de perspectiva y el pensamiento crítico, que son fundamentales para la resolución pacífica de conflictos. Además, los juegos de resolución de conflictos promueven la comprensión de que los conflictos son una parte natural de las relaciones humanas y que, con las habilidades y actitudes adecuadas, pueden convertirse en oportunidades para el crecimiento personal y el fortalecimiento de los lazos interpersonales.

Según Deutsch et al., (2011) los juegos de resolución de conflictos se basan en tres principios clave: la cooperación, la comunicación efectiva y la búsqueda de soluciones integradoras. La cooperación implica que los estudiantes trabajen juntos hacia un objetivo común, reconociendo que el éxito individual está vinculado al éxito del grupo. La comunicación efectiva requiere que los estudiantes expresen sus ideas, necesidades y emociones de manera clara y respetuosa, al tiempo que escuchan activamente las perspectivas de los demás. Por último, la búsqueda de soluciones integradoras implica que los estudiantes exploren opciones creativas que satisfagan las necesidades y preocupaciones de todas las partes involucradas, en lugar de centrarse en soluciones de suma cero o en la imposición de la voluntad de unos sobre otros.

2.3.4. Resolución de Conflictos

Los juegos de resolución de conflictos son especialmente beneficiosos para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan desafíos en la comprensión y gestión de las situaciones conflictivas. Estos estudiantes pueden tener dificultades para reconocer y expresar sus propias emociones, comprender las perspectivas de los demás, y generar soluciones creativas a los problemas interpersonales (Barrera, 2017). Los juegos de resolución de conflictos les brindan la oportunidad de practicar estas habilidades en un entorno seguro, estructurado y de apoyo, donde pueden recibir orientación y retroalimentación por parte de sus compañeros y docentes. Al participar en estos juegos, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden

desarrollar una mayor autoconciencia emocional, empatía y flexibilidad cognitiva, lo que a su vez mejora su capacidad para enfrentar y resolver conflictos de manera constructiva en su vida diaria.

Desde una perspectiva pedagógica, los juegos de resolución de conflictos se fundamentan en las teorías del aprendizaje social y el desarrollo cognitivo (Bandura, 1991; Piaget, 1997). Estas teorías enfatizan la importancia de la interacción social y la experiencia práctica en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. A través de la participación en juegos de resolución de conflictos, los estudiantes tienen la oportunidad de observar, modelar y practicar estrategias efectivas para la gestión de conflictos, al tiempo que reciben retroalimentación y apoyo de sus compañeros y docentes. Además, estos juegos promueven el desarrollo del razonamiento moral y la capacidad para considerar múltiples perspectivas, ya que los estudiantes deben evaluar las situaciones conflictivas desde diferentes ángulos y buscar soluciones que sean justas y equitativas para todas las partes involucradas.

Para implementar de manera efectiva los juegos de resolución de conflictos como estrategia pedagógica, es esencial que los docentes cuenten con una formación adecuada en mediación y resolución de conflictos, así como en el diseño y adaptación de juegos cooperativos (Deutsch et al., 2011). Los docentes deben seleccionar o crear juegos que sean apropiados para las características y necesidades específicas de sus estudiantes, teniendo en cuenta factores como la edad, las habilidades cognitivas y socioemocionales, y la diversidad cultural. Además, es importante establecer un clima de aula basado en la confianza, el respeto y la empatía, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y emociones, y para experimentar con diferentes estrategias de resolución de conflictos. Los docentes también deben facilitar espacios de reflexión y diálogo después de cada juego, para que los estudiantes puedan analizar sus experiencias, identificar los aprendizajes adquiridos y establecer conexiones con situaciones de la vida real.

La identificación de problemas, como indicador clave de los juegos para la resolución de conflictos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para reconocer y definir claramente las situaciones conflictivas que surgen durante las interacciones sociales. Esta habilidad implica la observación atenta de las señales verbales y no verbales, la comprensión de las necesidades y preocupaciones subyacentes, y la identificación de los factores que contribuyen al conflicto

(Crawford & Bodine, 1996). En los juegos de resolución de conflictos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la identificación de problemas a través de escenarios simulados, donde deben analizar las situaciones desde múltiples perspectivas y determinar los aspectos clave que requieren atención. Al desarrollar esta habilidad, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden mejorar su capacidad para reconocer y abordar los conflictos de manera más efectiva en su vida diaria, lo que a su vez promueve su inclusión y bienestar socioemocional.

La anticipación de consecuencias, como otro indicador importante de los juegos para la resolución de conflictos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para prever los posibles resultados y repercusiones de sus acciones y decisiones en una situación conflictiva. Esta habilidad implica el pensamiento crítico, la toma de perspectiva y la consideración de los efectos a corto y largo plazo de las diferentes opciones de resolución (Fisher et al., 1991). En los juegos de resolución de conflictos, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y evaluar las consecuencias de distintas estrategias y soluciones, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda de la relación entre sus acciones y los resultados. Para los estudiantes con discapacidad intelectual, la anticipación de consecuencias puede ser especialmente desafiante debido a las dificultades en el pensamiento abstracto y la planificación a futuro. Sin embargo, a través de la participación en juegos estructurados y con el apoyo adecuado, estos estudiantes pueden mejorar su capacidad para considerar las consecuencias y tomar decisiones más informadas y responsables.

La elección de soluciones, como indicador central de los juegos para la resolución de conflictos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para generar, evaluar y seleccionar estrategias efectivas y mutuamente beneficiosas para abordar las situaciones conflictivas. Esta habilidad implica la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la capacidad para integrar las necesidades y perspectivas de todas las partes involucradas (Fisher et al., 1991). En los juegos de resolución de conflictos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la elección de soluciones a través de la generación de múltiples opciones, la evaluación de sus ventajas y desventajas, y la selección de aquellas que mejor se ajusten a los criterios de equidad y eficacia. Para los estudiantes con discapacidad intelectual, la elección de soluciones puede verse obstaculizada por la rigidez cognitiva, la dificultad para considerar múltiples perspectivas y la

tendencia a recurrir a estrategias habituales. Sin embargo, mediante la participación en juegos que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente, estos estudiantes pueden desarrollar una mayor flexibilidad y habilidad para generar y seleccionar soluciones adecuadas.

Las destrezas para la resolución de tareas y problemas juntos, como indicador integral de los juegos para la resolución de conflictos, se refieren a la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera colaborativa y coordinada en la búsqueda de soluciones a los desafíos y conflictos que enfrentan. Estas destrezas implican habilidades como la comunicación efectiva, la escucha activa, la distribución de roles y responsabilidades, y la toma de decisiones conjunta (Deutsch et al., 2011). En los juegos de resolución de conflictos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar estas destrezas a través de tareas y problemas que requieren la cooperación, la negociación y el consenso. Al trabajar juntos hacia un objetivo común, los estudiantes desarrollan un sentido de interdependencia positiva, empatía y respeto mutuo, lo que a su vez fortalece sus habilidades para la resolución de conflictos. Para los estudiantes con discapacidad intelectual, las destrezas para la resolución de tareas y problemas juntos pueden ser especialmente beneficiosas, ya que promueven la inclusión, la participación activa y el apoyo entre pares, lo que a su vez mejora su autoestima, su sentido de pertenencia y su capacidad para enfrentar los desafíos socioemocionales.

En conclusión, la identificación de problemas, la anticipación de consecuencias, la elección de soluciones y las destrezas para la resolución de tareas y problemas juntos son indicadores fundamentales de los juegos para la resolución de conflictos como dimensión de los juegos cooperativos. Estos indicadores contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas esenciales para la gestión constructiva de los conflictos y la promoción de la convivencia pacífica. Para los estudiantes con discapacidad intelectual, los juegos de resolución de conflictos ofrecen un espacio seguro y estructurado para practicar y fortalecer estas habilidades, lo que a su vez favorece su inclusión, su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos interpersonales en su vida diaria. Sin embargo, para aprovechar al máximo los beneficios de estos juegos, es necesario contar con una planificación cuidadosa, una adaptación adecuada a las necesidades específicas de los estudiantes y el apoyo constante de los docentes y la comunidad educativa. Solo así podremos avanzar hacia una

educación que promueva la resolución pacífica de conflictos, la inclusión y el desarrollo integral de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad intelectual.

2.3.5. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

El desarrollo de competencias socioemocionales se ha convertido en un aspecto fundamental en el ámbito educativo, dado su impacto significativo en el bienestar, el rendimiento académico y la inclusión de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad intelectual. Estas competencias abarcan un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas con los demás, y enfrentar de manera efectiva los desafíos de la vida diaria (Echeita, 2016). Según Bisquerra y Escoda (2007), las competencias socioemocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar. El desarrollo de estas competencias es un proceso continuo y gradual que se ve influenciado por factores individuales, familiares, escolares y socioculturales, y que requiere de una educación intencional y sistemática a lo largo de toda la vida.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de competencias socioemocionales adquiere una relevancia aún mayor, dado que estos estudiantes suelen enfrentar desafíos adicionales en el ámbito social y emocional. La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, lo que puede afectar la capacidad de estos estudiantes para comprender y expresar sus emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales, y adaptarse a las demandas del entorno (Schalock et al., 2010). Además, los estudiantes con discapacidad intelectual tienen un mayor riesgo de experimentar dificultades socioemocionales, como baja autoestima, ansiedad, depresión y problemas de conducta (Einfeld et al., 2011). Por lo tanto, el desarrollo de competencias socioemocionales es fundamental para promover su bienestar, su inclusión educativa y su participación plena en la sociedad.

Desde lo pedagógico, el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual requiere de enfoques y estrategias adaptadas a sus necesidades y características específicas. Según Soares et al. (2021), la educación socioemocional para estos

estudiantes debe basarse en los principios de la enseñanza explícita, la práctica repetida, el modelado, el refuerzo positivo y la generalización de las habilidades aprendidas. Además, es fundamental que la educación socioemocional se integre de manera transversal en el currículo y en las actividades cotidianas del aula, y que se promueva la participación activa y la interacción social de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares sin discapacidad (Koritsas & Iacono, 2011). Los juegos cooperativos, como estrategia pedagógica, han demostrado ser particularmente efectivos para el desarrollo de competencias socioemocionales en estos estudiantes, ya que proporcionan un entorno estructurado, lúdico y motivador para la práctica y el fortalecimiento de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional (Herrán et al., 2022).

Sin embargo, para que el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual sea exitoso y sostenible, es necesario contar con el compromiso y la participación activa de toda la comunidad educativa. Los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que son los responsables de diseñar e implementar las estrategias pedagógicas, crear un clima de aula positivo y brindar el apoyo y la orientación necesarios para que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan desarrollar y aplicar sus habilidades socioemocionales (Arias et al., 2020). Asimismo, es esencial involucrar a las familias y promover la colaboración entre la escuela y el hogar, ya que el desarrollo de competencias socioemocionales requiere de la consistencia y el refuerzo en los diferentes contextos de la vida del estudiante (Alnahdi, 2019). Finalmente, es necesario contar con políticas y prácticas educativas inclusivas que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y que promuevan la valoración de la diversidad y la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Amor et al., 2019).

La dimensión intrapersonal de las competencias socioemocionales se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos comprender y gestionar sus propias emociones, pensamientos y comportamientos. Esta dimensión es fundamental para el bienestar psicológico, la autorregulación y la adaptación efectiva a los desafíos de la vida diaria (Bar-On, 2006). Según el modelo de inteligencia emocional de Goleman (2001), la dimensión intrapersonal incluye competencias como la autoconciencia, la

autorregulación y la motivación. La autoconciencia implica la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades y valores. La autorregulación se refiere a la habilidad para controlar y gestionar las emociones y los impulsos de manera efectiva. La motivación, por su parte, implica la capacidad para dirigir las emociones hacia el logro de objetivos, la perseverancia frente a los obstáculos y la búsqueda de la excelencia.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de la dimensión intrapersonal de las competencias socioemocionales adquiere una relevancia especial, dado que estos estudiantes suelen enfrentar desafíos adicionales en el ámbito emocional y de la autorregulación. La discapacidad intelectual puede afectar la capacidad de estos estudiantes para reconocer y expresar sus emociones, comprender las causas y consecuencias de sus estados afectivos, y regular su comportamiento de manera efectiva (Wehmeyer, 2013). Además, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para desarrollar una autoestima positiva y un autoconcepto realista, debido a las barreras y actitudes negativas que enfrentan en su entorno social (Ali et al., 2012). Por lo tanto, el fortalecimiento de la dimensión intrapersonal es crucial para promover su bienestar emocional, su autonomía y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida diaria.

En términos de la pedagogía, el desarrollo de la dimensión intrapersonal en estudiantes con discapacidad intelectual requiere de estrategias y apoyos específicos que se adapten a sus necesidades y características individuales. Según Soares et al. (2021), la educación socioemocional para estos estudiantes debe basarse en enfoques experienciales, que les permitan vivenciar y practicar las habilidades intrapersonales en situaciones concretas y significativas. Además, es fundamental utilizar apoyos visuales, modelado, retroalimentación inmediata y refuerzo positivo para favorecer la comprensión y la generalización de las competencias adquiridas (Kopp & Jekauc, 2018). Los juegos cooperativos, como estrategia pedagógica, pueden ser especialmente efectivos para el desarrollo de la dimensión intrapersonal en estos estudiantes, ya que proporcionan un entorno lúdico y motivador para la exploración y expresión de las emociones, la práctica de la autorregulación y el fortalecimiento de la autoestima (Hodges, 2008).

En consecuencia, para que el desarrollo de la dimensión intrapersonal en estudiantes con discapacidad intelectual sea exitoso y sostenible, es necesario contar con el apoyo y la participación activa de todos los actores educativos. Los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que son los responsables de crear un clima emocional positivo en el aula, modelar las habilidades intrapersonales y brindar oportunidades para la práctica y la reflexión Arias et al. (2020). Asimismo, es esencial involucrar a las familias y promover la continuidad entre el hogar y la escuela, ya que el desarrollo de las competencias intrapersonales requiere de la consistencia y el refuerzo en los diferentes contextos de la vida del estudiante (Alnahdi, 2019). Finalmente, es necesario contar con políticas y prácticas educativas que valoren la diversidad, promuevan la inclusión y garanticen el acceso a los apoyos y recursos necesarios para el desarrollo integral de todos los estudiantes (Amor et al., 2019).

En cuanto a los indicadores de esta dimensión, el control afectivo-emocional se refiere a la capacidad de los individuos para regular y gestionar sus propias emociones de manera efectiva. Según (Gross, 2015), el control emocional implica los procesos por los cuales las personas influyen en las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Este control puede ejercerse a través de diferentes estrategias, como la selección de situaciones, la modificación de situaciones, el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de respuestas emocionales. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el control afectivo-emocional puede verse afectado por las limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo, lo que puede llevar a dificultades para reconocer, comprender y regular las emociones propias (Schalock et al., 2021b). Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas y apoyos específicos que les permitan a estos estudiantes fortalecer su capacidad para gestionar sus emociones de manera adaptativa y efectiva.

El control conductual, por su parte, se refiere a la capacidad de los individuos para regular y dirigir su propio comportamiento en función de las demandas y expectativas del entorno. Según Bandura (1991), el control conductual es un aspecto clave de la autorregulación, que implica la habilidad para establecer metas, monitorear el progreso, ajustar las estrategias y persistir frente a los obstáculos. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el control conductual puede verse afectado por las dificultades en la función ejecutiva, la

impulsividad y la falta de habilidades sociales (Graziano & Hart, 2016). Estas dificultades pueden llevar a comportamientos desafiantes, disruptivos o socialmente inapropiados, que afectan negativamente la adaptación y la inclusión de estos estudiantes en el entorno escolar. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias de apoyo conductual positivo y enseñanza explícita de habilidades de autorregulación, que les permitan a estos estudiantes desarrollar un mayor control sobre su propio comportamiento.

El reconocimiento de emociones, como otro indicador clave de la dimensión intrapersonal, se refiere a la capacidad de los individuos para identificar y nombrar las emociones propias y ajenas. Según Mayer et al. (2001), el reconocimiento de emociones es un componente fundamental de la inteligencia emocional, que implica la habilidad para percibir y expresar emociones con precisión, así como para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el reconocimiento de emociones puede verse afectado por las limitaciones en la cognición social, la teoría de la mente y la comunicación (Matson et al., 2016). Estas dificultades pueden llevar a malentendidos, conflictos interpersonales y aislamiento social, ya que estos estudiantes pueden tener problemas para interpretar las señales emocionales de los demás y expresar sus propias emociones de manera efectiva. Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias de enseñanza explícita y apoyos visuales que les permitan a estos estudiantes mejorar su capacidad para reconocer y nombrar las emociones propias y ajenas.

El manejo de emociones, como indicador de la dimensión intrapersonal de las competencias socioemocionales, hace referencia a la capacidad de los individuos para gestionar y regular sus propias emociones de manera adaptativa y efectiva. Según Gross (2015), el manejo emocional implica los procesos por los cuales las personas influyen en las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Este manejo puede realizarse a través de diferentes estrategias, como la reevaluación cognitiva (cambiar la forma en que se interpreta una situación para modificar su impacto emocional) y la supresión expresiva (inhibir la expresión de emociones). En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el manejo emocional puede verse afectado por las limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo, lo que puede llevar a dificultades para regular la intensidad y la duración de las emociones, así como

para expresarlas de manera socialmente apropiada (Schütz & Nizielski, 2012). Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas y apoyos específicos que les permitan a estos estudiantes fortalecer su capacidad para manejar sus emociones de manera efectiva y adaptativa.

El control de comportamientos, por su parte, se refiere a la capacidad de los individuos para regular y dirigir su propio comportamiento en función de las normas sociales, los valores personales y las metas establecidas. Según Bandura (1991), el control de comportamientos es un aspecto clave de la autorregulación, que implica la habilidad para monitorear, evaluar y ajustar el propio comportamiento en respuesta a las demandas del entorno y a los estándares internos. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el control de comportamientos puede verse afectado por las dificultades en la función ejecutiva, la impulsividad y la falta de habilidades sociales (Graziano & Hart, 2016). Estas dificultades pueden llevar a comportamientos disruptivos, agresivos o socialmente inapropiados, que afectan negativamente la adaptación y la inclusión de estos estudiantes en el entorno escolar. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias de apoyo conductual positivo y enseñanza explícita de habilidades de autorregulación, que les permitan a estos estudiantes desarrollar un mayor control sobre su propio comportamiento y responder de manera adecuada a las expectativas sociales.

Atendiendo el componente pedagógico, el desarrollo del manejo emocional y el control de comportamientos en estudiantes con discapacidad intelectual requiere de enfoques integrales y multidimensionales que aborden tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y conductuales. Según (March et al., 2018), las intervenciones efectivas para promover estas habilidades deben basarse en la enseñanza explícita de estrategias de regulación emocional (como la respiración profunda, el auto-diálogo positivo y la reestructuración cognitiva), así como en el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de problemas. Además, es fundamental proporcionar oportunidades frecuentes para que los estudiantes practiquen y apliquen estas habilidades en contextos reales y significativos, con el apoyo y la retroalimentación de los docentes y los pares (Bouck et al., 2018). Los juegos cooperativos, como estrategia pedagógica, pueden ser especialmente útiles para el desarrollo del manejo emocional y el control de comportamientos, ya que proporcionan un entorno estructurado y lúdico para la práctica de estas

habilidades, al tiempo que promueven la interacción social, la empatía y la cooperación (Herrmann, 2013).

Mientras que, en el componente didáctico, para que el desarrollo del manejo emocional y el control de comportamientos en estudiantes con discapacidad intelectual sea exitoso y sostenible, es necesario contar con el apoyo y la participación activa de todos los actores educativos. Los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que son los responsables de crear un clima emocional positivo en el aula, modelar las estrategias de regulación emocional y proporcionar oportunidades para la práctica y la reflexión (Forster et al., 2017). Asimismo, es esencial involucrar a las familias y promover la colaboración entre la escuela y el hogar, ya que el desarrollo del manejo emocional y el control de comportamientos requiere de la consistencia y el refuerzo en los diferentes contextos de la vida del estudiante (Murray & Cousens, 2020). Finalmente, es necesario contar con políticas y prácticas educativas que promuevan la inclusión, la equidad y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes, y que garanticen el acceso a los apoyos y recursos necesarios para el desarrollo de estas habilidades.

En cuanto a la dimensión interpersonal de las competencias socioemocionales se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos establecer y mantener relaciones positivas y satisfactorias con los demás. Esta dimensión es fundamental para la adaptación social, la resolución de conflictos y el funcionamiento efectivo en diversos contextos, como la familia, la escuela y la comunidad (Mahoney et al., 2021). Según el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998), la dimensión interpersonal incluye competencias como la empatía y las habilidades sociales. La empatía implica la capacidad para comprender y responder adecuadamente a las emociones, necesidades y preocupaciones de los demás. Las habilidades sociales, por su parte, abarcan un conjunto de comportamientos y estrategias que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y apropiada en diferentes situaciones sociales, como la comunicación, la cooperación, la negociación y la resolución de conflictos.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de la dimensión interpersonal de las competencias socioemocionales adquiere una relevancia especial,

dado que estos estudiantes suelen enfrentar desafíos adicionales en el ámbito social y de las relaciones interpersonales. La discapacidad intelectual puede afectar la capacidad de estos estudiantes para comprender y responder adecuadamente a las señales sociales, establecer y mantener amistades, y participar de manera efectiva en interacciones grupales (Schalock et al., 2021b). Además, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden ser más vulnerables a la exclusión social, el acoso y la victimización por parte de sus pares, lo que puede tener un impacto negativo en su autoestima, su bienestar emocional y su sentido de pertenencia (Tipton et al., 2018). Por lo tanto, el fortalecimiento de la dimensión interpersonal es crucial para promover la inclusión social, la aceptación y el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes con discapacidad intelectual y sus pares.

Desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo de la dimensión interpersonal en estudiantes con discapacidad intelectual requiere de estrategias y apoyos específicos que se adapten a sus necesidades y características individuales. Según Carter et al. (2013), las intervenciones efectivas para promover las habilidades sociales en estos estudiantes deben basarse en la enseñanza explícita, el modelado, la práctica guiada y la retroalimentación constante. Además, es fundamental proporcionar oportunidades frecuentes y variadas para que los estudiantes con discapacidad intelectual interactúen y se relacionen con sus pares en entornos naturales y significativos, como el aula, el patio de recreo y las actividades extracurriculares (Garrote & Moser, 2021). Los juegos cooperativos, como estrategia pedagógica, pueden ser especialmente efectivos para el desarrollo de la dimensión interpersonal en estos estudiantes, ya que proporcionan un entorno estructurado y lúdico para la práctica de habilidades sociales, la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos (Herrmann, 2013).

Sin embargo, para que el desarrollo de la dimensión interpersonal en estudiantes con discapacidad intelectual sea exitoso y sostenible, es necesario contar con el apoyo y la participación activa de todos los actores educativos. Los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que son los responsables de crear un clima de aula inclusivo y acogedor, modelar las habilidades sociales y proporcionar oportunidades para la interacción y el aprendizaje cooperativo (Tristani & Bassett, 2020). Asimismo, es esencial involucrar a las familias y promover la colaboración entre la escuela y el hogar, ya que el desarrollo de las

competencias interpersonales requiere de la consistencia y el refuerzo en los diferentes contextos de la vida del estudiante (Dodge, 2018). Finalmente, es necesario contar con políticas y prácticas educativas que promuevan la inclusión, la diversidad y la equidad, y que garanticen el acceso a los apoyos y recursos necesarios para el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes (Booth et al., 2002).

La empatía, como un indicador clave de la dimensión interpersonal de las competencias socioemocionales, se refiere a la capacidad de comprender y compartir los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás. Según (Decety & Cowell, 2014), la empatía implica tanto componentes cognitivos (la capacidad para adoptar la perspectiva del otro y comprender sus estados mentales) como afectivos (la capacidad para experimentar y compartir las emociones del otro). En el contexto educativo, la empatía es fundamental para establecer relaciones positivas entre los estudiantes, promover la inclusión y prevenir el acoso y la discriminación (Georgiou & Stavrinides, 2012). Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de la empatía puede ser especialmente desafiante debido a las dificultades en la teoría de la mente y la comunicación social (Adibsereshki et al., 2014). Sin embargo, la investigación ha demostrado que la empatía puede fomentarse en estos estudiantes a través de intervenciones específicas, como el entrenamiento en habilidades sociales y la participación en actividades cooperativas (Sukhodolsky & Butter, 2007).

El comportamiento prosocial, otro indicador importante de la dimensión interpersonal, se refiere a las acciones voluntarias destinadas a beneficiar a otros, como ayudar, compartir, consolar y cooperar (Eisenberg, 2006). El comportamiento prosocial es un factor protector que promueve la adaptación social, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Guo et al., 2018). En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo del comportamiento prosocial puede verse afectado por las limitaciones en las habilidades sociales, la regulación emocional y la comprensión de las normas sociales (Lyons et al., 2016). Sin embargo, la investigación ha demostrado que el comportamiento prosocial puede promoverse en estos estudiantes a través de estrategias como el modelado, el refuerzo positivo y la participación en actividades de aprendizaje cooperativo (Raley et al., 2020).

El interés por los demás, como indicador de la dimensión interpersonal, se refiere a la disposición y motivación para atender, comprender y responder a las necesidades, sentimientos y perspectivas de los otros. Según (Noddings, 2012), el interés por los demás es un componente esencial de la educación moral y la formación ciudadana, ya que promueve la empatía, la solidaridad y el compromiso con el bienestar colectivo. Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo del interés por los demás puede verse afectado por las dificultades en la cognición social y la reciprocidad emocional (Kasari et al., 2012). Sin embargo, la investigación ha demostrado que el interés por los demás puede fomentarse en estos estudiantes a través de intervenciones que promueven la toma de perspectiva, la comunicación empática y la participación en actividades de servicio comunitario (Carter et al., 2016).

La escucha activa, como otro indicador de la dimensión interpersonal, se refiere a la habilidad para prestar atención y comprender los mensajes verbales y no verbales de los demás, así como para responder de manera apropiada y empática (Gearhart & Bodie, 2011). La escucha activa es fundamental para establecer relaciones interpersonales efectivas, resolver conflictos y promover el aprendizaje colaborativo en el aula (Maben & Gearhart, 2018). Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de la escucha activa puede verse afectado por las dificultades en la atención, la memoria de trabajo y la comprensión del lenguaje (Kaat & Lecavalier, 2013). Sin embargo, la investigación ha demostrado que la escucha activa puede mejorarse en estos estudiantes a través de estrategias como el modelado, la práctica guiada y el uso de apoyos visuales (Gilson et al., 2017).

La asertividad, como indicador de la dimensión interpersonal, se refiere a la habilidad para expresar los propios sentimientos, necesidades y opiniones de manera clara, directa y respetuosa, así como para defender los propios derechos sin agredir o vulnerar los derechos de los demás (Alberti & Emmons, 1970). La asertividad es un factor protector que promueve la autoestima, la autonomía y la resolución pacífica de conflictos en el contexto educativo (Villanueva et al., 2020). Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo de la asertividad puede verse afectado por las dificultades en la comunicación, la autoconfianza y la comprensión de las normas sociales (Chambless et al., 2019). Sin embargo, la investigación ha demostrado que la asertividad puede fomentarse en estos estudiantes a través de intervenciones

que promueven la autoconciencia, la expresión emocional y la práctica de habilidades sociales (Bouck et al., 2018).

El manejo de conflictos, como otro indicador de la dimensión interpersonal, se refiere a la habilidad para identificar, analizar y resolver de manera constructiva las situaciones de desacuerdo o incompatibilidad entre dos o más personas (Deutsch et al., 2011). El manejo efectivo de conflictos es fundamental para mantener relaciones interpersonales saludables, promover la convivencia pacífica y favorecer el aprendizaje en el aula (Laursen & Hafen, 2010). Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo del manejo de conflictos puede verse afectado por las dificultades en la regulación emocional, la toma de perspectiva y la generación de soluciones alternativas (Rose & Meyer, 2002). Sin embargo, la investigación ha demostrado que el manejo de conflictos puede mejorarse en estos estudiantes a través de estrategias como el entrenamiento en resolución de problemas, la mediación entre pares y la participación en actividades de juego cooperativo (Katz & Girolametto, 2013).

Por último, el trabajo en equipo, como indicador de la dimensión interpersonal, se refiere a la habilidad para colaborar y cooperar con otros en la consecución de metas comunes, así como para coordinar esfuerzos, compartir recursos y asumir responsabilidades compartidas (Salas et al., 2015). El trabajo en equipo es una competencia clave para el éxito académico, laboral y social, ya que promueve la creatividad, la eficiencia y la cohesión grupal (Hoegl & Gemuenden, 2001). Para los estudiantes con discapacidad intelectual, el desarrollo del trabajo en equipo puede verse afectado por las dificultades en la comunicación, la flexibilidad cognitiva y la adaptación a las demandas sociales (Zhu et al., 2019). Sin embargo, la investigación ha demostrado que el trabajo en equipo puede fomentarse en estos estudiantes a través de intervenciones que promueven la interdependencia positiva, la asignación de roles, la tutoría entre pares y el uso de tecnologías de asistencia (Travers & Carter, 2022).

2.4. Marco Contextual.

La intervención se llevó a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. El espacio designado para la implementación de la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos fue un aula especializada, la cual contaba con las condiciones adecuadas de iluminación y ventilación para el desarrollo de las actividades propuestas. El aula especializada se caracterizaba por ser un espacio amplio y bien iluminado, con ventanales que permitían el ingreso de luz natural, lo que proporcionaba un ambiente acogedor y propicio para el aprendizaje. Además, contaba con un sistema de ventilación adecuado, que garantizaba la circulación del aire y mantenía una temperatura agradable durante las sesiones.

En cuanto a las características físicas del espacio, el aula estaba equipada con los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades de los juegos cooperativos. Contaba con un piso de baldosas antideslizantes, lo que proporcionaba una superficie segura para la realización de los juegos que implicaban movimiento. Las paredes estaban pintadas de colores claros y neutros, lo que contribuía a mantener un ambiente tranquilo y relajante. El mobiliario del aula consistía en mesas y sillas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que les permitía sentirse cómodos y seguros durante las sesiones. Además, se disponía de un espacio libre en el centro del aula, que se utilizaba para llevar a cabo los juegos cooperativos que requerían mayor movilidad y trabajo en equipo. Es importante destacar que la institución educativa contaba con otros espacios que también fueron utilizados durante la intervención, como el patio central y las canchas deportivas. Estos espacios al aire libre brindaban la oportunidad de realizar juegos cooperativos que requerían mayor espacio y permitían a los estudiantes disfrutar de un entorno natural y estimulante.

La muestra de este estudio está conformada por 18 estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo de casos homogéneos, con el propósito de describir en profundidad las experiencias de este subgrupo específico (Patton, 2015). Los criterios de inclusión para la selección de los participantes fueron: (a) estar matriculado en la institución educativa, (b) cursar ciclo II (grados 3°, 4° o 5° de básica primaria), (c) tener diagnóstico de

discapacidad intelectual, y (d) contar con el consentimiento informado de los padres o acudientes. La edad de los participantes oscila entre los 8 y los 12 años, con una media de 10.2 años (DE = 1.3). Esta etapa del desarrollo corresponde a la niñez media, caracterizada por importantes cambios cognitivos, socioemocionales y físicos (Papalia et al., 2012). En este periodo, los niños desarrollan habilidades de razonamiento lógico, comprensión de conceptos abstractos y pensamiento crítico, al tiempo que enfrentan desafíos en la regulación emocional, la interacción social y la construcción de la identidad (Eccles, 1999).

La inclusión de participantes con diferentes diagnósticos y niveles de severidad de discapacidad intelectual permite obtener una perspectiva amplia y diversa sobre los efectos de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Además, esta diversidad refleja la realidad de las aulas inclusivas, donde conviven estudiantes con diferentes características, necesidades y potencialidades (UNESCO, 2017). El estudio de las experiencias de estos estudiantes puede proporcionar información valiosa para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión educativa y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En definitiva y como acción de mejora en el marco contextual, se propone una evaluación continua del progreso socioemocional de los estudiantes, utilizando herramientas de observación sistemática y retroalimentación regular para ajustar dinámicamente las intervenciones. La inclusión de actividades fuera del aula tradicional, como visitas a entornos naturales o participación en actividades comunitarias controladas, proporcionaría un aprendizaje más inclusivo y contextualizado, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y fortaleciendo la autoestima de los estudiantes en ambientes diversos.

2.5. Marco Legal y Normativo.

Colombia ha fundamentado su marco normativo para la educación inclusiva en principios constitucionales que reconocen la diversidad como valor intrínseco de la nación. La Constitución Política de 1991 establece en su artículo 68 las obligaciones del Estado con las personas en condición de discapacidad, reconociendo la diversidad nacional y el deber estatal de proveer servicios educativos a toda la población sin distinción alguna (García, 2020). Posteriormente, la

Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la creación de un sistema educativo integrador que garantice la atención a la población con discapacidad en el sistema de educación formal, asegurando tanto la permanencia como la calidad educativa. Este marco normativo establece que el fortalecimiento de competencias emocionales constituye una condición esencial para que las personas puedan beneficiarse responsablemente de las garantías democráticas, en el marco del respeto por la ley y los derechos humanos, consolidando así los fundamentos legales para estrategias pedagógicas inclusivas como los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional.

El marco legal colombiano ha evolucionado progresivamente hacia un enfoque más integral de la discapacidad y la educación inclusiva. La Ley 361 de 1997 estableció mecanismos de integración social para personas con limitaciones, mientras que la Ley 1145 de 2007 organizó el Sistema Nacional de Discapacidad, creando estructuras institucionales para la atención integral. La Ley estatutaria 1618 de 2013 representa un hito significativo al garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas en condición de discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y ajustes razonables (García, 2020). Esta normativa establece el marco para implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que reconozcan las particularidades de cada estudiante, proporcionando fundamento legal para el uso de metodologías como los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. El conjunto de estas leyes configura un sistema normativo que respalda la implementación de prácticas educativas innovadoras orientadas al desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual.

El Decreto 1421 de 2017 constituye la normativa más reciente y comprehensiva en materia de educación inclusiva, reglamentando el marco de atención educativa a la población con discapacidad en términos de accesibilidad, acceso, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este decreto define responsabilidades específicas para el Ministerio de Educación Nacional en normatividad, supervisión y asistencia técnica, así como para las secretarías de educación en la definición de estrategias de atención, gestión de valoraciones pedagógicas y establecimiento de rutas de atención familiar (García, 2020). Particularmente relevante para esta investigación es la obligación de los establecimientos educativos de elaborar Planes Individuales de Ajustes

Razonables (PIAR), articulándolos con los planes de estudio y de mejoramiento institucional. La normativa también establece la necesidad de hacer seguimiento al desarrollo de aprendizajes y de articular las familias al contexto educativo, proporcionando marco legal para la implementación de estrategias pedagógicas como los juegos cooperativos que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II.

Las políticas educativas colombianas se han enmarcado en torno a la globalización y la educación como derecho social, cuyo eje central se basa en promover una educación orientada al incremento del acceso, igualdad y favorecimiento de la calidad (García, 2020). El Ministerio de Educación Nacional contempla la transformación del sistema educativo en tres dimensiones esenciales: prácticas, políticas y culturas inclusivas, buscando la eliminación de todas las formas de discriminación y el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística como oportunidad que requiere políticas consensuadas entre familia, sector educativo y comunidad. Las políticas se centran en cinco grupos históricamente excluidos: personas en condición de discapacidad y con capacidades excepcionales, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado, población armada en proceso de integración y población habitante de frontera. Esta orientación política proporciona fundamento institucional para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras como los juegos cooperativos, que contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, promoviendo prácticas educativas que reconocen y valoran la diversidad como elemento enriquecedor del proceso formativo.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos implementados para el desarrollo riguroso de la investigación sobre los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II. La estructuración metodológica constituye un proceso fundamental que garantiza la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, siguiendo lineamientos científicos pertinentes para esta área de estudio. Como señalan Bisquerra y Escoda (2007), la investigación en competencias socioemocionales requiere un abordaje sistemático que considere las particularidades del desarrollo de cada estudiante y el contexto

educativo específico donde se implementa. La metodología cualitativa fenomenológica adoptada permite profundizar en las experiencias vividas por los participantes durante la implementación de la estrategia pedagógica, considerando sus necesidades específicas y potencialidades individuales en el marco de una educación inclusiva.

En este sentido, el presente capítulo expone detalladamente el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico, tipo de investigación, técnicas e instrumentos empleados, así como el proceso de análisis de datos y los resultados obtenidos, estableciendo las bases para la posterior valoración de la efectividad de la estrategia pedagógica implementada. Según Hernández et al. (2014), la rigurosidad científica en el campo educativo cualitativo ha evolucionado en paralelo a la capacidad interpretativa del investigador, quien debe cumplir disciplinadamente con las orientaciones metodológicas para obtener resultados sin sesgos y viables para ofrecer soluciones fundamentadas. Por tanto, la metodología implementada busca no solo sistematizar información sobre el fenómeno estudiado, sino también reflexionar e interpretar resultados que conlleven a la toma de decisiones informadas sobre estrategias didácticas para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, contribuyendo así al diseño de prácticas educativas más inclusivas y efectivas en el contexto de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 3.

Operacionalización de las variables

Título: Efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de Ciclo II.					
Objetivo general de la investigación: Proponer una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes con discapacidad intelectual de Ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la ciudad de Soacha, con el propósito de orientar la implementación de prácticas educativas inclusivas y contribuir al bienestar integral de los estudiantes.					
Ejes de análisis					
Categorías	Definición conceptual	Operacionalización	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores

Juegos cooperativos	<p>Los juegos cooperativos suscitan el simple placer de jugar, su finalidad es conseguir la persecución de un objetivo de grupo, alcanzado a través de la ayuda mutua dentro de las interacciones que se dan en esté. Contribuyen a: tener confianza en sí mismo, en las otras personas, a experimentar y experimentarse lo que se siente, a poder interpretar, aceptar y transformar los comportamientos en función del otro, superar angustias, culpabilidades y sensación de sentirse juzgado, vivencias en grupo, comunicación positiva con el otro. (Lagardera & Lavega, 2005).</p>	<p>Los juegos cooperativos son una herramienta pedagógica y didáctica que permiten desarrollar elementos claves dentro de la cooperación como el aprendizaje recíproco, la autonomía para el logro de interacciones sociales, cooperación, comunicación y confianza.</p>	<p>1.Juegos de confianza. 2.Juegos de comunicación Individual. 3.Juegos de resolución de conflictos</p>	<p>de Interdependencia positiva Interacción motora. de Procesamiento grupal individual. Habilidades interpersonales y de grupo.</p>	<p>Cohesión grupal Participación en los componentes. Estrategias de comunicación. Actitud cooperativa con los demás Participación en el juego. Estrategias que fomenten la confianza, el respeto a los compañeros, y el entorno.</p>
Competencias Socioemocionales	<p>Las competencias socioemocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes; relacionadas con las experiencias emocionales y la interacción con el contexto (Goleman, 1998), éstas se fortalecen por medio de experiencias subjetivas, las competencias están estrechamente vinculadas al desarrollo y al aprendizaje continuo, lo que implica saberes (conocimientos), saber-hacer (habilidades), saber-estar y saber-ser</p>	<p>Las competencias socioemocionales son un conjunto de comportamientos que influyen en la conducta fortaleciendo la autoestima y confianza en sí mismo, permiten a los individuos mayor facilidad para relacionarse con su entorno. A través del desarrollo de competencias socioemocionales los individuos adquieren competencias</p>	<p>Intrapersonal Interpersonal</p>	<p>Autoconciencia Autorregulación</p>	<p>Control afectivo-emocional Control conductual Reconocimiento de emociones. Manejo de emociones Control de comportamientos Toma de perspectiva</p>

<p>(actitudes y conductas) (Suberviola, 2020) Bisquerra (2020) considera un modelo de organización de los principios o competencias básicas en una adecuada inteligencia emocional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional 2. Regulación emocional 3. Autonomía emocional 4. Inteligencia interpersonal 5. Habilidades de la vida y bienestar 	<p>básicas en donde de manera constructiva se reconocen, manejan las emociones y las situaciones interpersonales e intrapersonales.</p>	<p>Conciencia social</p>	<p>Empatía Comportamiento prosocial. Interés por los demás Escucha activa Asertividad</p>
		<p>Gestión de relaciones</p>	<p>Manejo de conflictos Trabajo en equipo</p>

3.2. Diseño metodológico.

El diseño metodológico constituye el marco fundamental que orienta todo el proceso investigativo, proporcionando la estructura sistemática para abordar el problema de investigación planteado. En el contexto de esta investigación, que se centra en los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II, el diseño metodológico adquiere especial relevancia debido a la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno educativo estudiado. El diseño metodológico seleccionado se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su participación en actividades de juegos cooperativos. Como señalan Hernández et al. (2014), el diseño metodológico no solo organiza las actividades de investigación, sino que también garantiza la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, proporcionando un marco sólido para la comprensión del fenómeno estudiado.

La investigación se orienta hacia la exploración profunda de los procesos socioemocionales que se desarrollan en estudiantes con discapacidad intelectual durante la implementación de estrategias pedagógicas basadas en juegos cooperativos. Este enfoque permite captar la complejidad de las interacciones humanas y los significados que los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes y padres de familia) atribuyen a estas experiencias formativas. Según Bisquerra y Escoda (2007), el estudio de las competencias socioemocionales requiere metodologías que permitan acceder a las dimensiones subjetivas y experienciales del desarrollo humano, lo cual justifica la selección del enfoque metodológico adoptado.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo que se caracteriza por su orientación hacia la comprensión interpretativa de los fenómenos educativos, especialmente aquellos relacionados con el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con

discapacidad intelectual. Este enfoque resulta particularmente apropiado para el estudio de las competencias socioemocionales, las cuales, según Goleman (1998), constituyen un conjunto de comportamientos que influyen en la conducta, fortaleciendo la autoestima y confianza en sí mismo, y permiten a los individuos mayor facilidad para relacionarse con su entorno.

El enfoque cualitativo se distingue por su capacidad para explorar los significados subjetivos que los participantes otorgan a sus experiencias, lo cual es fundamental cuando se estudian procesos tan complejos como el desarrollo socioemocional. Como indican Suberviola (2020) y Bisquerra (2015), las competencias socioemocionales se fortalecen por medio de experiencias subjetivas y están estrechamente vinculadas al desarrollo y al aprendizaje continuo, aspectos que requieren una aproximación metodológica que permita capturar la riqueza de estas experiencias vivenciales.

La investigación cualitativa, según Creswell (2014), se caracteriza por ser una metodología orientada a interpretar fenómenos sociales desde una perspectiva integral, enfocándose en la comprensión profunda de las vivencias, percepciones y significados de los individuos implicados. En el contexto de esta investigación, este enfoque permite examinar cómo los juegos cooperativos, entendidos como herramientas pedagógicas que suscitan "el simple placer de jugar" y cuya "finalidad es conseguir la persecución de un objetivo de grupo, alcanzado a través de la ayuda mutua" (Lagardera & Lavega, 2005), contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual.

Diseño: Fenomenológico. El diseño fenomenológico se selecciona como el más apropiado para esta investigación, ya que permite explorar y comprender las experiencias vividas por los participantes durante la implementación de los juegos cooperativos. Este diseño se fundamenta en la premisa de que la realidad se construye a partir de las experiencias subjetivas de los individuos, siendo especialmente relevante para comprender cómo los estudiantes con discapacidad intelectual experimentan y dan sentido a su participación en actividades cooperativas.

La fenomenología, como diseño de investigación, busca comprender la esencia de las experiencias tal como son vividas por los participantes, sin imponer marcos interpretativos

externos. En el contexto de esta investigación, el diseño fenomenológico permite acceder a las experiencias de los estudiantes con discapacidad intelectual mientras participan en juegos cooperativos, así como a las percepciones de docentes y padres de familia sobre los efectos de estas actividades en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Este diseño es particularmente valioso cuando se considera que, según Vygotsky y Cole (1978), el desarrollo humano ocurre por la transmisión cultural, utilizando el lenguaje y símbolos, y que las interacciones sociales permiten construir conocimiento. Los juegos cooperativos, al crear espacios de interacción social estructurada, generan experiencias fenomenológicas ricas que pueden ser exploradas a través de este diseño metodológico.

Tipo de investigación: Descriptivo-Propositivo. La investigación se caracteriza por tener un alcance descriptivo-propositivo, lo cual implica dos dimensiones complementarias. En primer lugar, el componente descriptivo busca caracterizar y documentar de manera sistemática las experiencias y percepciones de los participantes en relación con los juegos cooperativos y su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales. Como señalan Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos actúan como una "fotografía" de la realidad, capturando su estado actual para facilitar su comprensión.

El componente propositivo se fundamenta en la necesidad identificada de desarrollar estrategias pedagógicas específicamente diseñadas para estudiantes con discapacidad intelectual que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales. García (2020) señala que Colombia ha fundamentado su marco normativo para la educación inclusiva en principios constitucionales que reconocen la diversidad como valor intrínseco de la nación, lo cual demanda el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a estas necesidades.

La investigación descriptivo-propositiva permite, por un lado, comprender en profundidad el fenómeno estudiado y, por otro, generar una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en los hallazgos empíricos. Esto es especialmente relevante considerando que, según Muñoz et al. (2020), "la inclusión de dinámicas cooperativas en el currículo de Educación Física representa una oportunidad concreta para trabajar transversalmente el desarrollo emocional en la escuela" (p. 30).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

La recolección de datos representa un proceso fundamental en cualquier investigación, dado que permite obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos definidos. En el contexto del presente estudio, enfocado en analizar los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II, se utilizaron técnicas cualitativas para la recolección de datos dirigidas a docentes, padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala. La elección de estas técnicas obedeció a la necesidad de obtener información detallada y contextualizada sobre las experiencias vividas durante la implementación de la estrategia pedagógica.

Según Bisquerra (2009), en la investigación cualitativa se utilizan varias técnicas para la recopilación de información de manera alternativa y complementaria, caracterizadas por su adaptabilidad al contexto, carácter continuo, interactividad y naturaleza cualitativa. En función del nivel técnico/instrumental, se emplearon técnicas sistemáticas directas (observación participante y entrevista en profundidad) e indirectas (documentos escritos) con el objetivo de conocer la percepción de docentes y padres de familia en relación con el desarrollo de la estrategia implementada.

La observación participante se constituyó como una técnica fundamental para aproximarse al fenómeno de estudio. Esta técnica, de carácter descriptivo-narrativo, permitió realizar un registro detallado, preciso y completo de las vivencias e interpretaciones del observador, recogiendo los datos relacionados al proceso investigativo: informe completo de acciones, descripción minuciosa de los participantes, interpretaciones, notas teóricas, metodológicas y descriptivas en la guía de observación y el diario de campo individualizados. Como señala Bisquerra (2009), la observación participante de carácter inductivo, emergente y flexible considera dos elementos esenciales: el grado de participación del investigador y el acceso o estrategia para introducirse en el contexto natural del estudio.

La guía de observación, como instrumento más utilizado dentro de la investigación cualitativa, facilitó el análisis descriptivo y detallado del comportamiento de los sujetos sobre el

fenómeno de estudio (Velasco, 2015). Este instrumento se estructuró contemplando los siguientes elementos: presentación de metas de aprendizaje, estrategias pedagógicas y contenidos relacionados con los juegos cooperativos a desarrollar. Las etapas contextualizadas en las Unidades Didácticas fueron: 1) Exploración: contextualización y reconocimiento de ideas previas; 2) Estructuración: materiales, recursos, conceptualización y procedimiento; 3) Transferencia: ejercitación y reflexiones sobre la implementación.

Los diarios de campo constituyeron otro instrumento fundamental para la recolección de datos. Según Bisquerra (2020), estos instrumentos son los más pertinentes para evaluar las emociones y el desarrollo de competencias socioemocionales en determinados contextos, ya que los datos recopilados son narraciones textuales que requieren metodología cualitativa para su análisis. Para esta investigación se utilizó el "diario de vida", en el cual se describieron experiencias personales ocasionales de forma confidencial en relación al análisis y reflexión de las experiencias vividas.

Las entrevistas en profundidad se implementaron como técnica de discurso, realizándose el análisis de la información luego de la transcripción correspondiente. Estas entrevistas se aplicaron a docentes y padres de familia en tres momentos: antes (entrevista individual), durante (entrevista individual) y después (entrevista grupal) de la aplicación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos. Según Bisquerra (2009), las entrevistas en profundidad permiten al investigador "entrelazar temas, construir conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (p. 337).

El proceso de validación de los instrumentos se realizó mediante juicio de expertos, contando con la participación de tres doctores en ciencias de la educación (Anexo 4), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems incluidos en los instrumentos. Los expertos proporcionaron retroalimentación y sugerencias para mejorar la validez de contenido, las cuales fueron incorporadas en la versión final de los instrumentos. Además, se realizó una prueba piloto con estudiantes de características similares a la muestra del estudio.

Para asegurar la confiabilidad, se emplearon protocolos detallados para la aplicación de los instrumentos, incluyendo instrucciones claras y precisas para los investigadores y

participantes, garantizando la estandarización del proceso de recolección de datos. Se llevó a cabo un entrenamiento riguroso de los investigadores en las técnicas de observación y entrevista, asegurando la consistencia en la aplicación de los instrumentos.

La **triangulación** como estrategia metodológica permitió utilizar múltiples fuentes de datos, métodos y perspectivas teóricas para corroborar y complementar los hallazgos. Se empleó la triangulación de métodos mediante la combinación de observación participante y entrevistas en profundidad, así como triangulación de investigadores mediante la participación de dos investigadores en el proceso de recolección y análisis de datos.

Tabla 4

Caracterización de los participantes del estudio

Tipo de participante	Cantidad	Características principales
Estudiantes con discapacidad intelectual	18	<ul style="list-style-type: none"> - Edades entre 8 y 12 años- Ciclo II (grados 3°, 4° y 5°) - Diagnósticos: discapacidad intelectual leve (12), moderada (4) y síndrome de Down (2) - Distribución: 10 niños y 8 niñas - Estratos socioeconómicos 1 y 2
Docentes de Educación Física	3	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual - Vinculados a la institución educativa - Participación en entrevistas individuales y grupales
Padres de familia	18	<ul style="list-style-type: none"> - Acudientes directos de los estudiantes participantes - Residentes en la comuna cuatro de Soacha - Participación en grupos focales - Consentimiento informado firmado

Nota. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo de casos homogéneos, cumpliendo criterios específicos de inclusión para cada grupo.

3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Validación de los instrumentos. La validación de los instrumentos dentro de una investigación se entiende como un proceso y se logran recolectando evidencia que se emplee para determinar “si los elementos o atributos del comportamiento medidos por los instrumentos coinciden con los elementos o atributos verdaderos, relevantes y consensuados del constructo. Por lo tanto, según Hernández et al., (2014) la validez se ocupa del hecho de que un instrumento mida con precisión el evento o fenómeno que el investigador tiene la intención de investigar. Es decir, si un instrumento midiera lo que desea investigar necesita; en otras palabras, este recolectará los datos adecuados frente a la variable u constructo. En nuestro caso, el estudio dirige una validación antes de que se implementen los instrumentos empleados para analizar el impacto que incurren los juegos cooperativos como pedagogía dentro del ciclo II de la I.E Julio Cesar Turbay Ayala.

Entre las fuentes de validez, una de las más relevantes es la **validez de contenido**, que hace referencia al grado en que los ítems de un instrumento abarcan de manera adecuada y completa el conjunto del contenido que se va a evaluar. En otras palabras, se trata de comprobar si los ítems seleccionados reflejan todos los aspectos significativos del constructo en estudio. Para el caso de esta investigación, se busca que las preguntas de las entrevistas y las guías de observación dirigidas a docentes, padres de familia y estudiantes cubran todos los elementos clave de los juegos cooperativos y las competencias socioemocionales, incluyendo aspectos como los juegos de confianza, comunicación y resolución de conflictos, así como las dimensiones intrapersonales e interpersonales del desarrollo emocional.

Otra fuente adicional de validez corresponde con la estructura interna del instrumento, es decir, la coherencia y la consistencia de los ítems. De acuerdo con Bisquerra (2009) el instrumento debe mantener una estructura coherente, lo que implica que los ítems agrupados en una misma dimensión deben estar relacionados entre sí, ya que están direccionados a medir el mismo aspecto o fenómeno. Para el caso de este estudio, los instrumentos fueron diseñados de modo que las preguntas sobre el juego de confianza, comunicación y resolución de conflictos

estén claramente diferenciadas, pero internamente coherentes con los principios de los juegos cooperativos.

Otro aspecto para definir, además de la validez de contenido y la estructura interna, es la validez de constructo, entendida como la capacidad del instrumento para evaluar el constructo o concepto teórico de interés definido a priori. En este caso de estudio, los constructos de interés son los juegos cooperativos como estrategia pedagógica y las “competencias socioemocionales de estudiantes con discapacidad intelectual”. La validez de constructo permite asegurar que las preguntas de las entrevistas y las categorías de observación miden realmente aspectos relacionados con los constructos y no dimensiones de otros enfoques pedagógicos o factores que no fueran pertenecientes a nuestro objeto.

En cuanto a la medición de la validez de constructo, se recurrió al juicio por expertos. Esta técnica es un procedimiento que permite solicitar la opinión a personas expertas en el tema de investigación, para determinar si los ítems del instrumento miden correctamente la variable latente que se pretende investigar. Esta técnica es común utilizada en investigaciones cualitativas, ya que contribuye a comprobar si el instrumento está alineado con el marco referencial, teórico y conceptual de la investigación. En este sentido, se seleccionaron tres doctores en ciencias de la educación con experiencia en educación inclusiva y desarrollo socioemocional. Los doctores estudiaron los ítems de las entrevistas y el observador para comprobar si los ítems medían en instrumentos de medidas fiables y válidos los principios de juegos cooperativos y competencias emocionales en los ámbitos prácticos de la educación.

Se consideró un aspecto particular de atención a la instrucción de la serie de validación por expertos conforme al cual a cada experto se le entregó una carta aclaratoria, que contenía la participación del propósito de la investigación y la significación y del proceso de validación, así como indicaciones sobre el procedimiento de revisión de los ítems. Adicionalmente, se entregó un paquete con los instrumentos a validar, los cuestionarios para las entrevistas semiestructuradas a los docentes y los padres de familia y las guías de la observación participante. Los expertos tenían que leer y considerar cada ítem de cada instrumento y ubicarlos en que dimensión de los Juegos Cooperativos o las Competencias Socioemocionales pudiese ubicarse cada pregunta, el objeto era que cada ítem pudiera ser directamente vinculado con uno de los teóricos abordados.

Con la asignación realizada de las dimensiones correspondientes por parte de los expertos, se prosiguió dicho paso con el cálculo de la proporción de acuerdos con los expertos. A través de este cálculo, se establece un indicador del grado de concordancia entre las evaluaciones de los expertos y la estructura planteada por el investigador. Un alto nivel de concordancia indica que los ítems del instrumento están correctamente formulados y que son medidas confiables del constructo en estudio; en cambio una baja proporción puede señalar la necesidad de modificar o eliminar algunos ítems, generar un nuevo instrumento o replantear la definición del constructo. Asimismo, la validación por juicio de expertos también resulta útil para identificar posibles ambigüedades e inconsistencias presentes en los ítems de un instrumento. Por ejemplo, los expertos pueden advertirte si alguna pregunta es confusa, está mal redactada o no está directamente relacionada con el constructo que se desea medir. Gracias a esta retroalimentación, el instrumento puede perfeccionarse, lo cual incrementa la validez de los datos recolectados, lo que permitirá que el instrumento represente adecuadamente el fenómeno en estudio.

Los expertos evaluaron específicamente la pertinencia de las preguntas relacionadas con las tres dimensiones principales de los juegos cooperativos identificadas por Callado (2015): interdependencia positiva, interacción promotora y procesamiento grupal. Asimismo, revisaron las preguntas orientadas a evaluar las competencias socioemocionales según el modelo de Bisquerra (2015), que incluye la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar.

Después de concluir la validación por expertos, el paso siguiente consistió en realizar los **ajustes necesarios a los instrumentos**, en caso de que fuera necesario. Los expertos sugirieron modificaciones menores en algunos ítems para mejorar la claridad y especificidad de las preguntas, particularmente aquellas relacionadas con la adaptación de los juegos cooperativos a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad intelectual. Estas sugerencias fueron incorporadas para mejorar la validez del instrumento.

La validación de los instrumentos reviste gran importancia ya que asegura que la información recolectada sea precisa y representen adecuadamente el fenómeno en estudio. En estudios cualitativos desde el campo educativo, se busca comprender las experiencias vividas por los participantes durante la implementación de una estrategia pedagógica, es fundamental contar

con herramientas válidas que permitan evaluar con fiabilidad las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes, así como su relación con los principios teóricos de los juegos cooperativos y el desarrollo socioemocional.

Una vez que se completó el proceso de validación, los instrumentos estuvieron listos para ser utilizados en la fase de recolección de datos. Se realizó una última revisión de los instrumentos antes de aplicarlos, con el fin de confirmar que todas las modificaciones sugeridas por los expertos hubieran sido debidamente incorporadas y que los instrumentos estuvieran en condiciones óptimas para medir con precisión el fenómeno en estudio, siguiendo los criterios de rigor metodológico establecidos por Bisquerra (2009) para la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

El trabajo se llevó a cabo durante el período académico 2024-2025 y entre los participantes se contó con 18 estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II, docentes del área de educación física y padres de familia de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. Esta institución educativa de carácter oficial atiende a una población estudiantil cercana a los 1.200 alumnos, en su mayoría pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, caracterizándose por condiciones de alta vulnerabilidad social.

Entre los criterios de selección de la población se tuvo en cuenta que los estudiantes presentaran diagnóstico de discapacidad intelectual confirmado por profesionales competentes, cursaran ciclo II (grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria), estuvieran matriculados en la institución educativa y contaran con el consentimiento informado de los padres o acudientes. Los docentes participantes debían pertenecer al área de educación física y tener experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual. Los padres de familia fueron seleccionados como acudientes directos de los estudiantes participantes en el estudio.

La muestra final estuvo conformada por 18 estudiantes con edades que oscilan entre los 8 y los 12 años, con una media de 10.2 años (DE = 1.3). En cuanto a la distribución por género, la

muestra incluye 10 niños (55.6%) y 8 niñas (44.4%), lo que refleja una proporción equilibrada entre ambos sexos, consistente con los datos epidemiológicos que indican una prevalencia ligeramente mayor de discapacidad intelectual en hombres que en mujeres (Maulik et al., 2011).

Con respecto a los diagnósticos específicos de discapacidad intelectual, la muestra incluye participantes con diferentes condiciones y niveles de severidad. Del total de 18 estudiantes, 12 (66.7%) tienen diagnóstico de discapacidad intelectual leve, 4 (22.2%) presentan discapacidad intelectual moderada y 2 (11.1%) han sido diagnosticados con síndrome de Down. Estos diagnósticos han sido realizados por profesionales especializados, siguiendo los criterios establecidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001).

Para la selección de los participantes se utilizó un **muestreo de casos homogéneos**, con el propósito de describir en profundidad las experiencias de este subgrupo específico (Patton, 2015). Según Hernández et al. (2014), este tipo de muestreo es especialmente apropiado para estudios cualitativos donde se busca comprender un fenómeno particular en una población con características similares. La homogeneidad de la muestra en términos de la condición de discapacidad intelectual y el nivel educativo permite una mayor profundidad en el análisis de las experiencias compartidas durante la implementación de los juegos cooperativos.

La inclusión de participantes con diferentes diagnósticos y niveles de severidad de discapacidad intelectual permite obtener una perspectiva amplia y diversa sobre los efectos de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Además, esta diversidad refleja la realidad de las aulas inclusivas, donde conviven estudiantes con diferentes características, necesidades y potencialidades (UNESCO, 2017). Como señala Schalock et al. (2010), la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, que se originan antes de los 18 años, lo que hace relevante el estudio de estrategias pedagógicas específicas para esta población.

La selección también consideró factores contextuales relevantes para la investigación. El entorno de la institución se caracteriza por condiciones de alta vulnerabilidad social, incluyendo pobreza estructural, hacinamiento habitacional y problemáticas asociadas a la violencia intrafamiliar. Como mencionan Gallego et al. (2024), "las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social requieren enfoques contextualizados que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad" (p. 131), aspecto que resulta clave para la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta investigativa.

Los criterios de exclusión establecidos fueron: estudiantes que no contaran con diagnóstico confirmado de discapacidad intelectual, aquellos cuyos padres o acudientes no otorgaran el consentimiento informado, estudiantes con condiciones médicas que impidieran su participación segura en actividades físicas cooperativas, y aquellos que no pertenecieran al ciclo II de la institución educativa.

El proceso de selección fue coordinado con el equipo de inclusión de la institución educativa, quienes proporcionaron la información necesaria sobre los estudiantes que cumplían con los criterios establecidos. Se realizó una socialización previa con docentes y padres de familia para explicar los objetivos del estudio y obtener los consentimientos informados correspondientes, siguiendo las disposiciones éticas establecidas en la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre de 2012 sobre protección de datos personales.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El trabajo de campo de la investigación constó de tres fases principales, cada una de las cuales fue elaborada para asegurarse de que la comunidad educativa estuviera involucrada activamente en el estudio y de que los datos apropiados se recolectaran eficiente y éticamente, en línea con los protocolos en vigor para trabajar con sujetos vulnerables. El enfoque secuencial garantizó que cada etapa del proceso estuviera claramente definida y fuera planificada antes de someterse a cada una de las regulaciones adecuadas, tanto en términos de recolección de datos como de medidas de protección para proteger a los estudiantes vulnerables o con discapacidad intelectual del estudio.

Fase 1. Acercamiento con la comunidad. Esta primera fase tuvo como propósito presentar y socializar la propuesta con los integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, comuna 4 del municipio de Soacha, Cundinamarca, y obtener su apoyo y las autorizaciones para el apropiado y legal para el proceso de recolección de datos. El objetivo era desarrollar una reunión con los miembros del grupo, para socializar los propósitos de la investigación y asegurarme de que se diera a conocer la importancia de su aporte e contribución al estudio acerca del desarrollo de habilidades socio-emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual.

En estos encuentros, se socializó la propuesta de estudio, se detallaron las actividades de recolección de información mediante la observación participante, las entrevistas en profundidad y los diarios de campo y se explicitó el uso compartido que se le daría a la información recopilada. La investigación se enmarcó en la necesidad de comprender los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales con estudiantes de ciclo II, con el fin de generar evidencia de conocimiento que orientara futuras prácticas educativas inclusivas. La apertura y la transparencia en esta etapa proporcionaron la motivación para crear un vínculo de colaboración entre los miembros de la comunidad y garantizaron la cooperación de todos los involucrados.

Como establece Bisquerra (2009), es fundamental que el investigador conozca el contexto y establezca las bases a priori de confianza y seguridad en relación con la confidencialidad antes de iniciar el proceso de observación participante. En esta fase se establecieron los acuerdos necesarios para garantizar que la presencia del investigador fuera explícita, pero no intrusiva, promoviendo un ambiente de confianza y colaboración.

Una vez obtenidas las autorizaciones institucionales y los consentimientos informados de los padres de familia, se procedió a coordinar los horarios de implementación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos. Se establecieron los espacios físicos apropiados para el desarrollo de las actividades, incluyendo el aula especializada, el patio central y las canchas deportivas de la institución, asegurando que todos los espacios contaran con las condiciones adecuadas de seguridad y accesibilidad para los estudiantes con discapacidad intelectual.

En esta fase también se acordaron las fechas y horarios de implementación de las sesiones de juegos cooperativos, así como los momentos específicos para la aplicación de las entrevistas y la observación participante. Estas reuniones permitieron coordinar el trabajo de campo, garantizando que las actividades se desarrollaran en un ambiente controlado y seguro dentro de la institución educativa, respetando los ritmos y necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Fase 2. Trabajo de campo. Esta etapa se centró en la implementación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos y en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes, todo dentro del marco de los permisos previamente autorizados por las familias y las disposiciones institucionales. Esta fase se llevó a cabo cumpliendo rigurosamente los protocolos éticos establecidos para el trabajo con población vulnerable, garantizando en todo momento la protección y el bienestar de todos los participantes.

La implementación de la Unidad Didáctica se realizó durante las clases de Educación Física, adaptando las actividades a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad intelectual. Como señala Callado (2015), la implementación efectiva de juegos cooperativos requiere una planificación cuidadosa que considere las características individuales de los participantes, aspectos que fueron contemplados en el diseño de cada sesión.

Durante esta fase se llevó a cabo la **observación participante** de carácter descriptivo-narrativo, realizando un registro detallado, preciso y completo de las vivencias e interpretaciones del observador. Según Bisquerra (2009), esta técnica permite recoger datos relacionados al proceso investigativo mediante un informe completo de acciones, descripción minuciosa de los participantes, interpretaciones, notas teóricas, metodológicas y descriptivas. La observación se realizó durante seis sesiones de juegos cooperativos, registrando las interacciones, comportamientos y respuestas emocionales de los estudiantes.

Las **entrevistas en profundidad** se aplicaron en tres momentos estratégicos: antes (entrevista individual), durante (entrevista individual) y después (entrevista grupal) de la aplicación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos. Estas entrevistas se realizaron con docentes del área de educación física y padres de familia, grabándose digitalmente y

transcribiéndose antes de ser analizadas. Como establece Bisquerra (2009), las entrevistas en profundidad permiten al investigador "entrelazar temas, construir conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (p. 337).

Los **diarios de campo individualizados** se utilizaron para registrar las experiencias personales y reflexiones de los estudiantes durante su participación en los juegos cooperativos. Según Bisquerra (2020), estos instrumentos son los más pertinentes para evaluar las emociones y el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que permiten recoger narraciones textuales que requieren análisis cualitativo. Se utilizó el "diario de vida" para describir experiencias personales ocasionales de forma confidencial.

Durante esta fase se prestó especial atención a la creación de un ambiente emocional seguro y acogedor para los estudiantes con discapacidad intelectual. Se implementaron estrategias de apoyo visual, instrucciones claras y sencillas, y se proporcionó el tiempo necesario para que cada estudiante pudiera participar según sus capacidades y ritmo de aprendizaje, siguiendo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) establecidos en el Decreto 1421 de 2017.

Fase 3. Análisis de datos. En la tercera fase se llevó a cabo el procesamiento análisis de los datos recolectados a través de las diferentes técnicas cualitativas utilizadas. El primer paso consistió en transcribir y organizar la información obtenida a través de entrevistas, observaciones y diarios de campo, lo que implicó una revisión minuciosa de toda la información para garantizar que estuviera completo y listo para su análisis fenomenológico.

El análisis de datos siguió el proceso por fases establecido en el Método Fenomenológico, que según Fuster (2019) contempla procedimientos y técnicas que recopilan información, análisis e interpretación direccionadas a actividades propias de la práctica investigativa. El proceso incluyó: 1) Fase previa o clarificación de presupuestos (consolidación del marco teórico); 2) Fase descriptiva (obtención de datos); 3) Fase estructural (codificación y comprensión de la experiencia); 4) Fase de análisis (escritura del texto fenomenológico a partir de las experiencias).

Para el análisis de contenido se siguió la estructura conceptual propuesta por Hernández et al. (2014): identificación de unidades de análisis, reducción de datos, presentación de datos mediante

diagramas y codificaciones, y elaboración de conclusiones. Se utilizó el software Atlas.Ti como herramienta que permitió la creación de unidades hermenéuticas para analizar los diferentes documentos primarios generados a partir de las transcripciones de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El análisis cualitativo incluyó la identificación de patrones, temas recurrentes y tendencias relacionadas con los efectos de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Se emplearon técnicas de análisis de contenido de tipo semántico, buscando el sentido de las palabras y el análisis de las categorías establecidas: juegos de confianza, juegos de comunicación, juegos de resolución de conflictos, y competencias socioemocionales intrapersonales e interpersonales.

Para justificar el rigor metodológico de la investigación cualitativa se utilizaron los criterios establecidos por Bisquerra (2009): 1) Credibilidad: mediante la triangulación de datos y justificación de resultados con citas textuales de los participantes; 2) Transferibilidad: a través de la descripción detallada de las características de los participantes; 3) Consistencia: mediante triangulación de datos e instrumentos; 4) Confirmabilidad: utilizando la validez comunicativa dada por los participantes en la verificación de la información.

Finalmente, se redactó un informe detallado con los hallazgos obtenidos a partir del análisis fenomenológico, el cual incluyó interpretaciones cualitativas de las vivencias de los participantes durante la implementación de los juegos cooperativos. Este informe se estructuró en torno a las categorías emergentes identificadas en el análisis y se contrastó con el marco teórico establecido, permitiendo una comprensión profunda del impacto de esta estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, el proceso investigativo se desarrolló en tres fases fundamentales, garantizando la efectividad en la recolección de datos, la adherencia a los protocolos éticos para el trabajo con población vulnerable y el análisis fenomenológico profundo de los mismos. En conjunto, el enfoque secuencial y organizado facilitó la participación activa de la comunidad educativa y permitió obtener resultados válidos y pertinentes para la comprensión de los efectos de los juegos

cooperativos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto particular de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala.

3.4. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos de recolección de datos se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas específicamente diseñadas para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, utilizando un enfoque fenomenológico que permitió comprender las experiencias vividas durante la implementación de los juegos cooperativos. Estas técnicas facilitaron la obtención de información contextualizada y respetuosa, adaptada a las particularidades de la población participante y su situación de vulnerabilidad. Así mismo, la aplicación de múltiples instrumentos proporcionó una forma comprehensiva de registrar y analizar las experiencias, generando una comprensión profunda y matizada del fenómeno estudiado.

Con el fin de garantizar la aplicación efectiva de los instrumentos, se establecieron protocolos específicos que incorporaron técnicas de **observación participante**, **entrevistas en profundidad** y **diarios de campo**, que permitieron obtener datos cualitativos ricos y detallados sobre las percepciones y experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes respecto a la implementación de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Gracias a este enfoque, fue posible obtener una visión amplia y profunda de la realidad pedagógica y emocional en el ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala.

El proceso de recolección de datos a través de la **observación participante** se realizó durante seis sesiones de implementación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos, lo que significó que las interacciones, comportamientos y respuestas emocionales de los estudiantes pudieron registrarse de manera inmediata y contextualizada. Como establece Bisquerra (2009), la observación participante permite al investigador registrar "un informe completo de acciones, descripción minuciosa de los participantes, interpretaciones, notas teóricas, metodológicas y descriptivas" (p. 334). Esta funcionalidad fue crucial para capturar las dinámicas emocionales y sociales que emergían durante los juegos cooperativos y asegurar que el desarrollo de la investigación se alinearía con los principios del enfoque fenomenológico definido.

En lo que respecta al tratamiento de los datos, se utilizó **análisis de contenido** como método para organizar y analizar la información recolectada. Esta metodología permitió clasificar, estructurar y representar los datos de manera que facilitara la comprensión fenomenológica de las experiencias vividas. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este tipo de análisis de contenido incluye la identificación de unidades de análisis, reducción de datos, presentación de datos y elaboración de conclusiones, lo que permitió una visión ampliada y detallada de las respuestas de los participantes. Esta forma de representación de los datos permitió la identificación de patrones y tendencias relacionadas en el desarrollo de competencias socioemocionales a través de los juegos cooperativos, aspecto fundamental para interpretar los hallazgos en coherencia con los objetivos fenomenológicos del estudio.

Una vez obtenida la información, el siguiente paso fue la categorización y clasificación conforme a las dimensiones centrales de estudio. En este proceso se identificaron categorías relacionadas con los **juegos de confianza** (interdependencia positiva, interacción motora, procesamiento grupal), los **juegos de comunicación** (procesamiento grupal e individual, habilidades comunicativas, expresión corporal) y los **juegos de resolución de conflictos** (habilidades interpersonales y de grupo), así como las **competencias socioemocionales intrapersonales** (autoconciencia, control afectivo-emocional, reconocimiento de emociones) e **interpersonales** (empatía, comportamiento prosocial, trabajo en equipo). Esta categorización resultó esencial para estructurar la información y facilitar la interpretación fenomenológica clara y rigurosa de las experiencias vividas.

La clasificación de los datos consideró las características particulares de cada participante, diferenciando las percepciones de docentes, padres de familia y estudiantes, y considerando factores como las adaptaciones necesarias para estudiantes con discapacidad intelectual y las estrategias pedagógicas observadas. En esa misma línea, se incorporó el análisis del contexto sociocultural de la comuna cuatro del municipio de Soacha, Cundinamarca, sector marcado por los altos niveles de vulnerabilidad social. Tal como lo menciona Fuster (2019), esta interpretación contextualizada es clave en estudios fenomenológicos, ya que es importante comprender las dinámicas concretas del lugar donde se desarrollan las experiencias.

Una vez que los datos fueron clasificados, se procedió a su **codificación y análisis mediante el software Atlas.Ti**. Esta herramienta permitió crear unidades hermenéuticas para analizar los diferentes documentos primarios generados a partir de las transcripciones de entrevistas, registros de observación y diarios de campo. La codificación incluyó la identificación de códigos emergentes que representaban las categorías principales del estudio, facilitando el análisis sistemático y la identificación de patrones recurrentes en las experiencias de los participantes.

Además del proceso de codificación sistemática, se realizó un **análisis fenomenológico profundo** de los datos cualitativos. Siguiendo el método fenomenológico propuesto por Fuster (2019), se llevaron a cabo las cuatro fases del análisis: 1) Fase previa de clarificación de presupuestos; 2) Fase descriptiva en la obtención de datos; 3) Fase estructural de codificación y comprensión de la experiencia; y 4) Fase de análisis con escritura del texto fenomenológico. La información obtenida fue organizada en categorías derivadas de las temáticas emergentes relacionados con las experiencias emocionales de los estudiantes durante los juegos cooperativos, lo que permitió una interpretación más profunda y detallada del significado pedagógico.

El análisis de los datos contempló también la identificación de las **relaciones entre las distintas dimensiones** estudiadas. Por ejemplo, se indagaron las posibles conexiones entre los juegos de confianza y el desarrollo de competencias intrapersonales como la autoconciencia y el control emocional. Además, se analizaron las diferencias en las respuestas emocionales en función del tipo de juego cooperativo implementado (confianza, comunicación o resolución de conflictos), con el fin de entender cómo cada modalidad contribuía de manera específica al desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Luego de finalizar el análisis descriptivo y fenomenológico de los datos, se realizó una **interpretación detallada de los resultados**, considerando tanto las percepciones individuales, como las tendencias generales observadas en las experiencias compartidas por los participantes. Este proceso fue clave para establecer conclusiones sobre la influencia de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual, y la identificación de los factores específicos que potencian su efectividad. Las conclusiones extraídas a partir del análisis fenomenológico proporcionaron una base sólida para la

comprensión profunda de las experiencias vividas durante la implementación de la estrategia pedagógica.

Un elemento central en la interpretación los hallazgos fue la articulación con el **enfoque teórico constructivista** de la investigación. En particular, se consideraron los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría sociocultural de Vygotsky y los fundamentos de los juegos cooperativos propuestos por Orlick (2006) y Callado (2015) fueron los ejes centrales del análisis. A partir de estos referentes y principios teóricos, se establecieron relaciones coherentes entre las experiencias vividas por los participantes y los constructos teóricos que sustentan la investigación. De este modo, se logró una integración coherente entre los datos obtenidos y la teoría, lo que fortaleció significativamente la validez y credibilidad de las interpretaciones y conclusiones derivadas del estudio fenomenológico.

Para garantizar el **rigor metodológico** de la investigación cualitativa, se aplicaron los criterios establecidos por Bisquerra (2009): credibilidad mediante triangulación de datos y justificación con citas textuales de los participantes; transferibilidad a través de descripciones detalladas de las características de los participantes; consistencia mediante triangulación de instrumentos; y confirmabilidad utilizando la validez comunicativa proporcionada por los participantes en la verificación de la información recolectada.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos y del análisis fenomenológico fueron sistematizados en un informe integral, elaborado en base a los principios éticos establecidos en el consentimiento informado y en la normativa sobre la protección de datos personales, conforme a lo establecido por la Ley 1581 de 2012. Este informe no solo incluyó los hallazgos en base a la perspectiva fenomenológica, sino que también incorporó una serie de reflexiones y aportes relevantes para la comprensión del impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estudiantes con discapacidad intelectual, basadas en las experiencias genuinas y el riguroso análisis cualitativo de las realidades observadas.

3.5. Procesamiento de la información.

El tratamiento de la información de esta investigación se realizó un **análisis de contenido cualitativo**, apoyado en técnicas propias del método fenomenológico. Para Hernández et al. (2014) este método busca comprender las experiencias subjetivas por los participantes. A través de este tipo de análisis, fue posible interpretar cómo se expresan dichas experiencias de los participantes en función con las categorías establecidas, así como identificar patrones, temas emergentes y significados profundos en los datos recolectados. La aplicación del análisis fenomenológico, permitió no solo organizar la información de forma rigurosa, sino representar las experiencias de manera auténtica y contextualizada a través de la descripción detallada y la interpretación de las vivencias.

Para el procesamiento de los datos cualitativos obtenidos a través de la observación participante, entrevistas en profundidad y diarios de campo, se utilizó el **software ATLAS.Ti** como herramienta principal. Esta plataforma contempla versatilidad ya que permite organizar de manera eficiente los datos cualitativos, como también realizar una codificación sistemática y construir redes conceptuales que facilitaron el análisis. La información obtenida mediante las diferentes técnicas cualitativas fue importada al ATLAS.Ti, donde se estructuraron y categorizaron siguiendo el método fenomenológico propuesto por Fuster (2019).

Una vez organizados los datos en ATLAS.Ti, se aplicaron las **técnicas de codificación abierta y axial** para identificar las unidades de análisis y establecer las relaciones entre las categorías emergentes. Esta etapa resultó esencial para analizar cómo se distribuían las experiencias en torno a aspectos claves, como impacto de los juegos de confianza, comunicación y resolución de conflictos en el fortalecimiento de competencias socioemocionales tanto intrapersonales como interpersonales. De acuerdo con Bisquerra (2009), la codificación cualitativa permite que "las unidades y las categorías van emergiendo de los datos" (p. 238), lo que ofrece una perspectiva comprehensiva de las experiencias vividas. Esta metodología facilitó al investigador la comparación y patrones en la implementación de los juegos cooperativos.

Posteriormente, los datos fueron organizados mediante **redes conceptuales y mapas temáticos** para facilitar su interpretación fenomenológica. Estas representaciones gráficas de relaciones entre códigos, categorías y subcategorías permitieron visualizar de manera clara la distribución de las experiencias de estudiantes, docentes y padres de familia, contribuyendo a la

identificación de patrones recurrentes en el desarrollo de competencias socioemocionales. Por ejemplo, se pudo visualizar claramente cómo los juegos de confianza contribuían al desarrollo de la interdependencia positiva y la cohesión grupal, o cómo los juegos de comunicación fortalecían las habilidades de expresión corporal y comunicación asertiva. Este enfoque visual fue clave para hacer inferencias fenomenológicas a partir de las experiencias recolectadas.

Además de la codificación, el análisis incluyó **interpretaciones fenomenológicas** a partir de los resultados obtenidos. Siguiendo el método fenomenológico establecido por Fuster (2019), estas interpretaciones permitieron comprender cómo ciertos factores, como las características individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual o las adaptaciones pedagógicas realizadas, influyen en la efectividad de los juegos cooperativos para el desarrollo socioemocional. Este proceso de interpretación permitió identificar vínculos significativos entre las experiencias recopiladas y derivar conclusiones relevantes para el desarrollo de la investigación.

El elemento central en el tratamiento de la información fue el **análisis de las entrevistas en profundidad** realizadas a docentes y padres de familia, con el propósito de explorar sus percepciones respecto al impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes. Para este análisis, se siguió el proceso fenomenológico de cuatro fases propuesto por Fuster (2019): fase previa de clarificación de presupuestos, fase descriptiva de obtención de datos, fase estructural de codificación y comprensión de la experiencia, y fase de análisis con escritura del texto fenomenológico. Esta metodología facilitó la identificación de las diferentes percepciones de los distintos actores educativos sobre el impacto de la estrategia pedagógica, así como su nivel de implicación en el proceso de formación socioemocional de los estudiantes.

Las **interpretaciones derivadas** de las observaciones participante resultaron fundamentales para complementar los hallazgos obtenidos de las entrevistas. La triangulación de informaciones provenientes de distintas fuentes -observaciones, entrevistas a docentes, entrevistas a padres-, permitió detectar convergencias y divergencias en la percepción de la implementación de los juegos cooperativos. Según Bisquerra (2009), este tipo de triangulación contribuye a una comprensión más completa y confiable de la realidad educativa. En este caso,

aportó elementos valiosos para comprender los efectos de la estrategia pedagógica en el contexto específico de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala.

Una vez finalizado el proceso de codificación, las **redes conceptuales y matrices de análisis** se utilizaron como fundamento para la interpretación fenomenológica de los resultados. Los hallazgos más relevantes se identificaron a partir de los patrones temáticos presentes en las vivencias experimentadas, lo cual permitió establecer conexiones entre las categorías de juegos cooperativos (confianza, comunicación, resolución de conflictos) y las dimensiones de competencias socioemocionales (intrapersonales e interpersonales). Este enfoque centrado, en experiencias reales aseguró que las interpretaciones y comprensiones realizadas estuvieran respaldadas por la evidencia cualitativa recolectada durante la investigación.

La aplicación del **análisis de contenido semántico** facilitó una interpretación efectiva de los datos facilitando su comprensión desde la perspectiva fenomenológica. La identificación de unidades de significado, la categorización temática y la interpretación de patrones fueron recursos claves para representar la información de manera profunda y contextualizada. Esto permitió a los investigadores destacar los elementos más relevantes en las experiencias relacionadas con el desarrollo socioemocional a través de los juegos cooperativos. Además, este enfoque cualitativo enriqueció las conclusiones, al ofrecer una comprensión más matizada y detallada de los datos siguiendo principios hermenéuticos y fenomenológicos.

Para garantizar el **rigor metodológico**, se aplicaron los criterios establecidos por Bisquerra (2009) para la investigación cualitativa: credibilidad mediante la triangulación de datos e instrumentos y la justificación de resultados con citas textuales de los participantes; transferibilidad a través de la descripción detallada de las características de los participantes y el contexto; consistencia mediante la triangulación de datos e instrumentos; y confirmabilidad utilizando la validez comunicativa proporcionada por los participantes en la verificación de la información recogida.

El análisis de los resultados se llevó a cabo desde una **perspectiva contextualizada**, considerando las particularidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, las características socioeconómicas propias de la comuna cuatro del municipio de Soacha, y el

entorno específico de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala. Esta mirada permitió que las interpretaciones fenomenológicas se ajustarán de manera más precisa a la realidad educativa en la que se implementaron los juegos cooperativos. Como señala Campos (2022), "la selección adecuada del contexto espacial condiciona significativamente la validez ecológica de las intervenciones en convivencia escolar" (p. 140), por lo cual interpretar dentro del marco contextual fue crucial para ofrecer comprensiones pertinentes y adaptadas a las necesidades de la población estudiada.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

3. 4.1 Presentación de datos sociodemográficos de los participantes

En cuanto a la distribución por género, la muestra está compuesta por 10 niños (55.6%) y 8 niñas (44.4%), lo que refleja una proporción equilibrada entre ambos sexos. Esta distribución es consistente con los datos epidemiológicos que indican una prevalencia ligeramente mayor de discapacidad intelectual en hombres que en mujeres (Maulik et al., 2011). Además, la inclusión de participantes de ambos géneros permite explorar posibles diferencias en las experiencias y percepciones relacionadas con los juegos cooperativos y el desarrollo de competencias socioemocionales. Con respecto a los diagnósticos específicos de discapacidad intelectual, la muestra incluye participantes con diferentes condiciones y niveles de severidad. Del total de 18 estudiantes, 12 (66.7%) tienen diagnóstico de discapacidad intelectual leve, 4 (22.2%) presentan discapacidad intelectual moderada y 2 (11.1%) han sido diagnosticados con síndrome de Down.

Estos diagnósticos han sido realizados por profesionales, siguiendo los criterios establecidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, incluyendo habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que se originan antes de los 18 años (AAIDD, 2010). La severidad de la discapacidad intelectual se determina en función del nivel de apoyos que requiere la persona para participar en actividades y contextos típicos para su edad (APA, 2013).

La inclusión de participantes con diferentes diagnósticos y niveles de severidad de discapacidad intelectual permite obtener una perspectiva amplia y diversa sobre los efectos de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Además, esta diversidad refleja la realidad de las aulas inclusivas, donde conviven estudiantes con diferentes características, necesidades y potencialidades (UNESCO, 2017). El estudio de las experiencias de estos estudiantes puede proporcionar información valiosa para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión educativa y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Tabla.5

Datos y análisis sociodemográfico de los participantes

Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género		
-Masculino	10	55.6%
-Femenino	8	44.4%
Diagnóstico		
- Discapacidad intelectual leve	12	66.6%
- Discapacidad intelectual moderada	4	22.2%
- Síndrome de Down	2	11.1%

3.4.2. Análisis de la Información por Categorías

En este capítulo se elabora una descripción del procesamiento y tratamiento de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos planteados en la investigación que tiene como objetivo general contribuir en el desarrollo de competencias emocionales en los

procesos de enseñanza- aprendizaje para los estudiantes en condición con discapacidad de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la localidad de Soacha mediante la implementación de una estrategia apoyada en el juego cooperativo. Desde esta perspectiva, se inicia el capítulo con un análisis de la información, la cual está distribuida de acuerdo con las categorías establecidas en cada objetivo de investigación. Cabe resaltar que, en este proceso se tienen en cuenta las expresiones de mayor recurrencia en las respuestas dadas por los estudiantes, con el objetivo de realizar una discusión con los argumentos teóricos establecidos en el marco referencial. Además, el vaciado de la información se adjuntó en los apéndices, para orientar al lector sobre el proceso. Esto se lleva a cabo, teniendo en cuenta que el tratamiento de los datos está orientado por la codificación abierta y axial, que facilitan la triangulación de resultados.

3.4.2.1. Competencias Emocionales.

De acuerdo los resultados obtenidos durante la aplicación del test de personalidad se obtienen una serie de aspectos que evidencia la falta de competencias emocionales en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay de la localidad de Soacha, lo cual dificulta la sana convivencia, ante esto, Gather (2004 citado por Banz 2015) concibe la convivencia como “los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos...”, entonces, desde el entorno educativo se deben brindar escenarios en los que se promueva el desarrollo de competencias emocionales que garanticen la interacción adecuada en el entorno cotidiano.

En esta medida, los hallazgos permitieron la construcción de nuevas dimensiones que se convierten en las subcategorías de análisis, entre ellos se encuentra la autorregulación, la conciencia emocional, la competencia social y la competencia para el beneficio individual y colectivo, las cuales corresponden a las competencias emocionales referenciadas por Bisquerra (2010). Cabe resaltar que, de acuerdo con el vaciado de la prueba se lleva a cabo un proceso de agrupación para la identificación de los tópicos generativos. Desde esta perspectiva, se realiza un análisis de cada una de las subcategorías, donde se relacionan las expresiones de los hallazgos.

Autorregulación.

De acuerdo, a los resultados obtenidos a través del test de personalidad y según los elementos expuestos en la rejilla de observación, en relación con las preguntas elaboradas, para las emociones presentes en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la localidad de Soacha, se tuvo en cuenta los elementos actitudinales y comportamentales de los sujetos, pues se infiere que estos niños con limitaciones de aprendizaje de la sede educativo no han adquirido conocimientos y funcionamientos cognitivos que les ha posibilitado desenvolverse sin dificultades en el entorno, es decir, desde antes de ingresar a la educación formal.

Por consiguiente, las competencias emocionales frecuentemente se están transformando la personalidad y comportamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual, en el que las actitudes para interactuar en sociedad, que los niños en esta edad desarrollan, cambian constantemente; donde se desea que los niños aprendan a comprender en el mundo de la mejor manera posible y logran desenvolverse en este espacio de formación sin dificultades, consigo mismos y con los demás. Por ejemplo, durante el desarrollo de la actividad el **EST1** “Actúa de una forma insegura y ansiosa, lo cual incide negativamente en su comportamiento durante el desarrollo del dibujo” y el **EST8** “Se evidencia ansioso y preocupado, por tanto, esto incide en un desempeño limitado en la actividad”, lo cual evidencia la necesidad que presenta la población en relación con la falta de competencias emocionales para desarrollar una interacción adecuada en el entorno cotidiano. Por tanto, en la Ley 115 (1994) se menciona que “El fortalecimiento de competencias emocionales es la condición esencial para que las personas puedan beneficiarse responsablemente de las garantías que la democracia ofrece, en el marco del respeto por la ley y los derechos humanos”.

Por ello, es importante comprender mediante el diagnóstico realizado el desarrollo de competencias emocionales relacionados con el comportamiento y actitud de los estudiantes con limitaciones intelectuales de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la localidad de Soacha, pues estos funcionamientos consisten en la interpretación de emociones, el comprender el manejo de las emociones y el manejo de las reglas básicas, en la construcción de la sana convivencia. Desde esta perspectiva, es necesario dar a conocer algunas acciones o acontecimientos que permiten el diagnóstico y el punto de partida de la presente investigación,

las cuales desarrollan con frecuencia los estudiantes de básica primaria. Por ejemplo, en la sede educativa, el **EST10** de acuerdo con el test de personalidad indica que “El estudiante se manifiesta con una emoción de preocupación, lo cual, dificulta su comportamiento durante la actividad”.

Conciencia Emocional.

Para la identificación de la conciencia emocional los resultados de test se enfocan en conocer la capacidad que tienen los estudiantes para identificar y expresar emociones, para comprender el lenguaje corporal y la fluidez para la expresión interna y externa durante la interacción con el entorno, en este sentido, Ochman y Cantú (2013) señala que “el desarrollo de competencias emocionales es un proceso complejo, en el que el impacto de la educación formal es limitado y frecuentemente contrarrestado por las influencias de otras instituciones sociales, como la familia, los medios de comunicación o las autoridades” (p.64), por tanto, es necesario que se lleven a cabo acciones pedagógicas y didácticas que faciliten el fortalecimiento de las habilidades de comunicación y convivencia.

Ahora bien, se observó que los sujetos durante la actividad manual en diferentes ocasiones, pierden la motivación y atención durante la fase central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, el **EST13** “Manifiesta ansiedad y temor, lo cual interfiere en un buen desempeño durante el desarrollo de la actividad”, lo cual se manifiesta mediante expresiones de cansancio o se hallan hablando con el compañero de al lado, creando con esto indisciplina, demostrando poco interés por lo que se está haciendo; estos en ocasiones son conflictivos, con frecuencia generen ruido en las actividades dentro y fuera del aula, rara vez son agresivos, son pocas las veces que participan en las actividades, por causa de la timidez y los cuestionamientos de los demás compañeros, como lo evidencia el **EST17** “El estudiante no tiene razonamiento de control de las emociones, debido a que, se distrae fácilmente”. Sin embargo, con mucha frecuencia les gusta participar en las actividades culturales de la institución educativa.

Así pues, se evidencia la necesidad de desarrollar una estrategia pedagógica que conlleve a la calma, que motive a los estudiantes y cree en ellos actitudes y comportamientos positivos; en el desarrollo de los procesos cognitivos en la conciencia emocional y mejoras en el rendimiento

académico de los niños. De manera que el Ministerio de Educación Nacional (2012), retoma que el compromiso por medio de estrategias didácticas basadas en el uso de las herramientas de interacción es fortalecer las competencias emocionales, donde se desarrolle un pensamiento crítico, capaz de dar una solución a problemáticas del contexto.

De manera que, se piensa que estas conductas observadas en los estudiantes de básica primaria, evidencian circunstancias lejos de: la escucha y el ser receptivos, obedientes, tolerantes, amistosos y respetuosos, consigo mismo y los demás como lo muestra el **EST10** “Tiene una actitud de agresividad por lo cual, no puede reconocer las emociones de los demás”; pues, en el desarrollo de las actividades orientadas por el docente, basadas en llevar a cabo las indicaciones dadas y el fomento de dinámicas, para determinar el cumplimiento de las reglas propuestas, caracterizadas por permitir el manejo de las reglas en juegos, dinámicas, temas como el reconocimiento de las normas del hogar, las normas de convivencia en el aula de clase y en diversas acciones del trabajo individual y en equipo, eran pocos los estudiantes que las tenían en cuenta para el desarrollo de estas, en vista que la mayoría sobreponían los intereses sobre las reglas propuestas.

Competencia social.

También, se tomó la tarea de analizar las actitudes y comportamientos de los estudiantes durante las actividades cotidianas de los niños en las instituciones educativas en estos espacios que interactúan, lo cual dio como resultado que **EST15** “Es poco social, por tanto, no tienen buena comunicación”, el **EST4** “Posiblemente puede evidenciarse una expresión agresiva ante los procesos de comunicación”, a partir de esto se infiere que la población objeto de estudio arrojan las basuras lejos de las canastas, entran y salen de forma desordenada, utilizan objetos que portan a la institución antes de iniciar la clase, consumen alimentos durante las clases, mantienen el salón sucio y en algunas ocasiones irrespetan a los demás. De ahí que Castañeda (2016) plantee que “ser ciudadano implicaba una serie de derechos y deberes a cumplir”.

Por otra parte, se pretende en diversos escenarios de creatividad el análisis de las emociones positivas como la alegría, la gratitud, la esperanza, la serenidad, el asombro, la admiración, el perdón y el amor, como el **EST4** en la pregunta seis se evidencia “En algunas

ocasiones es tímido, pero, también es agresivo”, por otro lado, el **EST15** “Durante el análisis se puede inferir que, es un estudiante con una agresividad infantil que lo lleva al irrespeto por los demás”, de manera que, surge la necesidad de implementar actividades en las cuales se tenga como propósito de reconocer las emociones, en el que se requiere de explicar con las propias palabras a cuál de ellas se está haciendo referencia, puesto que se necesita que el estudiante de sexto a partir de las experiencias vividas, puedan fácilmente reconocerlas.

Así mismo, se encontró que se les dificulta en la capacidad de escucha y expresión de ideas, puesto que sus comportamientos no llevan a la concentración en lo que dicen las demás personas, es decir que, no es una tarea fácil para ellos, como el **EST7** “Puede presentar conductas sumisas, de manera que, no lleva a cabo actividades que conlleven a un bienestar individual y colectivo”, lo que posibilita en cierta forma situaciones de conflicto, agresiones físicas y verbales entre estos, en el que es importante resaltar la influencias de las personas con las cuales conviven a diario, en vista que ellos contribuyen de manera positiva y negativa en la educación de los niños, quienes reflejan actitudes direccionadas al desinterés y el hostil trato hacia los demás, causado por los saberes que han adquirido en la educación formar e informar.

El hecho de convivir está inmerso en cada día, es un acto natural que no se delimita a determinados momentos o espacios, el entorno donde se desarrolla un individuo forja en él una personalidad con actitudes propias de su interacción con los demás, los niños en su proceso de formación tienden a imitar y entender natural las relaciones negativas o positivas que estén a su alrededor. A partir de esto, Banz (2008) afirma que “Si un niño es criado y educado en la violencia probablemente naturalizará la violencia como código de relación”, por tanto, el entorno escolar se convierte en un escenario que les permita el mejoramiento de la escucha y la comunicación con las demás personas, para fortalecer la competencia social.

3.4.2.2. Proyecto Pedagógico de Aula

Partiendo de una problemática recurrente en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Ayala de la localidad de Soacha, se establece una propuesta que permita mitigar las situaciones que atentan contra la sana convivencia y la integralidad en los procesos de formación. A partir de esto, se elabora un vaciado del instrumento

implementado para conocer la percepción de los estudiantes en relación con las competencias emocionales, de tal forma que, se plantee una estrategia que parta de los intereses y necesidades objeto de estudio. En este sentido, es importante como lo menciona Corraliza (2014) “estudiar los procesos psicológicos que conducen a actitudes y comportamientos formativas y utilizar estos conocimientos es esencial para un futuro sostenible. Esto es especialmente importante en el caso de los niños” (p. 65).

De modo que, teniendo en cuenta los hallazgos de la aplicación de la entrevista, se identifican subcategorías de análisis que conlleven a la construcción de una estrategia apoyada en el juego cooperativo que mitigue la problemática. Por otro lado, al tener el diseño de actividades de juego cooperativo, se lleva a cabo el proceso de implementación de este, donde a través de una serie de actividades pedagógicas y didácticas se busca desarrollar en el estudiante de básica primaria competencias emocionales que les facilite la interacción en el contexto y el mejoramiento de las habilidades de comunicación y formación integral. Es así como, dentro de este proceso de análisis se identifican tres subcategorías, el desarrollo cognitivo sobre las emociones, el reconocimiento de las emociones propias y del entorno y, por último, Juegos de resolución de conflicto. A continuación, se hace una descripción de cada una de estas.

Juegos de Confianza

De acuerdo con los resultados obtenidos durante las primeras cuatro preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes con capacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay de la localidad de Soacha se puede inferir que, para la gran parte de los estudiantes las competencias emocionales es una temática que no tienen bien conceptualizada, por tanto, desconocen las situaciones cotidianas en las que se expresan. Por tanto, el contexto educativo debe ser un escenario donde se lleven a cabo actividades que partan de los intereses y necesidades cognitivas del estudiante. Ante esto, el juego cooperativo es un instrumento de planificación que busca solucionar desarrollar habilidades cognitivas que conlleven a la resolución de conflictos que se presentan durante la interacción con el entorno (Gonzales, 2002).

Desde esta perspectiva, se hace referencia a diferentes expresiones de los estudiantes de la institución, que permiten deducir que, es importante que se fortalezca en ellos los conocimientos

sobre las competencias emocionales. Por ejemplo, en la primera pregunta de la entrevista se busca conocer si la población sabe qué es una emoción, y los hallazgos demuestran que gran parte de estos, no tienen noción y/o comprensión de esta temática, los casos del EST6, EST10 y EST12 ante este interrogante su respuesta es “No”. Sin embargo, el EST14 a diferencia de sus compañeros de una y otra forma sabe sobre las emociones, es así como, su expresión indica; “Sí, es una emoción cuando me dan regalos y uno se emociona mucho”. De modo que, el docente debe crear estrategias que conlleven a mejorar estos aspectos dentro del proceso de formación.

Igualmente, se considera que las actitudes pueden ser entendidas como aquel comportamiento humano, ya sea individual o colectivo, que busca de manera consciente, proteger, preservar y/o minimizar el impacto negativo sobre el ambiente natural y construido. (Cortés et al. 2017). De modo que, para el desarrollo de la propuesta pedagógica se tiene en cuenta las habilidades que se identificaron en los estudiantes para conocer si estos, en su proceso formativo han desarrollado actitudes socio ambientales. Cabe señalar que estas habilidades se estipularon a partir de los aportes de (Vinces et al. 2018).

Juegos de Comunicación.

Dentro de la segunda categoría de análisis se establece el Juegos de comunicación, donde las recurrencias se centran en la necesidad que presentan los estudiantes durante el manejo del lenguaje durante la interacción, lo cual dificulta tener una percepción clara sobre estas expresiones. Del mismo modo, hace falta el desarrollo de actividades pedagógicas y didácticas que permitan a los estudiantes de básica primaria expresar sus propias emociones, y a su vez, generen el respeto por las emociones de las demás personas del entorno, tal como lo describe Caro y Orbe (2018) no es lo mismo edificar un significado sin reseñas a la experiencia cotidiana, donde la práctica que construya de acuerdo a cada vivencia, donde el individuo aprende a partir de relacionar la nueva información que adquiere con lo ya aprendido, a través de interactuar con el contexto.

De esta manera, se hace relación a los principales hallazgos que conllevan a identificar la necesidad del estudiante de desarrollar competencias emocionales que faciliten la interacción social, laboral, familiar y cultural, puesto que, expresiones como las del EST5 en la quinta

pregunta indican que sus formas de reflejar a alegría la comprenden como “Cuando voy a la escuela y cuando juego futbol” (Ver Apéndice D) por otro lado, el EST12 indica “Estoy feliz, me alegro cuando hay niños” (Ver Apéndice D). A partir de esto, el PPA debe ser un instrumento que conlleve acciones integrales, que le faciliten al estudiante el reconocimiento de las emociones propias y las demás personas del entorno, para generar habilidades de comunicación asertiva. De modo que, estos hallazgos se convierten en factores de importancia significativa para este proceso investigativo, puesto que, se establecen actividades de integración y manuales, que llevan al estudiante una reflexión sobre sus acciones cotidianas y los resultados que se generan por tener una expresión negativa ante las demás personas del entorno.

De manera que, es importante que por parte de los directivos y docentes de la institución, se diseñen estrategias para dar a conocer a los estudiantes la importancia que tiene construir competencias emocionales que faciliten la interacción en el entorno cotidiano, y partir de esto, para crear actitudes de resolución de conflictos de manera positivas y de respeto hacia los demás, como lo menciona Valdés (2000, descrito por Paz, Avendaño y Parada, 2014) “La Escuela compromete a todos los individuos, las familias, la sociedad en general y los poderes públicos del Estado porque la humanidad se encuentra con una crisis emocional por la pandemia, la cual corresponde a la “crisis de nuestro tiempo” (p.7). Entonces, para los docentes se convierte en un deber acondicionar espacios donde el estudiante pueda desarrollar buenas actitudes ambientales.

Juegos de Resolución de Conflictos.

A partir de los resultados obtenidos en las preguntas 09, 10, 11 y 12 se establece como subcategoría de análisis el Juegos de resolución de conflicto, donde se hace importancia a la recreación ante situaciones negativas del entorno, el fortalecimiento del amor propio y el manejo de situaciones de conflicto. Para lo cual, se podría decir que el PPA, es una estrategia de aprendizaje el cual surge de una exhaustiva investigación, ya que el proceso educativo presenta alguna falla que dificulta el avance educativo. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cómo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997).

Desde esta misma línea de ideas, el desarrollo de las competencias emocionales en esta parte del análisis de las reacciones de los estudiantes ante las situaciones negativas del entorno, para lo cual, el EST8 indica; “Ganas de pelear”, lo cual es completamente negativo para la formación integral de la población objeto de estudio, puesto que, estas acciones conllevan a generar conflictos entre estudiantes, de modo que, los juegos cooperativos debe establecer actividades que le faciliten al estudiante el control de las emociones tanto positivas como negativas.

Por otro lado, el EST1 menciona “Me pongo bravo” lo que resulta preocupante para la población porque a partir de estas emociones se pueden desarrollar emociones negativas de rencor y venganza, que los obligue a la ejecución de acciones que afecten la sana convivencia. De igual manera los proyectos de aula son una herramienta de aprendizaje que permite organizar diferentes contenidos, articularlos con el currículo, desarrollarlos progresivamente y enfocar objetivos que respondan a la problemática presentada. Tomando en cuenta las necesidades de la comunidad educativa. Como lo sugiere Carrillo (2001) el juego cooperativo deberá responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concreta de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes.

4.2. Interpretación de Resultados

El desarrollo de las actividades de interpretación de información parte de una triangulación en donde se lleva a cabo un análisis y reflexión “de una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más categorías de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación” (Hernández, et ál., 2016, p.81). En esta medida, la investigadora en este proceso se considera como sujeto que aporta a la transformación de pensamientos, conocimientos, ideas, comportamientos y actitudes que requieren de un trabajo conjunto sobre las acciones que son implementadas para lograr el cumplimiento de las competencias emocionales.

4.2.1. Competencias emocionales.

En segunda medida se lleva a cabo una interpretación y análisis de los hallazgos desde una codificación axial, en donde se tienen en cuenta los argumentos investigativos de Bonilla y López (2016) que referencia este proceso como una secuencia que hace parte de la indagación activa y participativa de las categorías, subcategorías y tópicos generativos que surgen de los hallazgos. En esta medida, seguidamente de realizar un abordaje de los resultados recopilados desde la prueba de personalidad y el diario de campo, en donde se estructura donde se diseñan las codificaciones junto con los fundamentos que respaldan los tópicos generativos, que hacen parte de las recurrencias de cada estudiante.

De manera que, según los hallazgos que se obtienen del test de personalidad se pudo reconocer que los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala no tienen conocimiento sobre las competencias emocionales y el control de estas, por lo cual se considera que las emociones presentan una Incidencia de la emoción en el comportamiento (IEC). Así mismo, se presentan que desde la autorregulación es necesario que se logre un Razonamiento Sobre el Control de las Emociones (RSCE) para mejorar las habilidades de interacción con las personas del entorno. Por otro lado, se concibe la Expresión Interna e Incidencia en Expresión Externa (EIIEE), para que los estudiantes puedan dar a conocer sus pensamientos y sentimientos. Ante esto, Roca (2014) manifiesta “las habilidades emocionales son un conjunto de hábitos en nuestra conducta, pero también en nuestros pensamientos y emociones que nos permiten comunicarnos de una manera efectiva y eficaz”. (p. 9), esto, con el objetivo de promover la integralidad en los procesos de formación implementados en el aula.

Cabe resaltar que, en el proceso diagnóstico que se llevó a cabo con los estudiantes que hacen parte de la investigación se puede evidenciar que, en el caso de la conciencia emocional es indispensable que, la población inicialmente requiere de la Identificación y Aceptación de Emociones (IAE), con el objetivo de reconocer los intereses y necesidades que se presentan en la comunidad. Del mismo modo, es fundamental Comprender la Expresión del Lenguaje Corporal (CELC), para que se comprendan los comportamientos y actitudes de la población objeto de estudio. Así mismo, se requiere de una Fluidez en la Expresión de Emociones (FEE). A partir de esto, se identifica que las competencias emocionales desde la conciencia emocional se conciben según Goleman (1995) como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y de los

demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.102). De modo que, se genera una mejor comunicación entre los estudiantes y las personas del entorno, para garantizar la integralidad en los procesos de formación.

Desde esta perspectiva, se origina la necesidad de implementar acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de las sedes educativas, con el propósito de fortalecer la Escucha y Expresión de Ideas de forma Efectiva (EEIE), en esta medida, “...los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos de la escuela” (p. 15); en este sentido, el papel regulador que ejercen en el aspecto educativo facilitan la adquisición del conocimiento conforme a los pilares de la educación en el aprender a conocer, hacer, a vivir juntos y ser, los cuales son inherentes y trascienden de manera integral en la formación de los estudiantes, que los capacita para responder de manera positiva en la interacción social a nivel personal y profesional.

Igualmente, algunos de los estudiantes señalan en esta actividad que les gusta dar a conocer a sus compañeros, familias y demás personas con las que interactúan sus pensamientos y emociones, de modo que, para fortalecer estos hábitos es importante que el docente cree espacios para que cada uno de sus escolares puedan expresar a través de actividades de comunicación y expresión cotidiana. De tal manera, que las competencias emocionales se convierten en algo más que un simple proceso de interacción, sino que por el contrario sea una forma adecuada de crear canales de comunicación en todos los contextos, es decir, un proceso para el Fortalecimiento de la Resolución de Conflictos (FRC), así como lo señala Bisquerra (2003), se concibe como la “Capacidad que tenemos los seres humanos de relacionar y actuar a determinadas situaciones de una forma efectiva para lograr resultados exitosos que permitan relacionar las situaciones vividas con las nuevas experiencias”. (p. 8). En esta medida, es indispensable que se implementen actividades que permitan obtener relaciones intra e interpersonales entre estudiantes.

Del mismo modo, según los resultados del diario de campo permitió identificar la importancia que tiene para los estudiantes el reconocimiento de sus emociones, puesto que, estos señalaron que es un proceso que les permitió transmitir y comunicar a las personas de su contexto sus pensamientos, de manera que, facilitó la Concentración en lo que Dice la Otra Persona

(CDOP). En este sentido, es necesario que desde el quehacer pedagógico del docente se diseñen nuevas metodologías de enseñanza, que estén orientadas hacia el desarrollo de competencias emocionales con las que pueda interactuar en sus entornos cotidianos. Ante esto, la autora Castaño (2014) en su mirada didáctica hacia los docentes pone de manifiesto cuatro concepciones sobre la enseñanza de las competencias emocionales, “enseñar a controlar sus emociones es un asunto de todas las áreas del conocimiento”; “quienes saben expresar emociones sólo necesitan hacerlo una vez”; “Es importante expresar lo que uno siente” o “para comunicar no sólo se requiere de palabras sino por el contrario de lengua corporal” (p. 11) ante esta percepción, se puede decir que estos pensamientos del profesor respecto al desarrollo de la habilidad emocional no tienen trascendencia en su esencia puesto que se le da más relevancia a la forma.

En este sentido, se puede inferir que las estrategias que se están desarrollando en el aula de clase son de poco interés para los estudiantes, lo cual se ha convertido en un factor que incide de manera significativa en las problemáticas sociales entre estudiantes y la falta de conocimiento sobre la importancia de las competencias emocionales en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala. Por tanto, surge la necesidad de articular la pedagogía en las prácticas del docente, de tal forma que, se garantice concebir las competencias emocionales desde la competencia social como un proceso de Contacto Visual para Mostrar Interés (CVMI), debido a que autores como Goleman (1995) indican que “Es aprender a reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con los demás” (p.165).

A partir de esto, se puede inferir que, el proceso de implementación de una estrategia pedagógica que parta de los intereses y necesidades de los estudiantes aporta de manera positiva en la reconstrucción de las competencias emocionales, de tal forma que, sus relaciones intra e interpersonales se fortalezcan desde el control y expresión de sentimientos y pensamientos. Por otra parte, es fundamental que se tenga conocimiento sobre el lenguaje corporal de las personas, debido a que, con esto, se fomenta la conciencia emocional y competencia social, con el propósito de garantizar la integralidad en las acciones que se diseñan para la implementación de estas en el aula de clase.

4.2.2. Juegos Cooperativos

Como segundo procedimiento del análisis de resultados se realizó una codificación axial, que de acuerdo con los fundamentos de Bonilla y López (2016) “consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan las subcategorías con los tópicos” (p. 4). Es decir que, después de hacer la descripción de los hallazgos obtenidos de la guía del diario de campo, se realizó una matriz donde se expuso esta codificación junto con los autores que fundamentan los tópicos generativos según los hallazgos y expresiones de cada participante.

La observación directa a través del diario de campo se realizó en seis (6) secciones, se pudo evidenciar que en cada actividad los estudiantes desarrollan las competencias emocionales puesto que para ellos al interactuar con las actividades del juego cooperativo se evidencian divertidos y dinámicos, de tal manera, que facilitó crear un canal de comunicación con sus compañeros y docentes, puesto que la estrategia apoyada en el juego cooperativo genera un desarrollo cognitivo sobre las emociones, donde se produce Conocimiento Sobre las Emociones en la Cotidianidad (CSEC), entonces, además, de reflejarse el aumento en la participación en las actividades pedagógicas, de modo que, es importante fortalecer “las competencias emocionales y el acercamiento a sus secretos nos llevarán, no sólo a mejorar nuestra capacidad de comprensión de las emociones, sino también a convertirla en una actividad imprescindible que nos otorga un auténtico placer, que puede llegar a transformarse en una verdadera pasión”, (Tiscareno, 2010; p.30). A partir de esto, es importante que en las Instituciones Educativas se implementen competencias emocionales de interés para el estudiante que permitan fortalecer la comprensión de las acciones de los estudiantes, como por ejemplo con el uso del juego cooperativo para incentivar al estudiante hacia el aprendizaje de estas competencias, las cuales son necesarias en los procesos de formación, es decir que, la estrategia pedagógica se considera como un proceso de Caracterización de los Problemas Escolares que Generan Emociones (CPEGE).

Del mismo modo, el registro del diario de campo permitió identificar que al iniciar el proceso de la clase los estudiantes se sienten inseguros en el momento de participar en la clase de las competencias emocionales, pero al avanzar en las actividades se observan motivados, de manera que, la estrategia pedagógica es un conjunto de Acciones para la Resolución de Conflictos a partir de Emociones (ARCE). Es así que, se evidencia la efectividad del diseño de estrategias pedagógica para fomentar las competencias emocionales en clase, debido a que estas,

según Romero (2014) son un conjunto de acciones, herramientas y recursos dinámicos, interactivos que se implementan en el quehacer educativo para el desarrollo de una actividad propuesta para la formación de conocimientos, donde se promueve un aprendizaje autónomo, creativo y significativo, para potenciar y extender su acción en el pensamiento del estudiante. De manera que, se puede concebir como una solución viable para las problemáticas presentadas durante los procesos de enseñanza aprendizaje, en este sentido, es importante que desde el quehacer pedagógico del docente se lleven a cabo nuevas metodologías educativas que garanticen la formación integral de los estudiantes, en este caso, estrategias pedagógicas que se comprendan como un proceso de Manejo del Lenguaje Durante la Interacción (MLDI).

De modo que, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia pedagógica es importante que los docentes dentro de sus prácticas educativas permitan la vinculación de nuevas metodologías de enseñanza que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes, en este caso, las competencias emocionales, esto, con el propósito de formar individuos con capacidades y habilidades que le permitan interactuar con su contexto y resolver los problemas que se presenten en este, puesto que un niño que obtenga estas competencia, cuenta con la capacidad de hacer bien el proceso de comunicación, usando los conectores adecuados para entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender (Baños, 2018).

En otro aspecto, después de implementar la estrategia pedagógica apoyada en el juego cooperativo los estudiantes se evidenciaron interesados en socializar con sus compañeros, docentes y padres de familia las experiencias de sus vidas por medio de acciones pedagógicas. En este sentido, se pudo inferir que las competencias emocionales hacen parte del Juegos de comunicación, donde requiere de Actividades de Expresión de Emociones Propias (AEEP), ante esto, Boragnio y Cantú (2016) señalan “la importancia de las competencias emocionales para la producción, transmisión y articulación teórico clínica del pensamiento en la formación de psicoanalistas de niños” (p.89), de manera que, el desarrollo de esta habilidad facilita al estudiante tener propiedad sobre su pensamiento, creando canales de comunicación que le

permita interactuar con su contexto, además, de agregar la necesidad de desarrollar competencias que le faciliten su proceso de formación desde las experiencias en la vida cotidiana, para posibilitar transformaciones en términos de identidad creativa, la relación con los aprendizajes, formación de los analistas y la implicación de los autores en este proceso.

Del mismo modo, antes de que socializaran en clase, a los estudiantes se les observó poco motivados e interesados por la comunicación de sus emociones, la interacción entre sus compañeros y las docentes orientadoras de la clase fue baja; además, de reflejarse la escasa participación de la socialización de los pensamientos; de modo que, surgió la necesidad fortalecer el hábito y el acercamiento a la formación de acciones pedagógicas; esto les permitirá, no sólo a mejorar su capacidad de comprensión, “sino también a convertirla en una actividad imprescindible que nos otorga un auténtico placer, tanto a docentes como a estudiantes, y puede llegar a transformarse en una verdadera pasión”, (Tiscareno, 2010; p.30). A partir de esto, es importante que en las Instituciones Educativas se implementen competencias emocionales de interés para que el estudiante se motive a adquirir hábitos de expresión, de modo que, se comprenda que por medio del juego cooperativo se genera Respeto por las Emociones de las Personas del Entorno (REPE), de tal forma que, permita para incentivar al estudiante hacia el aprendizaje de estas competencias, las cuales son necesarias en todos los procesos de formación.

Cabe mencionar que, una de las actitudes más significativas en el proceso de implementación de la estrategia pedagógica fue el mejoramiento de la comunicación de los estudiantes con sus compañeros y docentes. Es así que, el juego cooperativo se pudo considerar como un proceso para el Fortalecimiento del Amor Propio (FAM), y así, garantizar la formación integral en cada uno de los planteles educativos de la región, en este caso, la sede educativa Julio César Turbay Ayala de Soacha. A partir de esto, se retoma lo mencionado por (Samper, 2011), quien plantea que “el estudiante es el orientador activo en la adquisición de los saberes, el que se prepara para la vida en un ambiente por naturaleza social”, así pues, se parte de los intereses del educando y el trabajo individual, en donde se logra aprender mediante la manipulación, la experimentación, el crear y descubrir nuevas cosas; en el que el docente adquiere el rol de facilitador o guía de los procesos. Así que, el activismo propone una forma diferente de aprender,

el sujeto (estudiante) es el principal actor de toda acción emprendida en el aula de clase, además de ser el encargado de generar el conocimiento mediante la exploración y la manipulación.

A manera de conclusión, los resultados revelados en este capítulo evidencian un impacto positivo de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II. El análisis fenomenológico de las experiencias vividas por los participantes muestra una mejora significativa en la percepción y expresión de emociones, un fortalecimiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales, un mejor manejo del estrés y una mayor adaptabilidad en el contexto educativo. Estos hallazgos se ven respaldados por las percepciones favorables de docentes y padres de familia, quienes reconocen los beneficios de esta estrategia en la inclusión, la convivencia positiva y el bienestar integral de los estudiantes.

3.5. Discusión de los Resultados

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación confirman la efectividad de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II, lo cual se alinea con los postulados teóricos del constructivismo y los referentes empíricos consultados.

3.5.1. Desarrollo de Competencias Emocionales a través de Juegos Cooperativos

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las competencias emocionales de los estudiantes participantes, particularmente en las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de Bisquerra (2015), quien define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con las experiencias emocionales y la interacción con el contexto. La implementación de la estrategia pedagógica permitió observar avances en la autorregulación emocional, la conciencia emocional y la competencia social de los participantes. En concordancia con Goleman (1998), quien establece que las competencias emocionales se fortalecen por medio de experiencias subjetivas, los juegos cooperativos proporcionaron un contexto experiencial rico que facilitó el desarrollo de habilidades como el reconocimiento de emociones propias y ajenas,

el control afectivo-emocional y el manejo de comportamientos. Estos resultados contrastan favorablemente con las condiciones iniciales identificadas en el diagnóstico, donde los estudiantes presentaban limitaciones significativas en estas áreas.

3.5.2. Impacto de los Juegos de Confianza en la Interdependencia Positiva

Los juegos de confianza implementados generaron cambios notables en la capacidad de los estudiantes para establecer interdependencia positiva e interacción motora efectiva. Estos hallazgos respaldan los postulados de Callado (2015), quien destaca que los juegos cooperativos se fundamentan en cinco principios clave, incluyendo la interdependencia positiva y la interacción promotora. La observación sistemática reveló que los estudiantes progresivamente desarrollaron mayor cohesión grupal y participación activa, elementos esenciales para el aprendizaje colaborativo. La efectividad observada en esta dimensión confirma lo establecido por Garaigordobil (2017), quien sostiene que los juegos cooperativos tienen un impacto positivo en la inclusión y la aceptación de la diversidad en el aula. Los estudiantes con discapacidad intelectual lograron sentirse parte integral del grupo, desarrollando un sentido de pertenencia y estableciendo relaciones significativas con sus pares, tal como lo evidenciaron las entrevistas con docentes y padres de familia.

3.5.3. Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas

Los juegos de comunicación implementados demostraron ser especialmente efectivos para el desarrollo de estrategias de comunicación asertiva y habilidades de expresión corporal. Los resultados obtenidos se alinean con los planteamientos de Landazabal (2000), quien enfatiza que los juegos de comunicación promueven la interacción, el diálogo y la expresión de ideas y emociones de manera efectiva y asertiva. El procesamiento grupal e individual observado durante las actividades permitió a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones y comportamientos, así como de los de sus compañeros. Esta mejora en las habilidades comunicativas es consistente con la teoría constructivista de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia del lenguaje y la interacción social en el proceso de aprendizaje y desarrollo.

3.5.4. Capacidad de Resolución de Conflictos

Los juegos para la resolución de conflictos evidenciaron resultados prometedores en el desarrollo de habilidades como la identificación de problemas, la anticipación de consecuencias y la elección de soluciones. Estos hallazgos son concordantes con los postulados de Deutsch et al. (2011), quienes establecen que los juegos de resolución de conflictos se basan en principios de cooperación, comunicación efectiva y búsqueda de soluciones integradoras. La capacidad observada en los estudiantes para trabajar colaborativamente en la resolución de tareas y problemas confirma la efectividad de esta estrategia pedagógica para población con discapacidad intelectual. Los resultados sugieren que, aunque inicialmente los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión y gestión de situaciones conflictivas, la práctica sistemática de estos juegos les permitió desarrollar herramientas para abordar constructivamente los desafíos interpersonales.

3.5.5. Perspectiva Teórica Constructivista

Los resultados obtenidos encuentran sólido respaldo en la teoría constructivista del aprendizaje, particularmente en los postulados de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), quienes resaltan la importancia de la interacción social y la vivencia de experiencias significativas en el aprendizaje. Los juegos cooperativos proporcionaron un contexto de construcción activa del conocimiento socioemocional, donde los estudiantes pudieron experimentar, reflexionar y consolidar aprendizajes de manera colaborativa. La zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky se manifestó claramente durante las actividades, donde los estudiantes con mayores habilidades apoyaron a sus compañeros en el desarrollo de competencias socioemocionales. Este andamiaje social resultó especialmente relevante para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes se beneficiaron del apoyo mutuo y la construcción colectiva de conocimientos.

3.5.6. Concordancia con Estudios Empíricos Previos

Los hallazgos de esta investigación son consistentes con estudios previos que han documentado la efectividad de los juegos cooperativos. Los resultados obtenidos corroboran las conclusiones de Oliveira et al. (2017), quienes encontraron una disminución significativa en la agresión verbal y física al implementar juegos cooperativos. Asimismo, los hallazgos se alinean

con la investigación de Malinauskas y Malinauskiene (2021), que evidenció mejoras significativas en las habilidades socioemocionales tras la implementación de programas basados en juegos cooperativos. La percepción positiva de docentes y padres de familia documentada en este estudio es concordante con los hallazgos de Founaud et al. (2020), quienes destacan que los juegos cooperativos constituyen un medio privilegiado para la construcción de vínculos emocionales seguros y la participación activa de estudiantes con discapacidad intelectual.

3.5.7. Percepción de los Actores Educativos

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas con docentes y padres de familia revelaron una percepción altamente favorable hacia la implementación de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica. Esta percepción positiva se fundamenta en los cambios observables en el comportamiento y las competencias socioemocionales de los estudiantes, lo cual confirma los planteamientos de Bisquerra (2000), quien sostiene que la educación emocional es un proceso de aprendizaje continuo y permanente que promueve el desarrollo integral de la personalidad. Los docentes identificaron como factores favorecedores la adaptabilidad de los juegos a las necesidades individuales de los estudiantes, la participación activa que se generó en el aula, y el ambiente de colaboración que se estableció entre los participantes.

Estos hallazgos son consistentes con lo establecido por Callado (2018), quien enfatiza la importancia de una planificación cuidadosa y contextualizada para la implementación efectiva de estrategias cooperativas. La percepción de los padres de familia evidenció transferencia de los aprendizajes socioemocionales al contexto familiar y comunitario. Los cambios reportados en la comunicación, la empatía y la capacidad para resolver conflictos en el ámbito doméstico confirman lo establecido por Alnahdi (2019), quien destaca la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales para la inclusión y participación plena de los estudiantes con discapacidad intelectual en todos los contextos de su vida.

3.5.8. Dimensiones Intrapersonales e Interpersonales

El análisis fenomenológico de las experiencias de los participantes reveló mejoras significativas tanto en la dimensión intrapersonal como interpersonal de las competencias

socioemocionales. En la dimensión intrapersonal, se evidenció progreso en el control afectivo-emocional, el reconocimiento de emociones y la autorregulación comportamental. Estos resultados son concordantes con los postulados de Bar-On (2006), quien define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que determinan la adaptación al ambiente. En la dimensión interpersonal, los estudiantes demostraron avances notables en empatía, comportamiento prosocial, escucha activa y trabajo en equipo. Estos hallazgos respaldan lo establecido por Goleman (2001), quien identifica la empatía y las habilidades sociales como componentes fundamentales de la inteligencia emocional. La capacidad observada en los estudiantes para comprender y responder adecuadamente a las emociones de sus compañeros constituye un logro significativo, considerando las limitaciones iniciales identificadas en el diagnóstico.

3.5.9. Implicaciones para la Práctica Pedagógica Inclusiva

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones para la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques más inclusivos y centrados en el desarrollo socioemocional. La efectividad demostrada por los juegos cooperativos sugiere la necesidad de incorporar sistemáticamente estas estrategias en los currículos de educación básica, particularmente para poblaciones con necesidades educativas especiales. Los hallazgos apoyan los planteamientos de García et al. (2018), quienes sostienen que, a pesar de los avances en políticas de inclusión, las prácticas pedagógicas continúan priorizando aspectos cognitivos, relegando la dimensión socioemocional. La implementación exitosa de la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos demuestra que es posible desarrollar enfoques integrales que atiendan tanto las necesidades académicas como socioemocionales de los estudiantes.

3.5.10. Contextualización y Adaptación Cultural

La efectividad de la estrategia implementada en el contexto específico de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, ubicada en una zona de alta vulnerabilidad social, confirma la importancia de la contextualización de las intervenciones educativas. Los resultados obtenidos respaldan los planteamientos de Gallego et al. (2024), quienes señalan que las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social requieren enfoques contextualizados

que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad. La adaptación de los juegos cooperativos a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual demostró ser un factor crítico para el éxito de la intervención. Esta adaptación incluyó modificaciones en la complejidad de las actividades, el uso de apoyos visuales y la implementación de refuerzo positivo sistemático, elementos que son consistentes con las mejores prácticas identificadas en la literatura especializada.

3.5.11. Limitaciones del Estudio y Consideraciones Metodológicas

Aunque los resultados obtenidos son alentadores, es importante reconocer las limitaciones inherentes al diseño metodológico adoptado. El enfoque cualitativo fenomenológico, si bien permite una comprensión profunda de las experiencias de los participantes, limita la generalización de los hallazgos a otros contextos y poblaciones. Esta limitación es consistente con las características propias de la investigación cualitativa, tal como lo señala Hernández et al. (2014). La muestra específica de 18 estudiantes con discapacidad intelectual de una institución particular representa otra limitación en términos de transferibilidad de los resultados. Sin embargo, esta limitación se ve compensada por la riqueza y profundidad de los datos obtenidos, que proporcionan insights valiosos para la comprensión del fenómeno estudiado y la formulación de recomendaciones para la práctica educativa.

3.5.12. Contribuciones al Conocimiento Científico

Los hallazgos de esta investigación contribuyen significativamente al corpus de conocimiento sobre educación inclusiva y desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados proporcionan evidencia empírica que respalda la efectividad de los juegos cooperativos como herramienta pedagógica, complementando y ampliando los estudios previos realizados por autores como Lavega et al. (2014) y Founaud et al. (2020). La investigación aporta también una perspectiva metodológica valiosa al demostrar la pertinencia del enfoque fenomenológico para el estudio de competencias socioemocionales en poblaciones con necesidades educativas especiales. El análisis de las experiencias vividas por los participantes proporciona una comprensión rica y matizada del proceso de desarrollo

socioemocional que complementa los enfoques cuantitativos tradicionalmente empleados en este campo de estudio.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

En este capítulo se presenta la propuesta de transformación pedagógica basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II. La propuesta incluye estrategias de apertura, desarrollo y cierre de las actividades, fundamentadas en los principios del constructivismo y la educación emocional inclusiva.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

Teniendo en cuenta los postulados de Bisquerra (2015) sobre las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con las experiencias emocionales y la interacción con el contexto, se fundamenta la necesidad de implementar una estrategia pedagógica que reconozca al estudiante con discapacidad intelectual como constructor activo de su desarrollo socioemocional. Como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce a través de la interacción social, siendo los juegos cooperativos un contexto privilegiado para esta construcción colaborativa del conocimiento emocional.

La propuesta se sustenta en la teoría constructivista, donde el estudiante es creador de su aprendizaje emocional y el docente actúa como mediador para generar experiencias socioemocionales significativas. Se requiere una actitud y aptitud por parte de los estudiantes para estar abiertos a reconocer, expresar y regular sus emociones. Es fundamental crear un ambiente de aprendizaje emocional seguro donde los estudiantes se planteen situaciones relacionales y sean capaces de resolverlas cooperativamente, convirtiendo estas experiencias en aprendizajes significativos para su desarrollo integral.

Siguiendo los planteamientos de Orlick (2006), los juegos cooperativos se distinguen por su enfoque en la colaboración, la ayuda mutua y la búsqueda de objetivos comunes, contrastando con enfoques competitivos que pueden generar exclusión en estudiantes con discapacidad intelectual. El modelo tradicional de enseñanza emocional consiste en que el estudiante siga instrucciones rígidas sobre cómo debe comportarse emocionalmente, lo que lleva a baja motivación y la ausencia de autorregulación genuina. Sin embargo, realizar actividades cooperativas se convierte en experiencias transformadoras para la construcción social de competencias emocionales, generando interdependencia positiva emocional.

Como establecen Founaud et al. (2020), los juegos cooperativos constituyen un medio privilegiado para la construcción de vínculos emocionales seguros y la participación activa de estudiantes con discapacidad intelectual. La implementación debe girar en torno a la participación activa de todos los integrantes para completar tareas emocionales, desarrollar responsabilidad individual y grupal en el manejo de emociones, utilizando grupos de aprendizaje cooperativo que fomenten la conciencia emocional, la autorregulación y las habilidades sociales.

El constructivismo debe permitir a los docentes reconocer y propiciar una práctica emocional activa y significativa, como lo establecen Mujica y Orellana (2019), mejorando el desarrollo socioemocional integral. La enseñanza de competencias emocionales requiere un modelo educativo que contribuya a mejorar la capacidad de reconocimiento, expresión y regulación emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual, donde puedan tomar decisiones sobre su bienestar emocional y social.

Con el constructivismo aplicado a la educación emocional, los estudiantes establecen estructuras cognitivo-emocionales que los llevan a organizar información emocional y adaptar nuevas competencias socioemocionales, mejorar la motivación interpersonal, desarrollar capacidades empáticas, pensamiento social, resolver conflictos y lograr trabajo colaborativo efectivo. El docente que implementa juegos cooperativos debe establecer los recursos, espacios y estrategias para que sus estudiantes alcancen competencias emocionales, adaptándose al cambio para promover lo aprendido en la vida diaria.

La aplicabilidad práctica de esta propuesta se evidencia a través de secuencias específicas como: en la fase de apertura, implementar el "Círculo de bienvenida emocional" donde cada estudiante exprese su estado anímico usando tarjetas pictográficas de emociones durante 5 minutos; en el desarrollo, ejecutar el juego "Red de apoyo cooperativo" donde los estudiantes forman una red humana mientras verbalizan cualidades positivas de sus compañeros, promoviendo interdependencia positiva y autoestima; y en el cierre, realizar la "Reflexión del termómetro emocional" donde los participantes ubican su nivel de bienestar en una escala visual del 1 al 10 y explican su elección. Los indicadores observables incluyen: incremento en contacto visual sostenido (de 3 a 8 segundos), reducción de comportamientos disruptivos (del 60% al 20% en sesiones), aumento de iniciativas comunicativas espontáneas (de 2 a 7 por sesión), y mejora en la resolución colaborativa de conflictos (del 30% al 80% de situaciones resueltas sin intervención docente).

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

A continuación, se presentan estrategias organizadas en las tres fases de desarrollo de las actividades de juegos cooperativos: apertura, desarrollo y cierre, dando cumplimiento al objetivo de establecer una estrategia pedagógica integral basada en juegos cooperativos para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual de ciclo II.

4.2.1 Estrategias de Apertura de la Actividad

Tabla 6.

Estrategias de Apertura de la Actividad

Actividad	Técnicas	Estrategia
Organización Socioemocional de ambiente emocional seguro)	(Creación Círculo de bienvenida emocional)	Reconocimiento de estados emocionales al iniciar, saludos afectivos, establecimiento de normas de respeto emocional.
	Organización de materiales cooperativos	Distribuir materiales de manera colaborativa, clasificarlos por colores o formas para facilitar la identificación, generar expectativa positiva.
	Formación de grupos inclusivos	Crear grupos heterogéneos que favorezcan la inclusión, garantizar participación de todos, mejorar

		distribución de roles, fomentar la pertenencia grupal. Duración máxima de 5 minutos.
	Disposición espacial cooperativa	Ubicar estudiantes en círculos, semicírculos, o formaciones que faciliten el contacto visual y la comunicación empática.
Activación Emocional Previa (Estrategias de conexión emocional)	Lluvia de emociones	Usar palabras clave emocionales para generar recuerdos y experiencias vividas relacionadas con sentimientos positivos.
	Actividades de reconocimiento emocional	Activar conocimientos emocionales previos mediante: - Imágenes de expresiones faciales - Tarjetas de emociones - Música que evoque diferentes estados emocionales
	Presentación de objetivos socioemocionales	Explicar las competencias emocionales que desarrollarán: empatía, cooperación, comunicación asertiva, autorregulación.
	Discusión guiada sobre emociones	Conversar sobre preguntas como: "¿Cómo se sienten hoy?" "¿Qué emociones conocen?" generando intercambio de experiencias emocionales.
Juegos de Activación Socioemocional	Actividades de conexión grupal	Juegos de baja intensidad emocional para crear vínculos: - "El nombre con emoción" - "Espejo de emociones" - "Saludo cooperativo"
	Ejercicios de respiración grupal	Técnicas de respiración consciente en grupo para autorregulación inicial y creación de sincronía grupal.
	Dinámicas de confianza básica	Actividades que generen confianza inicial: - Caminar con ojos cerrados guiados por compañero - Círculo de apreciaciones - Juego del "complimiento cooperativo"

4.2.2 Estrategias de Desarrollo de la Actividad

Tabla 7.

Estrategias de Desarrollo de la Actividad

Actividad	Técnicas	Estrategia
Juegos de Confianza	Actividades de interdependencia emocional	- Círculo de confianza: Los estudiantes forman círculos y se turnan para compartir emociones mientras el grupo escucha de activamente. - Guía emocional: Un estudiante guía a otro con ojos cerrados usando solo palabras de apoyo emocional. - Red de apoyo: Usando una cuerda, crear una red donde cada estudiante exprese una cualidad positiva de su compañero.
	Construcción de vínculos afectivos	- Historia cooperativa emocional: Crear historias grupales donde cada estudiante aporta elementos emocionales. - Espejo de emociones: Imitar expresiones emocionales del compañero desarrollando empatía.

Juegos de Comunicación	Desarrollo de habilidades comunicativas asertivas	de	- Teléfono emocional: Transmitir mensajes emocionales a través del grupo, verificando comprensión empática. - Teatro de emociones: Representar situaciones emocionales cooperativamente. - Círculo de escucha activa: Practicar escucha empática con retroalimentación positiva.
	Expresión corporal cooperativa	corporal	- Danza de emociones: Expresar emociones a través del movimiento corporal grupal. - Mímica cooperativa: Adivinar emociones representadas por el grupo.
Juegos de Resolución de Conflictos	Análisis situaciones emocionales	de	- Dilemas emocionales cooperativos: Plantear situaciones conflictivas para resolver en grupo usando empatía y comunicación asertiva. - Tribunal de emociones: Analizar conflictos desde diferentes perspectivas emocionales.
	Desarrollo habilidades mediación	de de	- Mediadores emocionales: Enseñar a mediar conflictos usando competencias emocionales. - Soluciones creativas: Buscar alternativas cooperativas a problemas interpersonales.
Desafíos Cooperativos Socioemocionales	Retos de trabajo en equipo componente emocional	en	- Torre de la amistad: Construir estructuras cooperativamente mientras practican comunicación positiva. - Puente de emociones: Cruzar obstáculos ayudándose mutuamente y expresando apoyo emocional. - Laberinto empático: Guiarse mutuamente a través de desafíos usando comunicación empática.
	Procesamiento emocional grupal		- Reflexión emocional: Analizar emociones experimentadas durante el desafío. - Aprendizajes cooperativos: Identificar competencias emocionales desarrolladas.
Desarrollo de Competencias Intrapersonales	Autoconciencia emocional	de	- Diario emocional cooperativo: Compartir reflexiones sobre emociones propias con el grupo. - Termómetro emocional: Identificar intensidad de emociones propias y compartir estrategias de regulación.
	Autorregulación emocional		- Técnicas de calma grupal: Practicar estrategias de autorregulación en contextos cooperativos. - Plan de bienestar emocional: Crear estrategias grupales para el bienestar emocional.
Competencias Interpersonales	Desarrollo de empatía	en	- Intercambio de perspectivas: Ponerse en el lugar del otro en situaciones emocionales. - Caja de sentimientos: Compartir experiencias emocionales y recibir apoyo grupal.
	Habilidades sociales cooperativas	considerando	- Asamblea emocional: Tomar decisiones grupales considerando las emociones de todos. - Proyecto de bienestar grupal: Crear iniciativas para el bienestar emocional conjunto.

4.2.3 Estrategias de Cierre de la Actividad

Tabla 8.

Estrategias de Cierre de la Actividad

Actividad	Técnicas	Estrategia
Evaluación Socioemocional Individual y Grupal	Observación empática: registros emocionales y sociales	- Heteroevaluación socioemocional: Evaluar competencias emocionales desarrolladas según indicadores de empatía, cooperación, comunicación asertiva. - Ficha de observación emocional: Registro individual del progreso en reconocimiento, expresión y regulación emocional.
	Autoevaluación y coevaluación emocional	- Reflexión individual y grupal: Analizar el desarrollo emocional personal y grupal durante la actividad. - Círculo de retroalimentación: Compartir fortalezas emocionales observadas en compañeros.
Procesamiento Emocional	Reflexión sobre aprendizajes socioemocionales	- ¿Cómo me sentí?: Identificar y nombrar emociones experimentadas. - ¿Qué aprendí sobre mí?: Reconocer descubrimientos sobre competencias emocionales propias. - ¿Cómo ayudé a otros?: Reflexionar sobre contribuciones al bienestar grupal.
	Consolidación de aprendizajes	- Compromiso emocional: Establecer metas personales para el desarrollo socioemocional. - Plan de aplicación: Identificar cómo aplicar lo aprendido en otros contextos.
Evaluación Formativa de Competencias	Evaluación continua de socioemocional	- Termómetro emocional grupal: Evaluar clima emocional del grupo al finalizar. - Registro de progreso: Documentar avances en competencias específicas.
	Evaluación integral	- Portafolio emocional: Recopilar evidencias del desarrollo socioemocional. - Rúbricas de competencias emocionales: Evaluar niveles de desarrollo en: conciencia emocional, autorregulación, empatía, habilidades sociales.
Cierre Afectivo	Ritual de despedida emocional	- Círculo de gratitud: Expresar agradecimientos por la experiencia compartida. - Abrazo grupal: Finalizar con muestra física de afecto y pertenencia. - Mensaje positivo: Cada estudiante recibe un mensaje de fortaleza emocional del grupo.
	Proyección futura	- Próxima aventura emocional: Generar expectativa positiva para futuras actividades. - Compromiso de bienestar: Establecer acuerdos grupales para mantener clima emocional positivo.

4.2.4 Implementación Contextual y Formación Docente

Tabla 9.

Implementación Contextual y Formación Docente

Aspecto	Componente	Descripción	Duración/Indicador
Ejemplos de Implementación Contextual	Aula especializada	Adaptar espacios con zonas de relajación usando colchonetas y música suave para estudiantes con sobreestimulación sensorial	Permanente
	Patio exterior	Utilizar elementos naturales (árboles, espacios abiertos) para juegos de comunicación que requieran desplazamiento y orientación espacial	Por sesión
	Contexto de alta vulnerabilidad	Incorporar temáticas familiares de la comunidad de Soacha en las narrativas de los juegos cooperativos	Toda la unidad didáctica
Indicadores de Evaluación Cualitativa	Registro narrativo de interacciones	"El estudiante inicia contacto visual y mantiene conversación por más de 30 segundos"	Medición continua
	Observación de transferencia emocional	"Aplica estrategias de autorregulación aprendidas en situaciones de conflicto real"	Semanal
	Evaluación de inclusión grupal	"Es elegido espontáneamente por compañeros para actividades colaborativas"	Por sesión
Recomendaciones para Formación Docente	Capacitación básica	Metodologías cooperativas específicas para discapacidad intelectual	40 horas
	Talleres prácticos	Adaptación de materiales y espacios inclusivos	16 horas
	Acompañamiento pedagógico	Supervisión durante primeras implementaciones	10 sesiones
	Formación en evaluación	Observación sistemática y registro de competencias socioemocionales	20 horas

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación pedagógica basada en juegos cooperativos se sustenta en la integración de materiales didácticos específicos para el desarrollo socioemocional, incluyendo recursos impresos como guías de actividades emocionales, tarjetas de emociones, cuentos cooperativos y material bibliográfico especializado en educación emocional inclusiva. Los recursos materiales incluyen elementos como colchonetas para actividades de confianza, pelotas cooperativas, cuerdas para dinámicas grupales, material reciclable adaptado para juegos inclusivos y recursos tecnológicos como videos motivacionales y aplicaciones de relajación.

La creación de ambientes de aprendizaje socioemocional requiere la organización cuidadosa de espacios que faciliten la comunicación empática, el contacto visual y la interacción cooperativa. Los espacios deben permitir movimientos de acercamiento afectivo, formación de círculos para la comunicación, áreas de relajación para autorregulación emocional, y zonas de reflexión grupal. La infraestructura debe considerar aulas amplias, espacios al aire libre para actividades de confianza, y rincones tranquilos para el procesamiento emocional individual.

En cuanto a las estrategias de cierre, se enfatiza la evaluación socioemocional integral mediante técnicas como la observación empática, registros narrativos del desarrollo emocional, portafolios de competencias socioemocionales y rúbricas específicas para evaluar el progreso en dimensiones intrapersonales e interpersonales. La evaluación debe ser continua, formativa y centrada en el proceso de desarrollo emocional, considerando los ritmos individuales y las características específicas de cada estudiante con discapacidad intelectual.

Para garantizar la continuidad y mejora del proceso de implementación de la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos, resulta fundamental establecer mecanismos de

seguimiento y acompañamiento docente sistemáticos y sostenibles. La consolidación de esta propuesta requiere de un enfoque integral que contemple tanto el fortalecimiento de competencias profesionales como la creación de redes de apoyo institucional que permitan la reflexión pedagógica continua y la adaptación contextualizada de las metodologías implementadas. El acompañamiento docente debe estructurarse en fases progresivas que incluyan observación de aula, retroalimentación constructiva, formación permanente y creación de comunidades de práctica que faciliten el intercambio de experiencias exitosas y la resolución colaborativa de desafíos emergentes.

Las estrategias de seguimiento a corto plazo deben enfocarse en la consolidación de las competencias básicas para la implementación efectiva de los juegos cooperativos, mediante reuniones semanales de reflexión pedagógica que permitan analizar experiencias concretas y realizar ajustes metodológicos inmediatos. La observación sistemática de aula por parte de pares académicos, acompañada de retroalimentación constructiva e inmediata, constituye un elemento clave para el mejoramiento continuo de las prácticas inclusivas. Asimismo, la implementación de registros digitales colaborativos facilita la documentación de buenas prácticas y la identificación de situaciones desafiantes, promoviendo la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Los círculos de aprendizaje docente emergen como espacios privilegiados para compartir estrategias efectivas de adaptación curricular y fortalecer la cohesión del equipo pedagógico comprometido con la educación inclusiva.

El acompañamiento a mediano plazo requiere la implementación de mentorías especializadas con expertos en educación inclusiva y metodologías cooperativas, garantizando el acceso a conocimiento científico actualizado y estrategias pedagógicas innovadoras adaptadas a

las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad intelectual. La formación continua a través de webinars mensuales sobre investigaciones emergentes en competencias socioemocionales permite mantener la actualización profesional y la incorporación de nuevas evidencias científicas en las prácticas cotidianas. El intercambio de experiencias con docentes de otras instituciones que implementen estrategias similares enriquece el repertorio metodológico y fortalece las redes profesionales de apoyo. La autoevaluación docente trimestral mediante rúbricas específicas para metodologías inclusivas promueve la reflexión crítica sobre la propia práctica y la identificación de áreas de mejoramiento continuo.

4.3.1 Análisis FODA

Tabla 10.

Análisis FODA de la Propuesta

Fortalezas	Oportunidades
- Experiencia docente en educación inclusiva	- Políticas públicas favorables a la inclusión
- Metodología innovadora basada en evidencia científica	- Creciente reconocimiento de la educación emocional
- Enfoque cooperativo que favorece la inclusión	- Apoyo institucional para prácticas innovadoras
- Recursos humanos comprometidos	- Acceso a formación especializada en línea
- Fundamentación teórica sólida	- Redes de colaboración con otras instituciones
Debilidades	Amenazas
- Falta de formación específica en juegos cooperativos	- Resistencia al cambio de algunos actores
- Limitados recursos materiales especializados	- Presupuesto institucional limitado
- Necesidad de adaptación curricular	- Falta de políticas de sostenibilidad
- Tiempo requerido para implementación completa	- Rotación de personal docente
- Evaluación compleja de competencias socioemocionales	- Expectativas tradicionales de padres de familia

Entre las futuras líneas de investigación derivadas de esta propuesta, es fundamental enfocarse en estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, se sugiere investigar la transferencia de competencias emocionales desarrolladas en el

contexto escolar hacia el ámbito familiar y comunitario. Se recomienda desarrollar investigaciones sobre la adaptación de juegos cooperativos para diferentes tipos y niveles de discapacidad intelectual, así como estudios comparativos sobre la efectividad de distintas modalidades de juegos cooperativos (presenciales, semipresenciales, mediados por tecnología). También es relevante investigar las competencias docentes necesarias para la implementación exitosa de estas estrategias y el diseño de programas de formación específicos. Otras líneas prioritarias incluyen: el estudio de factores contextuales que favorecen u obstaculizan la implementación de juegos cooperativos, la investigación sobre instrumentos de evaluación específicos para competencias socioemocionales en población con discapacidad intelectual, y el análisis del impacto de estas metodologías en la cultura institucional y las prácticas inclusivas.

4.3.3 Aportes al Conocimiento y Ámbito Científico

Los principales hallazgos y aportes de esta propuesta al conocimiento científico se centran en la demostración empírica de la efectividad de los juegos cooperativos para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual. La investigación contribuye al corpus teórico sobre educación inclusiva al proporcionar una metodología específica, estructurada y sistemática para abordar el desarrollo emocional en esta población. Se establece que la naturaleza cooperativa y lúdica de la propuesta responde a las necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren metodologías vivenciales, repetitivas y socialmente mediadas para el desarrollo de competencias complejas como las socioemocionales. El estudio confirma los postulados de Bisquerra (2015) sobre la educación emocional como proceso continuo que requiere estrategias específicas y contextualizadas.

La propuesta aporta evidencia sobre la importancia de la mediación social en el desarrollo emocional, confirmando los planteamientos vygotskyanos sobre la zona de desarrollo próximo aplicada al ámbito socioemocional. Los hallazgos demuestran que el aprendizaje cooperativo no solo favorece competencias académicas, sino que constituye un contexto privilegiado para el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Se confirma la pertinencia del enfoque constructivista para la educación emocional, donde los estudiantes construyen activamente su comprensión sobre las emociones a través de la experiencia social compartida. La

investigación aporta al conocimiento sobre adaptaciones pedagógicas necesarias para poblaciones con necesidades educativas especiales, específicamente en el desarrollo de competencias socioemocionales.

El estudio se constituye en una fuente de consulta para futuras investigaciones sobre metodologías inclusivas y educación emocional, proporcionando un modelo replicable y adaptable a diferentes contextos educativos. Los aportes incluyen tanto aspectos teóricos sobre el desarrollo socioemocional en discapacidad intelectual, como elementos prácticos para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras e inclusivas. Finalmente, la propuesta contribuye al campo emergente de la neuroeducación aplicada a la discapacidad intelectual, al demostrar cómo las experiencias cooperativas y lúdicas favorecen el desarrollo de redes neuronales asociadas al procesamiento emocional y social, aspectos fundamentales para la inclusión y el bienestar integral de esta población.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se fundamentan en el objetivo general y los cuatro objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, analizando los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala. Cada uno de los objetivos ha sido abordado mediante un enfoque cualitativo fenomenológico que permitió comprender las experiencias vividas por estudiantes, docentes y padres de familia durante la implementación de la estrategia pedagógica. Los hallazgos confirman la efectividad de los juegos cooperativos para promover el desarrollo integral de competencias socioemocionales en esta población vulnerable, aportando evidencia empírica significativa al campo de la educación inclusiva.

En primer lugar, se concluye que la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada fue altamente favorable, evidenciándose cambios significativos en el comportamiento socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual. Los docentes identificaron como factores favorecedores la adaptabilidad de los juegos

cooperativos a las necesidades individuales de los estudiantes, la participación activa que se generó en el aula, y el ambiente de colaboración que se estableció entre los participantes. Durante las entrevistas, los educadores destacaron mejoras notables en la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la capacidad de resolución de conflictos de sus estudiantes. Esta percepción positiva se fundamenta en observaciones concretas del progreso estudiantil, confirmando los postulados teóricos de Callado (2015) sobre la importancia de una planificación cuidadosa y contextualizada para la implementación efectiva de estrategias cooperativas en poblaciones con necesidades educativas especiales.

El segundo objetivo, relacionado con la percepción de los padres de familia, reveló una valoración extremadamente positiva hacia la implementación de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional de sus hijos. Los padres reportaron transferencia significativa de los aprendizajes socioemocionales al contexto familiar y comunitario, observando cambios notables en la comunicación, la empatía y la capacidad para resolver conflictos en el ámbito doméstico. Estos hallazgos confirman lo establecido por Alnahdi (2019) sobre la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales para la inclusión y participación plena de los estudiantes con discapacidad intelectual en todos los contextos de su vida. La percepción familiar evidenció que los estudiantes aplicaron las habilidades aprendidas durante los juegos cooperativos en situaciones cotidianas del hogar, demostrando la efectividad de la estrategia para promover la generalización de competencias socioemocionales más allá del contexto escolar.

En cuanto al tercer objetivo, el análisis de la percepción y atribución emocional de los estudiantes durante la práctica de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos evidenció mejoras significativas tanto en la dimensión intrapersonal como interpersonal de las competencias socioemocionales. En la dimensión intrapersonal, se observó progreso notable en el control afectivo-emocional, el reconocimiento de emociones propias y la autorregulación comportamental, aspectos que inicialmente representaban limitaciones significativas para esta población. En la dimensión interpersonal, los estudiantes demostraron avances sustanciales en empatía, comportamiento prosocial, escucha activa y trabajo en equipo, confirmando los postulados de Goleman (2001) sobre la empatía y las habilidades sociales como componentes

fundamentales de la inteligencia emocional. La capacidad observada en los estudiantes para comprender y responder adecuadamente a las emociones de sus compañeros constituyó un logro significativo, considerando las limitaciones iniciales identificadas en el diagnóstico y las características específicas de la discapacidad intelectual.

El análisis específico de los juegos de confianza reveló cambios notables en la capacidad de los estudiantes para establecer interdependencia positiva e interacción motora efectiva, generando mayor cohesión grupal y participación activa en las actividades cooperativas. Los juegos de comunicación demostraron ser especialmente efectivos para el desarrollo de estrategias de comunicación asertiva y habilidades de expresión corporal, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones y comportamientos. Los juegos para la resolución de conflictos evidenciaron resultados prometedores en el desarrollo de habilidades como la identificación de problemas, la anticipación de consecuencias y la elección de soluciones colaborativas. Estos hallazgos son concordantes con los postulados de Deutsch et al. (2011), quienes establecen que los juegos de resolución de conflictos se basan en principios de cooperación, comunicación efectiva y búsqueda de soluciones integradoras, competencias esenciales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Una conclusión significativa del estudio es la confirmación de los fundamentos teóricos constructivistas que sustentan la propuesta pedagógica, particularmente los postulados de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo aplicada al ámbito socioemocional. Los juegos cooperativos proporcionaron un contexto privilegiado donde los estudiantes con mayores habilidades apoyaron a sus compañeros en el desarrollo de competencias socioemocionales, evidenciando la importancia del andamiaje social para esta población. La construcción activa del conocimiento socioemocional se manifestó claramente durante las actividades, donde los estudiantes pudieron experimentar, reflexionar y consolidar aprendizajes de manera colaborativa. Este proceso de construcción social del conocimiento emocional confirma los planteamientos de Bisquerra (2015) sobre las competencias emocionales como conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que se fortalecen mediante experiencias subjetivas y socialmente mediadas, siendo especialmente relevante para estudiantes con discapacidad intelectual que requieren metodologías vivenciales y repetitivas.

En relación con el cuarto objetivo, se diseñó exitosamente una propuesta integral de estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos, estructurada en tres fases fundamentales: apertura, desarrollo y cierre, cada una con técnicas específicas adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. La propuesta incluye estrategias de organización socioemocional, activación emocional previa, desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, y evaluación socioemocional integral, proporcionando un marco metodológico completo y replicable. Las estrategias de apertura enfatizan la creación de ambientes emocionales seguros y la activación de conocimientos previos, mientras que las de desarrollo se centran en juegos de confianza, comunicación y resolución de conflictos que promueven la interdependencia positiva y el aprendizaje cooperativo. Las estrategias de cierre priorizan la reflexión socioemocional, la consolidación de aprendizajes y la evaluación formativa de competencias desarrolladas, garantizando la sistematización y transferencia de los aprendizajes socioemocionales a otros contextos de la vida estudiantil.

En síntesis, esta investigación aporta tres contribuciones fundamentales al campo científico: primero, demuestra empíricamente que los juegos cooperativos constituyen una metodología efectiva y replicable para el desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual, proporcionando evidencia fenomenológica que respalda su implementación sistemática en contextos educativos inclusivos; segundo, establece un modelo pedagógico estructurado en fases (apertura, desarrollo, cierre) que integra los principios constructivistas con las necesidades específicas de esta población vulnerable, ofreciendo un marco metodológico transferible a instituciones con características similares; y tercero, contribuye al campo emergente de la neuroeducación aplicada a la discapacidad intelectual al confirmar que las experiencias cooperativas y lúdicas favorecen el desarrollo de redes neuronales asociadas al procesamiento emocional y social. Estos hallazgos trascienden el ámbito local de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala para posicionarse como referente científico que fundamenta la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques verdaderamente inclusivos, centrados en el bienestar integral y el desarrollo de competencias socioemocionales como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones derivadas de esta investigación se organizan en tres perspectivas fundamentales que contribuirán a la consolidación y expansión del conocimiento generado sobre los efectos de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes con discapacidad intelectual. Estas sugerencias surgen del análisis crítico de los resultados obtenidos, las limitaciones identificadas durante el proceso investigativo y las oportunidades de mejora detectadas en la implementación de la estrategia pedagógica. Las recomendaciones buscan orientar futuras investigaciones, fortalecer los procesos académicos institucionales y proporcionar directrices prácticas para la implementación efectiva de metodologías inclusivas basadas en juegos cooperativos en contextos educativos similares.

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estudiantes con discapacidad intelectual, implementando seguimientos de al menos dos años académicos para determinar la sostenibilidad de los avances observados. Es fundamental incorporar diseños de investigación mixtos que combinen el enfoque cualitativo fenomenológico utilizado en este estudio con métodos cuantitativos que permitan medir objetivamente el progreso en competencias socioemocionales específicas mediante instrumentos estandarizados y adaptados a esta población. Se sugiere implementar grupos de control en futuras investigaciones para establecer comparaciones más rigurosas sobre la efectividad de los juegos cooperativos frente a metodologías tradicionales de educación emocional. La triangulación metodológica debe ampliarse incorporando técnicas de neuroimagen funcional que permitan observar los cambios cerebrales asociados al desarrollo socioemocional en estudiantes con discapacidad intelectual, contribuyendo al campo emergente de la neuroeducación inclusiva.

Para futuras investigaciones se recomienda desarrollar instrumentos de evaluación específicos para competencias socioemocionales en discapacidad intelectual, implementando protocolos de observación estructurados con rúbricas detalladas que faciliten la replicabilidad entre estudios. La incorporación de tecnologías de asistencia como herramientas de recolección de datos permitirá registros más precisos de las interacciones socioemocionales, mientras que los

estudios comparativos entre diferentes tipos de discapacidad intelectual determinarán las adaptaciones metodológicas específicas requeridas

Desde el punto de vista académico se recomienda a las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación docente incorporar en sus currículos asignaturas específicas sobre educación emocional inclusiva y metodologías cooperativas para estudiantes con discapacidad intelectual. Es fundamental desarrollar programas de especialización y maestría en educación inclusiva que profundicen en el uso de juegos cooperativos como herramienta pedagógica, proporcionando a los docentes las competencias teóricas y prácticas necesarias para su implementación efectiva. Las facultades de educación deben establecer líneas de investigación específicas sobre desarrollo socioemocional en discapacidad intelectual, promoviendo la generación de conocimiento científico que respalde prácticas educativas basadas en evidencia. Se sugiere crear redes académicas interinstitucionales que faciliten el intercambio de experiencias y resultados de investigación sobre metodologías inclusivas, fortaleciendo la colaboración entre universidades, instituciones educativas y centros de investigación especializados en discapacidad.

Es necesario promover la publicación de resultados de investigación sobre juegos cooperativos y desarrollo socioemocional en revistas científicas especializadas, tanto nacionales como internacionales, contribuyendo al corpus teórico sobre educación inclusiva. Las instituciones académicas deben fomentar la realización de congresos, seminarios y simposios sobre educación emocional inclusiva, creando espacios de diálogo entre investigadores, docentes y profesionales del campo de la discapacidad intelectual. Se recomienda establecer convenios de cooperación académica con instituciones educativas de educación básica para desarrollar proyectos de investigación-acción colaborativa que beneficien tanto la formación de futuros docentes como el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en contextos reales. Las universidades deben crear observatorios de educación inclusiva que sistematicen experiencias exitosas de implementación de juegos cooperativos y otras metodologías innovadoras, proporcionando recursos y orientaciones para la comunidad educativa. Se sugiere desarrollar plataformas digitales de acceso abierto que permitan compartir recursos didácticos, instrumentos de evaluación y resultados de investigación sobre educación socioemocional inclusiva.

En lo que concierne, a las recomendaciones prácticas, e recomienda a la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala institucionalizar la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos mediante su inclusión formal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo de educación física, garantizando su continuidad y sostenibilidad más allá de la investigación inicial. Es fundamental establecer un programa de formación continua para todos los docentes de la institución sobre metodologías cooperativas y educación emocional inclusiva, proporcionando espacios regulares de capacitación, actualización y reflexión pedagógica. La institución debe gestionar recursos materiales específicos para la implementación de juegos cooperativos, incluyendo equipos adaptados, materiales didácticos especializados y espacios físicos adecuados para el desarrollo de actividades socioemocionales. Se sugiere crear un sistema de seguimiento y evaluación institucional que permita monitorear el progreso socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual, facilitando la toma de decisiones pedagógicas informadas y la adaptación continua de las estrategias implementadas.

Para las secretarías de educación municipal y departamental se recomienda desarrollar políticas públicas que promuevan la implementación sistemática de metodologías cooperativas en instituciones educativas que atienden estudiantes con discapacidad intelectual. Es necesario establecer programas de acompañamiento técnico y pedagógico que brinden asesoría especializada a docentes y directivos sobre la implementación de estrategias de educación emocional inclusiva. Se sugiere crear redes de intercambio de experiencias entre instituciones educativas que implementen juegos cooperativos, facilitando el aprendizaje colaborativo y la socialización de buenas prácticas pedagógicas. Las autoridades educativas deben gestionar recursos financieros específicos para la adquisición de materiales didácticos especializados y la formación docente en educación inclusiva. Finalmente, se recomienda establecer convenios con universidades y centros de investigación para desarrollar proyectos conjuntos que fortalezcan las prácticas de educación emocional inclusiva en el territorio.

A las familias de estudiantes con discapacidad intelectual se recomienda participar activamente en los procesos de formación socioemocional de sus hijos, implementando en el hogar estrategias cooperativas que refuercen los aprendizajes desarrollados en la institución educativa. Es fundamental establecer canales de comunicación permanente con los docentes para

hacer seguimiento al progreso socioemocional de los estudiantes y coordinar acciones conjuntas entre el contexto escolar y familiar. Se sugiere participar en programas de formación para padres sobre estrategias de apoyo emocional y comunicación asertiva con hijos con discapacidad intelectual, fortaleciendo las competencias parentales para el acompañamiento integral. Las familias deben promover en el hogar ambientes de cooperación, respeto y comunicación empática que consoliden las competencias socioemocionales desarrolladas a través de los juegos cooperativos. Finalmente, se recomienda involucrarse en las actividades y proyectos institucionales relacionados con educación inclusiva, aportando desde la experiencia familiar al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas y el bienestar integral de todos los estudiantes con discapacidad intelectual.

Bibliografía

- Abellán, J., Sáez, N. M., & Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133-140.
- ACNUDH, P. S. (2011). Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Obtenido de <http://acnudh.org/wpcontent/uploads/2015/04/PROTESTA-SOCIAL.pdf>.

- Acosta, G. M. A., Boya, M. J. R., & Zambonino, J. M. B. (2023). Importancia de la Escuela Nueva en el desarrollo socioemocional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Adibsereshki, N., Rafi, M. A., Karmilo, M., & Aval, M. H. (2014). The effectiveness of theory of mind training on the adaptive behavior of students with intellectual disability. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(1-2), 91-107.
- Agredo, S. M. M., Díaz, W. F. Á., & Grisales, M. C. G. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. *Plumilla Educativa*, 13(1), 176-193.
- Aguirre, A. H., Arreola, D. I. C., & Escobar, B. A. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1611-e1611.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*.
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 33(6), 2122-2140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.013>
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities*, 85, 1-7.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019a). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. J. I. E. S. (2019b). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. 12(12), 141-149.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. <https://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Ayala, L. E. Q. J. E. y. c. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. (24), e11423-e11423.

- Bado, N., & Franklin, T. (2014). Cooperative Game-Based Learning in the English as a Foreign Language Classroom. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_bado
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Barrera, C. (2017). Cognitive behavior therapy with adults with intellectual disabilities: a systematic review.
- Benito, M., Elices-Simón, J., Francia-Conde, M., García-Larrauri, B., & Monjas-Casares, M. (2009). Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS):(Educación Infantil, Primaria y Secundaria).
- Berrocal, P. F., González, R. C., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 15-26.
- Bisquerra, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Bouck, E. C., Park, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2018). Using the virtual–representational–abstract approach to support students with intellectual disability in mathematics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 237-248.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.
- Caceres, L. (2023). Competencias interculturales del profesorado para el desempeño escolar en las instituciones distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1458-1586.
- Callado, C. V. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(28), 234-239.
- Callado, C. V. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*(20), 7-16.

- Carrillo, S. M., Rivera Porras, D. A., Forgiony Santos, J. O., Bonilla Cruz, N. J., & Montanez Torres, M. L. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos.
- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2012). Cohesion. *Small Group Research*, 43(6), 726-743. <https://doi.org/10.1177/1046496412468072>
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattet, G. N., Chen, R., & Cooney, M. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233.
- Carter, E. W., Brock, M. E., Bottema-Beutel, K., Bartholomew, A., Boehm, T. L., & Cease-Cook, J. (2013). Methodological trends in secondary education and transition research: Looking backward and moving forward. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 15-24.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework.
- Cevallos, P. A. E. (2022). Estrategias efectivas para la enseñanza de habilidades socioemocionales en el aula. *Nexus Research Journal*, 1(1), 19-31.
- Chambless, C. E., McCormick, S., Ipsen, C., Kurth, N., & Hall, J. (2019). Teaching self-determination to youth with disabilities: The ASPIRE model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 51(2), 199-210.
- Chávez, A. L., & Salazar, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-165.
- Cilla, R. O., & Omeñaca, J. V. R. (2007). JUEGOS COOPERATIVOS Y EDUCACIÓN FÍSICA. Paidotribo. https://books.google.com.ec/books?id=fy_qy1n84H8C
- Clemente, C., Urrea, A., & Arnau-Sabatés, L. (2023). Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: una scoping review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 96-106.
- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). Conflict resolution education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report—October, 35-37.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Cueva, D. V. F., & Calongos, C. C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7006-7021.
- Cuevas, Y., & Gutiérrez, S. (2021). Emociones y Representaciones Sociales de Maestros Debutantes de la Ciudad de México. *Trayectorias*, 23(53).
- de Vida, E. d. C. J. O. d. E. d. C. d. V. h. w. d. g. c. f. i. c. v. c. v. B. P. E. (2019). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2010.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in cognitive sciences*, 18(7), 337-339.
- Denzin, N. K. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (2011). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Díaz, E. A. D. (2018). Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Varela*, 18(50), 128-140.
- Díaz, L. E., & Rodríguez, L. P. J. Z. p. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. (24), 43-60.
- Díaz, Ó. L., Mediavilla, A. A., Santos-Pastor, M., & Muñoz, L. F. M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(38), 587-594.
- Dodge, T. A. (2018). Parental involvement in individual education plan development for students with significant intellectual disabilities [Walden University].
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones (Vol. 102)*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34.

- Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-143.
- Einfeld, S. L., Piccinin, A. M., Mackinnon, A., Hofer, S. M., Taffe, J., Gray, K. M., Bontempo, D. E., Hoffman, L. R., Parmenter, T., & Tonge, B. J. (2006). Psychopathology in young people with intellectual disability. *Jama*, 296(16), 1981-1989.
- Eisenberg, N. (2006). Fabes RA, Spinrad TL: Prosocial development, “Damon W, Lerner RM (eds): *Handbook of Child Psychology*, 6. baskı kitabında” s. 646–719. In: John Wiley & Sons, Newyork.
- Engels, E. S., & Freund, P. A. (2020). Effects of Cooperative Games on Enjoyment in Physical Education—How to Increase Positive Experiences in Students? *Plos One*, 15(12), e0243608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243608>
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408.
- Ferguson, K. (2020). Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences*, 10(11), 312.
- Fernandez-Rio, J. (2017). The cooperative learning cycle: A guide to effectively implement cooperative learning in physical education. *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*(32), 264-269.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in*. Houghton Mifflin. <https://books.google.com.co/books?id=sjH3emOkC1MC>
- Forster, M., Gower, A. L., Borowsky, I. W., & McMorris, B. J. (2017). Associations between adverse childhood experiences, student-teacher relationships, and non-medical use of prescription medications among adolescents. *Addictive behaviors*, 68, 30-34.
- Founaud, M., González-Audicana, C. J. J. o. S., & Research, H. (2020). LA VIVENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA. 12.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-32. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

- García, M. C., & Iglesias, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*(79), 423-444.
- García, R., Molina Roldán, S., & Roca Campos, E. J. F. i. p. (2018). Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. 9, 401273.
- Garrote, A., & Moser, E. (2021). The social relationships of students with intellectual disabilities in inclusive classrooms. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(3), 201-215.
- Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86-98.
- General, A. (2013). Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de septiembre de 2016.
- Georgiou, S. N., & Stavriniades, P. (2012). Social-psychological profiles of early adolescents involved in bullying activities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 1, 60.
- Gilson, C. B., Carter, E. W., & Biggs, E. E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 89-107.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Gómez, E. (2018). Inteligencia emocional e intensidad emocional en el juego motor.
- Gómez, O. Y. A. (2018). Las TIC Como Herramientas Cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 11(1), 67-80. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0001.07>
- González, Y., & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218.
- Graham, D., Killoran, I., & Parekh, G. (2017). Supporting students' mental health and emotional well-being in inclusive classrooms. In *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 637-667). IGI Global.
- Graziano, P. A., & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of school psychology*, 58, 91-111.

- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Guo, Q., Zhou, J., & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. *Learning and Individual Differences*, 65, 187-194.
- Guzmán, J. D. T., Vera, A. R., & Vera, R. R. (2024). Fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales en los Estudiantes de Grado Cuarto de la Institución Educativa Técnica La Chamba del Guamo-Tolima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3156-3168.
- Hartatiti, S. C. Y., Priambodo, A., Djawa, B., & Prakoso, B. B. (2018). Building Cooperation Interpersonal Skill in Physical Education Lessons Through Traditional Game. <https://doi.org/10.2991/isphe-18.2018.57>
- Hernández, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México: McGraw-Hill.
- Herrán, C. I. G., Walles, J. H. S., & Jaime, M. L. V. (2022). El juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación inclusiva de niños con discapacidad. *Visión Antataura*, 6(2), 152-169.
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active learning in higher education*, 14(3), 175-187.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Hoegl, M., & Gemuenden, H. G. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. *Organization science*, 12(4), 435-449.
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 175-191.
- Kaat, A. J., & Lecavalier, L. (2013). Disruptive behavior disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence, presentation, and treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1579-1594.

- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(4), 431-439.
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 133-143.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 25(2), 132-158.
- Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The Influence of Emotional Intelligence on Performance in Competitive Sports: A Meta-Analytical Investigation. *Sports*, 6(4), 175. <https://doi.org/10.3390/sports6040175>
- Koritsas, S., & Iacono, T. (2011). Secondary conditions in people with developmental disability. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 36-47.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- Landazabal, M. G. (2000). Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Pirámide.
- Latorre, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S., & Liesa-Orús, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educacion*, 34(2), 437-447.
- Laursen, B., & Hafen, C. A. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (except when it's not). *Social development*, 19(4), 858-872.
- Lavega, Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 37-51.
- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general

- education classes. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(4), 327-345.
- Maben, S. K., & Gearhart, C. C. (2018). Organizational social media accounts: Moving toward listening competency. *International Journal of Listening*, 32(2), 101-114.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., & VanAusdal, K. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American psychologist*, 76(7), 1128.
- Maiano, C., Aime, A., Salvas, M.-C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 49, 181-195.
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. J. J. o. h. k. (2018). The mediation effect of perceived social support and perceived stress on the relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing in male athletes. 65(1), 291-303.
- March, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervention in social skills of children with autistic spectrum disorder: A bibliographical review. *Psychologist Papers*, 39(2), 140-149.
- Martínez, I. M., Renés-Arellano, P., & Geijo, P. M. (2019). Estilos De Aprendizaje Y De Enseñanza: Análisis Y Diagnóstico en Educación Superior De Centro Internacional De Estudios Superiores Del Español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>
- Matson, J. L., Cervantes, P. E., & Peters, W. J. (2016). Autism spectrum disorders: management over the lifespan. *Expert review of Neurotherapeutics*, 16(11), 1301-1310.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.
- Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C., & Valenti, M. (2017). The role of theory of mind on social information processing in children with autism spectrum disorders: A mediation analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 1369-1379.
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. J. C. D. D. R. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: current trends and issues. 3, 104-115.
- Miralles, R., Filella Guiu, G., & Lavega i Burgués, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones.

- Morales, U. O., Jiménez, G. d. J. M., Villarreal, M. P. M., & Saldívar, A. D. (2023). La evaluación cualitativa francesa para valorar el rendimiento escolar en México. *Enfoques*, 4(2), 139-163.
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: La Visión Clásica, Otras Visiones E Interés. *Proyecciones*(14), 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329-340.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications. <https://books.google.com.co/books?id=pp11AwAAQBAJ>
- Munévar, W. G. D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Boletín Redipe*, 6(2), 67-80.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2).
- Murray, J., & Cousens, D. (2020). Primary school children's beliefs associating extra-curricular provision with non-cognitive skills and academic achievement. *Education 3-13*, 48(1), 37-53.
- Narváez, G., Sala Roca, J., & Urrea Monclús, A. (2021). Relation between Learning Disabilities and Socioemotional Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 2021, vol. 9, núm. 4 p. 819-830.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.
- Oliveira, L. S., Welson Riceli Ferreira De, O., Josué José de Carvalho, F., Borges, C. J., Oliveira, G. L. d., Talita Adão Perini de, O., Silva, V. F. d., & Valentim-Silva, J. R. (2017). *Journal of Physical Education and Sport*, 17(03). <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03162>
- Orlick, T. (2006). *Cooperative Games and Sports: Joyful Activities for Everyone*. Human Kinetics. <https://books.google.com.co/books?id=PPoBpkMbG4MC>
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., & Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 33(1), 229-239.
- Parejo, N. F. H., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122.

- Pedroza, H. Y., Trujillo Piña, L. C., & Sánchez Aguilar, J. E. (2020). Las habilidades diversas como apuesta al cambio. Caja de herramientas desde Trabajo Social para la inclusión social en los ámbitos familiar y educativo de los niños, niñas y adolescentes, en el Instituto Nuestra Señora De La Sabiduría en el año 2020.
- Piaget, J. (1997). *The Moral Judgement of the Child*. Free Press. <https://books.google.com.co/books?id=otUViaRG7TMC>
- Pivec, P., & Pivec, M. (2011). Digital Games. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011010101>
- Pollini, I., Mosser, A., & Parlebas, J. (2001). Electronic, spectroscopic and elastic properties of early transition metal compounds. *Physics Reports*, 355(1), 1-72.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Raley, S. K., Burke, K. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Kurth, J. A. (2020). The self-determined learning model of instruction and students with extensive support needs in inclusive settings. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 82-90.
- Rizo, F. M. (2021). Aprendizaje, Enseñanza, Conocimiento, Tres Aceptaciones Del Constructivismo. *Perfiles educativos*, 43(174). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.174.60208>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ERIC.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, A. A. (2023). El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado: Un estudio en el estado de Chihuahua, México. *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*(17), e0012-e0012.
- Sánchez, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28(25), 45-58.
- Sánchez, S. M. B., Martínez, A. G., & Cabrera, I. B. (2022). El desarrollo de habilidades sociales en un escolar con síndrome de Asperger: estudio de caso. *Educación y sociedad*, 20(1), 81-101.

- Santos, G., & Tirado, F. (2019). Transformando La Educación: Análisis De Diseños Para La Construcción De Conocimiento Por Colaboración. *Revista de la educación superior*, 48(189), 21-53. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.613>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. ERIC.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021a). Ongoing transformation in the field of intellectual and developmental disabilities: Taking action for future progress. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(5), 380-391.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021b). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Schütz, A., & Nizielski, S. (2012). Emotional intelligence as a factor in mental health. Chemnitz (DE): Department of Psychology, Chemnitz University of Technology.
- Shahmohammad, N. (2022). Effect of Play Based on Constructivism Learning Environment on Collaborative Learning and Social Development of Children. *Aftj*, 3(2), 611-630. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.3.2.33>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. *Exceptionality*, 24(4), 213-224.
- Soares, E. E., Bausback, K., Beard, C. L., Higinbotham, M., Bunge, E. L., & Gengoux, G. W. (2021). Social Skills Training for Autism Spectrum Disorder: a Meta-analysis of In-person and Technological Interventions. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(1), 166-180. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00177-0>
- Soto, G. M. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145.
- Spivakovsky, C., McVilly, K., Zirnsak, M. T. M., Ainsworth, S., Graham, L., Harrison, M., Sojo, V., Gale, L., & Genat, A. (2023). The ontology and epistemology shaping our understanding of inclusion: A critical review of the research literature on disability and inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 20(3), 273-288.
- Suárez, J. C. P. (2023). Educación holística en básica, secundaria y media: retos y oportunidades. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 181-206.
- Sukhodolsky, D. G., & Butter, E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, 601-618.

- Sustaita, A. D., Rueda, S. V., Velázquez, D. J., & Ortiz, M. R. (2023). Factores emocionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1538-1552.
- Tassé, M. J., & Grover, M. (2021). American association on intellectual and developmental disabilities (aaidd). In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 165-168). Springer.
- Tipton, L. A., Rodriguez, G., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in developmental disabilities*, 80, 131-141.
- Travers, H. E., & Carter, E. W. (2022). A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40-57.
- Tristani, L., & Bassett, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264.
- Turnbull, A., Turnbull, H., Erwin, E. J., Soodak, L., & Shogren, K. (2014). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust*. Pearson Education. <https://books.google.com.co/books?id=msaAngEACAAJ>
- UNESCO, O. d. I. N. U. p. I. E., la Ciencia y la Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. In: autor París.
- Vallejo, M. E., del Rosario Carmona-Aricapa, M., Vallejo-Ocampo, J. D., & Rodríguez-Castellanos, W. A. (2020). La responsabilidad social como estrategia para el desarrollo en contextos de diversidad e inclusión. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 13-46.
- Vázquez, M., Garrido-Rosales, D., Pérez-Fernández, B., & Fernández-Oliveras, A. (2021). Using a Cooperative Educational Game to Promote Pro-Environmental Engagement in Future Teachers. *Education Sciences*, 11(11), 691. <https://doi.org/10.3390/educsci11110691>
- Vázquez, S., Latorre Cosculluela, C., & Liesa Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://books.google.com.co/books?id=RxjjUefze_oC
- Wehmeyer, M. L. (2013). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Applications of the self-determination construct to disability. *Development of self-determination through the life-course*, 111-123.

- Wong, A. S., Li-Tsang, C. W., & Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56-63.
- Yacsahuache, A. E. M., Zárate, C. E. B., Rojas, C. N. R., & Curi, B. S. M. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. *Revista Iberoamericana de la Educación*.
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., & Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Título del Proyecto de Investigación: Efectos de los Juegos Cooperativos como Estrategia Pedagógica en el Desarrollo de Competencias Socioemocionales de los Estudiantes en Condición de Discapacidad Intelectual de Ciclo II.

Institución Responsable: Institución Educativa Julio César Turbay Ayala.

Estimados padres, madres y/o cuidadores,

Nos dirigimos a ustedes en calidad de responsables legales de los estudiantes de ciclo II en condición de discapacidad intelectual de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, para invitarles a participar en un proyecto de investigación educativa que tiene como finalidad

analizar el efecto de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales de sus hijos/as.

Objetivo del Estudio: El estudio tiene como objetivo general analizar cómo los juegos cooperativos pueden influir en el desarrollo de competencias emocionales de su hijo/a, como la empatía, la colaboración y la adaptabilidad.

Procedimiento: Si aceptan participar, su hijo/a será incluido en actividades lúdicas y educativas diseñadas para promover habilidades socioemocionales. Durante este proceso, se recogerán datos sobre su participación y progreso.

Voluntariedad y Confidencialidad: La participación en este estudio es completamente voluntaria. Pueden decidir no participar o retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa. Además, nos comprometemos a mantener la confidencialidad de la información recogida, asegurando que los nombres y datos personales de los participantes se mantendrán anónimos y se utilizarán únicamente para fines de investigación.

Protección de Datos Personales: Este estudio cumple con la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre de 2012 sobre la protección de datos personales. Los datos recogidos se tratarán de manera legal y respetando el honor, la intimidad personal y familiar, y la imagen de los participantes.

Derechos de los Participantes: Como padres, madres o cuidadores, tienen derecho a recibir toda la información sobre el estudio y a preguntar cualquier duda que tengan al respecto. También tienen derecho a ser informados sobre los resultados del estudio una vez concluido.

Consentimiento: Al firmar este documento, usted está dando su consentimiento informado para que su hijo/a participe en este estudio. También está confirmando que ha entendido la información proporcionada y que se ha dado respuesta a todas sus preguntas.

Por favor, firmen y devuelvan este documento a la dirección de la institución educativa.

Firma del Padre/Madre/Cuidador: _____

Nombre del Padre/Madre/Cuidador (en letra de imprenta): _____

Fecha: _____

Firma del Investigador Responsable: _____

Nombre del Investigador (en letra de imprenta): _____

Fecha: _____

Gracias por su participación y apoyo en este importante proyecto de investigación.

Este consentimiento informado es un ejemplo y debe ser adaptado según las necesidades específicas del proyecto y la legislación local aplicable.

Anexo 2: Observación Participante

Ficha de Observación Participante para Investigación Educativa

Título del Proyecto de Investigación: Efectos de los Juegos Cooperativos como Estrategia Pedagógica en el Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Estudiantes en Condición de Discapacidad Intelectual de Ciclo II.

Institución Educativa: Julio César Turbay Ayala.

1. Datos Generales de la Observación:

Fecha de Observación:

Hora de Inicio:

Hora de Finalización:

Lugar de Observación:

Nombre del Observador:

Actividad Observada: (Ej. Sesión de Juegos Cooperativos)

2. Presentación y Metas de Aprendizaje:

Descripción de la presentación de la actividad.

Metas de aprendizaje planteadas para la sesión.

Reacción inicial de los estudiantes.

3. Estrategias Pedagógicas:

Detalle de las estrategias pedagógicas utilizadas durante la sesión.

Interacciones entre docentes y estudiantes.

Adaptaciones realizadas para estudiantes específicos.

4. Contenidos y Juegos Desarrollados:

Descripción detallada de los juegos y actividades realizadas.

Participación y respuesta de los estudiantes a cada juego.

Observaciones sobre la dinámica grupal e individual.

5. Exploración:

Observaciones sobre la contextualización y reconocimiento de ideas previas.

Reacciones emocionales y sociales de los estudiantes durante la fase de exploración.

6. Estructuración:

Uso de materiales y recursos.

Descripción del proceso de conceptualización y procedimiento.

Interacción y colaboración entre estudiantes.

7. Transferencia:

Observaciones sobre la ejercitación de las habilidades aprendidas.

Reflexiones y discusiones post-actividad.

Evaluación de la transferencia de conocimientos y habilidades.

8. Comentarios Adicionales:

Observaciones no cubiertas en las secciones anteriores.

Aspectos destacados o preocupaciones.

Recomendaciones para futuras sesiones.

9. Reflexiones del Observador:

Impresiones personales y reflexiones sobre la sesión.

Interpretaciones del comportamiento y la interacción de los estudiantes.

Conexiones con los objetivos del proyecto de investigación.

Esta ficha de observación participante está diseñada para ser utilizada en cada sesión de juegos cooperativos y debe ser llenada detalladamente por el observador. Es importante que las observaciones sean objetivas y descriptivas, centradas en las interacciones y respuestas de los estudiantes, así como en la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas. La información recogida será crucial para evaluar el impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes.

Anexo 3. Árbol de problemas

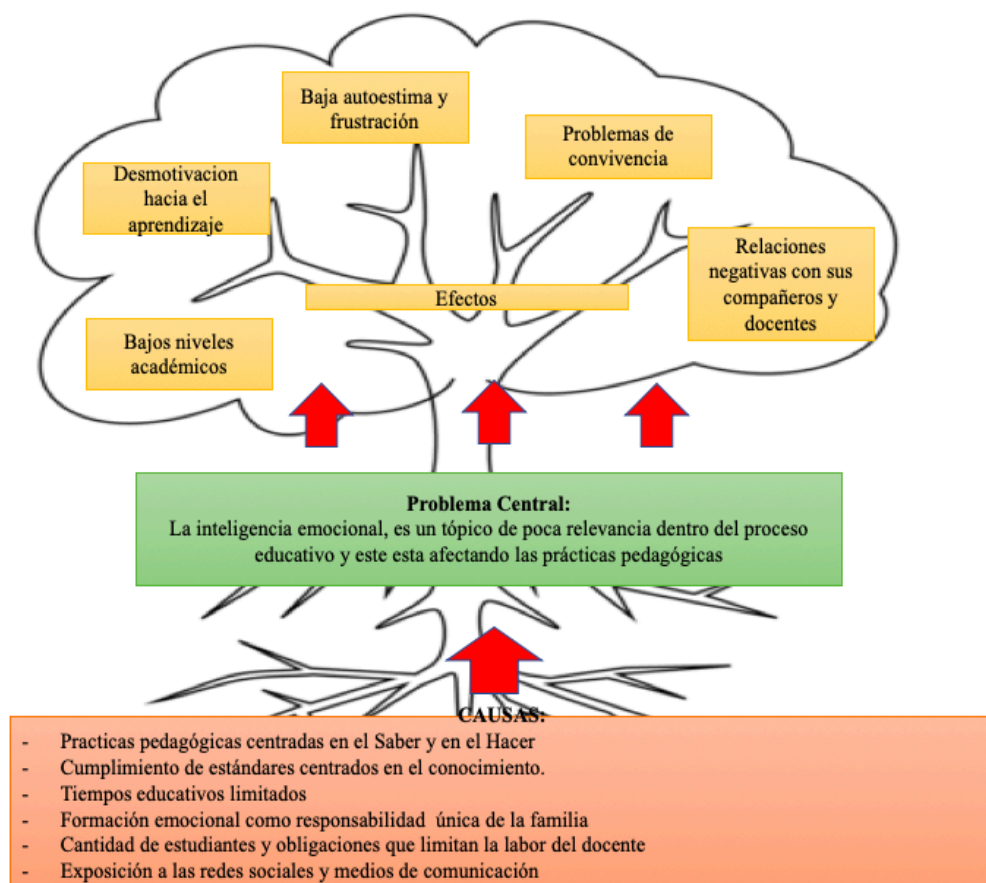


Figura 1. Árbol de problemas

Fuente (1989). Utilizado en el diseño y elaboración de proyectos de investigación.

Anexo 4. Validación de los instrumentos

**Formato para la validación
Entrevista Docentes**

Estimados jueces, de la manera más respetuosa apelando a su experiencia y conocimiento, se les pide una colaboración revisando el presente instrumento en aras de validar si las preguntas que allí se encuentran dan cuenta de lo que se pretende conocer de los ejes de análisis y las dimensiones, así mismo, se les ruega corroborar si las preguntas están adecuadas para el grupo de participantes al cual está dirigida esta entrevista semiestructurada, por favor, hagan comentarios a las preguntas detonantes de la guía de entrevista en aras de una mejora en la claridad de las preguntas.

Título: EFECTOS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE CICLO II

Objetivo del proyecto de investigación:

Comprender los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, a través del análisis de las experiencias vividas por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.

Objetivo del instrumento:

Determinar, por medio de una entrevista, los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual desde la perspectiva de los docentes, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 9 preguntas enmarcadas dentro de dos categorías como: **son Juegos cooperativos como estrategia pedagógica y Competencias socioemocionales**. En la categoría juegos cooperativos como estrategia pedagógica se tienen en cuenta aspectos como: Juegos de confianza, juegos de comunicación y juegos resolución de conflictos. En la categoría competencias socioemocionales intervienen aspectos como son: Intrapersonal e interpersonal

Población a la que va dirigido:

Docentes de la Institución Educativa IE Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha.

<p>Pregunta de investigación:</p> <p>¿Cuál es la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, explorada mediante entrevistas, y qué factores se identifican como favorecedores u obstaculizadores de la efectividad de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes?</p>	<p>Justificación:</p> <p>Desde la perspectiva de la justicia social y equidad educativa, es fundamental garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o características, tengan acceso a una educación que promueva su desarrollo integral, incluyendo el ámbito socioemocional (Murillo & Hernández, 2014).</p>
<p>Objetivos:</p> <p>General:</p> <p>Comprender los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, a través del análisis de las experiencias vividas por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, mediante entrevistas, para identificar los factores que 	<p>Diseño:</p> <p>Investigación – fenomenológica Estudio: cualitativo Alcance: descriptivo</p>

	<p>favorecen u obstaculizan la efectividad de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes.</p> <p>2. Indagar la percepción de los padres de familia frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, a través de grupos focales, con el fin de comprender el impacto de los juegos cooperativos en el contexto familiar y social de los estudiantes.</p> <p>3. Describir la percepción y atribución emocional de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II durante la práctica de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos en función al tipo de tarea motriz y género, mediante observaciones y entrevistas, para</p>		
--	---	--	--

	<p>comprender cómo estas categorías influyen en las experiencias emocionales de los estudiantes durante la implementación de la estrategia pedagógica.</p> <p>4. Interpretar cómo los juegos cooperativos fortalecen las relaciones interpersonales, intrapersonales, manejo del estrés y adaptabilidad en estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II, a partir del análisis fenomenológico de las experiencias relatadas por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que fundamente la pertinencia de esta estrategia para el desarrollo socioemocional y la inclusión educativa de esta población.</p>		
--	--	--	--

Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensiones	Indicadores
1. Juegos cooperativos como estrategia pedagógica	1.1. Juegos de confianza	1.1.1 Interdependencia positiva
		1.1.2 Interacción motora
		1.1.3 Roles complementarios
		1.1.4 Habilidades sociales

	1.2 Juegos de comunicación	1.2.1 Procesamiento grupal e individual	
		1.2.2. Habilidades comunicativas	
		1.2.3 Contacto visual	
		1.2.4 Expresión corporal	
	1.3. Juegos resolución de conflictos	1.3.1. Habilidades interpersonales y de grupo	
	2. Competencias socioemocionales	2.1. Intrapersonal Indicadores	2.1.1 Autoconciencia
			2.1.2. Control afectivo-emocional
			2.1.3. Control conductual
			Reconocimiento de emociones
Autorregulación			
Manejo de emociones			
Control de comportamientos			
2.2. Interpersonal		2.2.1 Conciencia social	
		2.2.2 Toma de perspectiva	
		2.2.3 Empatía	
		2.2.4 Comportamiento prosocial	
		2.2.5 Interés por los demás	
		2.2.6 Competencia social	
		2.2.7 Escucha activa	
2.2.8 Asertividad			
2.2.9 Manejo de conflictos			
2.2.10 Trabajo en equipo			

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.1 Juegos de confianza

Indicadores: 1.1.1.1, 1.1.2, 1.1.3

Pregunta: ¿cree que los juegos de confianza favorecen el desarrollo de la interdependencia positiva, la interacción motora y los roles complementarios entre los estudiantes con discapacidad intelectual?
¿Recomendaría su implementación en el currículo escolar para promover la inclusión y el bienestar integral de estos estudiantes?

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.2: Juegos de comunicación:

Indicadores: 1.2.1, 1.2.3,1.2.4

Pregunta: ¿Qué sugerencias o recomendaciones tendría para mejorar el procesamiento grupal e individual, el contacto visual y la expresión corporal de los estudiantes con discapacidad intelectual en la aplicación de esta estrategia pedagógica?

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.3: Juegos resolución de conflictos

Indicador: 1.3.1.

Pregunta: Desde su perspectiva como docente, ¿cuáles fueron los principales cambios observados en los estudiantes con discapacidad intelectual después de la implementación de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.1: Intrapersonal:

Indicadores: 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3

Pregunta 1: ¿Considera que los estudiantes lograron mejorar sus habilidades para percibir, comprender y expresar emociones de manera adecuada?

Pregunta 2: ¿Notó algún cambio en la capacidad de los estudiantes para regular su comportamiento y manejar situaciones de estrés o conflicto?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.4, 2.2.6

Pregunta: ¿Cómo evaluaría el impacto de los juegos cooperativos en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la cohesión grupal entre los estudiantes?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.3, 2.2.7

Pregunta: ¿Qué tan efectivos fueron los juegos cooperativos para promover la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos entre los estudiantes?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.1, 2.2.10

Pregunta: ¿cuáles fueron los principales desafíos o limitaciones relacionados con el desarrollo de la conciencia social, la toma de perspectiva y el trabajo en equipo que enfrentaron los estudiantes durante la implementación de esta estrategia pedagógica?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.8, 2.2.9

Pregunta: Desde su experiencia, ¿qué aspectos o factores favorecieron el desarrollo de habilidades como

Validado por:

Francisco Alvarez

193

Experiencia docente: 18 AÑOS

la

Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Fecha: 20/1/2024

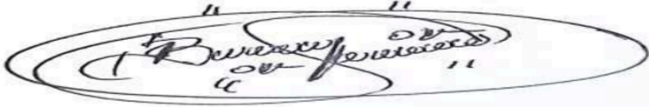
Observaciones en general: Ninguna

asertividad y el manejo de conflictos en los estudiantes a través de los juegos cooperativos?

Validez				
Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones	
El instrumento contiene instrucciones claras ^x y precisas para responder el cuestionario. Aplicando haciendo los respectivos cambios	X	No aplicable		
La guía de entrevista está organizada por eje/categorías de análisis				
Las preguntas detonantes están formuladas de manera clara	X			
Las preguntas detonantes permiten que el entrevistado elabore sobre ellas	X			
Las preguntas detonantes permiten el logro del objetivo de la investigación	X			
Las preguntas detonantes están distribuidas en forma lógica y secuencial	X			
El número de preguntas detonantes es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera aquellas a añadir	X			

Validez			
Aplicable	x	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales			Observaciones
	i	o	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario La guía de entrevista está organizada por eje/categorías de análisis	x		
Las preguntas detonantes están formuladas de manera clara	x		
Las preguntas detonantes permiten que el entrevistado elabore sobre ellas	x		
Las preguntas detonantes permiten el logro del objetivo de la investigación	x		
Las preguntas detonantes están distribuidas en forma lógica y secuencial	x		
El número de preguntas detonantes es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera aquellas a añadir	x		

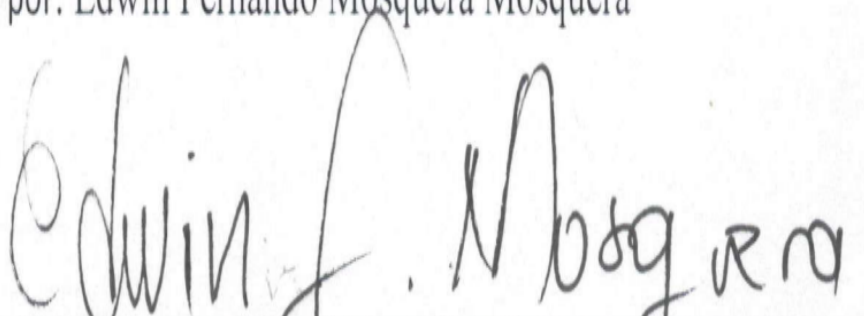
Validado por:

Dr. Banior Urrutia Mena
Experiencia docente: 17 años
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación
Fecha: 20/01/2024
Observaciones en general: Ninguna

Validez			
Aplicable	x	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales	í	o	Observaciones
<p>El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario</p> <p>La guía de entrevista está organizada por eje/categorías de análisis</p>	x		
<p>Las preguntas detonantes están formuladas de manera clara</p>	X		
<p>Las preguntas detonantes permiten que el entrevistado elabore sobre ellas</p>	x		
<p>Las preguntas detonantes permiten el logro del objetivo de la investigación</p>	X		
<p>Las preguntas detonantes están distribuidas en forma lógica y secuencial</p>	X		
<p>El número de preguntas detonantes es suficiente para recoger la información.</p> <p>En caso de ser negativa su respuesta, sugiera aquellas a añadir</p>	X		

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera

196



Experiencia docente: 18 AÑOS

Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Fecha: 20/01/2024

Observaciones en general: Ninguna

Anexo 5. Entrevista a Padres de Familia

Formato para la validación Entrevista a Padres de Familia

Estimados jueces, de la manera más respetuosa apelando a su experiencia y conocimiento, se les pide una colaboración revisando el presente instrumento en aras de validar si las preguntas que allí se encuentran dan cuenta de lo que se pretende conocer de los ejes de análisis y las dimensiones, así mismo, se les ruega corroborar si las preguntas están adecuadas para el grupo de participantes al cual está

dirigida esta entrevista semiestructurada, por favor, hagan comentarios a las preguntas detonantes de la guía de entrevista en aras de una mejora en la claridad de las preguntas.

Título: EFECTOS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE CICLO II

Objetivo del proyecto de investigación:

Comprender los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, a través del análisis de las experiencias vividas por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.

Objetivo del instrumento:

Determinar, por medio de una entrevista, los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual desde la perspectiva de los padres de familia, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 8 preguntas enmarcadas dentro de dos categorías como: **son Juegos cooperativos como estrategia pedagógica y Competencias socioemocionales**. En la categoría juegos cooperativos como estrategia pedagógica se tienen en cuenta aspectos como: Juegos de confianza, juegos de comunicación y juegos resolución de conflictos. En la categoría competencias socioemocionales intervienen aspectos como: Intrapersonal e interpersonal

Población a la que va dirigido:

Padres de familia de la Institución Educativa IE Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha.

<p>Pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, explorada mediante entrevistas, y qué factores se identifican como favorecedores u obstaculizadores de la efectividad de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes?</p>	<p>Justificación: Desde la perspectiva de la justicia social y equidad educativa, es fundamental garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o características, tengan acceso a una educación que promueva su desarrollo integral, incluyendo el ámbito socioemocional (Murillo & Hernández, 2014)</p>
<p>Objetivos: General: Comprender los efectos de los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala de la comuna cuatro del municipio de Soacha, a través del análisis de las experiencias vividas</p>	<p>Diseño: Investigación – fenomenológica Estudio: cualitativo Alcance: descriptivo</p>

	<p>por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que oriente la implementación de prácticas educativas inclusivas y el bienestar integral de esta población.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Explorar la percepción docente frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, mediante entrevistas, para identificar los factores que favorecen u obstaculizan la efectividad de los juegos cooperativos en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes. 6. Indagar la percepción de los padres de familia frente al nivel de desarrollo de la estrategia pedagógica implementada en los estudiantes de discapacidad intelectual de ciclo II de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, a través de grupos focales, con el fin de comprender el impacto de los juegos cooperativos en el contexto familiar y social de los estudiantes. 7. Describir la percepción y atribución emocional de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual de ciclo II durante la práctica de la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos en función al tipo de tarea motriz y género, mediante observaciones y entrevistas, para comprender cómo estas categorías influyen en las experiencias emocionales de los estudiantes durante la implementación de la estrategia pedagógica. 8. Interpretar cómo los juegos cooperativos fortalecen las relaciones interpersonales, intrapersonales, manejo del estrés y adaptabilidad en estudiantes en condición de discapacidad intelectual 		
--	---	--	--

de ciclo II, a partir del análisis fenomenológico de las experiencias relatadas por los participantes, con el propósito de generar conocimiento que fundamente la pertinencia de esta estrategia para el desarrollo socioemocional y la inclusión educativa de esta población.

Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensiones	Indicadores
1. Juegos cooperativos como estrategia pedagógica	1.1. Juegos de confianza	1.1.1 Interdependencia positiva
		1.1.2 Interacción motora
		1.1.3 Roles complementarios
		1.1.4 Habilidades sociales
	1.2 Juegos de comunicación	1.2.1 Procesamiento grupal e individual
		1.2.2. Habilidades comunicativas
		1.2.3 Contacto visual
		1.2.4 Expresión corporal
	1.3. Juegos resolución de conflictos	1.3.1. Habilidades interpersonales y de grupo
	2. Competencias socioemocionales	2.1. Intrapersonal Indicadores
2.1.2. Control afectivo-emocional		
2.1.3. Control conductual		
Reconocimiento de emociones		
Autorregulación		
Manejo de emociones		
Control de comportamientos		
2.2. Interpersonal		2.2.1 Conciencia social
	2.2.2 Toma de perspectiva	

		2.2.3 Empatía
		2.2.4 Comportamiento prosocial
		2.2.5 Interés por los demás
		2.2.6 Competencia social
		2.2.7 Escucha activa
		2.2.8 Asertividad
		2.2.9 Manejo de conflictos
		2.2.10 Trabajo en equipo

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.1 Juegos de confianza

Indicadores: 1.1.1.1, 1.1.2, 1.1.3

Pregunta: ¿considera usted que los juegos de confianza contribuyeron al desarrollo de la interdependencia positiva, la interacción motora y los roles complementarios en su hijo/a? ¿Podría mencionar aspectos positivos o negativos que haya percibido en relación a estos aspectos?

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.2: Juegos de comunicación:

Indicadores: 1.2.1, 1.2.3, 1.2.4

Pregunta: ¿cree que los juegos de comunicación favorecieron el procesamiento grupal e individual, el contacto visual y la expresión corporal de su hijo/a? ¿Tiene alguna sugerencia o comentario adicional sobre la efectividad de estos juegos en el desarrollo de estas habilidades?

Categoría 1: Juegos cooperativos como estrategia pedagógica

Dimensión 1.3: Juegos resolución de conflictos

Indicador: 1.3.1.

Pregunta: ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o las relaciones interpersonales de su hijo/a desde que participó en la Unidad Didáctica de Juegos Cooperativos?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.1: Intrapersonal:

Indicadores: 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3

Pregunta: ¿Considera que su hijo/a ha mejorado su capacidad para expresar y manejar sus emociones de manera adecuada?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5

Pregunta: ¿Ha observado una mayor empatía, interés por los demás o habilidades sociales en su hijo/a después de participar en los juegos cooperativos?

Categoría 2: Competencias socioemocionales

Dimensión 2.2: Interpersonal

Indicadores: 2.2.6, 2.2.9

Pregunta: ¿Cree que los juegos cooperativos han contribuido a que su hijo/a se adapte mejor a situaciones sociales o resuelva conflictos de manera más efectiva?

Categoría 2: Competencias socioemocionales**Dimensión 2.2: Interpersonal****Indicadores: 2.2.1,2.2.2,2.2.10**

¿Considera que los juegos cooperativos han favorecido el bienestar emocional y la inclusión social de su hijo/a?

Categoría 2: Competencias socioemocionales**Dimensión 2.2: Interpersonal****Indicadores: 2.2.8,2.2.9**

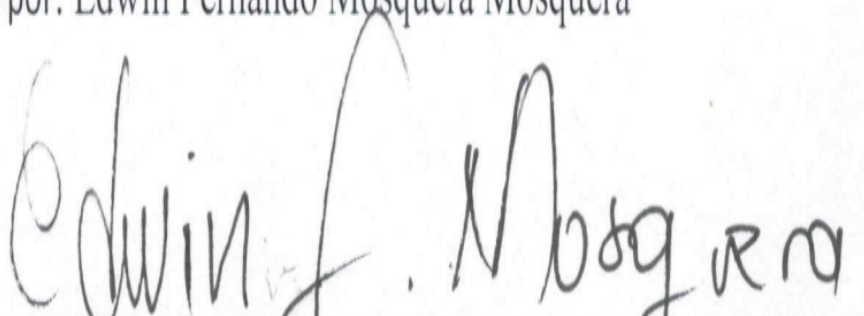
¿Recomendaría la implementación de los juegos cooperativos en el currículo escolar para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual?

Validez			
Aplicable	x	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
--------------------	----	----	---------------

El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario La guía de entrevista está organizada por eje/categorías de análisis	XX		
Las preguntas detonantes están formuladas de manera clara	XX		
Las preguntas detonantes permiten que el entrevistado elabore sobre ellas	XX		
Las preguntas detonantes permiten el logro del objetivo de la investigación	XX		
Las preguntas detonantes están distribuidas en forma lógica y secuencial	XX		
Validado por: El número de preguntas detonantes es suficiente para re <i>Francisco Alvarez</i> En caso de ser negativa su respuesta, sugiera aquellas a añadir	XX		
Experiencia docente: 18 AÑOS			
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación			
Fecha: 28/05/2025			

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera



validez

Aplicable

x

No aplicable

Experiencia docente: 18 AÑOS

Aplicando haciendo los respectivos cambios

Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Aspectos Generales**Observaciones**

Fecha: 20/05/2025

í

o

~~El instrumento contiene instrucciones~~
Observaciones en general: Ninguna
claras

X

y precisas para responder el cuestionario
La guía de entrevista está organizada por

eje/categorías de análisis

Las preguntas detonantes están
formuladas de manera clara

X

Las preguntas detonantes permiten que el
entrevistado elabore sobre ellas

X

Las preguntas detonantes permiten el
logro del objetivo de la investigación

X

Las preguntas detonantes están
distribuidas en forma lógica y secuencial

X

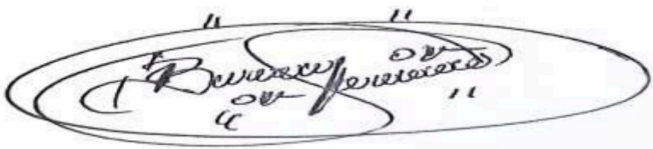
El número de preguntas detonantes es
suficiente para recoger la información.

X

En caso de ser negativa su respuesta,
sugiera aquellas a añadir

Validez			
Aplicable	x	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales			Observaciones
	i	o	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario La guía de entrevista está organizada por eje/categorías de análisis	x		
Las preguntas detonantes están formuladas de manera clara	x		
Las preguntas detonantes permiten que el entrevistado elabore sobre ellas	x		
Las preguntas detonantes permiten el logro del objetivo de la investigación	x		
Las preguntas detonantes están distribuidas en forma lógica y secuencial	x		
El número de preguntas detonantes es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera aquellas a añadir	x		

Validado por:

Dr. Banior Urrutia Mena
Experiencia docente: 17 años
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación
Fecha: 20/01/2024
Observaciones en general: Ninguna

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Principios que fortalecen la cultura organizacional a través de un proceso formativo desde la gestión directiva.

Agradecemos su disposición y voluntad en participar en esta investigación que se está realizando en el marco del Doctorado en Educación de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc. Por favor complete los espacios en blanco con la información requerida ya sea marcando la opción de respuesta o completando de manera escrita según sea el caso. Los datos que aquí se completen están sujetos al manejo de datos personales aplicables a la ley vigente y se utilizarán única y exclusivamente con propósitos investigativos y no serán publicados o compartidos, por lo que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información. Su participación es muy valiosa para nosotros y contribuirá en la mejora de los procesos evaluativos y su práctica.

Yo.....Identificado con CC.....

En prueba de aceptación y conformidad, firmo el presente documento en la ciudad de el día del mes de del año

Firma:

Acepto

No acepto

