

Experiencias Educativas para la Diversidad en la Niñez

Publicación seriada

5

Acciones intencionales desde la educación para la diversidad



Este recurso se ha generado con IA

371.9046
P976m

Publicación seriada : Experiencias Educativas para la
Diversidad en la Niñez / Publicación seriada. 5ª. Ed.
Ibagué. Sello Editorial Universidad del Tolima. Programa de
especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, 2024.
95 p. : il., tablas.
Año 2024, N°5. Volumen 5: *Acciones intencionales desde la
educación para la diversidad*

ISSN: 3073-0120

Contenido: 1. Ambientes inclusivos. 2. Discapacidad múltiple.
3. Intervención educativa. 4. Diversidad cultural. 5. Robótica
educativa. 6. Aprendizaje vivencial. 7. Población escolar diversa.

© Universidad del Tolima
© Instituto de Educación a Distancia – IDEAD.
© Especialización en educación para la Diversidad en la Niñez.

Experiencias Educativas para la Diversidad en la Niñez



Cuarta edición: Ibagué - Tolima, 2024.

ISSN: 3073-0120

Sello Editorial Universidad del Tolima.
Edificio Los Ocobos, Carrera 5 con Calle 10
Esquina, Piso 4.
editorial@ut.edu.co

Coordinación Editorial:
Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas

Diseño y diagramación:
Herman Rojas
Grupo Comunicación e Imagen Institucional

Hecho en Colombia

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin autorización expresa del derecho de autor.

Comité Organizador/académico

Norma Yaneth Buenaventura Cárdenasⁱ
Coordinadora Programa
Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez

Martha Cecilia Arroyave Arbeláezⁱⁱ
Docente de Práctica
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Claudia Alejandra Duque Romeroⁱⁱⁱ
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Sandra Piedad García de Bojacá^{iv}
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Eileem Leandra Gutiérrez Carrillo^v
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Nina Yireth Villarreal Guzmán^{vi}
Docente de Práctica
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Camila Andrea Hernández Castillo^{vii}
Asesora de Investigación Programa de Especialización

Ana Esther Sarmiento Cifuentes^{viii}
Asesora de Investigación Programa de Especialización

ⁱ Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas. Magister en Neuropsicología y Educación, UNIR. Especialista en Desarrollo Social y Participación Comunitaria, Universidad del Tolima. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Programa de Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, del IDEAD de la Universidad del Tolima. nbuenaventurac@ut.edu.co. ORCID: 0000-0002-5771-2565 - https://scholar.google.com/citations?user=H_EdlbMAAAAJ&hl=es

ⁱⁱ Martha Cecilia Arroyave Arbeláez. Magister en educación con énfasis en pedagogía comunitaria y Licenciada en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente Catedrático del IDEAD, asesora e investigadora de la Universidad del Tolima. mcarroyavea@edu.co

ⁱⁱⁱ Claudia Alejandra Duque Romero. Doctora en Diversidad, Universidad de Manizales. Magíster en Educación, Universidad del Tolima. Psicóloga, Universidad de Ibagué. Integrante del Grupo de investigación GESE, Universidad de Ibagué - Colombia. caduquer@ut.edu.co. <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Claudia-Alejandra-Duque-Romero-2234898064> - ORCID: 0000-0002-8596-2406 - <https://scholar.google.com/citations?user=LtN-fiMAAAAJ&hl=es>

^{iv} Sandra Piedad García de Bojacá. Magister en Educación, Universidad de los Andes. Licenciada en Educación Especial de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Es docente catedrática del IDEAD y asesora de investigación de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. Investigadora Grupo Currículo, Universidad y Sociedad. Sublínea de formación ciudadana. spgarciadb@ut.edu.co. ORCID:0000-0002-7728-8490

^v Eileem Leandra Gutiérrez Carrillo. Es Comunicadora Social y periodista. Especialista en Comunicación Digital de la UNIMINUTO. Es Magíster en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima. Catedrática docente del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, asesora de investigación de la Unidad de Posgrados. elgutierrezc@ut.edu.co

^{vi} Nina Yireth Villarreal Guzmán. Es normalista Superior. Licenciada en Básica con énfasis en Lengua Castellana y Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. Magister en Psicopedagogía Educativa de la Tech Universidad Tecnológica de México. Asesora de investigación y catedrática docente de la Universidad del Tolima. Intérprete de Lengua de Señas Colombiana. nyvillarrealg@ut.edu.co

^{vii} Camila Andrea Hernández Castillo. Doctorante en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial. Docente catedrática del IDEAD, programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. Coinvestigador del Grupo de Investigación Historia de las Disciplinas Escolares adscrito al

IDEAD de la Universidad del Tolima. cahernandezc@ut.edu.co. ORCID: 0000-0001-6363-2329 - scholar.google.com/citations?user=CTbxirIAAAJ&hl=es

viii Ana Esther Sarmiento Cifuentes. Magíster en Neuropsicología y Educación de la UNIR. Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo y profesional en Psicología Social Comunitaria de la UNAD. Docente catedrático del IDEAD y asesora de investigación en la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. aesarmientoc@ut.edu.co. ORCID: 0000-0001-8126-3942

CONTENIDO

Presentación	7
Conferencia Central: Entrenamiento cognitivo y su rol en la estimulación de las funciones ejecutivas durante la niñez.	9
Autora: Carolina Robledo Castro.	
Experiencias presentadas en el V Encuentro de Experiencias de la Práctica en Escenarios de Educación para la Diversidad. Ibagué, julio 12 de 2024.	
Artículo: El impacto de la pintura en la transformación del conocimiento y la promoción del respeto a la diversidad en los niños.	23
Autora: Ana Lorey Niño Romero.	
Artículo: La robótica educativa como herramienta para el trabajo colaborativo en estudiantes del grado tercero de primaria del Colegio Corazón de María.	30
Autores: Karina Lizet Rayo Moreno, Carlos Jesús Andrade Martínez.	
Artículo: Fortalecimiento de habilidades sociales en ambientes inclusivos a través de pedagogía de Lotto y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	38
Autoras: Lina Katerina Molina Molano, Giuliana Isabella Parga López, Kelly Johana Quezada Díaz.	
Artículo: Transformación de saberes frente al valor del respeto a las diferencias por medio del arte en los niños y las niñas del Colegio Genios del Mañana de la ciudad de Ibagué.	45
Autoras: Ana María Sanjuanes Romero, Andrea Edelmira Varón Delvasto.	
Experiencias presentadas en el IV Simposio Encuentro de Saberes. Ibagué, diciembre 6 de 2024.	
Ponencia: Somos diversos, somos valiosos: un enfoque pragmático hacia la inclusión.	54
Autores: Andrés Antonio Hernández Munar, Johanna Sagey Tovar Santos, Layla Isabel Tovar Santos.	
Ponencia: La expresión artística en ambiente cooperativo, estrategia para potenciar habilidades sociales en población escolar diversa.	60
Autoras: Ana Milena Garavito Zabaleta, Angélica Cecilia Morales Guzmán, Claudia Marcela Roa Perdomo.	
Ponencia: La comunicación no verbal y la Lengua de Señas Colombiana para fortalecer competencias socioemocionales en población con discapacidad múltiple y psicosocial.	64
Autoras: Yohaira Daniela Bernate Guzmán, Eidy Viviana Esquivel Sánchez, Nury Carolina Montiel Reyes, Karen Julieth Ortigoza Aldana.	
Ponencia: DUA 3.0 como enfoque pedagógico para la educación inclusiva en el preescolar	70
Autoras: Yulieth Fernanda Beltrán Castañeda, Genny Paola Castellanos Jiménez, Erika Mildred Velázquez Gutiérrez.	
Ponencia: Cartografía social y diversidad cultural: voces del barrio Tocaimita.	75
Autoras: Leidly Daniela Abaunza Bustos, Maricela González Ramírez, Claudia Janneth Lara Farfán, Yadir López Alfaro, Adriana Mejía Fonseca, Maribel Panqueva Durán.	

Ponencia: Herramienta innovadora LEERFLIX para fomentar el gusto por la lectura y promover la inclusión desde la creatividad literaria.84

Autoras: Lud Yimi Santos Gutiérrez, Gina Marcela Tangarife Bermúdez, Luisa Fernanda Zamora Jiménez.

Ponencia: Estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje vivencial: claves para promover actitudes favorables de maestros y maestras hacia la inclusión de niños y niñas con TEA.90

Autoras: Leidy Gisell Ardila Bernal, Durley Damaris Perdomo Aya, Lina María Rico Beltrán, Natalia Varela Alba.

PRESENTACIÓN

Con beneplácito presentamos el Volumen 5 de la publicación seriada: experiencias educativas para la diversidad en la niñez, el cual hemos denominado **Acciones intencionales desde la educación para la diversidad**. Esta publicación es promovida por el programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima. En esta quinta edición, se presentan las producciones académicas de los profesionales de último semestre del programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez de la Universidad del Tolima, como resultado de la sistematización de sus experiencias de práctica en contextos de educación para y desde la diversidad.

En su quinta edición, recopilamos las producciones académicas que fueron compartidas por los especialistas en el V Encuentro de Experiencias de la Práctica realizado en julio de 2024 y el IV Simposio Encuentro de Saberes, realizado en diciembre del año 2024 en la ciudad de Ibagué - Tolima. Escenarios que congrega anualmente a diversos actores educativos y sociales, para reconocer y compartir saberes y experiencias que convoquen a la reflexión y accionar para el fortalecimiento de la educación para y desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad a nivel local, regional e internacional; toda vez que estas experiencias acuñan acciones intencionales que favorecen el desarrollo humano y colectivo para generar culturas inclusivas.

La sistematización de las experiencias de la práctica en escenarios de diversidad que promueve el programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez del IDEAD- Universidad del Tolima, permite comprender más profundamente las experiencias de los actores educativos y sociales para potenciar las prácticas, intercambiar y compartir aprendizajes con experiencias similares que incentiven diálogos críticos, pero especialmente motiven al accionar intencionado para incidir eficazmente en los contextos de actuación. Así mismo, contribuir a la reflexión teórica en el campo de conocimiento de la especialización.

Desde el ámbito de la educación universitaria se potencia en la formación de los especialistas procesos reflexivos que vinculan la práctica con el conocimiento teórico, que parten del reconocimiento de problemáticas reales de los contextos educativos y se consolidan en procesos de recopilación, sistematización y producción académica. De allí que cada experiencia de práctica de los estudiantes del programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez se convierte en una oportunidad de acción-reflexión para la transformación de los contextos educativos. Por lo que estamos contribuyendo significativamente al accionar efectivo, congruente y favorable que permita el reconocimiento a la diversidad, la educación inclusiva y la interculturalidad como acciones necesarias para la construcción de sociedades más equitativas y justas, con

oportunidades de aprendizaje, desarrollo y participación de todos sin excepción.

Esperamos que esta edición les permita no sólo interactuar con los diversos actores que participaron en cada una de las experiencias de práctica sistematizadas y compartidas, sino que además logre llevar conocimiento y motivarles a desarrollar procesos educativos inclusivos en sus escenarios de actuación. Cada una de las experiencias compartidas en esta quinta edición nos llena de propósito, pues conlleva la socialización de miradas renovadoras que les permitirá empoderarse

como actores fundamentales de cambio y transformación en la escuela, la familia y la comunidad como los principales escenarios de concreción de culturas inclusivas.

Bienvenidos!

Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas

Coordinadora

Programa de Especialización en Educación
para la Diversidad en la Niñez

Universidad del Tolima

Ibagué, diciembre de 2024

ENTRENAMIENTO COGNITIVO Y SU ROL EN LA ESTIMULACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DURANTE LA NIÑEZ

Cognitive training and its role in stimulating executive functions during childhood

Dra. Carolina Robledo Castro¹

Profesora-investigadora IDEAD

Vamos a comenzar hablando sobre el entrenamiento cognitivo y cuál es el rol que puede tener en la estimulación de las funciones ejecutivas en los niños y en las niñas. Iniciemos reconociendo ¿Qué es el entrenamiento cognitivo? De manera sencilla, es un conjunto de técnicas que se usan buscando mejorar una función cognitiva específica.

Este tipo de entrenamiento le apuesta a la estimulación o a la rehabilitación. La estimulación, que es el enfoque que abordamos hoy, le apuesta a brindar a los niños oportunidades de aprendizaje que les permitan participar y desarrollarse en dominios que aún están en proceso de evolución. Cuando el objetivo del entrenamiento es de estimulación, el propósito está dirigido a proveer las oportunidades para que el desarrollo se desenvuelva. Cuando el entrenamiento está enfocado en la rehabilitación se orienta a recuperar funciones que se han perdido o se han visto debilitadas.

El entrenamiento cognitivo y su rol en la estimulación cognitiva

Básicamente, el entrenamiento cognitivo asociado a la estimulación cognitiva, se orienta desde dos principios: transferencia y

generalización; ambas conllevan como uno de los principios centrales la plasticidad cerebral, que significa comprender que el cerebro es lo suficientemente plástico, moldeable, adaptable en función de las experiencias. Desde que nacemos hasta que morimos conservamos plasticidad cerebral pero de diferentes maneras y en diferentes dimensiones. Conforme va pasando el tiempo, la plasticidad no se va perdiendo pero si va cambiando. Hay una plasticidad asociada a la especificación celular que nos acompaña desde la gestación hasta los primeros años; luego hay una plasticidad relacionada con el ejercicio de aprendizaje, que esa nos acompañará toda la vida. Pero también hay un proceso de plasticidad asociado a la capacidad del cerebro de modular o de cambiar sus esquemas cognitivos a partir precisamente de lo que recibe del ambiente.

Qué es la transferencia? Como su nombre lo indica, transferir es pasar algo de un lugar a otro, en neuropsicología hace referencia a transferir un aprendizaje a otros aprendizajes, tareas o dominios cognitivos y se distingue entre transferencia cercana y transferencia lejana.

¹ Es Psicóloga, especialista en farmacodependencias, Magíster en desarrollo humano y educación, y candidata a Doctora en Ciencias Cognitivas. Actualmente, se desempeña como profesora de tiempo completo asociada en el Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima. Es miembro activo de los grupos de investigación "Currículo, Universidad y Sociedad" y "Desarrollo Integral de la Infancia", de la Universidad del Tolima. Ha escrito varios libros y artículos sobre aprendizaje y neurocognición.

La *transferencia cercana* implica que el aprendizaje realizado en un dominio cognitivo, como cambiar de reglas en un ejercicio, tiene un impacto directo en otro ejercicio similar en el que se necesiten aplicar las mismas habilidades. Este cambio de reglas está relacionado con la flexibilidad cognitiva. La *transferencia lejana* ocurre cuando lo aprendido en un área cognitiva impacta en otro dominio cognitivo, como por ejemplo, la atención selectiva y la atención alternante a partir de un ejercicio que involucra cambios de reglas.

El segundo principio se refiere a la generalización, que es tan importante como el anterior, el cual también es fundamental. Esto le apunta a que un aprendizaje puede generalizarse a otro espacio. Si tenemos una experiencia dentro del aula o tenemos una experiencia a nivel clínico dentro de un consultorio, lo que esperamos es que esa experiencia y ese entrenamiento cognitivo pueda ser usado en un contexto de la vida real o dentro del aula o en el día a día de la persona en su cotidianidad. La generalización se entiende como la acción de extender o propagar un aprendizaje, hacerlo aplicable en otros contextos similares. Un aprendizaje se ha generalizado cuando está consolidado, no se olvida y puede hacerse uso de él en otros contextos diferentes al de la situación de enseñanza. El objetivo es que los aprendizajes no se queden limitados al espacio donde fueron adquiridos, sino que se transfieran a otras situaciones.

Ahora bien, cuáles son los enfoques de entrenamiento cognitivo y cuál fue el abordado en el estudio realizado dentro del doctorado? Existen varios enfoques en el entrenamiento cognitivo, pero el enfoque de restauración es uno de los más conocidos, se aborda tanto en población clínica como en población con desarrollo típico y le apuesta a mejorar los procesos cognitivos que están preservados. Usualmente se basa en actividades, en ejercicios; es decir, tiene la misma lógica de la estimulación muscular. Por ejemplo, en la medida en que yo entreno un ejercicio lo voy reiterando, se genera un aprendizaje; digamos

se refuerza la consolidación de una nueva conducta un nuevo conocimiento o proceso. A eso le apunta la restauración en el entrenamiento cognitivo. Resumiendo, la restauración busca mejorar procesos cognitivos preservados a través de la práctica repetida de ejercicios de estimulación.

El enfoque compensatorio, lo que busca es sustituir una función cognitiva dañada mediante la reorganización funcional. Por ejemplo, en el caso de las personas invidentes, aprenden a desarrollar gran habilidad espacial, táctil y auditiva extraordinarias, ya no basadas en la visión, sino en otro dominio cognitivo.

Mientras que la sustitución le apuesta a crear un sistema alternativo que permita reemplazar la función cognitiva perdida. Por ejemplo, la Lengua de Señas o la comunicación por pictogramas que trabajamos con los niños con dificultades comunicativas.

Funciones Ejecutivas

Respecto a las funciones ejecutivas, estas son procesos relacionados con el lóbulo frontal del cerebro que son fundamentales para el éxito escolar. Las funciones ejecutivas incluyen la capacidad de planificar, monitorear el comportamiento, resolver problemas complejos y sobre todo responder ante situaciones que son nuevas para el sujeto. Sobre la clasificación de las funciones ejecutivas hay muchas, pero la que tiene mayor acogida y es más utilizada en los estudios es la de Miyake (2000) que plantea tres funciones ejecutivas: inhibición, flexibilidad y memoria de trabajo. Pero adicionalmente, también basado en análisis factorial confirmatorio Laureys (2021) hace referencia a una cuarta función ejecutiva relacionada con la planificación la cual guarda estrecha relación con la inhibición y la flexibilidad.

En nuestro estudio, abordamos la inhibición, la flexibilidad y la memoria de trabajo. En total se hizo una revisión de 87 programas de estimulación y entrenamiento cognitivo en niños, con el objetivo de identificar su impacto. Qué se encontró en esta revisión sistemática

que ya la tenemos publicada? que hay un debate grandísimo con postura crítica al respecto de los programas de estimulación cognitiva con expectativas quizás sobre valoradas, pero también se ha generado una división: hay estudios serios que respaldan los hallazgos, por ejemplo ensayos controlados aleatorios, estudios observacionales, estudios correlacionales; que han encontrado evidencias sobre el efecto positivo del entrenamiento cognitivo. Pero también ha habido algunas posturas y algunos estudios en los que critican muy fuertemente el efecto que puedan tener estos programas en el desarrollo de los niños y de los adultos también.

Algunos programas han mostrado tener impacto, por ejemplo en la memoria de trabajo, tener transferencia lejana a los procesos atencionales, al razonamiento matemático, la lectura o la inteligencia fluida. Ya también encontramos efectos sobre la inhibición, sobre el control de interferencias. Cuándo se encontraron mejores resultados? Cuando la dificultad iba de manera progresiva y adaptativa, es decir, cada vez retando más el desarrollo del sujeto. Cuando estaba basado en juegos y cuando no se abordaba uno sino varios procesos cognitivos a la vez.

También se encontraron mejores resultados cuando se integraban a otros tipos de entrenamiento como el *Neurofeedback*, que ha demostrado también bastante enriquecedor y favorable en niños con TDAH. Cuando se integraban al entrenamiento estrategias Metacognitivas, que es un entrenamiento de tipo compensatorio; por ejemplo, con el entrenamiento en auto instrucciones y cuando se hacía un acompañamiento fuerte a los padres de familia.

Los niños que más se beneficiaron de los programas fueron aquellos con bajo rendimiento académico, dificultades socioemocionales, desarrollo típico pero en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, con bajos niveles en sus funciones ejecutivas, con necesidades educativas, y aquellos con trastornos del neurodesarrollo. Esto tiene sentido, si tenemos en cuenta el efecto techo

de las intervenciones. Qué es el efecto techo? Se refiere a cuando el entorno provee de las condiciones adecuadas y suficientes que necesita el individuo de estimulación éste podrá desarrollarse plenamente; es decir si se implementa un programa en un niño que ya está recibiendo del entorno suficiente estimulación cognitiva, se verá un efecto “techo” en el que el sujeto llegó al tope máximo de su desarrollo posible en el programa; aquí es importante reconocer que el proceso madurativo tiene su propio ritmo y es el mismo ritmo que tiene la plasticidad, no podemos esperar que con un entrenamiento un niño va a terminar teniendo un rendimiento de otro niño de más edad y maduración. Ese no es el propósito, no se trata de “superdotar” al niño a través del entrenamiento cognitivo.

Esto comprueba que los niños que más se benefician de estos programas son los que realmente necesitan este respaldo y para quienes realmente esto si es estimulante, novedoso y necesario para su desarrollo cognitivo. Aquí hay un elemento importante, y es el bajo nivel socioeconómico, que fue la población que se escogió en el estudio. Dado que las condiciones de riesgo psicosocial como el bajo nivel socio económico, impactan de manera negativa en las funciones ejecutivas y en el desarrollo del niño. Las funciones ejecutivas: uno, son claves para el desarrollo del sujeto a lo largo de la vida; dos (y hay bastantes estudios al respecto) las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, el riesgo psicosocial, las condiciones de violencia doméstica; todas las condiciones de riesgo en el desarrollo del niño incluyendo el bajo nivel socio económico y el bajo nivel de escolaridad de los padres, tiene un efecto devastador en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Este impacto puede acompañar al sujeto en la vida adulta.

Con respecto a las personas con trastornos del neurodesarrollo este estudio ha mostrado mayores efectos en niños con TDAH, niños con trastornos del lenguaje, niños con dificultades específicas del aprendizaje, niños con Trastorno del Espectro Autista. En algunos se

abordó más la atención, en otros la flexibilidad y la Memoria de Trabajo, en otros la capacidad de procesamiento, entre otros aspectos.

En resumen, el entrenamiento cognitivo es fundamental para potenciar las funciones ejecutivas en niños, especialmente en aquellos con necesidades específicas. Además, la estimulación cognitiva dirigida a niños de contextos vulnerables puede mejorar significativamente su desarrollo, proporcionando herramientas para enfrentar retos educativos y personales.

El proceso investigativo propuesto

Con base en este panorama, se propuso como estudio un ensayo controlado aleatorizado, que hace parte de los estudios experimentales y de los conocidos como estudios de evidencia.

Tuvimos dos grupos: grupo Experimental (G1) y grupo Control (G2). Ambos grupos se evaluaron en una primera medida o momento (Pretest). Luego de la evaluación, el grupo Experimental estuvo 8 semanas en un entrenamiento computarizado, mientras que el grupo Control estuvo en un entrenamiento de lápiz y papel por un tiempo también de 8 semanas. Una vez finalizó el entrenamiento, se volvió a evaluar a los dos grupos de niños (Postest).

Evaluamos las funciones ejecutivas con pruebas neuropsicológicas con validez y confiabilidad controlada con test como el de la Torre de Londres, Test visoespacial, la prueba *Stroop* para evaluar el control inhibitorio, Test de cartas de *Wisconsin* para evaluar la flexibilidad cognitiva, entre otros.

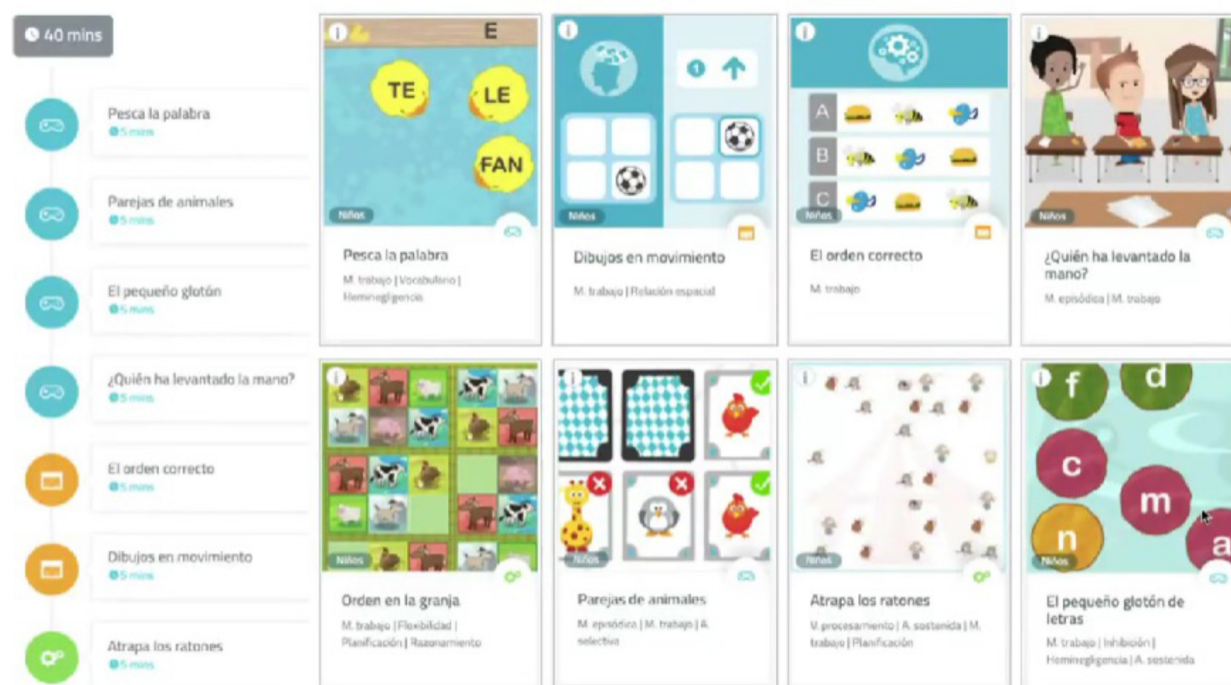
Figura 1. Test para evaluación de funciones ejecutivas.



El grupo Experimental recibió un entrenamiento computarizado *NeuronUp*, que es una plataforma que tiene juegos, fichas de trabajo con actividades basadas en juegos para entrenar diferentes procesos cognitivos como Memoria de Trabajo, Planificación y control inhibitorio. En cada una de las sesiones de cerca de 40 minutos (que fueron dos semanales durante 8 semanas), los niños en grupos de 15 realizaban actividades con una

duración de 5 a 7 minutos, que se cambiaban frecuentemente. El laboratorio de entrenamiento cognitivo que se está desarrollando se llama *Magi-cog*, y está asociado con el laboratorio de didáctica del IDEAD. Se contó con el apoyo de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima.

Figura 2. Entrenamiento computarizado *NeuronUp*.



Por su parte, el Grupo Control trabajó durante el mismo tiempo el entrenamiento cognitivo pero con actividades de lápiz y papel en el salón de clase. Tratando de seguir el mismo esquema, para el tiempo de 40 minutos solo eran entre 4 a 5 actividades, dado que requiere

más tiempo el desarrollo de estas cuando se realiza a lápiz y papel, y así evitar la fatiga cognitiva. Casi todas las actividades se extrajeron del sitio web *ecognitiva.com* el cual les recomiendo, que contiene material gráfico de excelente calidad.

Figura 3. Entrenamiento de lápiz y papel.

40 minutos

- 7-10 mins** Ejercicio 1
- 7-10 mins** Ejercicio 2
- 5 mins** Pausa activa
- 7-10 mins** Ejercicio 3
- 7-10 mins** Ejercicio 5
- 7-10 mins** Ejercicio opcional

Actividades:

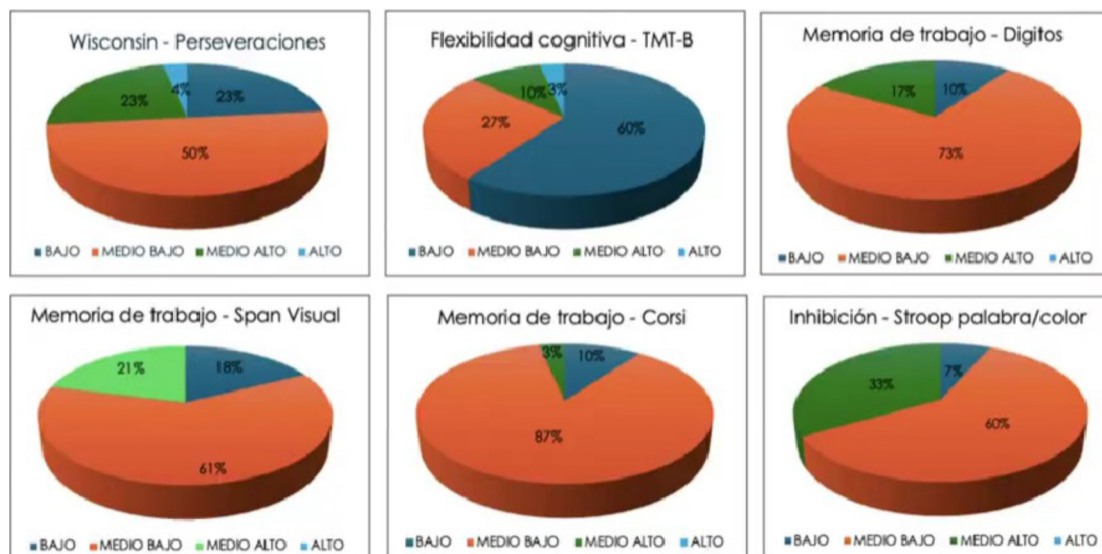
- Ejercicio 1:** Ponga un 1 debajo de la 1, ponga un 2 debajo de la 2. (Se muestran ejemplos de números y dibujos de animales).
- Ejercicio 2:** Ponga un 1 debajo de la 1, ponga un 2 debajo de la 2. (Se muestran ejemplos de números y dibujos de animales).
- Ejercicio 3:** Rodea con un círculo la figura que NO está repetida. (Se muestran ejemplos de plantas y animales).
- Ejercicio 5:** Encuentra la siguiente figura. (Se muestran ejemplos de animales).



Previo al entrenamiento se realizó una caracterización de los niños, para reconocer sus capacidades y el estado de desarrollo de sus funciones con un baremo (Bajo, Medio Bajo, Medio-Alto y Alto), para lograr identificar que si era necesario el estudio. Qué nos encontramos? Que en funciones ejecutivas

como la flexibilidad cognitiva el 60% de los niños puntuó Bajo. En las demás funciones los niños puntuaron dentro de lo esperado pero en nivel Bajo. Se resalta que en donde los niños lograron un desenvolvimiento medio-alto fue en la prueba *Stroop*. Revisemos lo resaltado en color naranja de la siguiente figura.

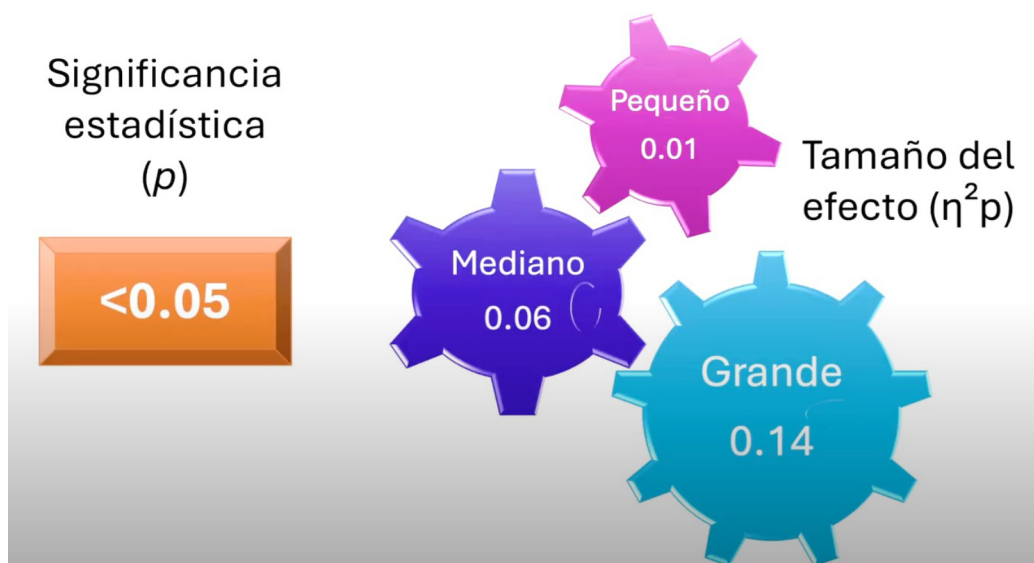
Figura 4. Caracterización previa al entrenamiento.



Qué pasó después de la intervención? Para ello es necesario tener en cuenta estos conceptos: Prueba de Hipótesis Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) que fue el modelo empleado para el análisis de los resultados. Este modelo estadístico lo que hace es comparar el Pretest con el Posttest, para luego hacer un cruce entre el Pretest del Grupo Experimental (GE) y del Grupo Control (GC) con el Posttest del GE y el GC. Entonces son dos valores los que se toman en cuenta, uno el nivel

de Significancia estadística (p) es decir, si hubo una diferencia significativa entre el Pretest y el Posttest vamos a tener un valor (p) por debajo de 0.05. Pero adicional a eso, se aplicó un segundo modelo para evaluar el tamaño del efecto, es decir: si p es inferior a 0.05 significa que si hubo un cambio estadísticamente relevante. Pero con este otro valor relacionado como $\eta^2 p$ se refiere al tamaño del efecto; es decir, ese efecto fue pequeño, mediano o grande. Revisemos la siguiente figura:

Figura 5. Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA)



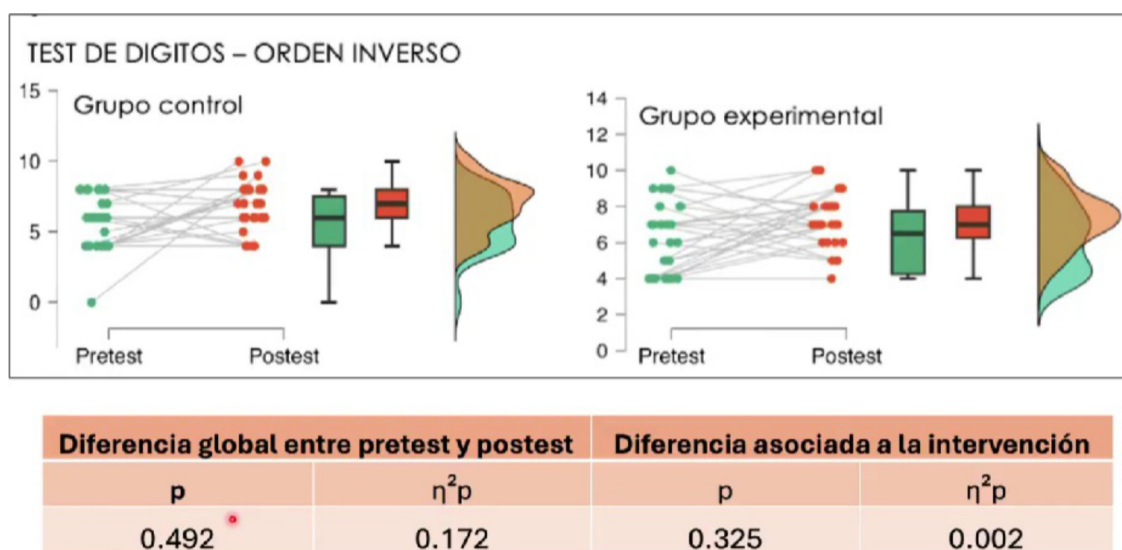
Hallazgos y reflexiones finales

Partimos de presentar los resultados en memoria de Trabajo Auditiva. En esta primera gráfica de histograma con referencia a los resultados en Memoria de Trabajo Auditiva, vemos el resultado entre en Pretest y el Posttest del GC y del GE que nos muestra resultados muy variados en ambos grupos, identificando que hubo niños que mejoraron y otros que no.

En el grupo control podemos observar la media evidenciando un pequeño avance de los niños, algo similar ocurrió con el grupo experimental.

El grupo en general mejoró de manera estadísticamente significativa? La respuesta es no para el cambio entre el Pretest y el Posttest. Y la diferencia asociada con la intervención? No hubo diferencias entre el GC y el GE con impacto en la Memoria de Trabajo Auditiva.

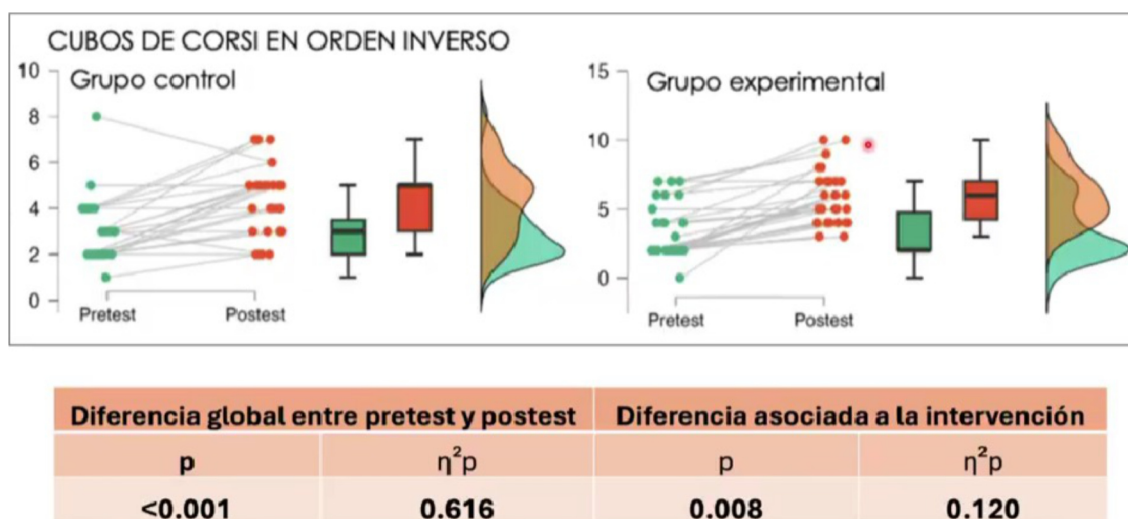
Figura 6. Resultado Memoria de Trabajo Auditiva.



Por su parte, la Memoria de Trabajo Visoespacial que fue medida con el test de Corsi, dejó ver una diferencia notable entre el Pretest y el Posttest en ambos grupos. Por lo que si hubo diferencia significativa, es decir parece que los dos grupos mejoraron con un tamaño del efecto muy grande (0.616). Si miramos la diferencia entre las intervenciones tanto computarizada como de lápiz y papel,

encontramos una diferencia significativa con un tamaño del efecto mediado (0.120) la diferencia fue a favor del grupo experimental, es decir el grupo que obtuvo el entrenamiento basado en computadora tuvo un mejoramiento mayor al del grupo control. Pero es claro que ambos grupos mejoraron con el entrenamiento en la memoria de Trabajo Visoespacial.

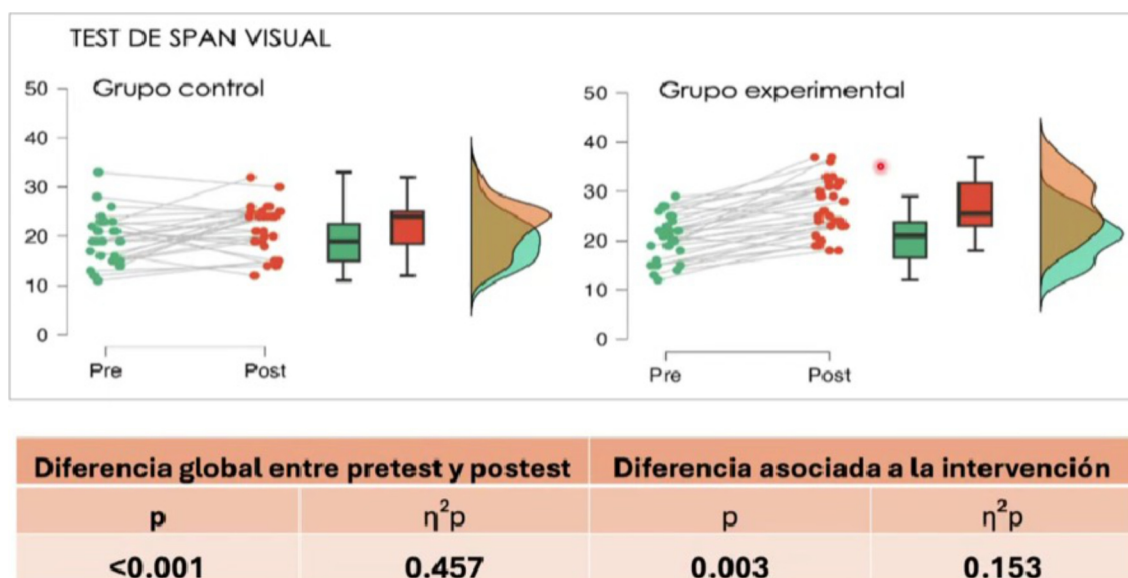
Figura 7. Resultado Memoria de Trabajo Visoespacial.



Respecto a la Memoria de Trabajo Visual, es aquí donde encontramos los mejores efectos del entrenamiento. En el grupo control, hubo algunos cambios y mejoras pero no en todos los niños; mientras que en el grupo experimental todos los niños, sin excepción mejoraron su memoria visual de manera notable entre el Pretest y el Posttest. La siguiente figura nos muestra que hubo una

diferencia global en los niños de ambos grupos entre pretest y posttest con un tamaño del efecto grande. Así mismo, evidencia que hubo diferencia notable asociada a la intervención en los dos grupos de niños que recibieron los entrenamientos tanto computarizado como de lápiz y papel en su Memoria de Trabajo Visual. Sin embargo es notable que el GE superó al GC.

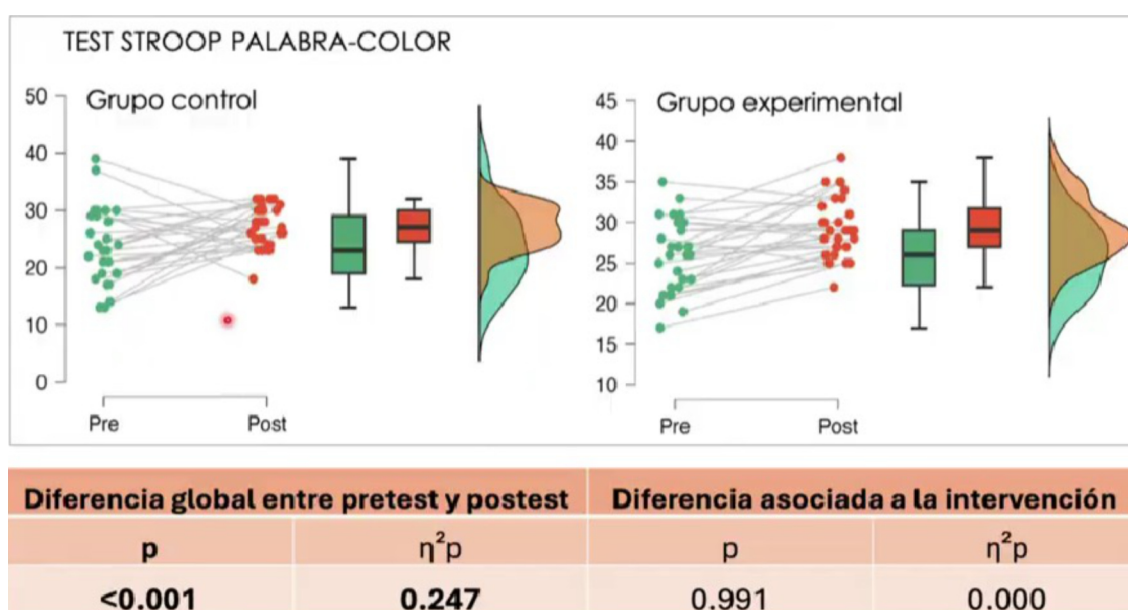
Figura 8. Resultado Memoria de Trabajo Visual.



Frente al Control Inhibitorio que se abordó con el *Test Stroop*, se identificó que en el grupo control bajó la variabilidad encontrando una curva dispersa lo que evidencia que algunos niños desmejoraron esta función ejecutiva en el Postest, por lo que es importante revisar algunas inconsistencias del proceso. Mientras que en el grupo experimental, aunque algunos niños no mejoraron, en su mayoría mostraron mayor rendimiento en su respuesta. Analizando

desde la prueba de hipótesis, se nota diferencia entre el pretest y postest de los niños con tamaño del efecto no tan grande; lo cual quiere decir que todos los niños de los dos programas, mejoraron, sin una diferencia evidente con el tipo de entrenamiento que recibieron. Aquí identificamos tres casos de tres niños que en su resultado postest evidenciaron desmejoramiento, esto es parte del ejercicio investigativo.

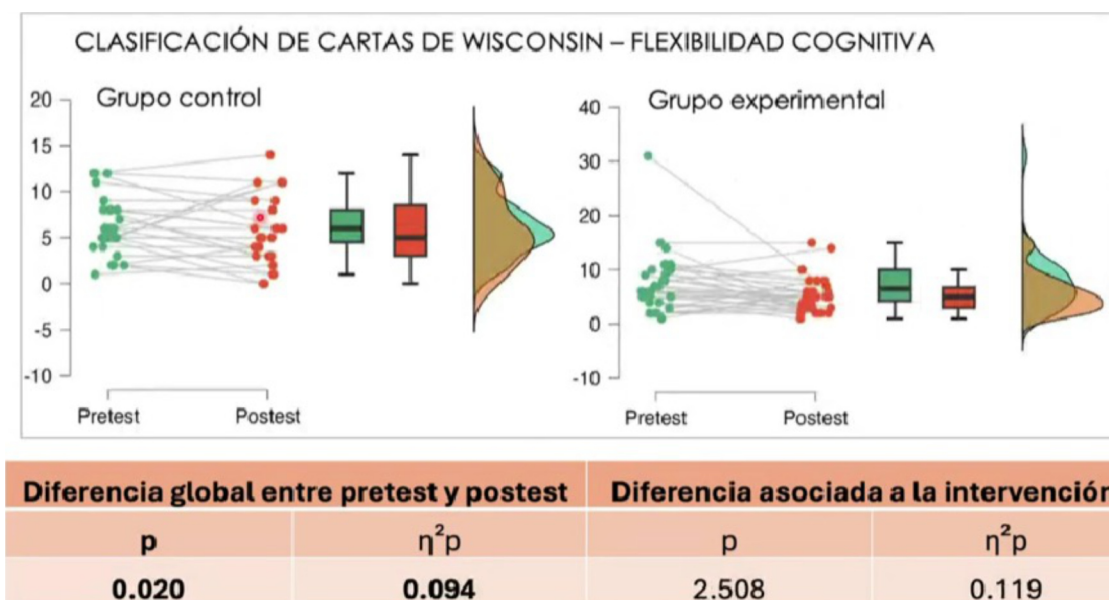
Figura 9. Resultado de Control Inhibitorio.



Para finalizar, respecto a la Flexibilidad Cognitiva, en la que se apropió la prueba de cartas de Wisconsin, es necesario dejar claro que fue la prueba en la que los niños tuvieron pero desempeño. En este caso, la gráfica se interpreta diferente, porque lo que se mide es el número de errores que perseveran, es decir la prueba nos muestra que a mayor número de errores, peor desempeño alcanzado. Por lo que la curva no se espera que suba, sino que baje.

Entre el pretest y el postest, a nivel general, si hubo diferencia. Es decir, ambos grupos parecen haber mejorado en el Postest, pero con un tamaño de efecto muchísimo más pequeño el alcanzado en Memoria de Trabajo y en Control Inhibitorio. Sobre la diferencia asociada a la intervención se reconoció que ambos grupos de niños mejoraron, pero no hay diferencia entre el mejoramiento y el tipo de entrenamiento recibido.

Figura 10. Resultado de Flexibilidad Cognitiva.



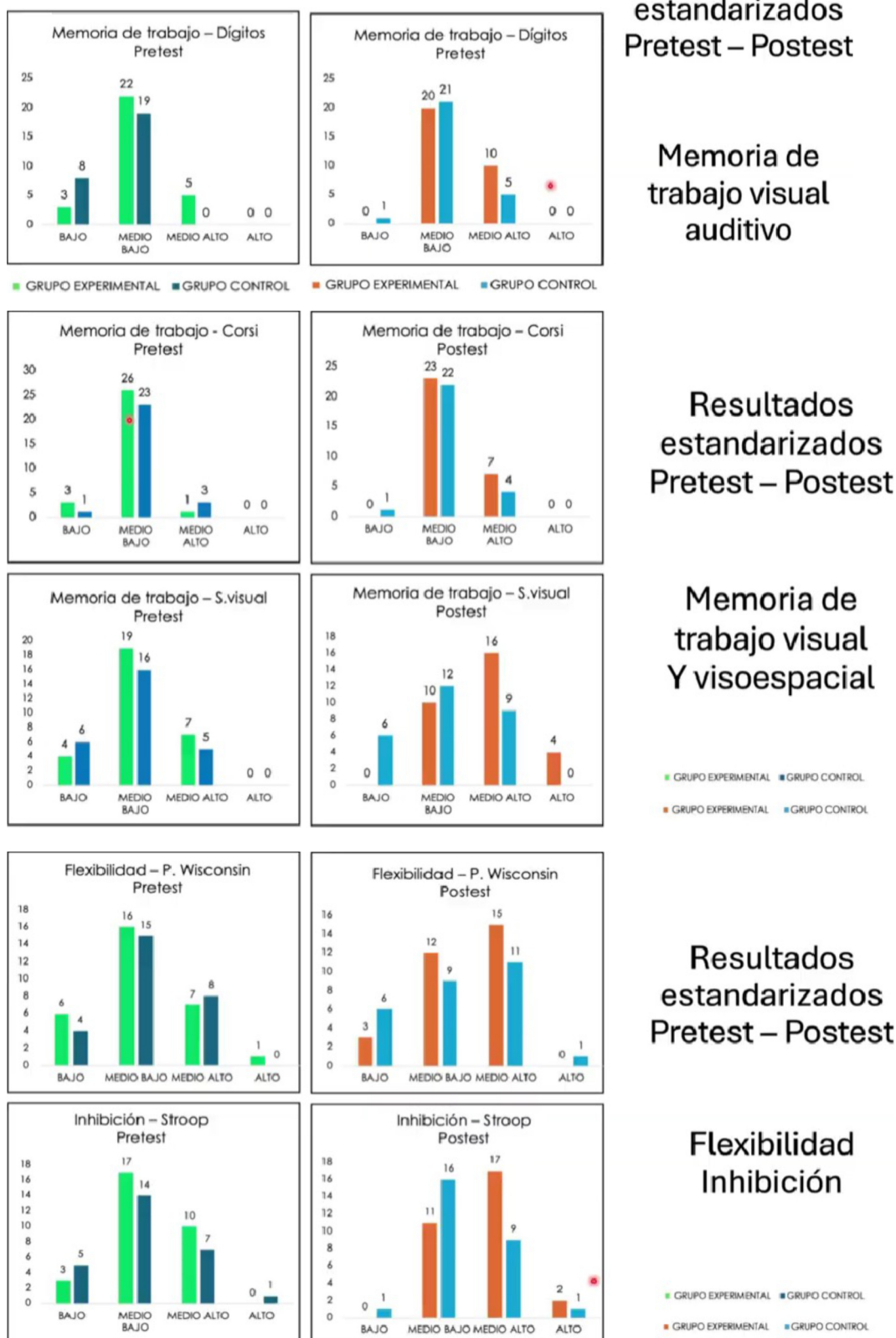
Recordemos que estos tipos de análisis se hacen en estudios experimentales, que ya podemos concluir? Que ambos programas mostraron tener efectos de mediano a grande en funciones cognitivas como: control inhibitorio, Memoria de Trabajo Visoespacial y memoria de Trabajo Visual.

Por su parte, parece que el efecto que pudo tener el entrenamiento sobre la flexibilidad cognitiva es pequeño, porque los efectos son mucho más pequeños, junto con el efecto de memoria Auditiva, frente a las demás funciones ejecutivas.

Sobre cuál fue el programa de entrenamiento que logró ser mejor, se reconoce que el computarizado logró ser mejor para estimular Memoria de Trabajo Visual y Memoria de Trabajo Visoespacial.

En otro nivel de análisis, cuyo propósito era ayudar a los niños a mejorar su desarrollo, las siguientes gráficas nos muestra en comparación de los resultados del Pretest y el Posttest que más niños lograron mejorar sus funciones ejecutivas, a partir del entrenamiento realizado. Los niños lograron pasar del estado bajo a medio -bajo, medio -alto.

Figura 11. Resultados estandarizados funciones ejecutivas.



Para finalizar, estas intervenciones usualmente están pensadas y diseñadas para hacerse de manera individual terapeuta-paciente, pero si es posible aplicarlos en el entorno escolar; sin embargo es importante tener en cuenta las condiciones del medio escolar. Para el caso del entrenamiento computarizado, el cual generó mayor adherencia entre los niños, es claro que algunos niños no cuentan con competencias básicas para el manejo del computador o no tenían este en casa, los niños se cansaban pues no contaban con experiencia en el manejo de este tipo de equipos tecnológicos; lo cual puede ser un factor incidente en el resultado. La infraestructura de las instituciones educativas públicas en la parte tecnológica es muy precaria, los computadores no estaban adecuadamente equipados o en funcionamiento; así mismo se presentaban problemas de conectividad. Algunos de estos recursos no son gratuitos, por lo que debe pensarse en una inversión importante para acceder a ellos.

El acceso que tienen los estudiantes a este tipo de experiencias es menos probable. Este estudio demostró que si tiene un efecto importante, que si coadyuva a que los niños se nivelen, que si puede ayudar a disminuir las brechas que las condiciones socio económicas han generado. Reconocer que este tipo de acciones se pueden articular curricularmente en el contexto escolar, pero debemos garantizar la accesibilidad. Por lo que es necesario revisar que dentro del marco de las políticas públicas, se garantice que las instituciones, maestros y los niños accedan a este tipo de espacios. Incorporando dentro del espacio académico al menos 20 minutos. Que

se pueda ver como una prioridad el diseño y construcción de estos recursos y materiales para el fortalecimiento del aprendizaje. Así mismo, entres como el MEN, apropiar estos programas de apoyo para las entidades educativas. Tener disponibilidad de material adecuadamente diseñado para las necesidades de los estudiantes.

En este sentido se rescata el “Plan B”, y es el entrenamiento de lápiz y papel que demostró tener el mismo efecto para el mejoramiento de las funciones ejecutivas en los niños. Lograr generar espacios de 15 a 20 minutos para desarrollar actividades de entrenamiento, que en este caso requieren de pausas puesto que los niños se cansan más rápido que los del entrenamiento computarizado. Adecuando las actividades a fechas importantes y significativas que se celebran al interior de la institución como Día del Idioma, Día del Medio Ambiente, o del Amor y la Amistad. Hacer uso de este tipo de recursos no solo a nivel clínico, sino a nivel educativo; es de bajo costo, se puede incorporar a las actividades cotidianas del aula para obtener un beneficio al propiciar actividades de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes.

En este momento, está en edición el libro como resultado de este estudio con el Sello Editorial de la Universidad del Tolima. Así mismo hay publicados dos libros sobre estimulación del desarrollo y funciones ejecutivas, que les recomendamos revisar y apropiar.

Muchas gracias.
Ibagué, diciembre 6 de 2024.

Experiencias presentadas en el V Encuentro de Experiencias de la Práctica en Escenarios de Educación para la Diversidad.

Ibagué, julio 12 de 2024.

EL IMPACTO DE LA PINTURA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PROMOCIÓN DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD EN LOS NIÑOS

THE IMPACT OF PAINTING ON THE TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE AND THE PROMOTION OF RESPECT FOR DIVERSITY IN CHILDREN

Ana Lorey Niño Romero²

Resumen

Este artículo profundiza en el tema de la inclusión a través de la pintura como una estrategia pedagógica. El objetivo principal es explorar y reconocer los esquemas mentales de los participantes respecto al respeto a las diferencias, utilizando la actividad “Mi Galería del Arte” como herramienta para fomentar el auto-reconocimiento y la apreciación de la diversidad.

Este estudio se enmarca en una intervención más amplia que busca promover valores del respeto e inclusión en el ámbito educativo. Se llevó a cabo en el colegio Genios del Mañana, una reconocida institución privada ubicada en Ibagué, que ofrece un nivel educativo desde preescolar hasta básica secundaria. La actividad involucró a un grupo de 21 estudiantes de 4º grado, seleccionados por su participación activa, creatividad y disposición para el trabajo colaborativo. Este artículo se presenta como un enfoque práctico para futuras intervenciones pedagógicas que busquen promover la inclusión y el respeto a la diversidad en el entorno escolar.

Palabras clave: Respeto, convivencia escolar, arte, inclusión, diversidad.

Abstract

This interesting article explores the topic of inclusion through painting as a pedagogical strategy. The main objective is to explore and recognize the mental schemes of the participants regarding respect for differences, using the activity “My Art Gallery” as a tool to promote self-recognition and appreciation of diversity.

This study is part of a broader intervention that seeks to promote values of respect and inclusion in the educational field. It was carried out at the Genios del Mañana school, a renowned private institution located in Ibagué, which offers an educational level from preschool to secondary school. The activity involved a group of 21 4th grade students, selected for their active participation, creativity and willingness to work collaboratively.

This article is presented as a practical approach for future pedagogical interventions that seek to promote inclusion and respect for diversity in the school environment. The present article addresses the inclusion of painting in a pedagogical proposal, aiming to recognize the mental frameworks regarding respect for differences in 4th-grade students at Colegio Genios del Mañana. Stemming from a broader intervention, this article reflects on the activity “My Art Gallery” as an opportunity for self-

² Licenciada en Lengua Castellana, Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. alinor@ut.edu.co

recognition and understanding of differences. Colegio Genios del Mañana, a private institution in Ibagué, offers education from preschool to basic secondary levels. The activity involved 21 4th-grade students, characterized as active, participative, and creative. This article serves as a practical approach for future similar pedagogical interventi

Keywords: *Respect, school coexistence, art, inclusion, diversity.*

Introducción

El presente artículo trata sobre la inclusión a través de la pintura cómo una propuesta pedagógica, adelantada con el objetivo de reconocer en los niños y niñas de 4° grado, los esquemas mentales sobre el valor del respeto a las diferencias. Este artículo nace de una propuesta de intervención más amplia, en el desarrollo de la Especialización en Educación Para La Diversidad en la niñez, busca suscitar algunas reflexiones y establecer un diálogo a partir de una de las actividades de la práctica pedagógica adelantada denominada. Así, “Mi Galería del Arte”, esta experiencia se extiende como una posibilidad de auto-reconocimiento para el conocimiento de las diferencias.

El marco institucional es el Colegio Genios del Mañana ubicado en la ciudad de Ibagué – Tolima, esta institución es de carácter privada, ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria. Siendo el 4° en el que se desarrolla esta actividad. Estos estudiantes fueron caracterizados como una población activa, dinámica, participativa, entusiastas, creativa y curiosa por el aprendizaje.

Esta experiencia es un acercamiento práctico para la incursión de la acción en el escenario educativo, toda vez que las experiencias aquí sistematizadas pueden ser un camino, o un referente como alternativa posible para posteriores intervenciones pedagógicas que compartan intereses en la inclusión y en el reconocimiento de la diversidad.

Para abordar este documento, en primer lugar, se destaca la educación como un entorno transformador donde coexisten diversas experiencias y diferencias, el arte se presenta como una herramienta para expresar y armonizar esas diferencias. En segundo lugar, se analiza la caracterización de la población participante. Posteriormente, se presenta la tesis central: la utilización de la pintura como medio para representar los esquemas mentales y fomentar el respeto hacia las diferencias entre los niños y niñas de cuarto grado. Ahora bien, en cuarto lugar, se menciona los impactos en la comunidad y la sociedad. Por último, en la sección final del documento se incluyen las conclusiones, algunas recomendaciones para la institución y las lecciones aprendidas de la intervención.

La pintura y la educación como expresión de lo diferente

La posibilidad de expresión es el encuentro con la diferencia. En el expresar-nos coexisten las fronteras de lo humano, esto es el arte como un encuentro entre nosotros mismos. Dicho de este modo, es posible añadir que el encuentro de la diferencia mediante el arte hace parte de lo humano.

Así mismo, la educación como un espacio de con-vivencia, es decir, de convivir con el otro, como lo menciona Maturana y Vignolo (2010) la educación, es vista como un proceso de transformación en la convivencia entre padres, estudiantes y profesores, por ende, permite que sea un escenario basto de vidas con valores, ideas, pensamientos, conocimientos y acciones singulares. Los actores educativos (estudiantes) a diario se construyen a partir de experiencias diferenciadoras que dejan una huella dentro de su experiencia vital.

En este sentido, la educación y el arte pueden tener un punto en común: la diversidad. Entonces, es en la educación como un escenario de vidas diversas y en el arte como un medio de expresión de las diferencias que podrían construirse alternativas para fomentar el respeto a las diversidades. Como señalaría la UNESCO (1996), “la educación debe asumir la

difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (p. 56).

Antes de continuar, es necesario dejar en claro que frente a tantas alternativas de expresión que comprende el arte, teniendo en cuenta la experiencia, se abordará la pintura. Esta selección, deviene de un abanico de resonancias, impresiones y oportunidades que lograron ser puestas en evidencia a lo largo del desarrollo metodológico de la intervención.

Explorando la Diversidad y Creatividad en el Aula: Un Retrato Educativo Inspirador

Las palabras siguientes son producto de la experiencia del trabajo llevado a cabo en el Colegio Genios del Mañana, esta institución se ubica en el barrio Simón Bolívar. El centro educativo, ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria (6° a 9° grado). Además, un aspecto que no puede pasar por alto es el entorno a nivel de infraestructura de la institución. Investigaciones pasadas (Pérez y Gutiérrez, 2002). Mencionan que el espacio se convierte en un elemento didáctico crucial, ya que nos ayuda a definir el entorno de enseñanza-aprendizaje y nos brinda la oportunidad de crear un ambiente estimulante que fomente el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes, al mismo tiempo promoviendo la autonomía.

Durante la intervención pedagógica, fue posible evidenciar que los salones son de medidas considerablemente reducidas teniendo en cuenta el número de estudiantes por salón, en este contexto, es fundamental considerar la importancia del diseño y la distribución del espacio físico en el proceso educativo. Un ambiente bien planificado y adecuadamente equipado puede facilitar la interacción, la colaboración y el aprendizaje activo de los estudiantes. Asimismo, un espacio que refleje la diversidad y la inclusión puede contribuir significativamente a crear un entorno en el que todos los alumnos se sientan valorados y motivados a participar plenamente en su educación.

El trabajo realizado tuvo como foco poblacional a los estudiantes de 4° grado de primaria. El grado está conformado por un total de 21 estudiantes, de los cuales 13 son niños y 8 son niñas. El grupo de edad de estos estudiantes oscila entre los 8 y 11 años. Dentro de la población participante, llamó la atención un estudiante que comprende los 14 años de edad, aunque por temas de legalidad y tratamiento de datos, la institución no brindó información detallada acerca del diagnóstico médico del estudiante, la docente titular informó que el niño es un estudiante con situación de discapacidad a nivel motriz y cognitivo.

Ahora bien, dentro de las características del grado se pueden mencionar que fueron estudiantes participativos, dinámicos, enérgicos y curiosos. En el trabajo desarrollado se pudo evidenciar que los estudiantes disfrutaron de los espacios de aprendizaje, interactuaron y gozaron del trabajo en equipo. También, mostraron un interés creciente por aprender. En cuanto a la capacidad de socialización tienen un gran nivel para establecer relaciones positivas mediante el juego.

No obstante, en ocasiones era frecuente observar que en medio de estas interacciones surgía el conflicto (casos típicos para la edad) y por el espacio ya antes mencionado, el salón un poco reducido para la interacción entre ellos. También, fue posible conocer algunos intereses personales de los estudiantes en el ámbito creativo. En resumidas cuentas, los estudiantes del 4° grado de primaria del colegio Genios del Mañana se destacan por su diversidad, energía y entusiasmo por aprender y participar en la vida escolar de manera activa y positiva.

Después de esta caracterización, lo que viene es la presentación de la tesis del presente artículo, acompañada de las experiencias expuestas aquí a manera de narrativa. La selección de este enfoque metodológico se realizó al considerar que la descripción de los hechos desde la voz de las autoras, permite un acercamiento más próximo a las situaciones

reales que se experimentaron en la intervención pedagógica. De esta manera, la narrativa pretende hacer un lugar especial al impacto de la pintura en la transformación del conocimiento y la promoción del respeto a la diversidad en los niños.

La pintura como transformación y expresión de lo diferente

La pintura es una de tantas posibilidades de expresión dentro del arte que, en tanto lenguaje de expresión individual, encuentran sus posibilidades de materialización de modo singular y variado. El arte de la pintura es una manera de liberar el mundo intrínseco del individuo, un mundo enjaulado en su interior que es liberado por una llave en forma de pincel. Al respecto, Ospina (s, f) confiere al arte de la pintura un ritual de plasmar el “ritmo y la armonía que rigen el movimiento de todos los seres y de todos los fenómenos del universo”. p.15. En estas palabras, pueden tener lugar aquellos movimientos internos de los seres humanos, pues el arte no es únicamente un mimetismo de la realidad, no es plasmarla, también es re-crear-la de acuerdo a la experiencia de vida de cada individuo. Así, es posible abstraer las ideas a la pintura. Es decir, observar representaciones mentales sobre el mundo en la pintura.

Dentro de este marco, el ejercicio propuesto y llevado a cabo fue *Mi Galería de Arte*. Esta actividad tuvo como objetivo reconocer a través de la pintura, en los niños y niñas con quienes se adelantó la experiencia, los esquemas mentales sobre el valor del respeto a las diferencias.

Sobre tales acciones se fundamenta la idea de esquema mental, es decir,

Una estructura mental del individuo que actúa en su proceso de aprendizaje en diferentes momentos y de diversas maneras. En primer lugar, el esquema mental actúa como una categoría anticipatoria para estimular al sujeto a buscar una determinada información. En segundo lugar, el esquema mental funciona como una guía para la selección o rechazo

de la información. Una tercera tarea se realiza cuando sirve como un patrón para evaluar la información seleccionada y así ayuda al sujeto a almacenarla en la memoria. (Gómez, 1991, p.117)

Estos esquemas mentales no solo guían al sujeto en la adquisición de conocimientos, sino que también contribuyen significativamente a la organización y asimilación afectiva, potenciando así el desarrollo cognitivo y la capacidad de retención a largo plazo. A partir de esta praxis, la intención era tener un acercamiento de los preconceptos y presaberes de los estudiantes de acuerdo a la temática tratada.

Estas consideraciones no son arbitrarias, la selección de la pintura y el dibujo como un medio de expresión, está argumentada desde la voz de Regidor (2018) como un “elemento en el que el niño/a se expresa libremente y tiene una carga muy elevada de su personalidad (p. 23). Además, continua, “los dibujos (...) pueden ayudar a comprender mejor los procesos generales y subjetivos del niño/a, ya que se puede apreciar (...), su percepción del mundo, cómo razona y la memoria que tienen en ese momento en concreto (p. 23). En otras palabras, el dibujo es una significación del mundo interno del niño/a, de sus procesos cognitivos y de la construcción personal de cada uno de ellos.

En esta perspectiva, se pudo observar que las representaciones gráficas de los y las estudiantes acerca del valor del respeto hacia las diferencias tuvieron elementos en común. En las representaciones pictóricas es evidente la presencia de las figuras de autoridad, representadas en proporciones mayores. Así, es frecuente encontrar en la mayoría de los dibujos, personajes que ocupan roles como el de la mamá y el papá.

Sin embargo, no fueron los únicos elementos característicos dentro de las pinturas. También, en los cuadros tienen lugar composiciones de un origen simbólico como los corazones. Estos símbolos, llamaron la atención porque cuando se les preguntó a los niños qué significaban los

corazones, las repuestas más frecuentes estaban asociadas a las palabras amor, familia, compañeros y respeto. Otro aspecto a tener en cuenta, es la introducción de un conjunto de objetos pertenecientes a una misma categoría universal: la naturaleza. Es decir, en las pinturas se pueden observar elementos como el sol, las nubes, el césped y las flores.

Ahora, dejando de lado el contenido de los dibujos, se pretendió inicialmente establecer una breve aproximación entre la psicología del color y la caracterización de los productos finales de la actividad. Esto, porque en la pintura, como señala Cañellas (s, f) “el color habla a nuestros sentidos de manera más precisa y más viva aún que la forma. Los niños son generalmente partidarios del colorido y de lo brillante” (p. 35). En lo que respecta al uso del color en los dibujos de los estudiantes el color azul, amarillo, rojo y verde fueron los más predominantes.

Las palabras anteriores, cobran sentido cuando Cañellas (s, f) afirma que los colores como una provocación de reacciones espontáneas tienen un sentido simbólico. Es decir, cada cualidad de la luz (color) produce en el individuo una sensación asociada a las significaciones atribuidas por la historia y la cultura (Universidad de Guayaquil, 2018, párr. 2). Sin embargo, estableciendo relaciones experienciales y conceptuales, es evidente que no se podría hacer una categorización exhaustiva de los colores empleados y su respectiva relación psicológica. Lo anterior sería un sesgo mal intencionado, pues la diversidad del uso de los colores en las pinturas de los niños no puede describirse únicamente como un factor de tipo emocional asociacionista. Si bien nos pueden orientar y dar unas luces iniciales, es prudente, desde una mirada profesional psicológica para este fin, conocer al niño o niña que realizó el cuadro para tener una breve radiografía de su vida y poder entrar a formular análisis o a realizar algunas afirmaciones. Mientras tanto, lo que nos ocupa es referir el tema en cuestión: el valor del respeto a las diferencias.

Desde esta mirada y siguiendo la línea, lo que se puso en evidencia es que en un primer acercamiento la mayoría de los estudiantes asocian el valor del respeto hacia las diferencias con las figuras de autoridad. Es por eso que se observan figuras masculinas y femeninas en la mayoría de estas pinturas. Empero, no en todos los cuadros procedió igual. Hubo pinturas en las que existía una claridad bastante acertada acerca de la temática. De ahí entonces que, la aparición de símbolos como corazones acompañados de palabras como amor, respeto y el nombre de alguna persona fueran el hilo central del cuadro.

Considerando esta perspectiva, pudo lograrse el objetivo de la actividad el cual era el reconocer los esquemas mentales sobre el valor del respeto hacia las diferencias. Y es que, a partir de este reconocimiento, se realizaron actividades siguientes que tenían en consideración un trabajo más detallado sobre el respeto a la diversidad. En ese sentido, esta actividad fue un abrebocas hacia la temática planteada, una aproximación de lo que ellos (los estudiantes) trabajarían a lo largo de las sesiones planteadas en el cronograma de actividades.

Hay que mencionar, que, si estas actividades no hubiesen estado encaminadas a la generación de un cambio, no tendrían sentido. Por esta razón, en los párrafos que siguen se hablará brevemente de los impactos generados en la comunidad educativa.

Impacto y transformación en la población educativa a través de la actividad "Mi galería de arte"

La actividad "Mi Galería de Arte" fue un espacio que dejó una huella para el reconocimiento de las diferencias. No puede tratarse como una simple actividad de práctica pedagógica o una exhibición artística, sino como un escenario catalizador para el entendimiento y la valoración de la diversidad. Uno de los impactos que empezaron a gestarse gracias a esta iniciativa, fue la promoción de la creatividad entre los estudiantes. Dado que, al

ver en la pintura una posibilidad de exploración pedagógica, algunos docentes de la institución se interesaron en la pintura como una puerta abierta a su ejercicio docente.

Además, la intervención deja sentadas las bases para el continuo fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Asimismo, se pretende que esta práctica sirva como una alternativa para el fortalecimiento de los lazos comunitarios pues los actores educativos (directivas, docentes, padres de familia, estudiantes) deben entender que el ambiente educativo con lecciones profundas sobre respeto, empatía y autoexpresión son el inicio de una sociedad con valores sólidos en el respeto y amor hacia el otro.

La actividad "Mi Galería de Arte" fue concebida como un espacio para la expresión donde los estudiantes pudieran explorar sus propios pensamientos y sentimientos sobre el respeto a las diferencias a través de la pintura. Esta idea fue sustancial para entender cómo las obras no solo mostraban habilidades artísticas, sino que revelaban aspectos profundos de la psique infantil.

Al mismo tiempo, uno de los logros más destacados de la actividad fue el fomento del respeto hacia las diferencias. Las representaciones visuales de los estudiantes demostraron una comprensión intuitiva de la diversidad, utilizando personajes diversos y simbolismos que celebraban la pluralidad de identidades y experiencias. Las representaciones pictóricas, fueron un pretexto para poner sobre la mesa el asunto que interesa y es el respeto a las diferencias. En ese sentido, el tema de la diversidad manejado ampliamente fue un asunto que interesó a los estudiantes pues ellos se reconocieron como diferentes frente al otro y al haber ese reconocimiento, hubo una aceptación del otro como ser diferente a mí. El espacio de socialización de los cuadros, fue un escenario rico en intervenciones de los estudiantes quienes abierta y activamente hacían anotaciones que promovían un desarrollo del tema preciso y profundo.

De esta manera, la introducción de actividades posteriores basadas en las obras expuestas aseguró que el aprendizaje sobre respeto y empatía fuera continuo. Esto no se limitó a la apreciación pasiva de las obras, sino que se tradujo en conversaciones significativas sobre la inclusión y la aceptación mutua. Esta charla interesó a algunos docentes que vieron en la pintura una posibilidad de dialogo con enfoques metodológicos para sus prácticas y una alternativa para abrir discusiones que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta posibilidad, el impacto se extendió más allá de los límites del aula. Los padres y familiares de los estudiantes también fueron partícipes cuando días después preguntaron a la docente quien nos informó sobre el interés creciente de los acudientes. Además, como estos cuadros se exhibieron en una parte visible de la institución, muchos padres se vieron atraídos por los cuadros de los niños. Por lo que podría señalarse que este involucramiento activo e indirecto de la comunidad es una incitación a llevar dichos escenarios hasta los padres, madres y acudientes de familia. Pues el papel de la escuela no debe limitarse a una transmisión de los conocimientos sino a una transformación social de los entornos.

La actividad "Mi Galería de Arte" no fue un evento aislado, sino el inicio de un compromiso continuo con la educación emocional y social de los estudiantes. Las lecciones aprendidas sobre respeto y empatía se integraron en el currículo escolar, asegurando que estos valores se cultivaran de manera sistemática a lo largo del año académico. Además, la retroalimentación positiva de los participantes motivó la planificación de futuras ediciones del proyecto, con la aspiración de involucrar a más grados y expandir su impacto en toda la comunidad educativa.

Conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas

En suma, es posible decir que la pintura como posibilidad de expresión y reconocimiento de

las diferencias, puede llegar a ser un motor de cambio social y educativo. El fortalecimiento de la autoexpresión, teniendo en cuenta el valor del respeto hacia las diversidades y la construcción de una comunidad escolar más inclusiva y empática, puede convertirse en un escenario social que involucre no solo a los estudiantes sino también a todos los actores educativos.

Llevar a cabo actividades que representen significaciones tan abstractas por medio de la pintura, puede ser la oportunidad para que los docentes exploren caminos antes insospechados en sus prácticas. Además, de permitirse abordar trabajos con temas esenciales, pero a veces engorrosos para la construcción de una sociedad que tenga en claro ideas como la justicia, la diversidad, la empatía, la paz y la inclusión.

Dicho así, se hace un llamado a manera de recomendación para que la institución no deje de lado estas iniciativas, por el contrario, tenga en cuenta dos sugerencias. La primera, incluya un proyecto educativo que busque el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad en todas sus maneras posibles. Es decir, un proyecto institucional transversal a todas las áreas del conocimiento en el que el valor del respeto hacia el otro (diferente a mí) prime en las aulas de clase.

La segunda, es la planificación de futuras ediciones del proyecto, asegurando su continuidad con un enfoque cada vez más específico que permita abordar un tema tan amplio como lo es la diversidad. Estas

ediciones podrían diversificar sus intervenciones pedagógicas en las distintas artes como el cine, la pintura, la música, etc. Lo anterior, permitiría consolidar de una forma más sólida los aprendizajes sobre el respeto y la diversidad a lo largo de la vida escolar de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Cañellas, M. (s, f). Psicología del Color. Revista Plástica / Dinámica. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/104120-Text%20de%20I'article-148321-1-10-20080910.pdf>
- Gómez. (1991). La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. Revista comunicación y sociedad.
- Maturana y Vignolo.(2010). Conversando sobre educación. Perspectivas 250.
- Ospina, M. (s,f). *El arte de la pintura y la realidad*. Tomado de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/bcardenas.+14148-41905-1-CE.pdf>
- Pérez y Rodríguez. (2022). El espacio como elemento facilitador del espacio. Pulso: revista de educación.
- UNESCO.(1996).Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La EDUCACIÓN encierra un tesoro. Editorial Santillana. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Regidor, M, H. (2018). *La representación de la realidad infantil a través de la expresión gráfica* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid].

LA ROBÓTICA EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO CORAZÓN DE MARÍA

EDUCATIONAL ROBOTICS AS A TOOL FOR COLLABORATIVE WORK IN THIRD GRADE PRIMARY STUDENTS AT CORAZÓN DE MARÍA SCHOOL

Karina Lizet Rayo Moreno³

Carlos Jesús Andrade Martínez⁴

RESUMEN

Los tiempos han cambiado y la tecnología cada vez cobra mayor importancia en la sociedad. Es por ello que se hace necesario introducir su uso dentro de las aulas, para que los estudiantes se familiaricen desde temprana edad. De aquí la importancia de la robótica en el ámbito educativo, pues va más allá del aprendizaje técnico; prepara a los estudiantes para un mundo en constante cambio, donde la innovación y la adaptabilidad son claves para el éxito.

A medida que la sociedad avanza hacia la automatización de los procesos, las habilidades adquiridas a través de la robótica educativa, como el pensamiento crítico y la solución creativa de problemas, serán cada vez más valoradas, marcando una diferencia significativa en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Por consiguiente, el ejercicio de práctica que busca analizar el presente documento aborda la robótica educativa y su influencia en el aprendizaje colaborativo, en los estudiantes del grado tercero del Colegio Corazón de María. Para ello, los niños y las niñas usaron

materiales y herramientas propias de la robótica, a través de enfoques colaborativos y participativos que incentivaron la gestión de conocimiento, el trabajo en equipo y la interacción.

Este ejercicio mostró que, al trabajar en grupos, los estudiantes desarrollaron habilidades comunicativas y de colaboración, las cuales fueron fundamentales para la educación integral de los y las estudiantes, así como para el éxito de estos en cualquier disciplina profesional. Esta experiencia prepara a los niños y niñas para los desafíos tecnológicos del mañana, dotándolos de herramientas esenciales para navegar en una sociedad cada vez más dependiente de la tecnología.

Palabras clave: Robótica educativa, Educación, Aprendizaje colaborativo, Tecnología, Diversidad.

ABSTRACT

Times have changed and technology is becoming increasingly important in society. That is why it is necessary to introduce its use within the classrooms, so that students become familiar with its use from an early age. Hence

³ Licenciada en Lengua Castellana, Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. klrayom@ut.edu.co

⁴ Ingeniero de Sistemas. Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. cjandradem@ut.edu.co

the importance of robotics in the educational field, since it goes beyond technical learning; prepares students for a constantly changing world, where innovation and adaptability are keys to success.

As society moves towards automating processes, the skills acquired through educational robotics, such as critical thinking and creative problem solving, will be increasingly valued, making a significant difference in personal and professional development of the students.

That is why in the practice exercise that this document seeks to analyze, educational robotics and its influence on collaborative learning in third grade students at the Corazón de María School are addressed. To do this, the boys and girls used materials and tools typical of robotics, through collaborative and participatory approaches that encouraged knowledge management, teamwork and interaction.

This exercise showed that by working in groups, students develop communication and collaboration skills, which are fundamental for the comprehensive education of students, as well as for their success in any professional discipline. This experience prepares boys and girls for the technological challenges of tomorrow, providing them with essential tools to navigate a society increasingly dependent on technology.

Keywords: Educational robotics, Education, Collaborative learning, Technology, Diversity.

INTRODUCCIÓN

La educación se reinventa constantemente en un mundo impulsado por la tecnología y es en la era digital donde nos exige una gran transformación para ejercer un impacto en su desarrollo y evolución. Desde esta perspectiva, los cambios en la educación han incluido la incorporación de las TIC (tecnologías de la información) en el aula. Esta inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha brindado nuevos materiales de apoyo didáctico que permiten

modificar o problematizar los roles de los directivos, docentes y estudiantes (Pérez, Vila y Rosabel, 2015).

La incorporación de la tecnología en los programas educativos ha generado una variedad de ideas para encontrar nuevos métodos de enseñanza, donde se espera que los avances tecnológicos ayuden a los estudiantes a reflexionar y construir conocimiento.

Una de las propuestas didácticas que hace uso de las TIC, se conoce como Robótica Educativa, la cual tiene como objeto poner en juego toda la capacidad de exploración y de manipulación del sujeto cognoscente al servicio de la construcción de significados a partir de su propia experiencia educativa (Ruíz-Velazco, 2007).

De acuerdo a lo anterior, se hizo pertinente que en el colegio Corazón de María, se implementara y promoviera una propuesta de intervención activa y participativa con sus estudiantes, donde los niños y niñas fueran protagonistas de las actividades y de su aprendizaje, desde el diseño y la construcción, hasta la programación, permitiéndole a cada niño encontrar su punto fuerte y desarrollar sus capacidades de manera única.

Es por ello que para abordar esta experiencia primero se debe contextualizar la institución educativa, en la que se implementó la estrategia. El Colegio Corazón de María, se encuentra ubicado en la comuna dos de la ciudad de Ibagué. La mayoría de los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico de estratos dos y tres, residentes en el barrio Belén y sus alrededores. Esta institución educativa ofrece servicios de educación formal en los niveles: Preescolar (Párvulos, PreJardín, Jardín y Transición), básica primaria (Primero a Quinto) y secundaria (6° y 7°). Actualmente, el colegio cuenta con 16 docentes y 350 estudiantes en sus diferentes jornadas.

Asimismo, es necesario mencionar que el colegio, ofrece actividades extracurriculares que permiten a los estudiantes, conocer, nuevos amigos que compartan sus aficiones o su forma de pensar, permitiéndoles fomentar la inclusión y

el respeto a la diversidad. Esto con el objetivo de que sean capaces de relacionarse con otros, fortalezcan el trabajo en equipo, y les permitan mejorar sus habilidades sociales.

Ahora, volviendo con la descripción de la experiencia, se desarrolló con 26 estudiantes del grado tercero de primaria, compuestos por 12 niñas y 14 niños cuyas edades oscilaban entre los 7 y 8 años. Entre ellos, se destacan dos estudiantes dentro del espectro autista, lo que brindó una valiosa oportunidad para fomentar la colaboración, la empatía y el trabajo en equipo.

De lo anterior, se partió de la premisa de la importancia de reconocer la robótica en el aula de clase para promover el aprendizaje colaborativo, como un espacio para la transformación de la educación, al proporcionar una forma innovadora e interactiva de la temática a trabajar. Permitiéndole a los estudiantes desarrollar competencias clave, como la resolución de problemas, el pensamiento lógico y la creatividad.

EXPERIENCIA PREVIA: EL EJERCICIO DE PRÁCTICA

En cuanto al trabajo realizado con los estudiantes del colegio Corazón de María, se propuso la creación de un artefacto tecnológico desde la robótica educativa, en donde se emplearon la creatividad, la imaginación y la innovación como estrategias para fomentar el aprendizaje colaborativo entre sus pares. En este contexto como afirma Ruiz, (2007), para que exista un aprendizaje es necesario que el estudiante intervenga en la construcción de este conocimiento.

Las sesiones tuvieron lugar en el colegio Corazón de María en el mes de abril 2024, Se realizaron 5 encuentros en total y con un tiempo de duración de 108 min cada uno. En cada sesión se trabajó desde el aprendizaje colaborativo en la identificación de emociones y en la construcción del artefacto. A continuación, se presenta una relación del cronograma implementado.

Tabla 1. Listado de actividades realizadas en la práctica

Nº	Nombre de la Actividad	Objetivo	Duración	Observación clave de: aprendizaje Colaborativo -Robótica
1	El monstruo de colores.	Presentar el concepto de las emociones y promover una comprensión conjunta y una construcción colectiva del significado.	60 min (para trabajar sobre el uso de las emociones) 48 min (para la planeación del Robotren)	En esta sesión, se introdujo el concepto de las emociones y se realizaron comentarios sobre las emociones del monstruo, demostrando una comprensión compartida y una construcción colectiva del significado de las emociones presentadas en la historia. Adicionalmente, los niños y niñas formaron sus grupos de trabajo para planificar el Robotren y escoger sus roles en cada una de las actividades. En esta actividad, el diálogo entre pares resultó fundamental para el establecimiento de roles y tareas. Además, se observó motivación en los estudiantes frente al desarrollo de la actividad.
2	Cuento del semáforo.	Comprender la importancia de reconocer y expresar las emociones, utilizando la analogía del semáforo y su relación con el Robotren.	60 MIN (para trabajar sobre el uso de las emociones) 48 min (para realizar el ensamble del Robotren)	En esta actividad, se observó que los niños y niñas compartieron una lectura grupal sobre las emociones y destacaron la importancia de reconocer y hablar sobre las señales de tránsito, en este caso el semáforo emocional, y su relación con el Robotren, promoviendo la empatía y el respeto en un ambiente de aprendizaje colaborativo. De acuerdo al modelo del Robotren, los niños y niñas empezaron a ensamblar cada una de las partes: motor de aficionados y partes plastificadas, colaborando mutuamente. De manera conjunta, algunos generaron las indicaciones de cómo debía ir el ensamble y posteriormente se realizó una verificación.

N°	Nombre de la Actividad	Objetivo	Duración	Observación clave de: aprendizaje Colaborativo -Robótica
3	Ruleta de colores	Fomentar el aprendizaje colaborativo mediante la creación de la ruleta de colores.	60 min (para trabajar sobre el uso de las emociones) 48 min (para la programación del Robotren)	En esta sesión, se promovió el trabajo colaborativo para crear una ruleta de colores con materiales reciclados. Este proceso permitió aprender sobre las emociones a través de las experiencias compartidas. Adicionalmente, se fomentó el aprendizaje colaborativo al realizar las conexiones de los dispositivos electrónicos: motor aficionado y pila de 9v, para que el Robotren pudiera desplazarse en cualquier dirección. Este proceso se fundamentó en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, propiciando una construcción del saber colectivo.
4	Mi territorio emocional	Promover la toma de conciencia sobre las emociones mediante la compartición de experiencias vividas por los niños y niñas en su vida cotidiana y evaluar el funcionamiento y desempeño del Robotren.	60 min (para trabajar sobre el uso de las emociones) 48 min (para realizar pruebas del Robotren)	En esta sesión se buscó estimular las emociones al compartir las experiencias vividas por los niños y niñas durante su vida cotidiana, con el fin de promover la toma de conciencia. Además, se llevó a cabo una prueba del Robotren para conocer su funcionamiento y evaluar su desempeño. Esta prueba no solo permitió evaluar el aspecto técnico, sino que también fomentó el aprendizaje colaborativo al involucrar a los niños en la identificación y resolución de problemas en grupo.
5	Evaluemos el proceso	Evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y fomentar un ambiente de colaboración y retroalimentación	108 min (para realizar la retroalimentación de las actividades realizadas).	En esta sesión, los niños y niñas compartieron sus experiencias en la creación del Robotren. Durante el proceso, cada miembro del grupo asumió roles específicos como diseñador, programador, investigador y publicista, fomentando el aprendizaje colaborativo y la responsabilidad compartida. La actividad no solo permitió que adquiriera habilidades técnicas y resolvieran problemas prácticos, sino que también desarrollaron una comprensión más profunda de las emociones y de cómo trabajar efectivamente en equipo.

Fuente: Rayo y Andrade, 2024.

Lo anterior fue la hoja de ruta para implementar la actividad llamada " Robotren", que se trata de un vehículo conectado por vagones con doble con tracción en dos ruedas, impulsado por dos motores aficionados, con corriente continua, este dispositivo se modifica para que sus motores puedan rotar en diferentes direcciones; a través de un kit de robótica, en donde los niños y niñas debían entender el funcionamiento y ensamble de sus partes. Así, se destaca el entusiasmo que produce a los estudiantes, la construcción de saberes, favoreciendo el uso responsable y crítico de la tecnología, siendo la robótica una excusa para comprender, crear y volver a aprender la realidad en la que se vive. (Barrera, 2015).

Esta actividad permitió a los niños y niñas enfrentarse a retos y obstáculos que requieren tiempo y esfuerzo para ser superados, además de su concentración y paciencia para obtener los resultados esperados, ya que no siempre son inmediatos, pero que con dedicación y constancia pueden superar dificultades y conseguir sus objetivos. Desarrollando habilidades transversales aplicables a cualquier ámbito, como el pensamiento lógico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Este ejercicio de práctica permite reflexionar sobre los entornos de aprendizajes colaborativos, pues se requiere de una especial atención en los estudiantes, quienes al trabajar en equipo con otros compañeros estimulan sus habilidades para mejorar su desempeño y nivel de conocimientos en materias determinadas como español, matemáticas, ciencias, entre otras.

En este sentido Muñoz (2011) plantea que, la unión de capacidades individuales hace que la formación del equipo sea efectiva y puedan cumplirse los objetivos propuestos. La crítica, retroalimentación y oportunidades de mejora del desempeño individual, hacen que el aprendizaje colaborativo en los colegios y en cualquier organización resulte mucho más eficiente. Por lo anterior, se evidencia que el aprendizaje colaborativo fue particularmente beneficioso para algunos niños y niñas que presentaban mayor timidez o estudiantes muy introvertidos, puesto que se evidenció el apoyo del grupo a animarlos a compartir sus opiniones y contribuir para que generaran ideas nuevas y creativas, fomentando el respeto a las diferencias y la convivencia escolar. Como resultado, se observó que la confianza de los niños y niñas en particular fue creciendo a medida que se daban cuenta de lo beneficioso de su apoyo para el grupo.

Adicionalmente a esto, se generó una comunidad educativa con mayor unidad y empatía, generando de esta manera un impacto positivo al interior del colegio Corazón de María ya que si se fortalece el aprendizaje colaborativo y este se vincula a los intereses propios de los estudiantes se tiende a mejorar el clima escolar. Lo que causó un impacto positivo en el aula, puesto que se fortaleció el respeto a las diferencias entre el grupo y afianzó sus relaciones sociales, fomentando un entorno de inclusión y respeto entre pares.

Desde el punto de vista pedagógico, se puede afirmar que para el buen desarrollo del trabajo en equipo fue preciso hacer la distribución en

grupos pequeños (4 estudiantes) con el objetivo de que todos pudieran cumplir con las actividades e indicaciones, para llevar a cabo el cumplimiento de todas las tareas propuestas.

DIMENSIONES DEL TRABAJO EN EQUIPO

Para Driscoll y Vergara (1997) citados por Casamayor (2008) en el aprendizaje colaborativo “todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo. Esto conlleva a que el logro y el beneficio de las metas trazadas sea para toda la organización, donde cada uno debe respetar las normas propuestas” (p.98).

Frente a esta característica se puede entender entonces, como lo fue en el caso de ejercicio de práctica que hay una interdependencia entre los grupos de trabajos y que permitieron que los estudiantes de manera colectiva pudieran alcanzar los objetivos como lo es el ensamble y la comprensión del artefacto tecnológico llamado Robotren, toda vez que se entiende o se puede comprender que al desarrollar y trabajar la responsabilidad individual no solamente se están generando procesos para que los estudiantes fortalezcan cualidades y actitudes propias sino también para que de alguna manera lo pongan en una dimensión que signifique el bien colectivo y que estas responsabilidades individuales generen un bien común y mejoren el trabajo en equipo. todo lo anterior debe ser guiado y direccionado por el docente para que no hayan sobrecargar a uno u otro estudiante y se pueda hacer un seguimiento y un acompañamiento desde la parte pedagógica, entendiendo el docente como un guía, orientador y/o facilitador para el desarrollo del trabajo cooperativo en el aula.

Otro elemento lo constituyen las habilidades de colaboración: “Para que un determinado grupo funcione de manera efectiva son necesarias algunas habilidades; entre ellas el liderazgo, el trabajo en equipo y la solución de conflictos”. (Driscoll y Vergara, 1997; citados por Casamayor, 2008:98).

Lo anterior plantea, que dentro de los trabajos y estrategias que se desarrollan en el aula, se

generan conexiones de tipo emocional y social entre los estudiantes que integran el grupo, esto les va a permitir alcanzar y lograr un objetivo común, sin embargo en este ejercicio de interacción social, de comprensión y de trabajo colaborativo siempre pueden llegar a existir algunas dificultades para que niños y niñas trabajen de manera armoniosa y más cuando se realizan los primeros ejercicios de inclusión de la robótica educativa. Por otro lado vemos que la función del docente es actuar como mediador para que los niños sientan que tiene un espacio seguro para resolver sus inconvenientes o sus problemas dando la voz a ellos para que de alguna otra manera no sea a través de la imposición del docente sino que el docente sea un guía. En este ejercicio también es fundamental que el docente tenga un control de la distribución de roles y tareas de cada uno de los estudiantes para que de alguna u otra manera se pueda hacer un seguimiento y haya un diálogo entre las acciones que emprende un grupo de manera coordinada para realizar una actividad.

Por último, y no menos importante, la Interacción promotora entre los miembros del grupo que permite desarrollar adecuadas relaciones interpersonales e implantar estrategias efectivas de aprendizaje. Por lo anterior, se evidenció una interacción social entre los estudiantes, en donde a través del intercambio de ideas para la creación de este aparato tecnológico se pudo establecer un mayor sentimiento de confianza entre los estudiantes, pues esta interacción y contacto físico, permitió entre ellos, un acercamiento más familiar, calentándose mutuamente para el trabajo en equipo.

Y es que aplicar con destreza los conocimientos de robótica, conocer y saber cuándo usar los materiales para la construcción de un robot y reconocer las partes de los dispositivos eléctricos y digitales hace que los estudiantes sientan una mayor seguridad al manipular las herramientas y los materiales que hacen parte de este dispositivo tecnológico.

Finalmente se concluye que el aprendizaje colaborativo busca como mediación o herramienta pedagógica la robótica educativa, para que todos los niños y niñas, logren comprender y generar dinámicas de trabajo, basada en la función de roles y la motivación. Lo que permite de alguna u otra manera un aprendizaje desde la construcción colectiva, el diálogo, la comprensión, la empatía, y también desde el establecimiento de vínculos y tejidos dentro del aula, que permita que los procesos de enseñanza y aprendizaje fortalezcan la formación integral de los estudiantes que están inmersos en la sociedad del conocimiento.

REFLEXIONES FINALES

El ejercicio de práctica que implica la reflexión sobre el quehacer docente permite entender y dimensionar el impacto de trabajar el aprendizaje colaborativo a través de la robótica educativa. Este enfoque pedagógico moderno no solo enriquece el aprendizaje académico de los estudiantes, sino que también desarrolla habilidades sociales, emocionales y de pensamiento crítico esenciales para su formación integral.

En la robótica educativa uno de los factores fundamentales es el aprendizaje colaborativo, ya que permite que los niños y niñas puedan lograr mejorar sus habilidades de colaboración y comunicación, debido a que el trabajo en grupo les permite tener en cuenta las opiniones y puntos de vistas de cada uno de ellos porque cada idea les ayuda a resolver los conflictos e inconvenientes que se les presente a la hora de realizar actividades de la robótica educativa, tales la creación de artefactos o elementos.

Por tal motivo, es necesario implementar recursos novedosos o temáticas novedosas que innoven en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, por consiguiente, es necesario que en el colegio Corazón de María, junto con la participación activa, de docentes, equipo directivo y estudiantes, implementen y desarrollen estrategias lúdicas, didácticas y tecnológicas, que sigan asegurando el aprendizaje colaborativo, para un adecuado desarrollo de competencias sociales y

comunicativas que permitan a los estudiantes alcanzar los logros propuestos.

Puesto que, al trabajar el aprendizaje colaborativo, se desarrollan competencias sociales y comunicativas en los niños, que si se asocia con la robótica educativa se genera un nuevo espacio de aprendizaje con temáticas, novedosas e intereses que motivan al aprendizaje. Este ejercicio ayuda que los niños aprendan desde la experiencia y desde un trabajo colectivo, una construcción de saberes, cada vez que determinan funciones y resuelven problemas a través del diálogo, la empatía y el fortalecimiento de los valores.

De alguna, u otra manera se necesita que los docentes, específicamente de la institución anteriormente nombrada, generen estos espacios para incluir nuevas temáticas y trabajar el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con la internet, bases de datos o sitios web, para que se fortalezca esta dimensión social y les permite aprender no solo de manera individual sino aprender desde el acompañamiento, desde la mirada del otro y desde las ideas de los demás.

Lo anterior, les permite a los docentes incorporar y crear nuevos métodos de enseñanza, ayudando a que los niños y niñas logren tener múltiples formas de aprendizaje, debido a que pueden tener oportunidades de aprender y fortalecer sus habilidades, porque cuando se reconoce que todos los niños y las niñas tienen múltiples formas de aprendizaje, se está reconociendo la diversidad en el aula, y gracias a esto se puede generar un ambiente inclusivo.

Por consiguiente, los docentes requieren asertividad en la transición que exige la apertura al amplio campo de la inclusión que modifica las tendencias tradicionales y consolida la pertinencia por hacer del “nuevo currículo” la caracterización de los elementos del ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué enseñar? siendo esto un constante cuestionamiento de la adaptabilidad de recursos materiales e inmateriales que tal

vez surgen del producto mismo del ejercicio pedagógico cambiante, para el cual toma sentido el trabajo colaborativo, la robótica educativa y la tecnología.

Siendo estos caminos que se construyen, facilitando la diversidad del aprendizaje, pues cuando se guía a la exploración, la experimentación, a aprender del error, y a estimular en las experiencias el diálogo de saberes de una manera conjunta se logra: ver, sentir y entender el mundo de la inclusión, obteniéndose como resultado la oportunidad a la innovación y la actualización que permiten trazar conexiones y abran el sendero al trabajo por la igualdad.

Es así como la escuela incide constantemente en la edificación de la sociedad, ya que es un contexto recíproco que interactúa con la tecnología, un recurso que se afecta y genera algo nuevo, como del texto material al libro digital, o de la clase magistral a las videoconferencias; no como un fin sino como un medio que logra desarrollar la creatividad, un papel más activo en la educación que permite crear con la tecnología, donde la voz del docente ayuda a tomar decisiones reales de acuerdo a las necesidades.

Las actividades de robótica educativa permitieron mostrar un equilibrio sobre el uso de la tecnología de manera intencional y consciente, donde no se trata de utilizar esta herramienta por el simple hecho de usarla, sino en aprovecharla de manera estratégica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. permitiendo ser una herramienta poderosa en la educación cuando se conocen sus perjuicios y se utiliza de una manera responsable, adaptándola a las necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, J., Cárdenas, C., Estupiñán F. (2005). Aprendizaje Cooperativo.(2a. ed.). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Colombia: Guadalupe.

Barrera, N. (2015). Uso De La Robótica Educativa Como Estrategia Didáctica En El Aula. Praxis &

Saber. Revista de Investigación y Pedagogía. 6(11). 215–234. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000100010&lang=pt

Casamayor, G (2008). La formación On-Line. Una mirada integral sobre el blearning. España: Grao.

Jhonson, D. y Jhonson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós SAICF. Recuperado de: <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

López, A. (2007). Catorce ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Grao

Muñoz Y. (2011). "Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje en Equipo". Programa de Magister en Planificación y Gestión Educacional, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad Diego Portales. Santiago, p.11

Navarro Soria, Ignasi; González Gómez, Carlota; López Monsalve, Begoña; Contreras Fontanillo, Aurora. «Aprendizaje cooperativo basado en

proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros». Educar, 2019, Vol. 55, n.º 2, pp. 519-541, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359308>.

Pérez Narváez, H. O., & Roig-Vila, R. (2015). Entornos de programación no mediados simbólicamente para el desarrollo del pensamiento computacional. Una experiencia en la formación de profesores de Informática de la Universidad Central del Ecuador. Revista de Educación a Distancia (RED), (46). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/240301>

Ruiz, E. (2007). Educatrónica: innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. 107–155. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Ruiz, F. (2017). Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Educativa. Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia, España. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/132397061.pdf>

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN AMBIENTES INCLUSIVOS A TRAVÉS DE PEDAGOGÍA DE LOTTO Y EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

STRENGTHENING THE SOCIAL SKILLS IN INCLUSIVE ENVIRONMENTS THROUGH LOTUS PEDAGOGY AND UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)

Lina Katerina Molina Molano⁵

Giuliana Isabella Parga López⁶

Kelly Johana Quezada Díaz⁷

Resumen

El presente ejercicio escritural parte del desarrollo de una intervención pedagógica con el grupo de profesionales que brindan atención psicosocial a niños y beneficiarios de la fundación **i.e** de la ciudad de Ibagué, quienes conviven en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social por condiciones de pobreza y discapacidad cognitiva; surge a partir del reconocimiento de la importancia de fortalecer sus habilidades sociales en ambientes inclusivos; para lo cual se plantea como propósito el facilitar al equipo interdisciplinario de la fundación, el reconocimiento de estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de las habilidades sociales tales como la Pedagogía del loto y el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, debido a que son mecanismos que fomentan la interacción social, la cooperación, la empatía, la resolución de conflictos y el autoconocimiento. Para lo cual, se realizó un acercamiento a la población participante desde un ejercicio de caracterización y diagnóstico del conocimiento y uso de las estrategias, que

permitió el desarrollo de la capacitación, finalizando en la identificación de las percepciones adquiridas hacia su utilidad y compromiso de posterior aplicabilidad con los niños, desde el marco de un ambiente inclusivo. Todo lo cual permitió identificar la pertinencia de un ejercicio formativo de estrategias pedagógicas, a través de las percepciones que los profesionales evidenciaron de su valor y aplicabilidad tanto en el ámbito social como educativo.

Palabras clave: Habilidades sociales, exclusión social, estrategias pedagógicas, inclusión

Abstract

*The present writing exercise originates from the development of a pedagogical intervention with the group of professionals who provide psychosocial care to children and beneficiaries of the **i.e** foundation in the city of Ibagué, who live in situations of vulnerability and at risk of social exclusion due to conditions of poverty and cognitive disability. It arises from the*

⁵ Licenciada en Ciencias Sociales, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. lmolinam@ut.edu.co

⁶ Licenciada en Educación Infantil, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. gipargal@ut.edu.co

⁷ Licenciada en Educación Infantil, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. kiquezadad@ut.edu.co

recognition of the importance of strengthening their social skills in inclusive environments. The purpose is to facilitate the interdisciplinary team of the foundation in recognizing pedagogical strategies that promote the development of social skills, such as Lotus Pedagogy and Universal Design for Learning (UDL), as they are mechanisms that foster social interaction, cooperation, empathy, conflict resolution, and self-awareness. For this, an approach was made to the participant population through an exercise of characterization and diagnosis of the knowledge and use of the strategies, which allowed the development of the training, culminating in the identification of the perceptions acquired regarding their usefulness and commitment to subsequent applicability with the children, within the framework of an inclusive environment. All of this allowed for the identification of the relevance of a formative exercise of pedagogical strategies, through the perceptions that the professionals evidenced of their value and applicability in both the social and educational fields.

Keywords: Social skills, social exclusion, [teaching strategies](#), inclusion.

Introducción

Reflexionar en las habilidades blandas o habilidades sociales, es un acto transformador y de amor por la humanidad; implicando el retorno de la humanidad hacia lo valioso e importante que significa comunicarse asertivamente, y un reto en las diferentes labores dedicadas a la infancia, que más que replicar conocimientos, es formar seres humanos íntegros y con capacidades para la vida.

En este sentido, actualmente la inclusión se ha convertido en un objetivo fundamental en todos los sectores de la sociedad, especialmente en las escuelas, fundaciones, talleres, bibliotecas, entre otros; por lo cual se vienen creando múltiples espacios para integrar a todos los niños que presentan diversas capacidades en un mismo espacio, sin ser excluidos o apartados, brindándoles estrategias para su

participación activa y equitativa en el proceso formativo.

Dentro del contexto de la inclusión, en el cual existe un mundo de diversidad, en el que a los niños y las niñas se les ven afectadas diversas áreas de su desarrollo como las habilidades sociales, es primordial fortalecerlas teniendo en cuenta que la potenciación adecuada de esta área es fundamental para que ellos puedan interactuar de manera efectiva, construir relaciones positivas y participar plenamente en los entornos sociales.

Este es un gran desafío que se busca abordar, empoderando al equipo de profesionales de la fundación ie, en metodologías pedagógicas que sean efectivas y accesibles para todos los beneficiarios, sin importar sus diversas capacidades y necesidades; una de estas estrategias es la pedagogía del loto, la cual es conocida por su enfoque multidisciplinario y participativo, que no solo tiene como premisa promover la interacción social, sino también facilitar la cooperación, la conciencia, la empatía y la resolución de conflictos, representando herramientas innovadoras que permiten fomentar las habilidades sociales en niños y niñas.

De igual manera, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco de referencia, que promueve la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, flexibles y adaptables, para atender la diversidad de todos los niños y las niñas. Esta estrategia propone principios que permiten diseñar experiencias inclusivas, asegurando que todos independientemente de sus capacidades y estilos de aprendizaje tengan las mismas oportunidades de éxito. De igual manera, se puede aplicar en cualquier entorno que brinde una atención a niños y niñas adecuando cada actividad y herramienta que se les brinde, para promover un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas se puede demostrar cómo se pueden crear entornos de ambientes inclusivos, con la combinación de la pedagogía del loto y el DUA, potenciando el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas, a través

de la formación del equipo de profesionales, que en sus diversos campos atienden a la diversidad, buscando mejorar su desarrollo social, preparándolos para una participación activa y significativa en la sociedad.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un aspecto fundamental de la actividad humana que emergen en interacción con el desarrollo cognitivo, afectan el desarrollo emocional e inciden en la autoestima, seguridad, los roles, los procesos de autorregulación y correulación del comportamiento, entre otros factores, como lo refiere Tortosa (2018), “Las habilidades sociales son una competencia fundamental para desarrollarnos correctamente como individuos, dentro de una sociedad donde se precisa de ellas constantemente” (p.164). Estas se desarrollan en las primeras etapas de vida, más se aprenden a lo largo del curso de vida; siendo la familia y el contexto social factores determinantes en su adquisición y desempeño.

La familia por su parte, determina el desarrollo de las habilidades sociales con base en su capacidad de proporcionar experiencias positivas, tales como vínculos afectivos, cohesión, solidaridad, respeto, confianza, entre otros; como ha sido referido por Cardona *et. al.* (2015), quienes a partir de su investigación afirman que “La familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de los individuos” (p 101).

En este sentido, se puede referir las conclusiones del estudio realizado por (Isaza, 2018), en las que plantea que las prácticas formativas que utilice la familia aportarán o dificultarán el desarrollo social del niño. Por lo que cuando la familia distorsiona su rol estructurante de habilidades sociales y en ella se vivencian situaciones como violencia intrafamiliar, dificultades en la comunicación, maltrato, entre otros, expone el surgimiento de

conductas negativas en sociedad, como la agresividad, violencia entre pares, aislamiento, indiferencia (Betancourth *et al.*, 2017).

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales también se consolidan por las experiencias y aprendizajes en el entorno, se identifica la incidencia de la variable de un contexto social con factores desfavorecedores como la exclusión social condicionada por el sistema económico; la cual, limita la participación a los diversos mecanismos de inserción; situaciones que promueven la adquisición de un conjunto de valores socioculturales aplicables en este medio social, más inadaptables en otros contextos, quedando la persona en formación vulnerable y en desventaja en el sistema social (Pérez, *et.al.*, 2014).

Esto a su vez, conlleva dificultades de adaptación y de aceptación, debido a que la práctica de esos valores adquiridos en un contexto de exclusión, generan conductas poco apropiadas que ilegitiman los derechos vitales de los otros (Santana Vega, 2015). De igual manera, se suscita un débil reforzamiento social positivo e identidad social negativa, que se identifica en habilidades desprovistas como altos niveles de timidez, miedo, incapacidad para expresar opiniones, desacato a la autoridad, limitación para desempeñar adecuadamente una tarea social y por ende, una percepción de fracaso personal y social.

Dichas situaciones son las identificadas en el contexto de práctica, en la fundación ie, la cual atiende a niños y niñas que provienen de entornos vulnerables, donde sus oportunidades de desarrollo social son limitadas dado a su nivel socioeconómico, por lo cual se ven excluidos de la sociedad; como lo menciona la ONG de la Cooperación para el desarrollo CODESPA (2018)

La exclusión social es el proceso a través del cual algunas personas quedan relegadas de la sociedad, sin posibilidad de participación en ella, ya sea por su falta de competencias básicas, por su condición de pobreza o simplemente como resultado de la discriminación, dificultando el acceso al

empleo, a la formación, a la educación y a participar en actividades y redes comunitarias. (p. 83).

De igual manera son atendidas en la fundación personas con discapacidad cognitiva, que presentan limitaciones en la ejecución de actividades diarias, especialmente en el desarrollo de sus habilidades sociales como lo menciona Iturralde (2020), en su investigación “en los niños y jóvenes que tienen discapacidad intelectual, el desafío de integrarse es mayor porque su proceso de aprendizaje es lento y cada habilidad social tiene características complejamente crecientes” (p.05). Por ello se ve gravemente afectada su inclusión social, por la existencia de barreras para ellos, que les impiden participar en la sociedad.

Por lo que a partir de la problemática identificada se requiere un acompañamiento socioeducativo que conlleve a la adquisición y desempeño de habilidades sociales como acciones favorecedoras, en ambientes inclusivos.

Ambientes Inclusivos

En este orden de ideas, se puede reconocer como refiere (García, 2016), que los ambientes inclusivos conllevan una formación para la vida, hacia una ética del cuidado, en una convivencia armónica, en afectividad y legitimación del otro. Por lo que se validan estos entornos creados en las comunidades donde se reconoce la diversidad de las personas y se les brinda espacios de participación.

Así, pensar en ambientes inclusivos como lo indican Ramírez y García (2019) “demanda situar la pertinencia de espacios formativos, en los que el estudiante o beneficiario como el actor principal intervengan en su desarrollo, siendo incentivados a participar y aprovechar al máximo sus habilidades y potenciales” (p. 10). Requiriéndose para ello, la utilización de recursos que respondan al área estructural, pedagógica, didáctica y relacional,

traspasando los muros de una escuela, a otra variedad de contextos sociales.

Al respecto, pensar en un proceso formativo implica reconocer la importancia del colectivo de profesionales que atienden la diversidad, promoviendo una inclusión que aporte significativamente al desarrollo de habilidades sociales de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad, esta inclusión educativa tiene como una de sus premisas la promoción de la transformación de la sociedad y la participación activa; para lo cual urge como lo propone (Cornejo, 2017), que los profesionales posean conocimiento de las acciones que den respuesta a la diversidad a nivel tanto de factores culturales, socioeconómicas, y contextuales, así como a nivel de diferentes capacidades, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, entre otros.

Estrategias Pedagógicas

Desde el marco de ambientes inclusivos en el ejercicio práctico desarrollado se plantearon algunas estrategias pedagógicas alternativas, como lo son el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Pedagogía del Loto, reconociéndose como herramientas para apoyar el desarrollo de habilidades sociales; para lo que se inicia con un ejercicio diagnóstico la percepción del equipo de profesionales en relación con estas estrategias, teniendo en cuenta que la actitud y aptitud producto de su proceso perceptivo es fundamental para la implementación de cualquier estrategia dentro del marco de educación inclusiva, como ha sido afirmado por (Garzón, et al. 2016 citados por Vallejo, et al., 2019) al referir que:

Los profesores deben tener actitudes positivas hacia la inclusión y una visión amplia del término diversidad, de forma que estas actitudes se conviertan en un elemento facilitador y no en barreras para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercutan en el uso de estrategias inclusivas en las aulas (p. 42).

Cabe resaltar que dicho marco es aplicado a todos los actores que intervienen desde los

diversos contextos en ambientes inclusivos. De igual manera entendiendo que la percepción es definida según (Briceño, 2021 citado por Salcedo A., et. al., 2022) como “la capacidad para captar, procesar, y dar sentido de forma activa a la información que alcanza los sentidos” (p.390), se prioriza posterior a la intervención con el equipo de profesionales, la valoración de las percepciones de las herramientas suministradas relacionadas con un antes y después de su conocimiento y a nivel de la proyección de su aplicabilidad con los beneficiarios de la fundación.

En relación el Diseño universal para el aprendizaje DUA, este según (CAST, 2011 citado por el Lorenzo, 2023) se identifica como “un marco válido para guiar la práctica pedagógica que incluya flexibilidad en su accionar, identifique las barreras, proporcione las adaptaciones y los apoyos necesarios, para con ello, formular propuestas de formación inclusivas, fundamentando como un aspecto básico la participación”. (p. 06)

En este sentido, con el DUA se consolida una concepción de accesibilidad e igualdad de oportunidades de formación, al reconocer la singularidad de cada persona y atender a sus necesidades, permitiendo que todos puedan acceder y participar de su proceso formativo, como es relacionado en el modelo del DUA, en la versión actualizada del (CAST, 2018), donde se establece como uno de sus principios orientadores de su práctica el proporcionar múltiples formas de acción y expresión en ambientes inclusivos y socializadores.

A nivel de la pedagogía de Loto, esta se plantea conforme a Rubio, (2020) como “una propuesta encargada de implementar la meditación, la corporeidad, el arte, la gamificación, la ciudadanía global, el respeto por la diversidad, la recuperación ancestral, la inspiración, la innovación y la investigación” (p. 15). La cual, surge del estudio de diferentes casos de acoso escolar en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla de la ciudad de Bogotá, a medida que este estudio se fue implementando en diferentes instituciones educativas, se logra evidenciar el impacto en los estudiantes en el mejoramiento

de la convivencia, lo que permitía que los niños y niñas tuvieran relaciones efectivas, respetuosas y satisfactorias, promoviendo sus habilidades sociales.

Asimismo, la Pedagogía del loto no sólo promueve el yoga, sino también la meditación y el mindfulness (atención plena), para fomentar una cultura de paz. De esta forma, la práctica de la meditación no sólo relaja a los músculos sino que genera una sensación de paz y tranquilidad. En consecuencia, un ambiente positivo y de calma, desencadena no sólo en los adultos una disminución de los niveles de violencia, sino también en los niños y adolescentes, quienes más vivencian situaciones de acoso escolar u otros tipos de violencias, no sólo del ámbito escolar sino familiar.

Con ello, se trabajan las dimensiones corporeidad, bienestar y socio-emocionalidad, a partir del respeto a la diferencia, es decir, su efectividad es para las diferentes comunidades, sin excluir a nadie. Así los fundamentos expuestos anteriormente buscan resaltar la importancia de abordar situaciones de vulnerabilidad, como la discapacidad intelectual y la pobreza, que afectan el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas, desde una perspectiva pedagógica inclusiva y centrada en sus necesidades y capacidades, proporcionando el apoyo oportuno y adecuado a través de estrategias pedagógicas apropiadas, como lo son el DUA y la pedagogía del loto, que promuevan el desarrollo de sus habilidades sociales para que puedan tener una verdadera inclusión social y disfruten de su autonomía para entablar relaciones sociales significativas.

Conclusión

A partir de todo lo anteriormente relacionado, se puede concluir que la inclusión es esencial para asegurar que todos los niños independiente de sus capacidades, necesidades y características, tengan acceso a la participación en la sociedad; promoviendo la igualdad de oportunidades y buscando eliminar las barreras que impiden su pleno desarrollo

social. Asimismo, la inclusión no solo se refiere a la integración física en un mismo espacio, sino también a la creación de entornos donde cada persona pueda acceder, desarrollando plenamente sus habilidades y potencialidades.

Para fomentar este acceso es esencial promover el uso de diversas estrategias como la Pedagogía del loto, la cual es una metodología innovadora que combina diversas disciplinas como la meditación, el arte, la gamificación y el mindfulness; con lo cual, se busca no solo mejorar la convivencia de los niños y las niñas en entornos escolares, sino también fomentar un ambiente de respeto y empatía, esenciales en las habilidades sociales, al implementar una metodología que promueva una cultura de paz y bienestar se logra un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de las personas.

Así mismo, el DUA permite diseñar ambientes de aprendizajes flexibles y accesibles para todos los estudiantes, pero también brinda la posibilidad de trasladar su metodología a diferentes espacios, para fomentar la inclusión, reconociendo la diversidad que se puede presentar en cualquier entorno y satisfaciendo las necesidades individuales. El DUA ha demostrado ser una herramienta poderosa para la inclusión, garantizando que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y participación.

Cabe resaltar como recomendaciones planteadas a partir del ejercicio de práctica, la necesidad de integrar la aplicabilidad de estas estrategias con la población de padres que promueva un ambiente inclusivo para toda la comunidad de beneficiarios de la fundación. Así mismo, es recomendable la continuidad del proceso de capacitación con la aplicabilidad de las estrategias con los niños beneficiarios, integrando un proceso evaluativo del mismo que conlleve al enriquecimiento y ajustes a que se den lugar

Sin dejar a un lado que la inclusión no solo depende de los profesionales, sino también de los espacios de participación en la sociedad y la comunidad, puesto que estos espacios son

donde se plasman en la práctica lo aprendido en las aulas, y se contrarrestan antiguas creencias sobre la inclusión u otros tópicos. Además, en los espacios comunitarios convergen los primeros educadores de la infancia, los padres, los abuelos, los vecinos, en sí; aquellos referentes a seguir a través de la vida de los infantes.

Por ello, transformar una sociedad no es un papel únicamente dotado a la escuela, sino que necesita de la corresponsabilidad para lograr con ello ambientes inclusivos. Cabe recalcar que en los espacios comunitarios, se toman las decisiones que conciernen a su espacio local, y por ello, la formación en la inclusión no converge solo padres y docentes sino líderes sociales que son los encargados de representar a sus comunidades.

A través de la práctica, se logró identificar que existen espacios fuera de la educación formal para apoyar a los niños en condición de vulnerabilidad, y en especial, requieren de la participación de los padres de familia. Además, la recepción de los docentes, permitió un espacio participativo en el que se logró compartir herramientas digitales sobre lecturas, vídeos, podcast y otros materiales que refuerzan lo aprendido. Con esto se quiere decir, que hay actores sociales comprometidos con la diversidad y la inclusión de los niños en condiciones de vulnerabilidad, y por ello, se hace necesario darles una mayor visibilidad y reconocimiento a los gestores sociales, puesto que la educación no recae sobre una institución educativa sino en una sociedad entera.

REFERENCIAS

- Alvarado, A., Moreno, M. & Rodríguez, M. (2009). Inclusión social y participación comunitaria: una perspectiva de trabajo frente a la discapacidad. *Scielo, Ciencia y enfermería*, 15(1), 61-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100008>
- Betancort, M. Cabrera, L. & Pérez, C. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 410-428. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8779/0>

- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A. K., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 133-147. <https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- Cardona, A. Duque, J. Londoño, D. & Valencia, E. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta - Antioquia. *Revista Aletheia*, 7(2), 90 - 113. <https://doi.org/10.11600/ale.v7i2.257>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wake- field, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/> Versión traducida al español. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>
- EISEMAN, F. R. (2021). La meditación en espacios educativos como factor protector. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. doi: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- García, D. (2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes. Reflexiones desde una educación para la vida. *Revista Infancias Imágenes*, 15(2), 271-279. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a08>
- Gómez, J. (2022). Ambientes educativos inclusivos y su incidencia en el proceso de aprendizaje en niños con NEE en la UE Emigdio Esparza Moreno, Babahoyo. 2022. [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Babahoyo Ecuador. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13183>
- Isaza, L. (2018). Las Prácticas Educativas Familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Revista Encuentros*, 16(1), 78 - 90. <http://dx.doi.org/10.15665/v16i01.635>
- Iturralde, A. (2020). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual moderada. Estudio de caso. [Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19665>
- Lorenzo, A. (2023). El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). [Trabajo de grado, Universidad de Alicante]. RUA Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/131375>
- Moreno, J. H. (2016). La modernidad líquida. *Política y cultura*, 45, 279-282. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000100279
- Pina, M. (2020). Competencias Personales y Sociales en Familias en Situación de Pobreza y/o Exclusión Social. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/95861>
- Rubio, A. y Ballén A. (2020). Un florecer desde la pedagogía del loto. *Educación para el siglo XXI. IDEP*. https://www.researchgate.net/publication/355712682_Educacion_para_el_siglo_XXI_Un_florecer_desde_la_Pedagogia_del_Loto
- Santana, L. (2007). Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. *Revista de pedagogía*, 29(85), 339 - 341. <https://ve.scielo.org/pdf/p/v29n85/art07.pdf>
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158 - 165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>

TRANSFORMACIÓN DE SABERES FRENTE AL VALOR DEL RESPETO A LAS DIFERENCIAS POR MEDIO DEL ARTE EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL COLEGIO GENIOS DEL MAÑANA DE LA CIUDAD DE IBAGUÉ

TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE REGARDING THE VALUE OF RESPECT FOR DIFFERENCES THROUGH ART IN BOYS AND GIRLS OF THE GENIOS DEL MAÑANA SCHOOL IN THE CITY OF IBAGUÉ.

Ana María Sanjuanes Romero⁸

Andrea Edelmira Varón Delvasto⁹

RESUMEN

El aula es un entorno ideal para fomentar la convivencia y el respeto a las diferencias desde temprana edad, mediante herramientas como el arte, donde se promueven en la interacción cotidiana con el otro. Sin embargo, los conflictos pueden surgir y, sin una gestión adecuada, pueden escalar a violencia. En el colegio Genios del Mañana de Ibagué, la falta de respeto y empatía entre estudiantes ha generado conflictos, pese a los esfuerzos del colegio por orientar valores, por lo anterior, se hizo crucial promover el reconocimiento de la igualdad dando cuenta que todos somos iguales para mitigar prejuicios y fomentar la inclusión. Este artículo tiene como propósito analizar el desarrollo de la transformación de saberes frente al valor de respeto a las diferencias en el entorno escolar, para ello, los niños y las niñas usaron materiales que les permitieron expresar de manera creativa sus sentimientos y emociones, trabajando en equipo con sus pares, siendo empáticos y valorando las diferencias del otro, logrando transformar su sentir, pensar y actuar en su entorno inmediato. Se concluye que, el aula es clave para fomentar los valores y la convivencia, implementando el arte en sus

prácticas pedagógicas, pero enfrenta desafíos significativos, de modo que, se deben implementar estrategias que involucren la participación de familias, capacitar a docentes en metodologías inclusivas y mejorar la infraestructura física. De esta manera se mitigan los prejuicios y se fomenta la inclusión escolar.

Palabras clave: Artes, Valor del respeto, Práctica pedagógica, Tolerancia.

ABSTRACT

The classroom is an ideal environment to foster coexistence and respect for differences from an early age, through tools such as art, where they are promoted in daily interaction with others. However, conflicts can arise and, without proper management, can escalate into violence. In the Genios del Mañana school in Ibagué, the lack of respect and empathy among students has generated conflicts, despite the school's efforts to guide values, therefore, it became crucial to promote the recognition of equality, realizing that we are all equal in order to mitigate prejudices and promote inclusion. The purpose of this article is to analyze the development of the transformation of knowledge regarding the

⁸ Psicóloga, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. amsanjuanesr@ut.edu.co

⁹ Psicóloga, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. aevarond@ut.edu.co

value of respect for differences in the school environment. To this end, the children used materials that allowed them to creatively express their feelings and emotions, working as a team with their peers, being empathetic and valuing the differences of others, managing to transform their feelings, thoughts and actions in their immediate environment. It is concluded that the classroom is key to promote values and coexistence, implementing art in their pedagogical practices, but faces significant challenges, so that strategies involving the participation of families, training teachers in inclusive methodologies and improving the physical infrastructure should be implemented. In this way, prejudices are mitigated and inclusion is fostered.

Keywords: Arts, Value of respect, Teaching practice, Tolerance.

INTRODUCCIÓN

El aula de clase representa el entorno ideal para las experiencias de sana convivencia, contribuyendo a formar en valores a los niños y las niñas desde temprana edad. Es el espacio donde todos sus miembros tienden a relacionarse, interactuar y comunicarse. Allí se establecen vínculos con su entorno y la sociedad en general. Es importante reconocer que la escuela, aunque sea un espacio de aprendizaje, también puede ser un escenario donde surgen conflictos, comunes en las relaciones humanas. Sin embargo, según Leyton-Leyton (2020), sin su gestión o manejo adecuado, puede escalar hasta manifestarse como formas de violencia.

Las dinámicas de violencia familiar y comunitaria, se manifiestan en la escuela a través de conflictos como la intolerancia, la agresión física y verbal, la falta de escucha activa y la dificultad para resolver problemas mediante el diálogo. Además de estas influencias sociales, la escuela enfrenta sus propios desafíos, a veces relacionados con el currículo, los manuales de convivencia, e incluso con la implementación de reformas educativas.

Según Ghiso (2012), las violencias sociales están inscritas en el imaginario de los individuos, lo que se termina reflejando en el entorno escolar impactando en su dinámica, alterando las rutinas y generando crisis en los ritmos propios del ambiente escolar. Este es el caso del colegio Genios del Mañana en la ciudad de Ibagué, donde se observa una falta de respeto por parte de algunos estudiantes hacia sus compañeros, manifestada en el uso de sobrenombres y lenguaje inapropiado. Esta situación desencadenó conflictos que, en ocasiones, resultaron en violencia como medio para resolver diferencias.

De acuerdo con la información proporcionada por algunos docentes, a pesar del constante interés de la institución de formar a los estudiantes, haciendo hincapié en valores, cultura, costumbres y conocimientos, se ha constatado que la dinámica interpersonal dentro del aula de clase del grado cuarto del Colegio Genios del Mañana presentó ciertas dificultades. Entre ellas se destacan la falta de empatía por parte de algunos estudiantes, lo que ocasionalmente desencadena conflictos en el entorno educativo.

De acuerdo a lo anterior, se hizo crucial que el colegio Genios del Mañana se reforzara y promoviera en sus estudiantes el reconocimiento de que, a pesar de nuestras diferencias, todos somos iguales en dignidad y derechos (Naciones Unidas, 1948). Esto es fundamental para mitigar los prejuicios y romper estereotipos, fomentando así la convivencia pacífica y la inclusión en la comunidad escolar. Estas situaciones descritas, llevaron al cuerpo docente del colegio a reconocer la necesidad de brindar un apoyo específico a los estudiantes del cuarto grado en cuanto al respeto por las diferencias.

El colegio Genios del Mañana se encuentra ubicado en la comuna ocho de la ciudad de Ibagué. La mayoría de los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico de estratos dos y tres, residentes en el barrio Simón Bolívar. Esta institución educativa ofrece servicios de educación formal en los niveles: Preescolar

(Jardín y Transición), básica primaria y secundaria (6º, 7º, 8º y 9º). Actualmente, el colegio cuenta con 9 docentes y 200 estudiantes en sus diferentes jornadas.

Vale la pena destacar que el colegio se esfuerza por organizar eventos culturales, como una forma de fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad. Estos eventos pueden incluir presentaciones de música, baile, teatro, entre otros, con el objetivo de promover una sociedad donde todas las culturas interactúen y se respeten mutuamente. Sin embargo, durante el recorrido por el plantel educativo, fue evidente el tamaño reducido de los salones de clase, con dimensiones que dificultaban a los estudiantes moverse con tranquilidad, ya que, a su corta edad, necesitan más espacio para desarrollar actividades y establecer relaciones interpersonales de manera positiva.

La experiencia se desarrolló con 21 estudiantes del grado cuarto de primaria, compuestos por 8 niñas y 13 niños cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años. Entre ellos, se destaca un estudiante con discapacidad motora, que brindó una valiosa oportunidad de fomentar la colaboración, la empatía y respeto mutuo.

De lo anterior, partimos de la premisa de la importancia de reconocer la diversidad de actores que integran el aula de clase y cómo sus diversas perspectivas, experiencias y prácticas, provenientes de diferentes contextos sociales, impactan en su concepción de valores relacionados con la convivencia y respeto. Así como el aula de clase contribuye tanto al mantenimiento como a la transformación social. Es así, como el propósito del presente artículo es analizar el proceso de transformación de saberes frente al valor del respeto a las diferencias en los niños y las niñas del colegio Genios del Mañana de la ciudad de Ibagué.

SABERES PREVIOS Y EXPERIENCIAS

Durante las interacciones con los estudiantes del colegio Genios del Mañana, se emplearon el arte, la creatividad y la expresión como estrategias que estimularon a los estudiantes a

compartir sus propias experiencias y perspectivas sobre el respeto a las diferencias. En este contexto, es fundamental comprender que no hay experiencia universal; cada persona vive la suya de manera singular y única. Sobre este aspecto, Larrosa (2009), afirma que “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, (...) de un modo único, singular, particular, propio” (p. 16).

Lo anterior nos mostró la necesidad de desarrollar una actividad de apertura llamada “Mi Galería de Arte”. A través de un dibujo individual, se evidenciaron sentimientos y emociones, sino respecto cómo se sentían los niños y las niñas con su familia y en la institución. Además, se identificaron las concepciones que los estudiantes traen desde casa o que han creado en su interacción social respecto al valor del respeto a las diferencias. Así, ante un conocimiento nuevo, el estudiante lo asimila e incorpora a esta red de experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Como resultado, es posible afirmar que el aprendizaje no es pasivo ni objetivo; por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Chamorro y Jiménez, 2014).

Esta actividad permitió a los niños plasmar sus sentimientos guardados, exponiendo aspectos tan relevantes como el rechazo hacia sus compañeros, manifestaciones en las que se representaban diferentes a los demás o apartados del grupo, temores hacia un familiar y discriminación por la nacionalidad de algunos compañeros y también barreras por el color de piel. Al indagar sobre algunas concepciones relacionadas con los valores estudiados, los estudiantes manifestaron que construían prejuicios a partir de la observación de su entorno y por influencia de sus padres.

EL AULA COMO LABORATORIO DE APRENDIZAJE

Una de las características distintivas de la educación formal basada en generalizaciones

es la capacidad de identificar y aplicar patrones a situaciones similares, permitiendo transferir conocimientos de casos conocidos a casos aún por descubrir (Fernández, 2023). Sin embargo, esta aproximación presenta límites cuando se consideran las numerosas variables que pueden influir en cada situación específica. Estas variables pueden incluir capacidades y presaberes individuales, diferencias culturales, contextos socioeconómicos y las particularidades del entorno educativo.

En este contexto, la escuela puede concebirse como un laboratorio pedagógico, que, según Dewey (2001), es un espacio donde el hombre desarrolla su carácter, fortalece sus vínculos sociales, adquiere habilidades lingüísticas y establece un puente con la vida política fundamentado en valores. En este sentido, encontramos las reflexiones de Freire (2005), quien posiciona la escuela como un espacio de relaciones. Desde ese punto de vista, cada escuela es única, fruto de su historia particular. Es un lugar de personas, relaciones y representaciones sociales, que contribuye tanto al mantenimiento como a la transformación social. Es necesario, entonces, repensar la escuela como un espacio de interacción que contribuya a la formación ciudadana y a la reflexión sobre valores relacionados con la convivencia, permitiendo la transformación de las relaciones y la participación en la comunidad.

Desde el punto de vista pedagógico, Gallego (2012) afirman que la implementación de la metodología de laboratorio de aprendizaje ha permitido repensar y cualificar la práctica docente, generando ideas y acciones innovadoras, además de actualizaciones constantes debido a la imprevisibilidad e inestabilidad de la realidad del aula y la amplia diversidad de pensamiento y aprendizaje tanto entre los profesores como entre los estudiantes. Es fundamental tener en cuenta que los contenidos deben ser susceptibles de ser interpretados de diversas maneras, aceptados o rechazados, modificados o ampliados, en función de las preferencias,

creencias y experiencias propias de los estudiantes (Fernández, 2023).

A partir de los encuentros desarrollados en la práctica, se entiende el aula como un laboratorio de aprendizaje y discusión que fomenta una reflexión constante sobre el comportamiento y las relaciones entre los estudiantes. En este contexto, el aula no solo es un lugar donde se fomenta el aprendizaje, sino también un escenario fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Se promueve un marco de acción política y ética basado en el valor del respeto a las diferencias, donde cada estudiante es valorado por su individualidad y se le enseña la importancia de la empatía en el ámbito educativo.

Según Gallego (2012), esta metodología ha demostrado ser efectiva en varios aspectos cruciales para la convivencia escolar. Ha contribuido significativamente a la reducción de índices de violencia, acoso escolar y juegos bruscos, problemas que afectan el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Al implementar estrategias que fomentan el diálogo y la comprensión mutua, se mejora el trato entre los estudiantes, creando un ambiente más seguro y armonioso. La transformación del aula en un espacio de reflexión y acción ética no sólo beneficia la dinámica escolar, sino que también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y respetuosos en una sociedad diversa y plural.

EL ARTE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

La educación en etapas tempranas es fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, ya que durante este proceso formativo se establecen las bases para su aprendizaje futuro. Por lo tanto, es esencial implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Estas estrategias deben incluir aspectos como la motricidad, la creatividad, la imaginación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo y participativo, en la búsqueda de estudiantes

que exploren, experimenten, descubran y fortalezcan contenidos y conceptos clave.

La representación artística ofrece un medio poderoso, no solo para la expresión de sentimientos y sensaciones que habitan en el aula, sino también, según Fernández et al. (2023), para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y buscar respuestas inusuales a problemas estructurales. Como se exploró en la primera actividad, donde a través del dibujo, los estudiantes pudieron compartir sus propias experiencias y perspectivas, con diversos trasfondos que sirvieron como base para fortalecer y transformar diferentes preconcepciones habituales presentes en ellos. Según Alarcón et al. (2024), la literatura, las artes plásticas, la música, la danza y el teatro son medios de expresión cultural y representación social espacio temporal, ya que revelan las condiciones especiales de la vida cotidiana.

Esta estrategia permitió a los estudiantes expresar sus emociones e ideas de manera no verbal, lo que les brindó la oportunidad de despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos, comprenderse a sí mismos y a su entorno, e incluso desarrollar habilidades sociales y talentos ocultos. A lo largo de las actividades realizadas, se percibió cómo esta estrategia pedagógica ayudó a desarrollar su pensamiento crítico ante la necesidad de resolver problemas en diversos escenarios y situaciones propuestas. En este sentido, Alarcón et al. (2024) plantean que, al ver el arte como un puente que armoniza y equilibra la relación entre el pensamiento, el sentimiento y la acción, se convierte en una estrategia que avanza hacia una visión holística y desarrolla el pensamiento, el sentimiento y el querer ser.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL O COMUNITARIA

Al explorar el autoconocimiento en relación con el valor del respeto a las diferencias, los niños y las niñas lograron transformar su ser, pensar, sentir y hacer mediante estrategias artísticas como el dibujo y la pintura, dado lo anterior, según Álvarez, S. y Domínguez, M. (2012) quien

afirma que el arte es una herramienta valiosa e importante para el desarrollo de las relaciones interpersonales, la expresión de ideas y sentimientos, y la promoción de cambios sociales y culturales. Adicionalmente, facilita el autoconocimiento y la autovaloración al crear percepciones más amplias y analíticas de la realidad de su entorno y de las experiencias de vida. Por lo anterior expuesto, se evidencia que, al interior del aula, el arte ayuda de manera significativa a fomentar el respeto a las diferencias y la convivencia escolar, enriqueciendo así el entorno educativo y personal de los estudiantes, acciones favorables en la relación con sus pares ya que permitió que fueran más tolerantes lo que propició una convivencia pacífica al interior del aula.

De igual manera, al fortalecer el respeto a las diferentes mediante el arte en el ámbito educativo los estudiantes se relacionaron previamente en su ciclo de vida con los vínculos entre pares que van construyendo en su interacción, por lo tanto, el arte en el entorno educativo, posibilitó a enriquecer un desarrollo en las diferentes áreas del conocimiento, que favoreció en el momento de crear, socializar y expresar sus ideas, dando cuenta de la realidad de su contexto, desarrollando de esta manera, sus competencias que lo formalizan como un ser habilidoso con actitudes y valores que favorecen en gran medida el respeto a las diferencias del otro.

Teniendo en cuenta lo anterior expuesto, Chaparro, S; Cañizalez, N & Benavides, F. (2019), afirman que el arte facilita la adquisición y el desarrollo de procesos creativos a través de las habilidades artísticas favoreciendo de manera significativa la capacidad para desarrollar sus ideas, potenciando sus habilidades y fortaleciendo la percepción, observación y comunicación con su entorno, ya que, los niños y las niñas desarrollaron habilidades que les permitieron transformar la manera de aprender y relacionarse con sus pares y con el medio que le circunda.

EL IMPACTO DEL ARTE EN EL ENTORNO EDUCATIVO

La implementación del arte en el entorno educativo jugó un papel protagónico en el desarrollo integral de los niños y las niñas, ya que generó un impacto en el ámbito emocional, académico y social, como afirma la autora Meneses Luna, E. (2023) en su postulado argumenta que el arte es esencial para el desarrollo integral de los niños y las niñas, evidenciándose cambios favorables en los diferentes entornos que interactúan, ya que no se limita a enriquecer solo su experiencia y aprendizaje en el entorno educativo, sino que también impacta profundamente en diversas áreas de su vida, desde el aspecto emocional hasta el académico y social, es así, que el arte desempeñó un papel fundamental en la formación de los niños y las niñas logrando en ellos un equilibrio mental entre el ser, pensar, sentir y hacer, que favorecieron la capacidad de sembrar bases para su propio crecimiento personal, social y familiar; como lo ratifica el MEN (2019) en donde expresa que las artes contribuyen en el proceso del desarrollo integral de los estudiantes.

Adicionalmente, el uso de estrategias a través del arte, causó un impacto significativo en la formación de actitudes y valores, aspectos relevantes en el proceso de fortalecimiento del respeto a las diferencias, teniendo en cuenta que la institución educativa no solo mejoró el clima escolar en el aula, sino que también fomentó un entorno de inclusión y respeto entre pares. Esta transformación es de vital importancia para crear una comunidad educativa más cohesionada y empática, generando de esta manera un impacto positivo al interior del colegio Genios del Mañana ya que si se transforma sus saberes se tiende a mejorar la convivencia escolar, respeto por las diferencias del otro y empatía entre pares. Dado lo anterior, según Sánchez, H. (2018) ratifica que al implementar el arte como estrategia de enseñanza aprendizaje, se logra formar actitudes y valores que sirven de manera significativa para la vida, promoviendo el desarrollo integral de la personalidad

orientado a su realización personal y social, desarrollando actitudes empáticas para una sana convivencia.

REFLEXIONES FINALES

Es evidente que el aula de clase es un espacio fundamental para la formación en valores y la sana convivencia entre los estudiantes. No obstante, se han identificado desafíos significativos que impactan la dinámica escolar y la interacción entre los alumnos. Por este motivo, es necesario que el colegio Genios del Mañana, junto con la participación activa de las familias, implemente estrategias que promuevan el respeto a las diferencias, asegurando que se mantengan y desarrollen los logros alcanzados. Esto incluye la capacitación continua de los docentes en metodologías inclusivas y estrategias de enseñanza que fomenten la tolerancia y el respeto, así como la mejora de las condiciones físicas del entorno educativo para facilitar una mejor convivencia y aprendizaje.

Los niños y las niñas no nacen con prejuicios ni discriminan, y tampoco le dan importancia al color de piel o al origen de otros niños. Sin embargo, con el tiempo, van adquiriendo concepciones a partir de lo que observan en su núcleo familiar y entorno social. Es precisamente aquí donde radica la importancia de vincular el arte como herramienta de transformación social, promoviendo la construcción de un pensamiento crítico en individuos activos, responsables y conscientes de su propio contexto. Esto significa ayudarles a comprender y respetar las diferencias, ya sean de raza, cultura, religión o discapacidades, para mitigar los prejuicios y romper estereotipos.

En términos académicos, se recomienda realizar una revisión y actualización constante del currículo, abriendo la posibilidad de articular diversas estrategias pedagógicas que fomenten el respeto, el trabajo en equipo y la empatía entre los estudiantes. Estos aspectos son primordiales tanto para la interacción como para la transformación de su entorno. Esto permite inferir que el arte actúa en el entorno

escolar como un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre vinculado a la participación activa de la comunidad.

Además, se sugiere crear un entorno seguro y de apoyo donde el docente actúe como facilitador de procesos, estrategias y herramientas, para que los estudiantes se sientan libres para expresar sus ideas y emociones sin temor a ser juzgados. De igual forma, es necesario diseñar un plan de continuidad de las iniciativas y estrategias implementadas en la transformación de saberes, asegurando que los logros y avances se mantengan y desarrollen a lo largo del tiempo. Se recomienda implementar programas de capacitación para los docentes sobre metodologías y estrategias de enseñanza que promuevan el respeto y la tolerancia. Esto asegurará una mejor convivencia en el aula y, consecuentemente, preparará mejor a los estudiantes para su entorno social.

Asimismo, la institución educativa, al adquirir herramientas mediante esta experiencia pedagógica, no solo logró transformar las actitudes de los estudiantes, sino que también puede materializarlas e incluirlas en el currículo. De esta manera, el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje será más significativo para los niños y las niñas.

Es importante implementar mecanismos de evaluación y retroalimentación de estos procesos, para poder adaptar y mejorar las prácticas pedagógicas. Esto permite ajustar las estrategias en función de las necesidades y expectativas de los estudiantes, garantizando un aprendizaje significativo.

Uno de los aprendizajes más significativos de la experiencia fue reconocer la importancia de la fase de identificación de los conceptos previos de los niños y las niñas. Esta fase permitió obtener elementos esenciales como conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades, lo que facilitó un análisis crítico y reflexivo de las necesidades percibidas por los participantes. Esta visión

parte de la premisa de que no solo es importante el aprendizaje en el aula, sino también comprender al individuo a lo largo del tiempo, sus experiencias previas y futuras, teniendo en cuenta que la sociedad es dinámica y no estática.

Las diferentes actividades permitieron fortalecer y transformar los conocimientos de los participantes respecto al valor del respeto a las diferencias, promoviendo y potenciando un comportamiento positivo en el entorno educativo, el cual se había visto afectado por ciertas situaciones previamente expuestas. El reconocimiento de estas diferencias contribuyó a preparar a los niños y las niñas para ser solidarios, valorar y aprender de los demás, y ser tolerantes. Esto evitará que, en algunas situaciones, tomen decisiones basadas en prejuicios y estereotipos.

REFERENCIAS

- Alarcón, A. L., Bonilla, R. M., Vélez, T. C., y Torres, S. L. (2024). La pintura como estrategia pedagógica en la formación de palabras en el niño de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), 292. [https://doi.org/10.59814/resofo.2024.4\(3\)292](https://doi.org/10.59814/resofo.2024.4(3)292)
- Álvarez, S. y Domínguez, M. (2012). La expresión artística: Otro desafío para la educación rural. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 115-126. Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Chamorro, K. K. y Jiménez, L. V. E. T. (2014). *Estrategias pedagógicas desde el aprendizaje significativo para mejorar los niveles de lectura de los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de la institución educativa "Alberto Elías Fernández Baena" de Cartagena*. [Tesis de licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana de la Universidad de Cartagena]. Archivo digital. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/6332>
- Chaparro, S; Cañizalez, N & Benavides, F. (2019). *Las artes: una mirada a la creatividad en la escuela*. Cultura Científica, (17), 138-155. <https://doi.org/10.38017/1657463X.598>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Fernández, A. O. (2023). El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa (1st ed.). Ediciones Octaedro.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.

Gallego, C. C. (2012). Reflexiones educativas alrededor del Laboratorio Pedagógico. En García, A., Obando, A., Gallego, C., Ramírez, O., Betancur, C., Zapata, M., Monsalve, H., Giraldo, D., Acevedo, A., Londoño, F., Botero, M., Arias, N., Henao, C., Escobar, L., Tapias, L., Galindo, C. y Berrío, A. *Laboratorio pedagógico: institución educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana*

de Educación, (80), 227-260. Epub October 03, 2021. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>

Ministerio de Educación Nacional (2019) *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. [PDF]. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

Meneses Luna, E. (2023). *El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes*. *Bastcorp International Journal*, 2(2), 15–24. <https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.29>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Sánchez, H. (2018). *Arte, creatividad y desarrollo humano*. *Tradición, Segunda época*, (17), 18–24. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i17.1362>.

Experiencias presentadas en el IV Simposio Encuentro de Saberes

Ibagué, diciembre 6 de 2024

SOMOS DIVERSOS, SOMOS VALIOSOS: UN ENFOQUE PRAGMÁTICO HACÍA LA INCLUSIÓN

WE ARE DIVERSE, WE ARE VALUABLE A PRAGMATIC APPROACH TO INCLUSION

Andrés Antonio Hernández Munar¹⁰

Johanna Sagey Tovar Santos¹¹

Layla Isabel Tovar Santos¹²

Resumen: La práctica se centró en el diseño de talleres con enfoque pragmático como estrategia pedagógica inclusiva, que propicia la educación equitativa en el aula, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). A fin de crear entornos inclusivos que promuevan respeto por la diversidad y que proporcionen al docente herramientas metodológicas que fortalezcan el proceso.

Palabras clave: Diversidad, Neurodesarrollo, Estrategias Pedagógicas Inclusivas, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Plan de Ajustes Razonables (PIAR), Enfoque pragmático.

Abstract: *The practice focused on the design of workshops with a pragmatic approach as an inclusive pedagogical strategy, fostering equitable education in the classroom, based on the Universal Design for Learning (UDL) and the Individual Plan for Reasonable Adjustments (IPRA). The aim was to create inclusive environments that promote respect for diversity and provide teachers with methodological tools to strengthen the process.*

Key words: *Diversity, Inclusive Pedagogical Strategies, Equitable Education, Universal Design for Learning (UDL), Plan for Reasonable Accommodation (PIAR), Pragmatic approach.*

INTRODUCCIÓN

El entorno educativo actual, está permeado por un sinnúmero de elementos y factores presentes en la población escolar que evidencian características diversas sociales, educativas y familiares. Se reflejan al interior del ámbito educativo, interculturalidad, diversidad y niñez como variables clave a la hora de comprender que la escuela necesita herramientas pedagógicas que le permitan a los docentes implementar alternativas para sus actividades escolares que propicien ambientes de aprendizaje adecuados; a partir del respeto y la inclusión como eje principal del proceso.

El rol del docente como promotor de métodos de formación en el aula que facilitan el abordaje integral, desde el uso de estrategias como DUA, PIAR, evaluación procesual, flexibilización del currículo, implementadas en talleres educativos dirigidos a estudiantes de 2°

¹⁰ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. aahernandezm@ut.edu.co

¹¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. jestovarsa@ut.edu.co

¹² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. litovars@ut.edu.co

de primaria, propician ambientes respetuosos, empáticos, colaborativos, que permiten a cada niño desarrollar su potencial, desde experiencias significativas que lo hagan sentir como parte de un todo.

*“Lo mejor que el mundo tiene está en los
muchos mundos*

que el mundo contiene”

Eduardo Galeano

¿Quiénes fueron los protagonistas de la práctica?

Participaron 59 estudiantes entre 6 y 10 años de 2° grado de Educación Básica Primaria (EBP), el ejercicio se realizó con dos cursos de las jornadas: Mañana, al que denominaremos Grupo 1, se caracteriza por ser muy activo, participativo, solidario y protectores entre sí, y en la Tarde, Grupo 2, sobresale por ser autónomo, propositivo, solidario, colaborador, alegre y espontáneo; en el reconocimiento de las situaciones particulares se identifican 9 niños migrantes, 2 niños con TEA, 1 niño con TDAH, 1 niña con discapacidad intelectual leve y 1 niña con baja visión diagnosticada (nistagmus).

¿Cuál fue nuestro respaldo conceptual?

Como fundamento para esta práctica hicimos un abordaje de seis conceptos clave como ruta para generar dinámica inclusivas en el aula:

El primer aspecto en el recorrido es la **DIVERSIDAD** como la posibilidad de acoger la diferencia con el fin de potenciar la excelencia de cada estudiante, como lo menciona (UNESCO 2023) ...

... remover pensamientos y prácticas de estigmatización haciendo caso omiso a la indivisibilidad del ser humano y en consecuencia comprender que el conocimiento de cada estudiante entendido y respetado como persona es una de las claves fundamentales de una educación equitativa de calidad.

El segundo aspecto de la ruta aborda trastornos del neurodesarrollo entendidos

como “alteraciones en el sistema nervioso central que pueden presentarse en cualquiera de las fases del desarrollo, que van desde la vida intrauterina hasta el último año de adolescencia” (Revista Universidad Iberoamericana, 2023) Para esta práctica nos centramos en:

Trastorno por déficit de Atención por Hiperactividad (TDAH). El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico frecuente asociado a un importante impacto funcional, personal y social (Rodillo, B. E. 2015).

Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Barreto, *et al*, 2022). Lo primero es partir del hecho de que este es un trastorno del neurodesarrollo, es decir, tiene una base neurológica que afecta las distintas dimensiones del desarrollo.

La tercera estación **Discapacidad intelectual** se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje empírico. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (MEN 2020).

El cuarto término clave en la ruta de práctica es la **inclusión** entendida como “un proceso transformador que asegura la plena participación y el “acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores, que tiene como base el respeto y la valoración de la diversidad y elimina todas las formas de discriminación...” (Lineamientos de política para la inclusión y equidad en educación, UNESCO, 2017).

El quinto concepto en la ruta es la estrategia de enseñanza aprendizaje, el Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**), (Alba Pastor, 2012) lo define como enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos, —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje.

El sexto término importante en la ruta es el **PIAR**. Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. (Decreto 1421 de 2017).

Continuando con nuestro recorrido encontramos la **Interculturalidad** como el acercamiento y el diálogo entre culturas a partir de sus particularidades, el fortalecimiento de

sus identidades y la búsqueda por hacer que las relaciones entre culturas sean equitativas, respetuosas, justas y armoniosas; (MEN 2022)

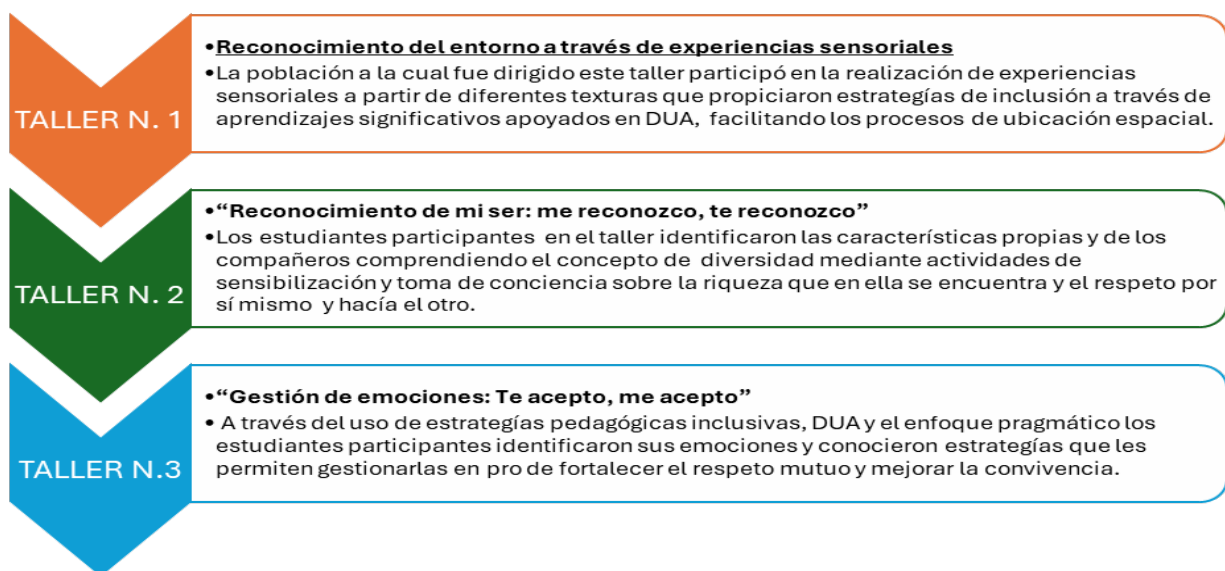
Nuestro recorrido finaliza con el **Enfoque pragmático** donde todo proceso educativo comienza con el “hacer”: y el entrenamiento necesario de la percepción sensorial, la memoria, la imaginación y el juicio que también deben surgir a partir de las condiciones y necesidades de lo que se está haciendo. (Dewey,J. Tópicos. 2022)

Los aspectos mencionados nos dirigen hacia la ruta de una educación inclusiva propuesta por Echeita, teniendo en cuenta factores como: Accesibilidad universal, adaptación curricular, apoyo en el aula, intervención temprana, participación de las familias, formación del profesorado y el trabajo en red.(Echeita, 2006)

¿Qué hicimos?

A partir de estas afirmaciones se diseñaron y ejecutaron los siguientes talleres dinámicos con el fin de fortalecer la educación inclusiva en el ámbito escolar.

Figura 1. Talleres realizados en la práctica de educación inclusiva.



Fuente. Autoría propia, 2024.

¿Qué concluimos?

A continuación plasmamos algunas reflexiones y aprendizajes que quedan sellados en nuestro saber y que se transfieren en nuestras prácticas pedagógicas:

Durante la experiencia se analiza el caso de dos niños con un diagnóstico similar en TEA, a quienes vamos a denominar como (Niña A y Niño B), nos permitió observar el nivel de respuesta frente a los talleres y la estrategia en DUA con los contenidos temáticos abordados, se identificó una leve diferencia así:

Niña A, antes de implementar los talleres se identificaban estereotipias leves frente a los sonidos extremos y la comunicación con sus pares, una vez implementadas las actividades de la práctica la niña demostró avances en cuanto a sus estereotipias de aislamiento, de desagrado hacia la música y los sonidos, su comunicación se ha fortalecido, su tono de voz se escucha con más seguridad y liderazgo, es más contundente y es más fluida, aun cuando continúa presentando dificultades en el proceso de aprendizaje, que es muy lento. La actividad que más impactó a la niña fue “gestión de emociones”.

El niño B, presentó situaciones de avance similares a la niña A, fortaleció sus procesos comunicativos y sociales en el ámbito escolar; sin embargo no se evidenció liderazgo en pequeñas actividades, cabe resaltar sus habilidades lógico matemáticas, participación en clase, aun cuando continúan las estereotipias motoras, cabe reconocer el impacto de los talleres en el niño dado que apoya más a sus pares, en especial a su amigo favorito, la actividad que generó impacto en el niño fue la de “manejo de emociones”.

Al adoptar un enfoque pragmático como referente conceptual, permitió validar en la práctica su funcionalidad en el uso de estrategias que promueven aprendizajes significativos y enriquecen el rol del docente como guía y facilitador de la inclusión. La aplicación de estas prácticas inclusivas impacta positivamente en el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo habilidades sociales y cognitivas en un entorno que valora

las diferencias individuales. Los hallazgos resaltan la importancia de la educación inclusiva y la necesidad de continuar impulsando políticas, culturas y prácticas que favorezcan una educación accesible, respetuosa y enriquecedora para todos los estudiantes.

Es fundamental fortalecer y promover herramientas y estrategias de intervención integral que consoliden la inclusión como una práctica inherente en los docentes, orientada no solo al enriquecimiento de su labor pedagógica, sino también al desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto, así la práctica docente se transforma en una herramienta poderosa para promover valores de respeto y convivencia que desarrollen la inteligencia emocional en espacios de aprendizaje, a través de la participación activa.

El enfoque pragmático (Arnaiz, P, 2003) centrado en la diversidad y la inclusión, no solo beneficiará a los estudiantes, también fortalecerá el tejido social de la comunidad educativa, promoviendo valores de respeto y colaboración mutua.

Es importante destacar algunas reflexiones dirigidas a los participantes de esta práctica inclusiva:

A los estudiantes: reconocer y valorar la diversidad en todos los entornos donde interactúan, comprendiendo que cada persona es un individuo único e irrepetible. Esto significa valorar a los demás en su aula, su colegio, su barrio y su localidad, extendiendo este respeto a todo el territorio, la ciudad y el país.

A los profesores: fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes, de forma inclusiva aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajuste Razonable (PIAR) para derribar barreras emocionales y académicas. Así mismo, crear un ambiente en el aula que reconozca y valore la diversidad de emociones y experiencias de los estudiantes,

promoviendo un espacio seguro donde todos se sientan aceptados y comprendidos.

Para implementar el DUA, los docentes pueden ofrecer múltiples formas de participación y expresión, de modo que cada niño pueda explorar y gestionar sus emociones según su estilo de aprendizaje y necesidades específicas. A través de los PIAR, es posible personalizar las estrategias de apoyo emocional, ajustando el nivel de acompañamiento según la situación de cada estudiante. Talleres como “Me acepto, te acepto” o “reconocimiento de mi ser” permiten a los niños expresar sus sentimientos, fomentando su autoconocimiento y empatía con los demás.

Implementar el uso del enfoque pragmático como respuesta a la flexibilización y ajustes requeridos según las necesidades de los estudiantes; a través de la continuidad o adaptación de los talleres incluidos en el portafolio digital (resultado de esta práctica pedagógica). Este enfoque facilita una práctica pedagógica inclusiva, que se ajusta a las capacidades y necesidades de todos los alumnos, y a la vez fortalece las competencias del profesor inclusivo formuladas por Echeita.

A la Institución Educativa: incluir un capítulo en el manual de convivencia que amplíe la divulgación de la legislación sobre educación inclusiva en Colombia, describa las competencias necesarias del docente inclusivo y detalle la implementación de planes de mejoramiento y ajustes razonables para su efectiva ejecución.

REFERENCIAS

- Barreto Munévar, D, Villalobos Valencia, M, Pacca, L, Otero Castellanos, D, Sánchez Fernández, N y García Giraldo, Y. (2022). Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Secretaría de Educación del Distrito.
- Dewey, J. (2022). Las implicancias del pragmatismo para la educación. *Tópicos*, (43), 50-53.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Millán Otero, A., Pérez, J. R., & Sánchez, M. L. (2021). *El fenómeno de migración: una perspectiva contemporánea*. Editorial Académica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Política de atención educativa a poblaciones vulnerables*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad en el servicio público educativo. Diario Oficial No. 50.349.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Discapacidad intelectual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/intellectual-disability>
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2012). *Universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Editorial.
- Rodillo, B. E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (52). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000097>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)* (p. 24). Ministerio de Educación Nacional. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.336. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Interculturalidad: Una guía para la implementación de prácticas educativas*

inclusivas y equitativas. Colombia Aprende.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Interculturalidad.pdf

UNESCO. (2017). *Lineamientos de política para la inclusión y equidad en educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259633

UNESCO. (2023). *Remover pensamientos y prácticas de estigmatización: La indivisibilidad del ser humano y la educación equitativa de calidad*. UNESCO.

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN AMBIENTE COOPERATIVO, ESTRATEGIA PARA POTENCIAR HABILIDADES SOCIALES EN POBLACIÓN ESCOLAR DIVERSA

ARTISTIC EXPRESSION IN A COOPERATIVE ENVIRONMENT, A STRATEGY TO ENHANCE SOCIAL SKILLS IN A DIVERSE SCHOOL POPULATION

Ana Milena Garavito Zabaleta¹³

Angélica Cecilia Morales Guzmán¹⁴

Claudia Marcela Roa Perdomo¹⁵

RESUMEN

La presente ponencia se construyó a partir de un ejercicio práctico fundamentado en la necesidad de fortalecer las habilidades sociales en un grupo de niños en educación multigrado de una escuela del sector rural de Tello, Huila, quienes presentan características diversas a nivel de sexo, edad, cultura, entre otras; implementándose la expresión artística cooperativa como estrategia que aporte para potenciar conductas sociales habilidosas y al logro de la inclusión educativa.

Palabras claves: Habilidades sociales, inclusión, diversidad, ruralidad, expresión artística.

SUMMARY

This presentation is built on a practical exercise based on the need to strengthen social skills in a group of children in multigrade education at a rural school in Tello, Huila, who present diverse characteristics in terms of sex, age, culture, among others. Cooperative artistic expression is implemented as a tool to enhance skilled

social behavior and achieve educational inclusion.

Keywords: Social skills, inclusion, diversity, rurality, artistic expression.

INTRODUCCIÓN

Por su importancia fundamental en el desarrollo integral de las personas, el estudio de las habilidades sociales se ha incrementado en la actualidad y al reconocer que la interacción de los factores ambientales y personales son determinantes para su desarrollo, conlleva pensar que dichas habilidades en el marco de inclusión en un espacio educativo rural compartido por niños con características diversas, demanda la necesidad de su potencialización para el fortalecimiento de expresiones adecuadas de opiniones, sentimientos y deseos; por medio de palabras, acciones, o esquemas de respuesta que optimicen la adaptación social y eficacia de las relaciones interpersonales.

Para lo cual, implementar la expresión artística desde diversas actividades en ambientes cooperativos conlleva un impacto significativo

¹³ Comunicadora Social y periodista, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. amgaravitoz@ut.edu.co

¹⁴ Maestra en arte dramático, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. acmoralesg@ut.edu.co

¹⁵ Licenciada en ciencias naturales y educación ambiental, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. cmroap@ut.edu.co

al promover el desarrollo individual y social, aportando en la capacidad de expresión emocional y fortalecimiento de la creatividad, pensamiento crítico y conductas de cooperación como el respeto y la tolerancia; aspectos significativos para el desarrollo del niño en el ámbito escolar y social.

Habilidades sociales y Expresión artística

Las habilidades sociales permiten a las personas desenvolverse de una manera óptima en respuesta a las demandas situacionales en un entorno individual o social; favoreciendo la comunicación emocional, seguridad, resolución de problemas, adaptación, aceptación mutua entre otros aspectos.

Estas son adquiridas a partir de variedad de mecanismos de aprendizaje como el desarrollo de experiencias cognitivas, por observación e imitación y reforzamiento positivo; siendo necesario que desde la infancia se potencialicen, como argumenta Tortosa (2018), quien señala que “se debe promover las habilidades y competencias sociales adecuadas desde edades tempranas con el fin de que se desarrollen capacidades instrumentales que hagan a los niños más eficaces socialmente”. (p. 159); aspectos pensados desde el contexto cultural del niño y las variables situacionales.

Por ende, los niños con habilidades para las relaciones sociales y de comunicación, que son capaces de expresar sus emociones, escuchar a sus compañeros, trabajar en equipo y resolver conflictos, serán adultos capaces de convivir en un entorno social. Por lo que se entiende entonces, que la ausencia o poco fortalecimiento de dichas habilidades genera como consecuencia dificultades para expresar sus necesidades, ideas y emociones, presentando un déficit en el relacionamiento con el entorno social; aspectos que conllevan a su vez, a procesos de exclusión.

Situaciones presentes en el grupo de siete (7) niños de la Sede Rural Cucharito, ubicada en zona rural de Tello Huila, en aula multigrado, un contexto liderado por un solo docente en el

que se agrupa en un espacio físico niños con características diversas a nivel de edad, género, lugar de residencia de origen, factores socioeconómicos y culturales; entre los que se identificó aislamiento social, timidez excesiva respecto al ámbito social, deficiente comunicación, dificultad para cooperar entre ellos, dificultad a la hora de controlar sus emociones y solucionar conflictos.

A partir de lo cual, se proyectó a través del fortalecimiento de habilidades sociales la contribución hacia la inclusión con sentido social que facilite en el grupo de niños, el desarrollo de relaciones adecuadas como preparación para una vida integradora; al respecto, (Arranz, 2020), otorga a la escuela inclusiva la responsabilidad de incidir en el contacto entre pares, formas de actuar, pensar y hablar, hacia el respeto de las diferencias en su contexto; participando así, en la superación de dificultades y el logro de aprendizajes cooperativos y significativos; como un espacio de valoración a la diversidad que aporte para una sociedad más justa, solidaria, respetuosa y cada vez más incluyente.

El que se presente la necesidad del fortalecimiento de las habilidades sociales en la población de niños que habitan en sector rural, conlleva dos perspectivas de análisis: por una parte relacionada con las privaciones propias del sector, como lo refiere Escobar (2020), quien afirma que: “El contexto rural, es un espacio social, geográfico y ambiental en la periferia de lo considerado urbano, con menos oportunidades para satisfacer las necesidades e intereses de la población escolar diversa....” (p.2); y desde otra perspectiva complementaria, la planteada por (Alonso, 2020), en la que la educación inclusiva en la escuela rural debe promover proyectos desde ambientes convivenciales con igualdad de oportunidades de interacción y participación; lo que requiere prácticas cooperativas y solidarias, así como la adaptación de estrategias que capaciten al estudiante en las competencias necesarias para vivir en sociedad.

Y es desde dicho aspecto de adaptación de estrategias, que se diseñó e implementó con el

grupo de niños de la sede rural Cucharito, una serie de actividades artísticas con experiencias plásticas, dramáticas y musicales que incluyeron pintura, moldeado, dramatizaciones, juegos de roles, mural, entre otras. Sustentadas como refiere Menéndez & Álvarez (2021), “El arte es un modo de pensamiento creativo, que permite indagar en el interior de uno mismo para entender todo aquello que nos rodea” (p.33), que fomenta el enriquecimiento de las experiencias sensitivas y desde sus diferentes formas de representación se reconoce como medio de estimulación del autoconcepto y la autoestima; conllevan el comunicar las ideas y sentimientos propios, diversificando los medios de expresión, que estimula la imaginación, creatividad, conocimiento, expresión y control emocional.

En este sentido, la expresión artística como parte fundamental del desarrollo humano

optimiza la forma en que se generan las relaciones humanas, fortaleciéndose a partir de comunicación asertiva, al lenguaje expresivo y comprensivo, ejercicios de empatía y manejo de situaciones sociales.

Por lo que, las actividades se enmarcaron en un ambiente de aprendizaje cooperativo, el cual se relaciona con el objetivo de potenciar el desarrollo socioemocional de los niños; partiendo de la heterogeneidad existente como mecanismo enriquecedor para promover y validar la participación, corresponsabilidad, cohesión de todos los niños, promoviendo la interacción simultánea entre ellos, teniendo en cuenta como sustenta Farfan (2009), “El trabajo cooperativo favorece La interacción grupal, ofrece una posibilidad de detectar y neutralizar prejuicios, preconceptos, inhibiciones, falencias en las habilidades sociales, etc” (p. 4), esto, mediante la interacción positiva, respetuosa, la escucha empática y la colaboración; promoviendo el logro de objetivos comunes, a partir de tareas que conlleven a la reflexión, el compartir de experiencias y el razonamiento desde un clima de cooperación que a su vez favorezca la convivencia armónica. (Pardo, 2020).

De igual manera, Paredes y Ramos (2020), desde el contexto escolar, conceptúan el aprendizaje cooperativo como

Un enfoque educativo en el que el aprendizaje se concibe como una organización de grupos diferenciados de alumnos en los que es factible que trabajen juntos, concentrándose en la consecución de objetivos compartidos cuyo denominador común es el compromiso de todos por alcanzarlos. (p.75)

Ideas que se integran a la promoción de la cooperación en el contexto educativo, al aportar en la potencialización de habilidades sociales promoviendo un valor significativo en la vida de los niños, incidiendo en la práctica de conductas asertivas y habilidades comunicativas de interacción grupal; previendo a su vez, efectos perjudiciales para el bienestar emocional y social, tanto en la niñez como en posteriores etapas de vida.

Todo lo anterior, permitió concluir que, a pesar de las carencias o limitaciones vivenciadas en contextos educativos rurales, es viable y pertinente la implementación de estrategias innovadoras que aporten en la consolidación de la inclusión a partir y por el respecto y valoración de la diversidad.

De igual manera, la expresión artística en ambientes cooperativos se presenta como una estrategia efectiva para el fortalecimiento de habilidades sociales en contextos escolares rurales. Al promover la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, integrando el arte como medio que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparando a los niños para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad.

Es fundamental que las instituciones educativas reconozcan el valor del arte en el currículo escolar y proporcionen los recursos necesarios para su implementación, especialmente en áreas rurales. Asimismo, se hace imprescindible fortalecer la formación docente en este ámbito, garantizando que los educadores cuenten con las herramientas pedagógicas para aprovechar el potencial del

arte en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Finalmente, esta experiencia en la Sede Rural Cucharito destaca la importancia de llevar más arte y educación a las comunidades rurales, donde las necesidades educativas son mayores y las oportunidades de aprendizaje deben ser inclusivas y transformadoras. Como se refiere desde la (UNESCO, 2022), la educación artística es una vía para el cambio y la transformación, capaz de enriquecer la vida de los estudiantes y de sus comunidades.

REFERENCIAS

- Alonso, P. (2017). Atención a la diversidad e inclusión educativa en la escuela rural.
- Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32408/TFG-G3166.p_d_f;jsessionid=5A9CCED6991E1302A1D01EEC3365563?sequence=1
- Arranz, M. (2020). La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo en educación primaria (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/2xR2Z8Q>
- Escobar, L., Hernández, I. y Uribe L, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus Revista científica, INICC-Perú, 3(2), 47-57. <https://www.iniccperu.edu.pe/revista/index.php/delectus/>
- Farfan Sanchez, R. (2009). *El trabajo cooperativo, las habilidades sociales y la calidad del aprendizaje en los alumnos de la escuela profesional de enfermería de la universidad nacional de Piura*: (ed.). El Cid Editor | apuntes. <https://elibro-net.bibliored.ut.edu.co/es/ereader/tolima/31067?page=4>
- Menéndez Pidal, S. N., Álvarez, L. D. M.(2021). *STEAM: la humanización de las ciencias en la universidad*. Dextra. <https://www-ebooks7-24-com.bibliored.ut.edu.co/?il=14931>
- Pardo Rojas, A. P. R. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo: la gamificación como metodología de aprendizaje*. Ediciones Pirámide. <https://www-ebooks7-24-com.bibliored.ut.edu.co/?il=26701>
- Paredes León, W. & Ramos Serpa, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. Revista Científica UISRAEL, 7(2), 75-92. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862020000200075
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 4(4), 158 – 165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>
- Unesco (2022) Propuesta para la Educación Artística: Orientaciones de Política Pública. Documento de Política, p.115. Santiago de Chile <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LA LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA PARA FORTALECER COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y PSICOSOCIAL

NON-VERBAL COMMUNICATION AND COLOMBIAN SIGN LANGUAGE TO STRENGTHEN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS WITH POPULATIONS WITH MULTIPLE AND PSYCHOSOCIAL DISABILITIES

Yohaira Daniela Bernate Guzmán¹⁶

Eidy Viviana Esquivel Sánchez¹⁷

Nury Carolina Montiel Reyes¹⁸

Karen Julieth Ortigoza Aldana¹⁹

Resumen. Esta ponencia como requisito de grado de la especialización en Educación para la Diversidad en la niñez de la Universidad del Tolima, describe los resultados de la intervención realizada en la Asociación CADIS en el municipio de Chaparral, que se obtuvieron con adolescentes con discapacidad múltiple y psicosocial, promoviendo unas habilidades socioemocionales mediante la comunicación no verbal y algunas expresiones en Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Palabras Clave: Lengua de Señas Colombiana, Competencias socioemocionales, Discapacidad psicosocial y múltiple, Comunicación no verbal, Inclusión social.

Summary. *This paper, a degree requirement for the specialization in Education for Diversity in Childhood at the University of Tolima, describes an intervention at CADIS, Chaparral. The intervention strengthened socio-emotional competencies in adolescents with multiple and*

psychosocial disabilities, promoting inclusion through non-verbal communication and some expressions in Colombian Sign Language, fostering empathy, self-regulation, and emotional expression.

Keywords: *Colombian Sign Language, Socio-emotional skills, Multiple disabilities, Non-verbal communication, Social inclusion.*

Introducción

La presente ponencia aborda el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple mediante el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y la comunicación no verbal. Esta estrategia implementada en la intervención realizada en la Asociación CADIS, en el municipio de Chaparral, Tolima, buscó crear un espacio inclusivo y seguro donde los adolescentes pudieran expresar y regular emociones, superar barreras en la

¹⁶ Licenciada en Ciencias Sociales, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. ydberg@ut.edu.co

¹⁷ Licenciada en Pedagogía, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. evesquivels@ut.edu.co

¹⁸ Licenciada en Pedagogía, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. ncomontielr@ut.edu.co

¹⁹ Licenciada en Ciencias Sociales, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. kjortigozas@ut.edu.co

comunicación y construir vínculos significativos. Es por esto que a través de actividades viso gestuales y estrategias de comunicación no verbal, como el uso de algunas expresiones en LSC, se logró alcanzar un impacto positivo en el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales, promoviendo la integración y el bienestar de los participantes en un entorno enriquecedor.

Contextualización

La ponencia presenta una intervención educativa realizada en la Asociación CADIS, ubicada en Chaparral, Tolima, que se caracteriza por altos índices de vulnerabilidad económica y limitaciones en los servicios educativos y de salud especializados. Este contexto plantea una serie de desafíos, especialmente para los adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple, quienes enfrentan barreras significativas para acceder a una educación inclusiva y participar activamente en su comunidad. La situación se agrava por la escasez de recursos, la falta de personal especializado y las actitudes culturales excluyentes que impiden la integración plena de este grupo en la sociedad.

La Asociación CADIS ha diseñado un espacio integral que promueve el desarrollo de los adolescentes a través de actividades inclusivas. Estas actividades buscan impulsar la creatividad, el deporte, el juego y la exploración del medio ambiente, creando un ambiente colaborativo en el que los jóvenes puedan fortalecer sus competencias básicas y participar activamente en su entorno. No obstante, las observaciones realizadas durante la intervención revelaron que muchos de estos adolescentes no habían tenido acceso a una educación formal, ya sea por dificultades económicas, barreras sociales, desconocimiento de derechos en sus hogares o decisiones restrictivas por parte de sus familias.

Este panorama pone de manifiesto la necesidad de encontrar estrategias educativas que respondan a las particularidades de este

grupo y que les permitan superar las barreras comunicativas que enfrentan en su vida cotidiana, tanto en el ámbito educativo como social.

Problematización

Una de las necesidades más evidentes detectadas en la intervención fue la de fortalecer las habilidades socioemocionales y de comunicación de los adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple. Estos jóvenes se enfrentan a barreras comunicativas para expresar sus emociones y establecer interacciones efectivas, lo que afecta su bienestar general y desarrollo integral. El hecho de que la mayoría no contara con un sistema alternativo de comunicación para lograr hacerlo de forma efectiva, incrementa las barreras de interacción social, por lo que era imperante proponer una estrategia comunicativa, como la expresión no verbal y la LSC como herramientas fundamentales para el desarrollo de competencias emocionales y sociales, especialmente cuando las barreras lingüísticas y culturales son significativas.

La comunicación no verbal, que incluye gestos, expresiones faciales, posturas corporales, contacto visual y tono de voz, son esenciales para transmitir emociones, pensamientos e intenciones, tanto en situaciones cotidianas como en momentos de mayor complejidad emocional. Los adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple, al no contar con un sistema de comunicación adecuado, se enfrentaban a barreras comunicativas viéndose afectada su capacidad para expresar emociones, lo que generaba frustración y aislamiento. Esto crea un círculo vicioso en el que, al no poder comunicarse de manera efectiva, los jóvenes tampoco pueden desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera adecuada.

Además, es fundamental reconocer que la exclusión social y educativa de estos adolescentes está vinculada a la falta de un enfoque inclusivo que considere sus necesidades específicas. La educación debe

ser un medio para garantizar que todos, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas y participativas. Sin embargo, la falta de adaptaciones en los métodos y recursos educativos supone de igual forma una barrera para el desarrollo integral de estos adolescentes con discapacidad para integrarse plenamente a la vida escolar y social.

Fundamentación

La intervención implementada en la Asociación CADIS se basó en la utilización de estrategias de comunicación no verbal y el aprendizaje de algunas expresiones en Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta lengua, reconocida como un medio oficial de comunicación para la comunidad sorda colombiana según la Ley 324 de 1996, permitió a los adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple superar barreras comunicativas en su vida diaria. Durante las actividades realizadas, se enseñaron algunas expresiones básicas de la LSC que facilitaron la comunicación de emociones y necesidades, creando un ambiente de confianza y respeto.

La estrategia adoptó un enfoque pedagógico inclusivo, con dinámicas interactivas que incorporaron tanto la LSC como gestos, expresiones faciales y movimientos. Estas prácticas ayudaron a los adolescentes a desarrollar habilidades emocionales como la empatía y la autorregulación, proporcionando recursos para expresar sus sentimientos de manera más efectiva. Además, la implementación de estas estrategias favoreció no sólo la comunicación, sino también el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los adolescentes, quienes comenzaron a sentirse más comprendidos y respetados.

Al integrar la comunicación no verbal y la LSC, se generó un espacio donde los adolescentes pudieron establecer relaciones más profundas con sus compañeros y con los adultos. Este tipo de intervención mostró ser eficaz para la creación de vínculos afectivos, ya que, al aprender a comunicarse de manera más fluida,

los jóvenes desarrollaron una mayor confianza en sí mismos y en los demás. A través de la música, los gestos y las dinámicas grupales, se favoreció la integración de los adolescentes en actividades colectivas, lo que aviva su participación en la vida comunitaria.

Este enfoque se fundamenta en la teoría viso gestual de la comunicación no verbal, que considera los gestos y expresiones faciales como elementos clave para la transmisión de emociones y sentimientos. Según Poyatos (1994), "la comunicación no verbal se manifiesta a través de comportamientos, gestos y expresiones que complementan, contradicen o sustituyen el lenguaje verbal" (p. 24). Así, la comunicación no verbal es esencial para transmitir emociones, actitudes e intenciones, permitiendo a las personas expresar lo que a veces no puede decirse con palabras. Esta modalidad es particularmente relevante en contextos donde las barreras lingüísticas limitan la interacción verbal, ya que ofrece una expresión emocional rica y comprensión mutua a través de gestos y expresiones.

Al incorporar algunas expresiones en LSC, que integran componentes visuales y gestuales, se facilita el desarrollo de competencias socioemocionales clave, como la empatía y la regulación emocional, esenciales para la interacción social y el desarrollo integral de los adolescentes. Desde una perspectiva inclusiva, la educación busca garantizar el acceso a experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. Según la Ley 324 de 1996, la educación inclusiva debe considerar no solo la adaptación física y curricular, sino también el uso de herramientas que permitan la expresión y participación plena de todos.

La LSC, como sistema visual-gestual, permite a los adolescentes transmitir sus pensamientos y emociones de manera clara, aun cuando las barreras lingüísticas sean significativas. Además, la neurobiología del lenguaje muestra que el procesamiento de la LSC activa las

mismas áreas cerebrales que el lenguaje oral, facilitando la integración de ambas modalidades de expresión (McSweeney et al., 2008).

Por otro lado, el desarrollo de competencias socioemocionales, como la autoconciencia emocional, la autorregulación y la empatía, son esenciales para el bienestar de los adolescentes, especialmente aquellos con discapacidad. Goleman (1995) enfatiza que "las competencias emocionales son fundamentales para el éxito académico, personal y social de los individuos" (p. 34). Estas competencias incluyen habilidades como la autoconciencia emocional, la autorregulación y la empatía, que son claves para el bienestar emocional y la adaptación social. En el contexto de adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple, estas competencias les permiten relacionarse de manera efectiva con su entorno, enfrentar desafíos emocionales y establecer relaciones significativas.

La LSC constituye un sistema de comunicación visual-gestual completo, capaz de expresar ideas, emociones y pensamientos con una estructura gramatical propia. En términos de neurobiología del lenguaje, investigaciones demuestran que el procesamiento de la lengua de señas activa las mismas áreas cerebrales que el lenguaje oral, lo que apoya su inclusión en contextos educativos y terapéuticos. Esto facilita la expresión emocional y la creación de vínculos significativos (McSweeney et al., 2008).

La LSC es especialmente valiosa para adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple, quienes suelen enfrentar barreras para la interacción y la comunicación. Según estudios recientes, aunque los gestos y las señas emplean redes neuronales distintas, existen interconexiones que permiten integrar ambos tipos de expresiones en el cerebro, enriqueciendo la gama de expresiones emocionales accesibles para estos jóvenes (McSweeney et al., 2008). Esta "lingüística del gesto" señala que la comunicación con LSC incluye tanto las señas como los gestos,

permitiendo una transmisión emocional completa.

Según Echeita (2010), la educación inclusiva implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad, significativa y relevante. Este autor subraya que la inclusión va más allá de la integración física, abarcando también la adaptación del currículo, la formación docente y las prácticas escolares. El uso de la lengua de señas, especialmente en actividades como canciones, genera curiosidad y fortalece la inclusión. Este enfoque no solo es efectivo, sino que se alinea con las ideas de Echeita (2010), quien argumenta que los procesos de intervención pedagógica deben adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes.

El uso de la LSC promueve la inclusión y el respeto a la diversidad, facilitando el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes con discapacidad. La intervención en la Asociación CADIS incluyó actividades como canciones y movimientos en LSC, que ayudaron a los jóvenes a expresar emociones en un entorno de respeto y empatía. Estas prácticas mejoraron su capacidad para identificar y compartir emociones, promoviendo la participación social, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia. La flexibilidad en la metodología y un enfoque inclusivo favoreció su desarrollo integral y emocional.

Conclusiones

La implementación de la comunicación no verbal y algunas expresiones de la LSC para adolescentes con discapacidad psicosocial y múltiple, demostró ser una estrategia clave para desarrollar competencias socioemocionales. La intervención en la Asociación CADIS subraya la importancia de implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfoques inclusivos, para mejorar el bienestar emocional y la inclusión social de personas en contextos vulnerables y con recursos limitados. La LSC, al ser un sistema

visual-gestual completo, facilita una expresión rica de emociones, pensamientos e ideas, lo que promueve conexiones emocionales entre los participantes. Desde una perspectiva neurobiológica, se ha demostrado que la lengua de señas activa las mismas áreas cerebrales que el lenguaje oral, lo cual respalda su efectividad como herramienta para el desarrollo emocional y social en entornos educativos y terapéuticos, validando su inclusión en el trabajo educativo con adolescentes, en especial para facilitar su expresión emocional y la comprensión de sus experiencias.

La intervención también resaltó la importancia de desarrollar la capacidad de interacción y la motivación a través de estas estrategias. Los adolescentes lograron establecer relaciones significativas y participar en dinámicas grupales que favorecen su integración social. Este enfoque inclusivo, al aceptar la diferencia como un valor, permitió potenciar habilidades como la empatía, la autorregulación y la comprensión de las emociones ajenas, fundamentales para su adaptación y bienestar

Desde la perspectiva educativa, esta intervención destaca la necesidad de metodologías adaptadas a las particularidades de cada persona. La educación inclusiva no solo requiere la adaptación curricular, sino también el uso de herramientas que faciliten la comunicación y la participación plena de todos y eliminación de barreras en este caso educativas. La experiencia en CADIS sugiere que la integración de algunas expresiones LSC en las actividades diarias de adolescentes con discapacidades múltiples fomenta su autoconfianza, permitiéndoles reconocer y gestionar adecuadamente sus emociones, lo que contribuye significativamente a su desarrollo emocional y su inclusión en la comunidad.

En conclusión, el uso de estrategias de comunicación inclusiva, como la comunicación no verbal y algunas expresiones de la LSC, representa un paso significativo hacia la construcción de comunidades inclusivas y

respetuosas de la diversidad. Este enfoque no solo promueve la igualdad de oportunidades, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales, sentando las bases para replicar esta experiencia en otros contextos con características similares. La implementación de la LSC, al ser incorporada en actividades lúdicas y emocionales, logró provocar una mayor disposición de los adolescentes para participar, fortalecer sus vínculos y expresar sus emociones de manera abierta y respetuosa, contribuyendo a la mejora de su capacidad de resolución de conflictos y empoderamiento personal.

REFERENCIAS

- Congreso Nacional de la República. (1996). Ley 324 de 1996 - LSC como idioma oficial de la comunidad sorda de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- Echeita, G. (2010). La inclusión educativa como proceso y como derecho. *Revista Educación*, p. 21-43. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Porqué es más importante que el coeficiente intelectual. *Kairos*. <https://viciogroup.info/assets/files/13.-LaimportanciadelainteligenciaemocionalArtculoautorRosaLpezMoraleda.pdf>
- MacSweeney, M., Capek, C. M., Campbell, R., & Woll, B. (2008). The signing brain: the neurobiology of sign language. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 432-440. [https://www.cell.com/ajhg/abstract/S1364-6613\(08\)00219-2](https://www.cell.com/ajhg/abstract/S1364-6613(08)00219-2)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Decreto 366 de 2009 - Por el cual se reglamenta la atención educativa a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Decreto 2177 de 2016 - Por el cual se establecen las directrices para garantizar la atención educativa de calidad a la población con necesidades educativas especiales.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20807>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). Decreto 1421 de 2017 - Por el cual se reglamenta la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal (Vol. 13). Ediciones Akal. Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. E., Monterrosa, D. C., Holguín, A., https://www.academia.edu/download/27858958/07_soler.pdf

DUA 3.0 COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PREESCOLAR

DUA 3.0 AS A PEDAGOGICAL APPROACH FOR INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL

Yulieth Fernanda Beltrán Castañeda²⁰

Genny Paola Castellanos Jiménez²¹

Erika Mildred Velázquez Gutiérrez²²

RESUMEN

Esta ponencia se consolida a través de la intervención educativa desde el programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez del IDEAD – Universidad del Tolima, promoviendo por medio de formación docente la construcción de entornos educativos inclusivos y el reconocimiento de la diversidad desde la transformación de la práctica pedagógica en la educación inicial, fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 3.0.

Palabras clave: DUA, entorno educativo, inclusión, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This presentation is consolidated through the educational intervention of the specialization program in Education for Diversity in Childhood at IDEAD – Universidad del Tolima. It promotes the creation of inclusive educational environments and the recognition of diversity through teacher training, fostering the transformation pedagogical practices in early

childhood education, based on Universal Design for Learning (UDL) 3.0.

Keywords: DUA, educational environment, inclusion, pedagogical practice.

INTRODUCCIÒN

Esta ponencia plantea una intervención educativa que busca fomentar prácticas inclusivas en la atención a la diversidad, destacando la importancia de transformar la práctica pedagógica de manera que permita garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Desde el Instituto de educación a distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima, como especialistas en educación para la diversidad y la niñez, se promueve un enfoque centrado en el reconocimiento y respeto de las diferencias individuales. El objetivo es contribuir a la creación de entornos educativos inclusivos que valoren la diversidad como un recurso fundamental para el aprendizaje, para ello, se fundamentó en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 3.0, como un marco que permite diseñar experiencias educativas

²⁰ Psicóloga, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. yfbeltranc@ut.edu.co

²¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. gpcastellanosj@ut.edu.co

²² Psicóloga, especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. emvelasquezgu@ut.edu.co

accesibles y efectivas para el nivel de preescolar.

DUA 3.0 COMO ENFOQUE PEDAGOGICO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PREESCOLAR

La educación inclusiva ha obtenido relevancia en Colombia en los últimos años, ampliando su enfoque, no solo a la población con discapacidad, sino atendiendo otras poblaciones igualmente de importantes, permitiendo que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que hacen parte de alguna categoría de diversidad (víctimas de conflicto armado, grupos étnicos, población con discapacidad, población migrante) accedan a una enseñanza de calidad.

En virtud de entender lo que es la educación inclusiva se puede considerar que:

Es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, niñas y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a la educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. (Colombia Aprende, 2021).

Lo anterior deja entrever que la educación inclusiva abre sus puertas a un mundo de posibilidades, oportunidades y equidad en el aprendizaje para la diversidad, ofertando la educación como un derecho y no como un privilegio, que permite a todos acceder a ella sin barreras o exclusión. Por consiguiente, en este contexto surge el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que tiene como propósito según en el decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) crear entornos educativos flexibles, respondiendo a los intereses, habilidades y capacidades diversas de los estudiantes.

Al tener claridad de lo que es la educación inclusiva, y al centrar la mirada en el Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque educativo que garantiza el propósito de la educación inclusiva, se establece el siguiente interrogante ¿Por qué se considera relevante

promover la educación inclusiva desde la primera infancia?, para dar respuesta a esta pregunta, es necesario entender que de acuerdo con la (UNESCO, 2024), “un niño alcanza su máximo potencia cuando tiene alimentación adecuada, estimulación temprana, oportunidades de aprendizaje, protección, cuidado y salud”, dicho de otro modo, los primeros años de vida (0 a 6 años) es una etapa determinante en la vida de un individuo, porque el cerebro está en su pleno desarrollo y maduración, que al permitirle al niño o niña explorar su entorno, generar relacionarse interpersonales con pares, adultos, comunidad y sociedad, promover el desarrollo de creatividad, garantizar una adecuada alimentación, acceso a la salud, recreación, un entorno de seguridad, afecto y se faciliten los medios para su aprendizaje, favorece su cognición, desarrollo psicomotriz, socioemocional y adquisición de habilidades y destrezas para la vida.

No obstante, en la primera infancia existen situaciones de vulnerabilidad, desigualdad, exclusión, discriminación; debido a que algunos niños y niñas en el entorno que se relaciona, no facilita las mismas oportunidades para un óptimo desarrollo integral. Sin embargo, al hacer énfasis desde el desarrollo de sus capacidades, habilidades y aprendizaje significativos, la escuela se convierte en una base fundamental para ofrecer entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para estudiantes diversos.

En efecto el decreto 1411 de 2022, establece como principio general

La inclusión y Diversidad: La educación inicial como proceso educativo, y pedagógico intencional, permanente y estructurado, reconoce, valora y celebra la singularidad de las niñas y los niños, frente a las formas particulares en las que se desarrollan, expresan, exploran, relacionan y piensan, y frente al contexto familiar y social, en razón a su cultura, nacionalidad, credo, etnia y momento de vida, para aportar en la transformación de situaciones de discriminación. (MEN, 2022, p.6).

Afirmando con lo que refiere el decreto, en esta etapa de la niñez, la educación inicial debe planificar como atender y fomentar el desarrollo de los niños y las niñas, reconociendo que cada uno tiene una identidad diversa y multifacética, con ritmos de aprendizajes propios. No obstante, esta connotación en la educación ha ocasionado en la práctica pedagógica del docente desafíos para una educación inclusiva exitosa.

En consecuencia, esta ponencia emerge como ejercicio práctico, realizado con las docentes de preescolar de la Institución Educativa Técnica Pérez y Aldana- sede Cora Grimaldo, del municipio de Purificación, situado al oriente del departamento del Tolima. En esta sede se ofrece únicamente los niveles de prejardín, Jardín y transición, contando para el año de 2024 con un total de 7 docentes, una coordinadora y 145 estudiantes matriculados en los siguientes niveles: 102 de transición y 43 de Jardín.

La práctica se centró en la formación en educación inclusiva, diversidad y DUA 3.0, diseñado para 7 docentes de sexo femenino en un rango de edad entre los 35 y 61 años, de las cuales 6 son profesionales en Licenciatura en Pedagogía infantil y solo 1 en Licenciatura en lengua castellana, con experiencia entre 4 meses y 16 años en el sector educativo, con quienes se realizaron 4 talleres, abordando temas como: educación inclusiva, categorías de diversidad, categorías de discapacidad, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, principios del DUA 3.0 y planeación con DUA 3.0 para el nivel de preescolar. Con la particularidad que la estructura y desarrollo de los talleres se fundamentó en los principios del DUA 3.0, de este modo presentar el DUA 3.0 como marco pedagógico, promover prácticas pedagógicas inclusivas y vivenciar la efectividad del DUA 3.0 para responder a las variabilidades de cada persona.

Es de cuestionar ¿por qué se presenta el DUA 3.0 como marco pedagógico en la educación inclusiva en los niveles de preescolar?, inicialmente se debe entender lo que es el DUA

3.0, por lo tanto se hace referencia a lo que indica (Calisae, 2024) el Diseño Universal para el Aprendizaje en su última versión 3.0, continua implicando la activación de las tres redes cerebrales (afectiva, representación y estratégica), la primera activa la motivación para aprender, la segunda permite asimilar y acomodar la información para luego utilizarla en otras situaciones de la vida cotidiana y la última es la forma como se expresa o como se acciona aquello que se aprendió.

También, estas redes se relacionan bajo tres principios respetivamente (múltiples formas de compromiso, múltiples formas de representación y múltiples formas de expresión acción) bajo 9 pautas y 36 indicaciones dentro de su matriz; como ajuste a esta nueva versión, las tres primeras pautas relacionadas con cada red y se encuentran ubicadas horizontalmente indican los accesos para la activación de cada red, la segunda fila son los apoyos que se requiere y la última, son las funciones ejecutivas activadas en cada red de forma simultánea (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) y como valor agregado dentro de esta última versión 3.0, resalta que la identidad cultural y lingüística es un factor fundamental para disminuir barreras y optimizar el aprendizaje, reconociendo que las personas son diversas. Entonces, en esa misma línea:

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estructura educativa basada en la neurociencia cognitiva. Es decir, se preocupa de la forma en que aprende nuestro cerebro. Postula que lo que dificulta el aprendizaje no es la propia diversidad de los estudiantes, sino las barreras al acceso al aprendizaje presentes en el currículo. Las estrategias UDL posibilitan la creación de espacios y actividades que pueden ser usadas por todo el alumnado. (Fronteriza, 2024, p.3).

Al relacionar las características del DUA 3.0 y la etapa de desarrollo que se encuentran los niños y las niñas, se puede fundamentar en los niveles de preescolar porque se adapta a las singularidades de los niños y las niñas, porque favorece el desarrollo cognitivo y socioafectivo desde la conexión emocional, estimulación

sensorial, siendo el juego y la lúdica una herramienta clave en el proceso y que están inmersos en las pautas del DUA 3.0, respetando los ritmos de aprendizaje y reconociendo que culturalmente son diversos.

Reafirmado que los diferentes contextos que interactúan el niño, como la familia, comunidad y escuela, inciden significativamente en su desarrollo integral como bien señala (Bronfenbrenner, 1987). En efecto el DUA 3.0 permite la participación de la familia, el estudiante, los docentes, la comunidad, para que, en el mismo ejercicio de adaptabilidad del aprendizaje, se desarrolle un andamiaje de posibilidades y recursos físicos, materiales didácticos y humanos que favorezca al estudiante.

Empleando para ello, múltiples estrategias que conectan con su aprendizaje visual, auditivo y kinestésico, teniendo en cuenta que: “Los estilos se enfocan en los procesos cognitivos que cada persona realiza para conocer y comprenderse en su entorno o ambiente, procurando asimilar, procesar, sistematizar y valorar la información” (Rodríguez, Sanchez, & Constantino, 2022, pág. 2) .con base en ello, dentro de la formación docente, se propició un aprendizaje desde la activación del sistema sensorial, accediendo a un aprendizaje significativo, porque lograron relacionar la teoría con experiencias vividas en el aula, impactando positivamente en la reflexión de sus prácticas pedagógicas, el análisis de su contexto y como estaban respondiendo desde su quehacer a las capacidades diversas de sus estudiantes, demostrando por medio de los talleres y desde el mismo el ejercicio práctico, la efectividad del DUA 3.0 como enfoque pedagógico para educación inclusiva en los niveles de preescolar.

Para finalizar que la implementación el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA 3.0, no solo hace docentes más competitivos dentro de su campo de enseñanza- aprendizaje, sino que garantiza practicas pedagógicas inclusivas y abre una brecha de posibilidades para que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje, reconociendo sus capacidades,

validando los contextos culturales a los que pertenecen ara conectar los contenidos con la experiencia y fomentar un ambiente de aprendizaje pleno para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

CONCLUSIONES

La atención a la diversidad en la educación inicial es un pilar esencial para el desarrollo de entornos educativos inclusivos, donde cada niño y niña pueda sentirse valorado y respetado en sus particularidades. A lo largo de esta ponencia, se enfatizó la importancia de transformar la práctica pedagógica desde una perspectiva inclusiva, implementando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0), que ofrece herramientas valiosas para adaptar nuevas metodologías y transformar currículos a las diversas necesidades de los estudiantes.

El camino hacia la inclusión requiere no solo la implementación de estrategias adecuadas, sino también un compromiso colectivo por parte de todos los actores educativos: docentes, familias y comunidades. La creación de espacios que reconozcan y valoren la diversidad enriquece el aprendizaje y favorece el desarrollo integral de todos los niños, promoviendo una cultura de respeto y empatía.

En última instancia, el desafío de construir entornos educativos inclusivos es un esfuerzo continuo que exige innovación, colaboración y sensibilidad ante las realidades particulares de cada aula. Con un compromiso genuino y un enfoque centrado en la diversidad, se puede contribuir a una educación que no solo forme académicamente, sino que también dote a cada uno de los estudiantes las habilidades y valores necesarios para convivir en un mundo plural y diverso.

En este proceso pedagógico, se presentaron estrategias concretas y prácticas pedagógicas innovadoras que posibilitan la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en el aula. Se abordaron ejemplos de cómo adaptar los contenidos, métodos y evaluaciones para atender las diversas necesidades de los niños, promoviendo así una cultura educativa que

celebre la individualidad y fomente el desarrollo integral de cada estudiante.

Este acompañamiento pedagógico aporte reflexiones y herramientas prácticas que inspiren a los educadores a adoptar un enfoque inclusivo en su labor diaria; mediante el fomento de un ambiente donde cada estudiante pueda prosperar en función de sus capacidades y características individuales donde no es solo una meta educativa, sino también una responsabilidad ética y social de cada docente.

Por último, con este ejercicio, se busca inspirar a educadores y comunidades escolares a reflexionar sobre su práctica y a comprometerse con la transformación de la educación inicial en un espacio verdaderamente inclusivo y respetuoso de la diversidad.

REFERENCIAS

- Aprende, C. (2021). *Colombia Aprende*. Obtenido de Educación inclusiva: una visión más participativa para niños y niñas: <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/educacion-inclusiva-una-vision-mas-participativa-para-ninos-y-ninas>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Obtenido de https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos/virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Calisae, M. (16 de 11 de 2024). *EduTalentos Regiones*. Obtenido de asistencia técnica: Diseño Universal para el Aprendizaje-DUA 3.0: <https://www.youtube.com/watch?v=GzRgX-EKXGE>
- Fronteriza, R. s. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/447/827>
- MEN. (2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de uin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428#
- MEN. (2022). *Decreto 1411 del 2022*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- MEN. (29 de 07 de 2022). *Ministerio de educación nacional*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Rodriguez, A., Sanchez, M., & Constantino, I. (2022). *Una descripción de los estilos de aprendizaje VAK de los estudiantes de la Universidad autónoma de Quintana Roo*. Obtenido de Dialnet-Una Descripción Sobre Los Estilos De Aprendizaje VAK De Los-85
- UNESCO. (2024). *UNESCO*. Obtenido de Primera infancia: <https://www.unicef.org/colombia/primer-infancia#:~:hl=U%20%C3%BC%20ar%20%C3%A1m%20%20d%20%C3%B1%20%20m%20%C3%B1>

CARTOGRAFÍA SOCIAL Y DIVERSIDAD CULTURAL: VOCES DEL BARRIO TOCAIMITA

SOCIAL CARTOGRAPHY AND CULTURAL DIVERSITY: VOICES FROM THE TOCAIMITA NEIGHBORHOOD

Leidy Daniela Abaunza Bustos²³

Maricela González Ramírez²⁴

Claudia Janneth Lara Farfán²⁵

Yadira López Alfaro²⁶

Adriana Mejía Fonseca²⁷

Maribel Panqueva Durán²⁸

Resumen

La presente ponencia, muestra la sistematización desarrollada en el barrio Tocaimita de Bogotá, D.C - Colombia, una comunidad caracterizada por su diversidad cultural y su historia de resiliencia frente a condiciones de vulnerabilidad. Este espacio es representativo de desafíos sociales, económicos y culturales que afectan directamente la calidad de vida de sus habitantes, en particular de los niños, niñas y jóvenes. Ante esta realidad, la práctica buscó no solo visibilizar estas problemáticas, sino también construir herramientas para el análisis y la transformación social.

Uno de los ejes metodológicos fundamentales es la cartografía social, una técnica participativa que permitió a las comunidades representar y analizar su entorno desde sus propias perspectivas. A través de esta herramienta, se buscó identificar las relaciones que los niños y las niñas establecen con su espacio físico, su historia y las tradiciones de sus familias y a su vez reconoce la voz de los actores locales como esencial para comprender su realidad.

A través de la cartografía social, se exploraron las realidades comunitarias y la memoria social. Los niños y niñas participaron activamente, representando su entorno desde sus perspectivas. Esto permitió reflexionar sobre

²³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, ldabaunzab@ut.edu.co

²⁴ Licenciada en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, mgonzalezra@ut.edu.co

²⁵ Licenciada en Pedagogía Infantil, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, cjlaraf@ut.edu.co

²⁶ Licenciada en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, ylopeza@ut.edu.co

²⁷ Psicóloga, Licenciada en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, amejiaf@ut.edu.co

²⁸ Licenciada en Pedagogía Infantil, Programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez (IDEAD) – Universidad del Tolima, mgonzalez@ut.edu.co

cómo comprenden y reconstruyen su contexto, destacando su papel en el desarrollo de esta iniciativa.

Palabras claves: Cartografía social, territorio, diversidad cultural, sistematización.

Abstract

This paper presents the systematization developed in the Tocaimita neighborhood of Bogotá, D.C., Colombia, a community characterized by its cultural diversity and history of resilience in the face of vulnerable conditions. This space is representative of social, economic, and cultural challenges that directly affect the quality of life of its inhabitants, particularly children and youth. Given this reality, the practice sought not only to make these issues visible but also to develop tools for analysis and social transformation.

One of the fundamental methodological pillars is social mapping, a participatory technique that allowed communities to represent and analyze their environment from their own perspectives. This tool sought to identify the relationships children establish with their physical space, their history, and their families' traditions, while also recognizing the voice of local actors as essential to understanding their reality.

Through social mapping, community realities and social memory were explored. The children actively participated, representing their environment from their own perspectives. This allowed for reflection on how they understand and reconstruct their context, highlighting their role in the development of this initiative.

Keywords: Social mapping, territory, cultural diversity, systematization.

Tejiendo memorias: Tocaimita en el corazón de todos

En el suroriente de la ciudad de Bogotá donde se encuentra la localidad quinta de Usme está ubicado el barrio Tocaimita, un espacio en el que se observa gran diversidad étnica y natural, la cual es de considerable importancia para la población que habita en este territorio, entre los

cuales habitan personas provenientes de diferentes territorios y comunidades indígenas (Nasa, Pijao, Inga, Camënsa, Embera, Karmatarua), afrodescendientes y mestizos.

Esta comunidad se enfrenta a situaciones de vulnerabilidad, la cual se entiende como un estado de desigualdad a nivel histórico, económico cultural, político y biológico, lo cual restringe el progreso pleno de las personas en determinado contexto. (MEN, 2005). Según lo anterior, se puede decir que los habitantes del barrio Tocaimita viven diversas condiciones de pobreza. Otro aspecto relevante es el acceso limitado del barrio, lo que representa un obstáculo significativo para su movilidad y el uso de servicios básicos. La ausencia de transporte público que llegue a la zona obliga a los residentes a recorrer largas distancias a pie para asistir a sus lugares de estudio, trabajo o para realizar actividades cotidianas. Esta barrera no solo incrementa la carga física y emocional de los habitantes, sino que también perpetúa las condiciones de exclusión y limita sus posibilidades de superación.

Este contexto se presenta como un espacio de transición entre el campo y la ciudad, donde las memorias y culturas rurales se entrelazan con la vida urbana, el hecho de que algunos niños recuerden cómo vivían en medio de la naturaleza y extrañen el campo refleja la importancia de su vínculo con el entorno natural, que trasciende lo físico para convertirse también en un ambiente emocional y cultural, en este sentido, el campo es visualizado como un ámbito de transmisión de valores, historias y conocimientos ancestrales, esta conexión con la naturaleza y las prácticas rurales persiste, incluso cuando estos niños y niñas viven en una ciudad como Bogotá.

La investigación-acción se llevó a cabo con 30 niños y niñas de este territorio, cuyas edades oscilan entre 5 y 15 años. Esta práctica permitió implementar diversas acciones educativas centradas en la atención a la diversidad, utilizando técnicas y herramientas para el rastreo de información, entre ellas la cartografía social, con relación a esta Harley (2009) menciona:

Lo que leemos en un mapa está tan relacionado con un mundo social invisible y con la ideología como con los fenómenos vistos y medidos en el paisaje [...]. Tanto en la selectividad de sus contenidos, como en sus signos y estilos de representación, los mapas son una manera de concebir, articular y estructurar el mundo humano, que se inclina hacia, es promovido por, y ejerce una influencia sobre grupos particulares de relaciones sociales [...].(p.186)

Teniendo en cuenta lo dicho por el autor, la cartografía social es una herramienta participativa, facilita que las comunidades analicen, comprendan y representan su realidad social, territorial y cultural mediante la elaboración colaborativa de mapas, a través de este enfoque, se identificó cómo los niños y niñas no solo interactúan con el espacio físico donde residen, sino también con las historias y tradiciones familiares, muchas de las cuales conservan vínculos con los pueblos rurales de origen.

Durante el diseño de la cartografía se observó que uno de los participantes, mientras dibujaba comentaba: “Mi casa está sin techo, mi familia habitaba en otro lugar diferente a la de mi casa” (Anónimo, comunicación personal, 31 de agosto de 2024), así como se evidencia en la siguiente imagen, la práctica permitió dar cuenta que los niños y niñas evocan historias sobre su territorio, por medio de la metodología cualitativa, la cual es definida según Quecedo y Castaño (2003) como: “La metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”(p.7). Es decir, que esta permite interpretar significados, motivaciones y experiencias subjetivas que enriquecen la investigación acción, enfocada en comprender fenómenos complejos desde las perspectivas, experiencias y contextos de los participantes, es ideal para comprender dinámicas sociales, culturales y comportamientos humanos que no se pueden cuantificar fácilmente.

Figura 1. Cartografiando con los niños el territorio.



Fuente: Autoras, 2024.

En esta imagen se resalta lo que ellos manifestaban: “profe, me gustaría dibujar un río, muchos pececitos y a mi papá pescando dentro del río con su gran atarraya, también quiero dibujar un tiburón grande, de color gris y ojos grandes” (Anónimo, comunicación personal, 31 de agosto de 2024). Dentro de la participación de los niños y niñas se destaca los gustos e intereses que tienen por su territorio ya que viene a su memoria aquellos momentos de interacción con su entorno tradicional. Por lo anteriormente mencionado se puede concretar que la memoria social aporta grandes pensamientos sobre una trayectoria en algún momento de sus vidas.

Teniendo en cuenta los aportes de Maurice Halbwachs (2006), quien determina que la memoria no es algo propio ni histórico, sino una expresión social. Es decir, lo que se mantiene del ayer, está sujeto a lo que sigue siendo importante para una comunidad en el ahora.

En este contexto la cartografía se convierte en un instrumento fundamental para identificar aspectos que remontan la memoria social de los niños y niñas, en donde se rodeaban de diversidad natural, las cuales son graficadas mediante recuerdos de esos territorios a los que ellos pertenecían, es aquí donde la representación gráfica cobra importancia, ya que por medio de esta, reafirman su cultura a través de recuerdos familiares y representaciones visuales que los conectan hacia sus memorias más significativas.

En definitiva, la cartografía social se identifica no sólo como un medio con la que se logra expresar los recuerdos, sino que también actúa como un enlace entre identidades tanto personales como colectivas, al rehacer y simbolizar vínculos con el ámbito y la cultura a partir de la memoria social, en donde se reafirma el sentido de pertenencia hacia el territorio y así mismo se fortalecen las tradiciones y valores que son importantes para la conexión y futuro de la comunidad.

El Latir de Tocaimita: Historias que Inspiran

Dentro del contexto del barrio Tocaimita, teniendo en cuenta lo mencionado por Smith (2001): “Un estado multiétnico se caracteriza por la convivencia de diversas comunidades étnicas que comparten un territorio y, en muchos casos, una historia común, aunque conservan sus diferencias culturales, lingüísticas o religiosas” (p.45) se puede afirmar que este es un espacio multiétnico, el cual alberga pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y mestizas quienes interactúan entre sí, pero a su vez mantienen las culturas de su lugar de origen. Según los habitantes, actualmente existen cerca de 400 viviendas, muchas de las cuales son compartidas por dos o tres familias, lo que refleja la densidad y complejidad social del lugar. Cabe mencionar que muchas casas están construidas con materiales como madera, latas y láminas, lo que las hace vulnerables a deslizamientos de tierra, especialmente durante temporadas de lluvias intensas. Por otro lado, otro aspecto importante es el hecho de que actualmente son muy pocas las viviendas que cuentan con servicios públicos como electricidad y agua. Sin embargo, pese a las dificultades que se pueden presentar, la comunidad ha realizado esfuerzos autogestionados para mejorar las vías con placa-huellas y otras acciones fruto de su agenciamiento comunitario.

A pesar de los desafíos, la comunidad se caracteriza por mantener vivas sus tradiciones culturales, incluso los niños y niñas nacidos en la ciudad conservan prácticas y saberes ancestrales gracias a la influencia de sus mayores. Es fundamental destacar el papel de las lideresas o mayoras, quienes generalmente son mujeres mayores con roles destacados en la preservación cultural y social. Estas mujeres ejercen un liderazgo comunitario significativo, orientado a la conservación de las tradiciones, la mediación en conflictos, y el acompañamiento emocional y espiritual. Su labor no solo fortalece el tejido social, sino que también garantiza la transmisión de valores y

conocimientos esenciales para la identidad de la comunidad.

Estas líderes son pilares fundamentales en la construcción de una comunidad cohesionada,

enraizada en su historia y proyectada hacia el futuro. Su dedicación y compromiso continúan siendo una fuente de fortaleza y resiliencia para su pueblo.

Figura 2: Armonización



Fuente: Autoras, 2024.

Por ejemplo, la Mayora Luz es una de las mujeres que no solo se esfuerza por la preservación de las tradiciones de sus culturas de origen, sino que también trabaja activamente en pro de la organización barrial, la garantía de los derechos de los habitantes y el acceso a mejores condiciones de vida. Dentro de este aspecto se puede citar lo mencionado por un niño de la comunidad, quien participó en el taller, “Los mayores se han encargado de enseñarnos tradiciones propias de nuestros pueblos, como historias (interpretado como relatos orales), armonizaciones, comidas, festividades y artesanías como collares”

(Anónimo, comunicación personal, 31 de agosto de 2024).

Teniendo en cuenta lo mencionado por el niño, se evidencia como las mayores son figuras clave en la preservación de estas tradiciones, además, facilitan la creación de redes de apoyo y fomentan el trabajo comunitario, lo que constituye un ejemplo de interculturalidad transformadora. Asimismo, a través de su trabajo, contribuyen a transformar las estructuras sociales y fomentan nuevas formas de convivencia que permiten la integración de las diferentes culturas en un marco de respeto y colaboración. Igualmente se evidencia cómo

a pesar de que los integrantes de esta comunidad no se encuentran en su lugar de origen a causa del conflicto armado, las tradiciones continúan siendo transmitidas de generación en generación, mostrando cómo la memoria social persiste a pesar de la urbanización.

Las prácticas culturales y educativas en Tocaimita destacan el autocuidado, el trabajo en comunidad, el respeto mutuo, además, valores como la humildad, el agradecimiento, el compañerismo y la empatía son esenciales y se reflejan en el cuidado del entorno natural y los animales. La lengua nativa y las normas comunitarias son pilares fundamentales, asimismo la solidaridad a través del apoyo entre familias. Además, se promueven actividades culturales como la creación de arte empírico, elaboración de collares y rituales de agradecimiento a la naturaleza, fomentando un diálogo intercultural que los niños replican en sus relaciones.

De otro lado, es relevante destacar la interacción social e intercultural, especialmente a través de los rituales realizados por la comunidad, como las armonizaciones, en las cuales expresaron el agradecimiento a la madre naturaleza, los astros y las semillas que provee la tierra. Estas actividades no solo fortalecen las relaciones interpersonales de los

participantes, sino que también profundizan en la interacción cultural de los habitantes a nivel local, al brindarles un espacio para expresar y compartir su identidad, lo cual es clave para enriquecer su relación con el territorio.

Según los aportes de Walsh (2009) quien define las siguientes clases de interculturalidad: la relacional, que se enfatiza en la relación de diversas personas y prácticas sin abordar problemas; la funcional, que anima al diálogo y la tolerancia sin disputar la diferencia social y cultural; que busca transformar estructuras sociales para fomentar nuevas formas de ser, pensar y existir.

Con relación a lo mencionado por Walsh en Tocaimita se evidencia una relación intercultural en la que se evidencia una relación entre las diferentes culturas y sus prácticas, como es el caso de la armonización, un ritual de agradecimiento a la madre naturaleza, donde no solo se promueve la unidad dentro de la comunidad, sino que también ofrece un espacio para compartir y expresar las diversas cosmovisiones de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos. En este sentido, la armonización se convierte en una práctica intercultural que permite a los participantes interactuar y fortalecer sus vínculos a través de un acto simbólico común que, al mismo tiempo, celebra la diversidad cultural.

Figura 3. Interculturalidad



Fuente: Autoras, 2024.

Tocaimita prospectivas: Historias entre calles y sueños

Tocaimita, un contexto en el que la interculturalidad tiene un papel primordial, donde los niños expresan deseos y necesidades que revelan tanto sus aspiraciones como las carencias que enfrentan. Entre las principales preocupaciones está la falta de infraestructura física adecuada, como lo señala una niña al desear un salón comunal más amplio y con piso, donde puedan realizar actividades sin las limitaciones actuales. Las clases de música, por ejemplo, se ven afectadas por la falta de espacio, especialmente en días de lluvia.

Así mismo, mediante la armonización en su canto los niños, niñas y la comunidad en general expresa lo siguiente: “Somos bandera y vengo a cantar tierra de vida de amor y paz, para mi pueblo, pa’ciudad a todos quiero invitar a Tocaimita de amor y paz” (Anónimo, comunicación personal, 26 de octubre de 2024) aquí se puede identificar que lo anterior es más que una melodía; es una aspiración amplia de su visión hacia el futuro, en este sentido se identifican anhelos de esperanza y transformación reflejados desde los más pequeños como un deseo colectivo de los habitantes, además se proyectan hacia un futuro común.

De la misma manera se evidencia el respeto y amor por la naturaleza como una imagen para las generaciones venideras, en esta noción el devenir de los habitantes debe centrarse en el aumento de su identidad conjunta y la organización de sitios, donde ellos puedan trabajar hacia un bienestar común.

Así pues, la cartografía social permitió identificar otras necesidades fundamentales para la comunidad. Entre estos, los niños mencionan: transporte público que facilite el acceso a la comunidad, especialmente en temporadas de lluvia; una biblioteca vcomunitaria, ya que actualmente los pocos libros disponibles están en una vivienda particular; y por último viviendas propias para

cada familia, como un anhelo de estabilidad y mejora en la calidad de vida.

De acuerdo con la Constitución Política colombiana la cual establece que la educación es un derecho primordial y un bien público con una función social, resaltado desde esta perspectiva surgen diferentes reflexiones en torno a las diferentes acciones culturales, sociales y especialmente educativas relacionadas con la atención a la diversidad, en las que se considera importante visualizar el futuro de Tocaimita desde una orientación que garantice inclusión social, participación ciudadana, acceso equitativo a la educación y garantía de los mínimos vitales, desde la participación de la comunidad en sus procesos educativos. Conjuntamente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la cual enfatiza en una formación integral que responda a la igualdad en el acceso al sistema educativo.

En este sentido, la inclusión social emerge como un componente primordial para responder al progreso sustentable de la población, por consiguiente, para valorar y preservar la diversidad cultural que representa a Tocaimita, es fundamental que la inclusión social se convierta en el eje central del desarrollo de esta comunidad. Además, la interculturalidad, expresada en el canto mencionado en párrafos anteriores, representa el deseo grupal de armonía y progreso, destacando la identidad compartida de los habitantes de Tocaimita, según los aportes de Paulo Freire (2005), la enseñanza transformadora debe iniciar desde las situaciones culturales y sociales de las colectividades, en donde el reconocimiento de los saberes son la base para un cambio auténtico en la sociedad.

En relación con lo anterior, el cambio que menciona el autor no sería viable sin la intervención activa de la ciudadanía, quienes se convierten en una pieza necesaria en la construcción de una sociedad equitativa y sostenible, de acuerdo con la ley 1757 de (2015) instituye que este es un derecho y un deber que fomenta la democracia participativa, en este sentido la educación, pensada como un

derecho fundamental y un instrumento de transformación, debe expandirse en los espacios formales. Una biblioteca comunitaria en Tocaimita se convertiría en el lugar de encuentro cultural y educativo, originando el intercambio de saberes al afianzar la identidad comunitaria.

Por consiguiente, lo anterior sólo será relevante si la población tiene acceso a los mínimos vitales que permitan a las personas desarrollar su potencial, como una vivienda digna, transporte eficaz, y espacios recreativos los cuales son necesarios para optimizar la calidad de vida en Tocaimita. Teniendo en cuenta la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas subraya la necesidad de entornos seguros para su desarrollo, por lo anterior es importante que los niños y niñas en Tocaimita cuenten con los recursos y entorno seguros que les permita desarrollarse de manera integral.

Según la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) destaca que los niños y niñas poseen derecho a participar en las decisiones que los afectan, promoviendo su autonomía y empoderamiento, en este sentido, es fundamental que sean integrados en los diferentes procesos de crecimiento de la comunidad, en donde se reconozca su rol como agentes de transformación del contexto en el que se desenvuelven, como se pudo evidenciar en la experiencia de la cartografía social.

En conclusión, este documento evidencia como Tocaimita emerge como un testimonio viviente de resistencia, memoria y riqueza cultural, donde sus habitantes, a pesar de enfrentar desafíos significativos en términos de infraestructura, servicios básicos y acceso a oportunidades, demuestran un fuerte sentido de identidad y comunidad. Este territorio no solo evidencia una convivencia multiétnica, sino que también refleja el poder transformador de la interculturalidad, entendido como un puente que conecta tradiciones ancestrales con aspiraciones colectivas de progreso.

A través de herramientas como la cartografía social, los niños y niñas de Tocaimita han podido plasmar sus vivencias y anhelos, fortaleciendo sus vínculos con el territorio y resaltando el papel central de la memoria social en la construcción de su identidad. La interacción entre generaciones permite que los valores, saberes y tradiciones persistan, promoviendo un entorno donde la educación, la colaboración comunitaria y la resiliencia se convierten en pilares fundamentales.

El futuro de Tocaimita exige un enfoque integral que priorice la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Mejorar la infraestructura, garantizar el acceso a la educación y fortalecer las redes de transporte son pasos esenciales para elevar la calidad de vida de sus habitantes. Sin embargo, estos esfuerzos solo tendrán éxito si se construyen desde y para la comunidad, involucrando activamente a sus miembros en los procesos de transformación.

En definitiva, Tocaimita representa una oportunidad única para demostrar cómo el desarrollo y la modernización pueden integrarse con la conservación de la identidad cultural, posicionándose como un ejemplo inspirador de cohesión social y progreso inclusivo en el contexto urbano contemporáneo.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Díaz, S. (2009). Aportes de Brian Harley a la nueva historia de la cartografía y escenario actual del campo en Colombia, América Latina y el mundo. *Dialnet*, p.186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104386>
- Colombia. Congreso de la República. (2015). Ley 1757 de 2015 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65335>

Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006* (Código de Infancia y Adolescencia). Diario Oficial No. 46.446, 8 de noviembre de 2006. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>

Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*.

Smith, A. D. (2001). *Nationalism: Theory, ideology, history*. Polity Press.

HERRAMIENTA INNOVADORA LEERFLIX PARA FOMENTAR EL GUSTO POR LA LECTURA Y PROMOVER LA INCLUSION DESDE LA CREATIVIDAD LITERARIA

Innovative tool Leerflix to foster a love for reading and promote inclusion through the literary creativity

Lud Yimi Santos Gutiérrez²⁹

Gina Marcela Tangarife Bermúdez³⁰

Luisa Fernanda Zamora Jiménez³¹

Resumen

Los procesos de inclusión y atención a la diversidad en las instituciones educativas, requieren la apropiación de recursos y medios educativos que respondan a las necesidades e intereses de los niños, las niñas y los/las adolescentes; por ello se deben generar acciones para apropiar y facilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el entorno escolar con proyección al entorno familiar. Este documento da cuenta de la experiencia de práctica en el programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez del Instituto de Educación a Distancia - Universidad del Tolima, presentando los principales elementos para el reconocimiento de la plataforma LEERFLIX como herramienta para motivar la lectura y fomentar la creatividad literaria en los estudiantes del grado 301 de la Institución Educativa Técnica Sumapaz en el municipio de Melgar- Tolima. La experiencia conllevó al mejoramiento de habilidades comunicativas como estrategia para promover la inclusión y adaptar el entorno escolar a los diversos estilos de aprendizaje, en un contexto con recursos

limitados y desafíos para generar una cultura inclusiva.

Palabras Clave: Lectura, creatividad, literatura, habilidades comunicativas.

ABSTRAC: *The processes of inclusion and attention to diversity in educational institutions require the adoption of resources and educational tools that address the needs and interests of children and adolescents. Therefore, actions must be taken to facilitate learning and student participation within the school environment, with an outlook extending to the family context. This document outlines the practical experience in the specialization program "Education for Diversity in Childhood" at the Distance Education Institute of the University of Tolima. It presents the main elements for recognizing the LEERFLIX platform as a tool to encourage reading and foster literary creativity among 301st-grade students at the Sumapaz Technical Educational Institution in the municipality of Melgar, Tolima. The experience led to the improvement of communication skills as a strategy to promote inclusion and adapt the school environment to*

²⁹ Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Educación para la diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. lysantosg@ut.edu.co

³⁰ Licenciada en Literatura y Lengua Castellana y especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. gmtangarifeb@ut.edu.co

³¹ Licenciada en Literatura y Lengua Castellana y especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima. lfzamoraj@ut.edu.co

diverse learning styles in a context with limited resources and challenges in building an inclusive culture.

Keywords: Reading, creativity, literature, communication skills.

Introducción

La experiencia de la práctica en escenarios de educación para la diversidad presentó la plataforma LEERFLIX como una herramienta innovadora para fomentar la lectura en estudiantes del grado 301 de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, en Melgar. Esta plataforma promovió la inclusión educativa, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). LEERFLIX facilitó el desarrollo de habilidades comunicativas, comprensión lectora, creatividad y expresión escrita y oral, a través de una amplia variedad de textos interactivos. La herramienta benefició a niños con discapacidad intelectual del grado escolar, mejorando sus habilidades lectoescritoras. En un contexto con recursos limitados, la plataforma se adaptó al entorno escolar, motivó el interés por la lectura y promovió el aprendizaje autónomo. Esta experiencia de práctica sistematizada en el programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima, busca promover acciones desde el aula y la escuela que incentiven el uso de LEERFLIX en aulas inclusivas, brindando oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, fomentando una relación significativa con la lectura que perdure en su vida escolar y personal.

Herramientas para vencer Barreras de Aprendizaje y Participación en el entorno escolar

La Institución Educativa Técnica Sumapaz, ubicada en el municipio de Melgar departamento del Tolima, enfrentaba varios desafíos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje en su sede Antonio María Lozano. La institución cuenta con 223 estudiantes distribuidos en los grados de

educación básica primaria. La población objetivo de la práctica desarrollada en el segundo semestre del año 2024 como parte del proceso de formación como especialistas en Educación para la Diversidad en la Niñez del IDEAD – Universidad del Tolima, correspondió a los niños y las niñas del grado 301 en la jornada de la tarde; un grupo de 30 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 9 años. De este grupo, tres estudiantes presentaban discapacidad intelectual, mientras que 9 de los niños provienen de familias migrantes; algunos de los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje.

La institución se encuentra ubicada en una localidad con habitantes que pertenecen a los estratos 1 y 2, donde muchas familias enfrentan a diario dificultades socioeconómicas. Las necesidades básicas de los estudiantes no siempre estaban atendidas, lo que impactaba directamente en su rendimiento escolar. Además, la mayoría de los padres cuenta con un nivel educativo básico, lo que limita las posibilidades de lograr un acompañamiento académico óptimo de los niños en el hogar. Estos factores dificultan el desarrollo de hábitos de lectura y el fortalecimiento de competencias esenciales para el aprendizaje.

En cuanto a los recursos educativos, la institución cuenta con una sala de sistemas equipada con computadores portátiles, pero solo 10 de ellos estaban en funcionamiento para los niños de básica primaria. Existe acceso limitado a Internet y a los televisores en cada aula; además algunos docentes no hacen uso de estos recursos por falta de conocimiento sobre su manejo y uso pedagógico. Esta falta de apropiación tecnológica estaba limitando las oportunidades para diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el área de lectura y escritura, donde se evidenciaba una carencia en las habilidades de expresión escrita y oral, esenciales para el desarrollo de competencias comunicativas.

Frente a esta realidad, era urgente implementar estrategias innovadoras que motivaran a los

estudiantes a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. El interés por la lectura, la comprensión y la expresión escrita debía ser fortalecida, mediante el uso de recursos tecnológicos que pudieran atraerlos y promover su participación activa.

En este contexto, la herramienta LEERFLIX emergió como una propuesta clave para fomentar la lectura de manera innovadora. Esta plataforma, inspirada en el formato de Netflix, se presentó como una solución atractiva para motivar a los estudiantes con contenidos de lectura y fomentar la creatividad literaria. La estrategia se basaba en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para ofrecer un espacio interactivo, accesible y motivador que permitiera a los estudiantes del grado 301 acceder a una variedad de textos y desarrollar habilidades de lectura crítica y expresión creativa.

La plataforma LEERFLIX resultó especialmente útil para aquellos estudiantes con discapacidad intelectual, niños migrantes, y algunos con dificultades de aprendizaje, pues permitió adaptar el contenido a las necesidades individuales de cada niño, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este modelo pedagógico, basado en la accesibilidad y flexibilidad, permitió que los estudiantes participaran activamente, independientemente de sus estilos o ritmos de aprendizaje.

Durante la práctica pedagógica fomentada por el programa de la especialización de la Universidad del Tolima, se implementó la plataforma LEERFLIX en el aula del grado 301 con el objetivo de fomentar la lectura, la comprensión lectora y la creatividad literaria. El uso de esta herramienta permitió involucrar a los estudiantes en actividades dinámicas, como la narración de historias, la creación de cuentos y el análisis crítico de textos. A través de LEERFLIX, los estudiantes no solo interactuaron con los textos, sino que también tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades de expresión escrita y oral.

Una de las grandes ventajas de LEERFLIX fue su capacidad para adaptar los contenidos según los estilos de aprendizaje de los estudiantes. A través de recursos visuales y auditivos, los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje lograron acceder a contenidos que favorecieran su comprensión y retención de la información. Además, la plataforma ofreció oportunidades para la creatividad literaria, un aspecto crucial para el desarrollo cognitivo y la motivación intrínseca hacia la lectura. Además, los niños llevaron sus experiencias e inquietudes al plano de sus familias, logrando involucrar en su proceso de aprendizaje a otros actores esenciales para su formación y educación.

La práctica educativa se fundamentó en varios principios teóricos clave, que guiaron la implementación de LEERFLIX y su integración al aula inclusiva, los cuales se enuncian a continuación.

Educación Inclusiva y Diversidad: Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), la educación inclusiva busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo una educación equitativa que reconozca las diversas características y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La plataforma LEERFLIX fue una herramienta innovadora en este sentido, al ofrecer recursos accesibles y adecuados para todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, intereses y sus ritmos de aprendizaje.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El DUA, fundamentado en los principios de múltiples formas de representación, acción-expresión y, compromiso-implicación, permitió adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes del grado 301 de la institución. Al presentar los contenidos de diferentes maneras, LEERFLIX activó diversas redes neuronales en los estudiantes, favoreciendo su participación y motivación hacia el aprendizaje, favoreciendo su comprensión lectora, su creatividad y la expresión oral y escrita.

Motivación Intrínseca: De acuerdo con Deci y Ryan (2000) citados por Stover *et.al.*, (2017), la motivación se potencia cuando los estudiantes sienten que son competentes y logran conectarse con su aprendizaje. LEERFLIX ofreció una plataforma atractiva y personalizada, lo que favoreció la motivación intrínseca de los estudiantes al involucrarlos de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. Este escenario facilitó salir de la rutina, aprovechar medios y recursos institucionales e incentivar acciones pedagógicas que contribuyen al aprendizaje integral de todos los niños en el aula, sin excepciones.

Creatividad Literaria: Siguiendo las ideas de Vygotsky (1998) y Mora y Elliot (2022), la creatividad literaria fue un aspecto central de la práctica realizada con los niños y las niñas del grado 301 de la Institución Educativa Técnica Sumapaz- Sede Antonio María Lozano. A través de la plataforma LEERFLIX, los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar su imaginación, desarrollar narrativas y producir textos literarios, lo que enriqueció su experiencia de aprendizaje y contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas.

La implementación de LEERFLIX tuvo un impacto positivo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. La plataforma estimuló el interés por la lectura, mejoró la comprensión lectora y favoreció la expresión escrita. Los estudiantes se mostraron más comprometidos con las actividades de lectura y escritura, participando activamente en la creación de historias y en el análisis de textos.

Además, los estudiantes con discapacidad intelectual, los niños migrantes y los que presentan algunos problemas de aprendizaje mostraron mejoras significativas en sus habilidades lectoescritoras, se mostraron motivados hacia las actividades sugeridas, reconociendo en sí mismos competencias y cualidades esenciales para seguir aprendiendo; lo que reafirma la importancia de utilizar tecnologías inclusivas en el aula. LEERFLIX contribuyó a crear un ambiente de aprendizaje más participativo, equitativo y accesible para

todos los estudiantes, promoviendo la inclusión y la equidad en el acceso a la educación.

A manera de reflexión y conclusiones de la experiencia de la práctica

La implementación de la plataforma LEERFLIX en el grado 301 de la Institución Educativa Técnica Sumapaz - Sede Antonio María Lozano del Municipio de Melgar - Tolima, demostró ser una estrategia innovadora y eficaz para promover la lectura, la creatividad literaria y el desarrollo de habilidades comunicativas en un contexto educativo desafiante. Esta herramienta, al estar inspirada en el formato interactivo y accesible de Netflix, permitió a los estudiantes, particularmente a aquellos con discapacidad intelectual, acceder a contenidos adaptados a sus necesidades, fomentando su participación activa y mejorando sus competencias en lectura y escritura.

Uno de los logros más significativos fue la motivación intrínseca que LEERFLIX generó en los estudiantes. A través de una plataforma visual y auditiva, los estudiantes se sintieron más conectados con el contenido, lo que facilitó su comprensión lectora y estimuló su creatividad literaria, activando sus tres redes neuronales para tener mayor disposición e implicación en su aprendizaje.

La plataforma permitió trabajar con diversas formas de representación de los textos, adaptándose a los estilos de aprendizaje individuales, lo que resultó ser un factor clave en el éxito de la intervención. La combinación de recursos visuales, auditivos y de interacción activa propició un ambiente inclusivo que favoreció a los estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, en especial aquellos con dificultades cognitivas.

Otro aspecto relevante fue la capacidad de LEERFLIX para adaptarse a un entorno educativo en el que existían barreras tecnológicas en su uso pedagógico. La herramienta logró maximizar el uso de recursos disponibles en la institución educativa, ofreciendo una experiencia enriquecedora que permitió superar parcialmente estas limitaciones, logrando que los estudiantes

participaran tanto en las actividades propuestas como en la creación de sus propios relatos, favoreciendo eliminar barreras actitudinales y prácticas del entorno áulico y escolar.

Desde el punto de vista teórico, la práctica desarrollada se sustentó en principios como la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la motivación intrínseca y la creación literaria; lo que permitió una intervención educativa profesional y focalizada en el campo de conocimiento de la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la interculturalidad, como núcleos de fundamentación del programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez de la Universidad del Tolima.

La práctica se desarrolló de manera coherente y ajustada a las necesidades del grupo de niños. Con la plataforma no solo se facilitó la inclusión, sino que también se promovió la creatividad literaria y la expresión escrita, elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Los resultados evidencian que, al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, el interés por la lectura se vio renovado, y las competencias comunicativas fueron fortalecidas; tales aspectos son cruciales para el fortalecimiento de otros procesos de aprendizaje para los niños, desde sus diversidades.

Finalmente, es importante destacar que el uso de LEERFLIX no solo logró mejorar el rendimiento de los estudiantes en cuanto a lectura y escritura, sino que también contribuyó a crear un ambiente de aprendizaje más dinámico, equitativo e inclusivo. Los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, como los que presentaban discapacidad intelectual, problemas o dificultades en su aprendizaje o provenían de familias migrantes, encontraron en la plataforma una herramienta que se ajustaba a sus necesidades y los motivaba a participar de manera activa, superando las barreras sociales y educativas presentes en su contexto.

En conclusión, la experiencia con LEERFLIX ha dejado en evidencia la potencialidad de las tecnologías educativas inclusivas para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso en contextos con limitados recursos. Esta plataforma puede ser replicada en otros entornos educativos similares, brindando una respuesta efectiva a la necesidad de motivar a los estudiantes hacia la lectura, mejorar sus competencias comunicativas y promover la inclusión. Además, constituye una excelente oportunidad para que los docentes aprovechen las tecnologías disponibles de manera pedagógica y creativa, favoreciendo así el aprendizaje autónomo y la equidad en el aula.

REFERENCIAS

- Buenaventura Cárdenas, N.Y., Molina Penagos, M.C. (2021). Educación para la Diversidad en la Niñez: el reto de una mirada transformadora para la acción pedagógica. *Revista Ideales*, 12(7), 10-17. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2672/2137>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad en la educación: avances en la construcción de una política de educación inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488/recurso_17.pdf
- Mayer, A., & Rose, D. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, Marco y Práctica*. UPDATE Edition.
- Mora, V. L., & Peinado Elliot, C. (2022). *Escritura creativa e imaginación literaria: de la práctica a la teoría* (1ª ed.). Dykinson. <https://elibro-net.bibliored.ut.edu.co/es/ereader/tolima/229943?page=17>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know?hub=84636>

Torres Carrillo, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción- Chile. [https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Torres-](https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Torres-8/publication/328925155_La_Sistematizacion_desde_la_Perspectiva_Interpretativa/links/5ed577fb92851c9c5e722a1a/La-Sistematizacion-desde-la-Perspectiva-Interpretativa.pdf)

[8/publication/328925155_La_Sistematizacion_desde_la_Perspectiva_Interpretativa/links/5ed577fb92851c9c5e722a1a/La-Sistematizacion-desde-la-Perspectiva-Interpretativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Torres-8/publication/328925155_La_Sistematizacion_desde_la_Perspectiva_Interpretativa/links/5ed577fb92851c9c5e722a1a/La-Sistematizacion-desde-la-Perspectiva-Interpretativa.pdf)

Vygotsky, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Morata. <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/attach/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE VIVENCIAL: CLAVES PARA PROMOVER ACTITUDES FAVORABLES DE MAESTROS Y MAESTRAS HACIA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TEA

TEACHING STRATEGIES BASED ON EXPERIENCED LEARNING: KEYS TO PROMOTING FAVORABLE ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS THE INCLUSION OF CHILDREN WITH TEA

Leidy Gisell Ardila Bernal³²

Durley Damaris Perdomo Aya³³

Lina María Rico Beltrán³⁴

Natalia Varela Alba³⁵

Resumen

Se propuso reflexionar sobre las posibilidades que las estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje vivencial poseen para promover el desarrollo de actitudes favorables en maestros que tienen en sus aulas de clase a niños con discapacidad. La evidencia actual sugiere que estas estrategias responden a las necesidades particulares de los educadores que enfrentan demandas propias de la educación inclusiva.

Palabras Clave: Autismo, estrategias pedagógicas, diversidad, inclusión.

Abstrac

It was proposed to reflect on the possibilities that pedagogical strategies based on experiential learning have to promote the development of favorable attitudes in teachers who have children with disabilities in their

classrooms. Current evidence suggests that these strategies respond to the particular needs of educators who face the demands of inclusive education.

Keywords: Autism, pedagogical strategies, diversity, inclusion.

Introducción

El propósito es reflexionar sobre las bondades de las estrategias pedagógicas vivenciales para la promoción de actitudes favorables de maestros y maestras frente a la inclusión de niños con discapacidad. Esta reflexión se inspira principalmente en los resultados de un ejercicio de sistematización que las autoras desarrollaron con un grupo de maestras que tienen a su cargo niños y niñas con trastorno del espectro autista. También se basa en las evidencias actuales que resaltan a las estrategias pedagógicas vivenciales como

³² Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez, Universidad del Tolima. lgardilab@ut.edu.co

³³ Psicóloga UNIMINUTO; especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez, Universidad del Tolima. ddperdomoa@ut.edu.co

³⁴ Economista, Universidad de Ibagué; especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez, Universidad del Tolima. lmricob@ut.edu.co

³⁵ Psicóloga UNIMINUTO. Especialista en Educación para la Diversidad en la Niñez, Universidad del Tolima. nvarelaa@ut.edu.co

herramienta potente para facilitar procesos de formación de educadores frente a temas que les resulta nuevos o desconocidos porque les demanda la transformación de su ser como maestros, sus saberes y prácticas frente a la educación inclusiva, la discapacidad y la diversidad en general. Así, las estrategias pedagógicas vivenciales son claves para transformar las actitudes de los maestros frente a la inclusión de niños con discapacidad.

Cuerpo de la ponencia

Las estrategias pedagógicas vivenciales integran experiencias directas y reflexivas en contextos educativos, lo que permite generar aprendizajes significativos que involucran activamente situaciones reales, no sólo adquiriendo conocimiento teórico, sino que también permite enfrentar de manera práctica los desafíos y oportunidades que surgen en contextos inclusivos, brindando a quienes están involucrados en la experiencia, una comprensión profunda sobre las necesidades, capacidades y potencialidades de sus estudiantes. Aprender a través de experiencias es fundamental para fortalecer competencias pedagógicas, y contribuye a que los educadores sean más empáticos, y con más apertura frente a los desafíos que la educación inclusiva presenta.

La literatura científica (Parrilla, 1992; Chinner, 2011; Damm, 2009 y Garcés y Zambrano, 2018) ha enfatizado que para el desarrollo exitoso de una política educativa sobre educación inclusiva, se precisa analizar las percepciones, actitudes y expectativas del profesorado, pues urge promover una postura favorable en estos actores educativos, dado que en sus prácticas pedagógicas se termina reflejando lo que ellos piensan sobre los niños con discapacidad, y en este caso, sobre los niños con autismo. Para Garcés y Zambrano (2018) no se ha prestado suficiente atención a las actitudes de los maestros frente a la inclusión de niños con autismo, pues los estudios hacen un abordaje global del tema sin considerar cómo estas condicionan la relación del maestro con los estudiantes. En esta misma línea, para Avramidis y Kalyva (2007

citado en Garcés y Zambrano, 2018):

Los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la inclusión, aunque prefieren la presencia en el aula de un profesor de educación especial o que los niños con necesidades educativas especiales realicen sus estudios en aulas de educación especial (41-42).

Las actitudes que los maestros adoptan frente a la inclusión de niños con TEA se reflejan en sus intenciones, convicciones, sentimientos y conductas reflejadas al interactuar directamente con los niños. Estas actitudes son esenciales para impactar la calidad del ambiente inclusivo y para la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas (Avramidis & Norwich, 2002). Las actitudes tienen tres componentes (Eagly y Chaiken, 1993): 1. Cognitivo: las convicciones y saberes acerca del TEA y la inclusión. 2. Emocional: los sentimientos y emociones que los docentes vinculan con el trabajo inclusivo. 3. Conductual: las conductas o reacciones prácticas que surgen frente a la instrucción de los niños con TEA.

Las actitudes de los docentes también dependen de aspectos personales, sociales e institucionales frente a la atención de niños con TEA, por ejemplo, la desinformación y la falta de experiencia emocional pueden producir conductas de rechazo; por el contrario, estar informados para desmitificar el autismo permite la disponibilidad de recursos profesionales que pueden conseguir actitudes más favorables (Ravet, 2011). En este caso, las estrategias pedagógicas basadas en experiencias vivenciales, ayudan a desmitificar el autismo, por lo que favorece actitudes más positivas en los maestros en ejercicio.

En este orden de ideas, las estrategias pedagógicas vivenciales permiten experiencias directas, una práctica reflexiva y la interacción en contextos educativos, generando aprendizajes significativos. De hecho, para los docentes en ejercicio, sus actitudes son más positivas cuando han tenido experiencias exitosas directamente con niños que tienen

una discapacidad, pues al ser así, deja de ser una situación extraña y difícil (Garcés y Zambrano, 2018).

Las estrategias pedagógicas basadas en experiencias vivenciales se pueden desarrollar de diferentes formas, por un lado, directamente en el aula de clase, y por otro lado a través de simulaciones que facilitan la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, y desmitificar los desafíos de la educación inclusiva y la atención de niños con discapacidad y con TEA particularmente.

Con base a lo anterior, De Larrosa (2006) define la experiencia vivencial como “eso que me pasa” (p. 44), es decir, lo que pudiera divulgarse como conocimiento útil pero vacío de significado para el individuo. En otras palabras, la experiencia es “lenguaje hecho acción” (Moreno, 2015, p. 116), capaz de atravesar, formar y transformar a las personas (Larrosa, 1996), convirtiéndose en un saber que deja huella y que requiere de una construcción de sentido singular y único.

Así mismo, al considerar que la experiencia es un “lenguaje hecho acción” como lo menciona Moreno (2015), se puede evidenciar que el docente al actuar en función de sus vivencias, muestra nuevas formas de relación y aprendizaje en el aula, donde el saber no solo se transmite, si no que se construye junto con los estudiantes.

Por lo tanto, la experiencia pedagógica permite el aprendizaje a través de la práctica (Páez, 2015), de esta manera se resalta la importancia de una pedagogía vivencial, donde el maestro toma como fuente su experiencia para reflexionar sobre su práctica pedagógica, convirtiéndose en un agente activo en la transformación del entorno educativo.

Por otro lado, las autoras de este documento realizaron un ejercicio de sistematización, cuyo propósito fue promover actitudes favorables de los maestros frente a la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en una institución educativa de Ibagué. Para lo

anterior, mediante la estrategia pedagógica basada en el aprendizaje vivencial, fue posible que las maestras participantes estuvieran activas para conectarse vivencialmente con las formas como los niños y las niñas con TEA perciben su mundo, se relacionan con él y cómo procesan la información que reciben en entornos escolares.

Los resultados encontrados destacan que: 1. las docentes refirieron estar más conscientes de la importancia de su rol para que los estudiantes con TEA puedan acceder al conocimiento a través de sus formas de aprendizaje. 2. Las docentes consideran que diversificar su forma de enseñanza parece ser clave para atender las diversas formas de aprendizaje que los niños y niñas pueden tener. 3. Otro aspecto que destacan las docentes luego de su participación en la estrategia pedagógica basada en el aprendizaje vivencial, es que luego de ubicarse sensitivamente en la experiencia del estudiante con TEA, están más conscientes de la importancia que tiene la estructuración de un ambiente educativo. 4. Por último, las docentes manifestaron que posterior a su participación en el ejercicio, dan mayor relevancia a tener en el aula material pedagógico diverso y dispuesto para que los niños puedan acceder en cualquier momento, pues puede ser un indicador para facilitar la inclusión de estudiantes con TEA.

En suma, se concluyó que las actitudes de las maestras después de participar en la estrategia pedagógica vivencial, fueron más favorables, pues comentan que, cuando comprenden los procesos psicológicos de los niños con TEA, aumenta su interés por realizar ajustes en el aula.

A través de esta sistematización las maestras revisaron y reflexionaron críticamente sobre sus creencias que subyacen de sus posiciones basadas en sus vivencias y conocimientos que pueden influir en la visión y la actitud hacia la inclusión de los alumnos con TEA. Esta práctica permite develar patrones, dificultades y oportunidades de las prácticas de inclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior, las experiencias vivenciales son relevantes para vincular en programas de formación de maestros para su actualización y sensibilización, pues las docentes participantes en la sistematización mencionada, manifestaron que luego de participar en la estrategia vivencial, fueron más conscientes sobre su necesidad de formarse dado que tienen un amplio desconocimiento sobre el tema, lo cual interfiere con su labor pedagógica (Luaces, 2016).

Otro de los aspectos observados en la sistematización es que las docentes manifiestan mayor apertura a transformar sus prácticas, y a diversificar estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de los niños con TEA. Por lo anterior, las estrategias pedagógicas basadas en experiencias vivenciales posibilitan que los maestros se conviertan en mediadores, creando oportunidades de aprendizaje, y favoreciendo así, el clima emocional del aula, pues se terminan haciendo ajustes que responden a las necesidades, intereses, ritmos y expectativas de cada estudiante (Tébar Belmonte, 2003).

Los docentes que tienen en sus aulas a ni-os y ni-as con TEA son mediadores del proceso, pues no se trata de un aula tradicional, ni de una enseñanza tradicional, sino que exige analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad para dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos (Anaid et,al, 2019).

Conclusiones

La reflexión sobre la realización de las diferentes estrategias pedagógicas vivenciales y su materialización para movilizar actitudes favorables en los maestros frente a la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), implica reconocer aspectos relevantes que no solo transforman las

actitudes, sino que también impacta sobre las prácticas pedagógicas y las concepciones de los maestros sobre la inclusión. En suma, estas estrategias permiten a los maestros enfrentarse a las situaciones de forma concreta y real, materializando aprendizajes derivados de la reflexión.

Las experiencias vivenciales permiten a los maestros modificar sus actitudes hacia la educación inclusiva, porque les reafirma que estas se van transformando y mejorando indefinidamente a partir de las reflexiones y las vivencias. Además, los resultados de la sistematización evidenciaron que el factor innovador de la estrategia radica especialmente en cómo se logró activar el interés y la motivación de las participantes, lo que favoreció actitudes más abiertas, mayor disposición mental y menos bloqueos manifestados previamente.

Por lo tanto, desde estas experiencias vivenciales se fomenta la reflexión crítica en tanto los participantes identifican fallas, cotejan saberes previos con nuevos saberes, discuten abiertamente, refutan, contrastan y reconstruyen saberes. Estas experiencias aceleran el aprendizaje porque los individuos construyen su propio conocimiento, enfrentan desafíos que activan conflictos cognitivos, y esa disonancia constituye el punto de partida para llevar al límite los saberes previos y las actitudes.

Por último, la sistematización realizada permitió identificar importantes aprendizajes, y hallazgos que aportan en gran medida a la transformación de actitudes de los maestros frente a la inclusión de niños y niñas con TEA. En primer lugar, identificamos la importancia que los docentes cuentan con la posibilidad de formarse sobre el TEA en la educación, pues tal como las maestras participantes lo indican y la literatura, entre más formación exista, as' como

experiencias gratificantes, mayor es la probabilidad de que las actitudes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad sean más favorables.

Lo anterior es importante porque las maestras participantes manifestaron que sus conocimientos sobre TEA y sobre la inclusión de esta población es escasa o nula, y este desconocimiento se refleja en su práctica, pues ellas a veces experimentan decepción porque no saben cómo responder a las características particulares de sus estudiantes con TEA. En este orden de ideas, las maestras destacan que necesitan formación en aspectos pedagógicos, y sobre las características psicológicas, sociales y emocionales de los niños y niñas con TEA.

En segundo lugar, se destaca que la estrategia de prueba de situaciones fue acogida con mucho agrado por parte de las maestras, pues ellas manifiestan que es una forma de aprender innovadora, en tanto las motiva y sensibiliza para abordar con una actitud más flexible situaciones complicadas en el aula. Las maestras demostraron un interés genuino por recibir más capacitación y conocer herramientas para abordar las necesidades educativas de los niños con TEA, reconociendo que estas experiencias pueden tener un impacto positivo en su práctica diaria.

Además, para las maestras, las pruebas sensoriales son importantes para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados. Un ambiente escolar seguro y acogedor es crucial para que los estudiantes desarrollen su potencial. Las docentes se ven a sí mismas no solo como educadoras, sino como guías y mentoras para sus estudiantes. Al sentir confianza en su capacidad para enfrentar situaciones desafiantes, estarían más dispuestas para aprender herramientas que las lleve a tener logros en la inclusión de niños y niñas con TEA. Por lo anterior, ellas consideran que la institución educativa debe solicitar a la Secretaría de Educación este tipo de formación.

REFERENCIAS

- Anaid García, F., Oliva Alejandra Alpizar, L., & Gelacio Guzmán, D. (2019). Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula. Recuperado de Repositorio de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Chinner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante. (Tesis doctoral)
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Garcés, R. M. Z., & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: bases teóricas y metodológicas. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 18, 43-51.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Luaces, A. (2016). Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Moreno, P. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del*

saber pedagógico docente (pp. 99-118). Ediciones Unisalle.

Páez, R. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos. En R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 169-188). Ediciones Unisalle.

Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: investigación y formación. Buenos Aires: Cincel

Ravet, J. (2011). ¿Inclusivo/exclusivo? Perspectivas contradictorias sobre el autismo y la inclusión: el caso de una posición

integradora. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15(6), 667-682. <https://doi.org/10.5565/rev/inclusio.486>

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI / Santillana.

Universidad de Manchester, Escuela de Educación. (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México*. 5to. Premio UNICEF: Los derechos de la niñez y la adolescencia en México. México.



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!