

Fortalecimiento de las habilidades sociales en discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA): un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos.

Presentado por:

**Laura Dayanna Cárdenas Téllez
Liseth Valeria Chaparro Llanes
Luisa Fernanda Dueñas González
Ana María Zuluaga Contreras**

Asesora:

Andrea Juliana Herrera Plata

**Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación
Línea de investigación: Comunicaciones Otras**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
Bogotá D.C
2024**

Contenido

Abstract:	6
Introducción:.....	8
Contextualización: Conociendo el lugar a donde vamos a viajar	10
Planteamiento del problema: Preparando las maletas	19
Objetivos: ¡planificando el itinerario de nuestro viaje!.....	22
Objetivo general:.....	22
Objetivos específicos:	22
Justificación: Tripulantes, es momento de abordar	23
Marco de antecedentes Bienvenidos a su vuelo.....	25
Marco teórico: Conociendo otros copilotos	34
Habilidades sociales: Lo que queremos lograr con nuestro viaje.	34
Lenguajes artísticos: Nuestro equipaje de mano.....	40
Lenguaje corporal:	41
Lenguaje Literario:	44
Lenguaje Musical:.....	46
Lenguaje Visual y plástico:.....	49
Discapacidad intelectual Nuestros tripulantes	51
Trastorno del espectro autista.....	55
Marco metodológico: Estableciendo la ruta del vuelo	61
Paradigma de investigación:	61
Enfoque de la investigación:	62
Fases de investigación:.....	62
Técnicas e instrumentos:	64
Articulación con el grupo de investigación:.....	66

Propuesta pedagógica:.....	68
Objetivos PPA.....	68
Evaluación:	81
Discusión de resultados: Finalizando nuestro viaje	83
Grupo amigos del ambiente:	83
Grupo constructores:	90
Grupo Increíbles:	96
Grupo Create:	103
Conclusiones: Los aprendizajes de nuestro viaje	113
Proyecciones:.....	117
Referencias Bibliográficas.	118
Apéndices	127
Apéndice A: Formato diario de campo:	127
1. Momentos.....	128
2.....	128
3.....	128
Apéndice B: Entrevistas a Docentes	129
Apéndice C: Formatos de Valoración (Niños)	130
Apéndice D: Formato de Planeación.....	138
Apéndice E: Código Ético	139

Agradecimientos:

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de alguna manera a la realización de este trabajo de grado.

A nuestra asesora de tesis, Juliana Herrera quien fue nuestra guía en este proceso, por su dedicación, compromiso, esfuerzo, orientación, apoyo y por ser la mejor maestra que pudimos tener; su experiencia y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo y la finalización de este proyecto.

ACONIR por abrirnos las puertas, recibir nuestras ideas, acogernos con amor y enseñarnos a ser docentes.

A la dedicación de nosotras como equipo de trabajo nos agradecemos mutuamente por compartir, aprender, sufrir, disfrutar por dos años.

A la maravillosa Universidad Pedagógica Nacional por permitirnos cambiar nuestra vida desde el primer momento que entramos, impactar y transformar nuestras vidas.

Dedicatoria

Principalmente quiero dedicar este trabajo a mi niña interior y contarle que estamos logrando cumplir los sueños que un día tuvimos.

A mis padres, hermana, y seres amados que estuvieron presentes en este largo y arduo trabajo con su apoyo incondicional, paciencia y amor hacia mí.

A mis estudiantes que me enseñaron a ser profesora, me enseñaron a amar y ser amada con la sinceridad más grande que he podido evidenciar.

A Luna; mi polo a tierra que me acompañó en cada noche de traspasado, llorada, alegría hasta lograr culminar. Por último, dedico este proyecto a cada persona que lo conozca, lea y estudie deseándole éxitos, amor y paz en toda su vida.

Luisa Fernanda Dueñas González

Dedico con todo mi corazón este trabajo de grado a mi madre, hermano y familia por su apoyo incondicional en cada paso de este camino. A mi pareja, por ser mi compañero en todas las etapas de esta travesía. A mis estudiantes, por su constante motivación y su capacidad de inspirarme a ser una mejor educadora cada día. A mis profesores, por su

sabiduría y guía en este viaje académico. A todos aquellos que creyeron en mí y me impulsaron a alcanzar mis metas. Este trabajo está dedicado a ustedes, con gratitud y cariño infinitos.

Laura Dayanna Cárdenas Téllez

Principalmente a mi familia y a mí por creer en que los sueños y se hacen realidad en especial a mi abuela quien gracias a su esfuerzo y empeño saco un adelante a esta hija, mujer y amiga la cual se ha convertido en mi compañera de vida, quiero dedicar un amor infinito a mis compañeras de trabajo de grado y hoy en día grandes amigas por su paciencia y sobre todo por acogerme en sus vidas y, por último, a la profesora Juliana Herrera y su impecable y excelente trabajo, ya que con su dirección y adecuada orientación me enseñó que hacer las cosas con el corazón te pueden convertir en la mejor.

Ana María Zuluaga Contreras

A Dios por ser la fortaleza de mi vida, por guiarme y brindarme la sabiduría necesaria en cada día.

A mis padres Edisson y Yolima, quienes han sido mi pilar fundamental, en todo lo que me ha configurado como persona, a ellos les debo todo lo que soy, por su ejemplo de constancia, dedicación y perseverancia frente a cualquier logro en mi vida. Los miles de kilómetros que hoy nos separan, me hacen recordar que desde siempre estuvieron conmigo, pues allí evoqué sus esfuerzos, enseñanzas y amor inagotable para mantenerme firme y fiel en este camino lleno de obstáculos y tropiezos que me permiten hoy culminar de manera satisfactoria y exitosa mi formación como Educadora Especial.

A mi hermanito Sami, espero a través de mi ejemplo poderte incentivar a que forjes tu propio camino a partir de lo que desees y anhelas en tu vida; prometo ser tu inspiración para ayudarte a lograr todo ello.

Valeria Chaparro Llanes

Resumen

El presente proyecto investigativo tuvo como objetivo fortalecer las habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) en la institución ACONIR, donde se reconoció la importancia del fortalecimiento de estas, ya que, son primordiales para la vida de cualquier ser humano, a fin de favorecer su desarrollo personal y social en la vida. Por lo tanto, fue necesario diseñar e implementar como estrategia didáctica un proyecto pedagógico de aula (PPA) titulado "Viajemos por el mundo: una experiencia divertida", teniendo como temática principal la elaboración de actividades situadas en distintas partes del mundo que permitieron potenciar las habilidades sociales de los participantes a partir de los lenguajes artísticos como facilitadores y mediadores de los procesos de enseñanza- aprendizaje, acogiendo a toda la población desde sus distintas características y edades.

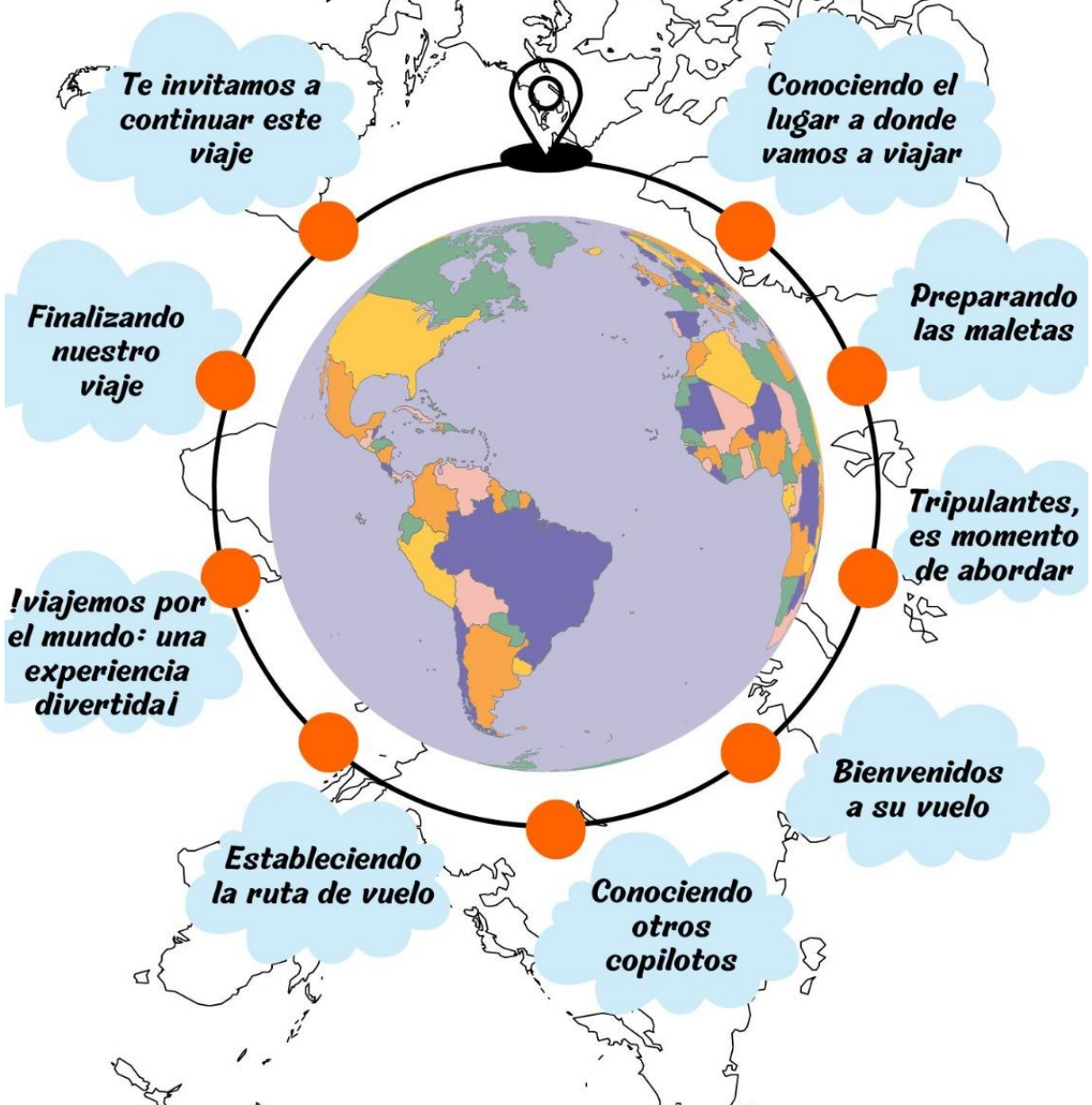
Palabras claves: Habilidades sociales, lenguajes artísticos, trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual (DI), proyecto pedagógico de aula.

Abstract:

The objective of this research project was to strengthen social skills in the population with intellectual disabilities (ID) and autism spectrum disorder (ASD) in the ACONIR institution, where the importance of strengthening these skills was recognized, since they are essential for the life of any human being, in order to promote their personal and social development in life. Therefore, it was necessary to design and implement as a didactic strategy a classroom pedagogical project (CPP) entitled "Let's travel around the world: a fun experience", having as main theme the development of activities located in different parts of the world that allowed to enhance the social skills of the participants from the artistic languages as facilitators and mediators of the teaching-learning processes, welcoming the entire population from their different characteristics and ages.

Key words: Social skills, Artics Language, autism spectrum disorder, intellectual disability, classroom pedagogical project

¡Bienvenidos al viaje al mundo en 86 sesiones!



Introducción:

El punto de partida del siguiente trabajo investigativo se desarrolla en **conociendo el lugar a donde vamos a viajar**, aquí el lector encontrará en un primer apartado, un marco contextual, el cual permite situar geográficamente el macro contexto de la localidad de Suba, sus características, población y generalidades de esta; el meso contexto de la institución ACONIR, objetivos, misión, forma de trabajo y su micro contexto, haciendo una caracterización de la población.

El siguiente capítulo llamado **preparando las maletas**, da cuenta de la observación participante de las docentes en formación, en donde se reconoció la diversidad, intereses y necesidades de la institución, lo cual permitió reflexionar y plantear la importancia de potenciar las habilidades sociales que favorecerían el desarrollo personal y social de los participantes.

Es momento de abordar a nuestro primer destino, parte de la importancia de identificar y reconocer el por qué es necesario fortalecer las habilidades sociales, ya que, dichas habilidades mejorarían las relaciones interpersonales y les permitirían a los participantes transitar a diferentes contextos en los cuales se encuentren inmersos.

Sean ustedes **bienvenidos a su vuelo**, es un capítulo en el cual se pretende presentar la revisión de investigaciones en un lapso de 10 años, entre el 2013 al 2022, en torno al desarrollo y abordaje de habilidades sociales en personas con Discapacidad intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediados por los lenguajes artísticos y sobre la incidencia que ha tenido en diferentes poblaciones.

Antes de despegar, **conoceremos otros copilotos**, quienes nos brindaran una perspectiva más amplia frente a nuestro viaje, desarrollando las definiciones de las categorías transversales del presente proyecto en las cuales estaba como autor principal Caballo (2005) hablando de habilidades sociales, el MEN (2014) Lenguajes artísticos, Palacios (2008) Discapacidad intelectual (D.I) y Ardila (2008) trastorno del espectro autista (TEA).

Se establecerá la ruta del vuelo, en donde se describirá el paradigma y el enfoque investigativo desarrollado para este proyecto pedagógico, además un acercamiento a la metodología y las técnicas de recolección y la articulación con la línea de investigación.

En **nuestro viaje por el mundo, teniendo una experiencia divertida**, se presentará el diseño e implementación del proyecto pedagógico de aula, donde conoceremos diferentes lugares del mundo, a través de los lenguajes artísticos, el cual fue el medio para potenciar las habilidades sociales en los participantes de ACONIR.

Al momento de aterrizar y **finalizar nuestro viaje**, se presentan los resultados de la implementación del proyecto pedagógico de aula (PPA), los cuales evidencian los avances respecto a la discusión de los resultados obtenidos y los cambios significativos en los niveles de apoyo que se requerían para cada participante.

Será importante que ustedes conozcan los **aprendizajes de nuestro viaje**, en el cual se realiza la presentación de las conclusiones del proyecto investigativo llamado habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) a través de los lenguajes artísticos y como este potenció de manera efectiva las habilidades sociales en los participantes de la institución.

Finalmente, compartimos las sugerencias y **te invitamos a continuar este viaje** y rutas para futuros viajes, los cuales buscan incentivar a los lectores a seguir explorando los lenguajes artísticos como estrategia pedagógica para el trabajo con población con discapacidad.

Contextualización:

Conociendo el lugar a donde vamos a viajar

ACONIR¹ Asociación Colombiana pro- personas en condición de discapacidad cognitiva, es una entidad privada de carácter social, sin ánimo de lucro, dedicada a la habilitación y rehabilitación de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva, con objetivos de integración a entornos efectivos y respuestas favorables (ACONIR, 2022), la institución se encuentra ubicada en la dirección Calle 153 # 106 A 88 en la localidad de Suba-Bogotá.

El origen de esta localidad se remonta en la época precolombina, cuando fue un territorio Muisca de gran importancia de Cundinamarca, antes de integrarse a Bogotá. El nombre de Suba proviene de la lengua Muesca (Muyescubum), Zhuba, que significa “mi cara”, “mi rostro”, “mi flor”, esta terminología fue adoptada por los indígenas Muisca en honor a la Diosa Mae Bachué y del Sihipcua, que data de los años 800 D.C. Este territorio fue de la Confederación Muisca del Zipa y Zaque, destacándose por desarrollar actividades económicas agrícolas; eran politeístas (adoradores de varios dioses) y con gran influencia de rituales; según Montañez Rodríguez (2019):

La localidad 11 de Suba, está en el noroeste de Bogotá y es la cuarta más extensa de la capital del país, limita al norte con Bogotá y el municipio de Chía, al sur con el humedal Juan Amarillo, que hace parte de la localidad de Engativá; al oriente limita con la autopista norte y la localidad de Usaquén y al occidente limita con el río Bogotá y el municipio de Cota (p. 5).

Según un informe del observatorio distrital basado en la proyección del DANE, en 2018 la localidad de Suba tenía una extensión de 10.056 hectáreas divididas en 6.271 de área urbana y 3.785 de suelo rural por lo que ha sido reconocida por sus amplios espacios

1 ACONIR en tránsito a su nuevo nombre Asociación Colombiana Pro niño con Discapacidad Intelectual.

naturales como los cerros de Suba, la Conejera, miradores y humedales. La localidad está dividida en 12 Unidad de planeamiento zonal (UPZ), 1 Unidad de planeamiento rural (UPR) y y 1.162 Barrios, entre los cuales se encuentra la parte rural de Suba con una población estimada de 2.500 familias indígenas originarias de las comunidades Piracun, Niviayo, Yopasá, Bulla, Cabiativa, Caíta, Chisaba, Mususú, Nivia, Quinche, Neuque, entre otros; Montañez Rodríguez (2019) asegura que:

Suba es la localidad más poblada de la ciudad con aproximadamente 1.282.978 habitantes que se dividen en más de 440 mil hogares. La población de la localidad se encuentra dividida entre edades de 0-18 años se registran 349.536 habitantes; entre 19-59 años se registran 844.338 y mayores de 60 años 154.498 habitantes. Además, estos habitantes se dividen, según número de residentes por hogar en: hogares con 1 persona 83.061; hogares con 2 personas 1.000.391; hogares con 3 personas 110.561 y finalmente hogares conformados por más de 4 personas 146.942 (p. 5).

Indagando los datos del DANE (2017), se encuentra que la localidad de Suba ocupaba el cuarto puesto en población con discapacidad, lo cual representa para el 2017, el 7% de la población de la ciudad de Bogotá. A continuación, se presentará la tabla 1 con la información etaria de la población con discapacidad de la localidad de Suba, como se evidencia en la tabla 1:

Tabla 1. Población con discapacidad en el año 2017.

	Infancia	Adolescencia	Juventud	Adultos	Vejez	Sin dato	Total
Suba	670	738	2.024	6.077	9.800	10	19.319
	9%	8.93%	8,86%	7,65%	6,62%	6,49%	7,25%

Nota: Creación propia basada en DANE (2017).

Para agosto del 2020, había en total 1.319.049 personas con discapacidad identificadas y localizadas en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social (2022), esta cifra equivale al 2,6% de la población total a nivel Bogotá (18,3%).

La Institución ACONIR fue fundada en el año 1963, luego de un tiempo se generó una alianza con el ICBF mediante la resolución No. 1604, en la cual se reconoce la personería jurídica a la institución, teniendo como objetivo contribuir a la creación de un ambiente cálido, respetuoso y feliz que potencialice el desarrollo de las habilidades y afiance la personalidad de las personas en condición de discapacidad cognitiva. Actualmente la vinculación de ACONIR con el ICBF, se establece a través de la modalidad de Tú a Tú, brindando atención a niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un periodo transitorio de dos años. El objetivo de esta modalidad es promover derechos y prevención de vulneraciones, marginaciones y actos segregados, basados en un enfoque de derechos, inclusivo y diferencial, contribuyendo a la superación de concepciones excluyentes o discriminatorias por discapacidad. Dicha modalidad pretende involucrar a niñas, niños y adolescentes en el centro del proceso como individuos participantes de los servicios y atenciones y sujetos de cambio, provocando que mediante estrategias y distintas metodologías se reconozcan sus habilidades y capacidades, basadas en actividades lúdicas, pedagógicas, recreativas, deportivas y artísticas que aporten a la transición a espacios familiares, educativos, laborales o culturales.

En este contexto está ACONIR como una IPS, institución privada sin ánimo de lucro, fundada en 1964, que responde a necesidades de niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad intelectual y asociadas como discapacidad motora, visual y baja visión.

ACONIR tiene como misión:

Ser una institución comprometida con el respeto y fortalecimiento de los derechos de las personas en condición de discapacidad mental cognitiva que busca habilitarlos e integrarlos con honestidad y calidad humana mediante procesos educativos y

terapéuticos básicos, logrando de esta manera progresos y cambios favorables en su entorno (ACONIR, 2014).

La visión de ACONIR es:

Ser una institución líder durante la próxima década en la prevención, manejo, rehabilitación, integración y proyección de las personas en condición de discapacidad mental cognitiva, innovando, desarrollando y ejecutando nuevos procesos, adaptando las nuevas tecnologías aplicadas a la atención de las necesidades y derechos que les son inherentes y comprometidos con el mejoramiento continuo (ACONIR, 2022).

Los objetivos planteados por la institución están encaminados a brindar calidad de vida integral a los niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad intelectual que hacen parte de la institución (ACONIR, 2022), además de:

- Satisfacer las necesidades de los participantes vinculados a la asociación, teniendo en cuenta sus características individuales y particularidad para comunicarse, su auto reconocimiento como sujeto participativo, su contexto familiar y su relación con el entorno.

- Controlar de manera sistemática los avances y dificultades que presentan los participantes en el proceso de formación.

- Crear un ambiente cálido, respetuoso y feliz que permita el libre desarrollo de su personalidad.

- Acompañar y brindar los apoyos necesarios a la familia que los encamine a ser mediadores en un trabajo conjunto con la asociación en el desarrollo integral de los y las participantes.

La institución tiene un equipo interdisciplinar de tres áreas divididas así: área administrativa (dirección, contabilidad, tesorería y secretaría), área de salud (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiología y auxiliar de enfermería), área educativa (4 educadoras especiales). Los participantes están en un grupo determinado, con una docente a cargo permanente y rotando por los servicios de terapia y salud considerando las necesidades de cada participante.

ACONIR es una operadora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que trabaja en pro de la promoción y fortalecimiento de las infancias y juventudes con discapacidad en Bogotá y de sus familias; velando por sus derechos y la calidad de vida;

según ICBF (2018) acogiéndose a la Política Nacional de Infancia y Adolescencia pretende potenciar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, buscando generar equidad en condiciones de bienestar y acceso de oportunidades a todos, para incidir en la transformación del país.

ACONIR como operador del ICBF tiene como objetivo que niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad accedan a la restitución de sus derechos, a la salud, la educación y la rehabilitación, ICBF (2013) plantea:

El proceso de acreditación de ACONIR y las medidas de restablecimiento de derechos son decisiones de naturaleza administrativa que decreta la autoridad administrativa competente para garantizar y restablecer el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, incluidos aquellos que sufren de una discapacidad mental (p.2).

Actualmente, se trabaja por medio de la resolución 1581 del 01 de Julio de 2022, la cual permite desarrollar actividades con el grupo poblacional de niñas y niños entre 6 y 13 años, adolescentes entre 14 y 17 años, adultos y adultos mayores con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y con discapacidad múltiple, con capacidad para atender a 126 participantes en el horario de 8:00 am a 12:00 pm.

ACONIR organiza a los participantes en 5 niveles, los cuales requieren de apoyos, recursos y estrategias para promover el desarrollo, los intereses y las habilidades de cada individuo. A continuación, identificaremos el concepto de apoyos, que permiten promover el desarrollo de los sujetos favoreciendo el funcionamiento y la habilidad individual en el desarrollo de estos, según Verdugo (2014) se encuentran cuatro tipos, los cuales son:

Tabla 2. Tipos de apoyo según Verdugo (2014).

Intermitente	Los apoyos se proporcionan cuando se necesitan. Esto significa que no son siempre necesarios o que solo son necesarios durante períodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida.
Limitado	Esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo, por un tiempo limitado, pero

	no intermitente. Puede exigir un apoyo inferior y menos personal que otros niveles.
Extenso	Se define por la implicación continua y regular. Por ejemplo, cada día con relación a algunos entornos y sin límite de tiempo.
Generalizado	La constancia y alta intensidad caracterizan este tipo de apoyo. Se proporciona en distintos entornos y son, potencialmente, para toda la vida.

Nota: Creación propia basada en Verdugo (2014).

A continuación, hacemos la presentación de cada uno de los niveles, en los cuales se describe la cantidad de participantes, el desarrollo de sus habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y tipos de apoyo que se implementan en cada uno de estos, teniendo en cuenta sus necesidades y habilidades individuales de cada sujeto.

★ **Nivel amigos del ambiente:** En este nivel se encontraban 11 participantes de edades entre 12 a 28 años, con discapacidad intelectual (D.I), trastorno del espectro autista (TEA), 2 estudiantes con discapacidad visual y un estudiante con discapacidad motora. Este nivel lo dirigía una educadora especial que buscaba fortalecer las habilidades de interacción entre pares y procesos de independencia. Eran participantes que en su mayoría requerían un tipo de apoyo generalizado o extenso, los cuales eran proporcionados en su contexto personal, escolar y en las actividades de la vida diaria (el momento de ingerir sus alimentos o para acudir al baño); tres de los participantes no controlaban esfínteres, por lo que era necesario el uso del pañal. La mayoría de los participantes, requerían apoyo generalizado para la ejecución de actividades de motricidad fina y gruesa, también para el desplazamiento a las diferentes zonas de la institución como zona verde, baño o comedor. Los participantes presentaban procesos de atención fluctuantes y

habilidades comunicativas no verbales, por lo que se evidenciaba poca interacción entre el grupo (pares) debido a esto se necesitaban estrategias para fortalecer sus procesos atencionales. En este nivel, desde el desarrollo de la práctica pedagógica se buscó fortalecer la autonomía, interacción, resolución de problemas cotidianos y comunicación con sus pares.

- ★ **Nivel constructores:** Se encontraban 12 participantes entre 7 a 12 años, con trastorno del espectro autista (TEA) en su gran mayoría y discapacidad intelectual (D.I), este nivel lo dirigía una educadora especial, quien centraba su trabajo en establecer rutinas básicas dentro de la institución, fortalecer la interacción entre pares y el seguimiento de instrucciones. En las características comunicativas, en la mayoría de los participantes se evidenciaba comunicación no verbal; en los procesos cognitivos la mayoría requería apoyo generalizado en actividades de clase, movilidad en la institución y actividades de higiene básico. En cuanto a las habilidades sociales, se evidenciaron que las relaciones interpersonales requerían mayor trabajo, ya que habilidades como el reconocimiento del otro, seguimiento de instrucciones, comunicación eran habilidades que se debían fortalecer. Además, era necesario trabajar y fortalecer las habilidades sociales que les permitieran avanzar en los procesos de inclusión y transición planteada por la institución.
- ★ **Nivel increíbles:** Se encontraban 15 participantes entre los 7 a 13 años, la mayoría con discapacidad intelectual (D.I), uno de los participantes con trastorno del espectro autista (TEA). Este nivel estaba a cargo de una educadora especial, quien se enfocaba en potenciar la regulación de conducta de los participantes, fortalecer el seguimiento de instrucciones, la interacción y el respeto hacia el otro. En las características comunicativas se evidenció que en la mayoría de los participantes había una intención comunicativa efectiva, además se apoyaban en la comunicación no verbal que les permitían expresar sus necesidades, gustos e intereses. También se evidenció que los participantes requerían apoyo intermitente en el desarrollo de actividades pedagógicas, desplazamientos en la institución; frente a actividades diarias, los participantes las realizaban de forma autónoma como ir al baño, comer o desplazarse. Por otro lado, en relación con las habilidades sociales, el nivel tenía constantes dificultades comportamentales relacionadas con la falta de respeto entre

compañeros, esto se debía potenciar con la comunicación asertiva y el seguimiento de instrucciones que les permitiera fortalecer habilidades sociales interpersonales y la autorregulación.

★ **Nivel create:** Se encontraba conformado por 14 participantes entre los 12 a los 28 años, presentaban discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA). Este nivel estaba a cargo de una educadora especial, quien potenciaba mayores niveles de autonomía e independencia en los jóvenes adultos, requiriendo el uso de apoyos intermitentes al momento de realizar actividades pedagógicas y seguimiento de instrucciones. En la dimensión comunicativa la mayoría contaban con lenguaje verbal, expresando sus necesidades e intereses, y otros, se expresaban por medio del lenguaje no verbal. En cuanto a los procesos cognitivos se identificó habilidades de memoria a largo plazo, solo si la información era significativa en su cotidianidad; respecto a las habilidades sociales se hacía constante acompañamiento en el establecimiento de relaciones respetuosas de amistad y de proximidad corporal. Por eso, se buscaba mantener sus habilidades comunicativas y sociales basadas en el respeto, la tolerancia, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y fortalecer su autonomía para aportar a la transición que pretendía hacer la institución.

★ **Nivel Particulares:** Se encontraba conformado por 6 participantes entre los 30 y 74 años con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA), estaba dirigido por la auxiliar de enfermería de la institución. Los participantes de este nivel no estaban bajo al programa del ICBF, ya que tenían una vinculación directa con la institución por parte de su familia para adquirir el servicio. Dentro de las características de este nivel 2 de los participantes eran internos en la institución, frente a las habilidades comunicativas 3 de ellos manejaban comunicación no verbal y, los otros 3 participantes, comunicación verbal, por esta razón se hace uso de herramientas que favorezcan la comunicación con todos como objetos concreto e imágenes. La mayoría de los participantes requerían apoyo extenso en la parte física ya que tenían movilidad reducida, al igual que, en el procesamiento de información, seguimiento de instrucciones y actividades de la vida diaria. En relación con las habilidades sociales algunos de los participantes buscaban interactuar

autónomamente con sus pares, pero se les dificultaba, es importante mencionar que este proyecto no tuvo intervención con este nivel por organización y distribución de las docentes en formación dentro de la institución.

Planteamiento del problema:

Preparando las maletas

En la etapa de caracterización y contextualización desarrollada a partir de la práctica pedagógica en la institución ACONIR se logró reconocer que hay una gran diversidad y heterogeneidad en los diferentes niveles, esto se evidenció mediante procesos de la observación participante en la cual fue posible indagar acerca de los intereses y necesidades de cada nivel, llevando a la planeación y ejecución de las actividades pedagógicas.

Lo anterior permitió reflexionar sobre aquellas acciones pedagógicas y didácticas que debían implementar las docentes en formación para favorecer el desarrollo de las habilidades de cada participante y atendieran las dinámicas institucionales.

En el desarrollo de las intervenciones pedagógicas y reflexiones mediante los diarios de campo, se identificaron necesidades educativas que permeaban a todos los niveles de la institución y se plasmó, según Martínez et al., (2008) a partir de la metodología de marco lógico, con un árbol de problemas.

Es una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican. Esta técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema. Por tanto, es complementaria, y no sustituye, a la información de base. El tronco del árbol es el problema central, las raíces son las causas y la copa los efectos. La lógica es que cada problema es consecuencia de los que aparecen debajo de él y, a su vez, es causante de los que están encima, reflejando la interrelación entre causas y efectos (p.2).

A partir del árbol de problemas, se identificó la necesidad de potenciar las habilidades sociales en los participantes de la institución, conformado por 4 causas con sus efectos.

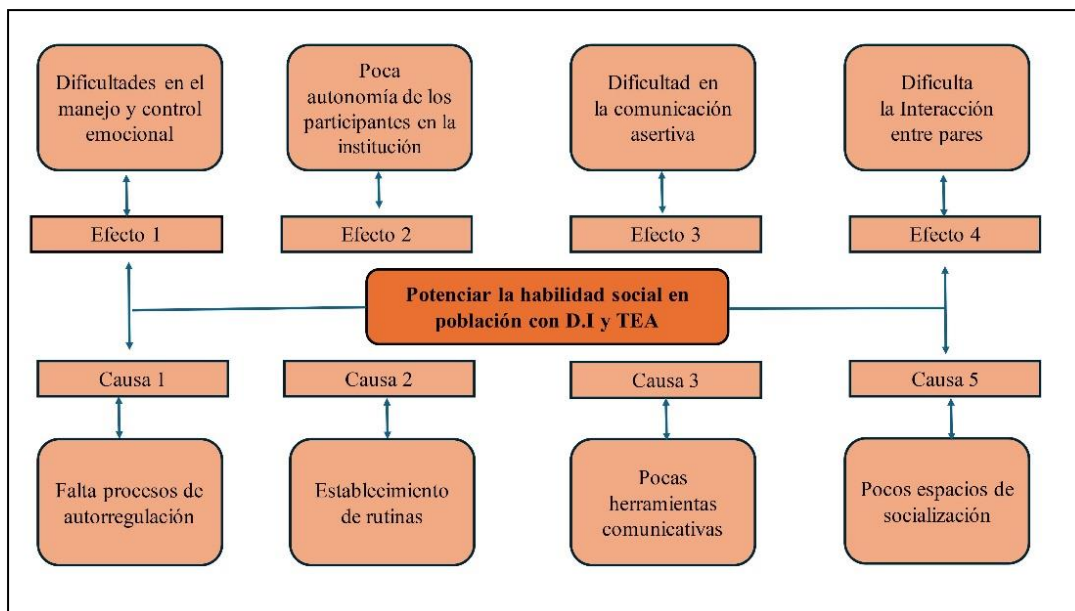


Figura 1. Árbol de problemas

Nota: Creación propia.

Considerando la figura No. 1, se evidenció la necesidad de potenciar las habilidades sociales, ya que se identificaron dificultades o situaciones que afectaban la interacción entre los participantes, generando conductas disruptivas, dificultad para socializar y provocando una incidencia negativa en las interacciones dentro de la institución ACONIR, y por supuesto, en contextos en que los participantes transitan (familiar, escolar, social).

En el proceso de observación participante se pudo identificar estas dificultades en el manejo y control emocional, lo cual es importante para los procesos cognitivos, sociales y emocionales que se desarrollan en la institución con cada participante. Según Martín (2019) “Las emociones cumplen funciones importantes en la comunicación social, tales como: facilitar la interacción social, controlar el comportamiento de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial” (p. 11), por esto, se esperaba que fortalecieran la autorregulación para que en un futuro logran resolver las situaciones problema que se les presente de manera autónoma y positiva.

A su vez, se observó que la mayoría de los participantes presentaban intención comunicativa, la cual se entiende según Sigal (2013) como:

una necesidad de los seres humanos de transmitir información por medio de diferentes formas comunicativas verbales o no verbales como gestos, movimientos corporales, desplazamiento espacial, entre otros, con el fin de expresar sus necesidades, sus intereses, ideas, pensamientos y emociones; sin embargo, no todos contaban con herramientas efectivas de comunicación, esto debido a que en determinados momentos algunos no se expresaban de una forma asertiva y otros participantes no contaban con comunicación verbal.

De igual manera, se evidenció que los espacios de interacción entre los diferentes niveles se encontraban restringidos, debido a experiencias pasadas en la institución de conductas disruptivas las cuales, según Jurado (2015) “son aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias” (p. 17); por esto, en algunos de los grupos se evidenciaban pocos espacios socialización para evitar generar situaciones inadecuadas o que pusieran en riesgo la integridad de los participantes y miembros de la institución.

Por las necesidades evidenciadas, se consideró fundamental diseñar e implementar un proyecto pedagógico de aula para fortalecer las habilidades sociales de los participantes, y potenciar sus habilidades interpersonales e intrapersonales considerando las necesidades y particularidades de cada nivel y de cada participante.

Una de las necesidades que se evidenció fue establecer rutinas al interior de los grupos, que la ausencia de estas generaba dificultad en los procesos de aprendizaje, socialización y de autonomía de los participantes en sus distintos contextos.

Considerando los análisis anteriores, se identifica la necesidad de establecer estrategias pedagógicas y didácticas que permitieran fortalecer las habilidades sociales, mediadas por los lenguajes artísticos como facilitadores de procesos innovadores, llamativos y pertinentes que incidan en el desarrollo social de la población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista de la institución, esto considerando el gusto e interés de los participantes hacia las actividades lúdicas y artísticas.

Según los objetivos del convenio de ACONIR con el ICBF, la modalidad de atención a los participantes es de carácter transitorio de dos años, por lo tanto, al finalizar este proceso se esperaba que cada participante se vinculara a espacios laborales, culturales o escolares. Para lograr eficazmente la proyección de la institución, se considera fundamental fortalecer las habilidades sociales en donde lo intrapersonal e interpersonal representan las habilidades necesarias para que todas las personas se desarrollen plenamente en la sociedad.

Teniendo en cuenta las características presentadas anteriormente, surgió la pregunta y objetivos de investigación:

¿Cómo potenciar las habilidades sociales intrapersonal e interpersonal a través de los lenguajes artísticos en personas con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA)?

Objetivos:

¡planificando el itinerario de nuestro viaje!

Objetivo general:

Potenciar las habilidades sociales a través de los lenguajes artísticos de los participantes con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) en ACONIR.

Objetivos específicos:

1. Identificar las habilidades sociales de los participantes con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) en ACONIR.
2. Diseñar e implementar un proyecto pedagógico de aula para el fortalecimiento de las habilidades sociales de los participantes de ACONIR a partir de los lenguajes artísticos.
3. Valorar la implementación de la propuesta pedagógica en las habilidades sociales de los participantes de ACONIR.

Justificación:

Tripulantes, es momento de abordar

A continuación, se presenta la importancia de fortalecer las habilidades sociales, ya que, debido a los objetivos del convenio de ACONIR con el ICBF de transición de los participantes a distintos contextos inclusivos, e evidencia que estas habilidades mejorarán las relaciones interpersonales en los contextos en los cuales se encuentren inmersos los participantes, como lo afirma Caballo (2005):

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas y actitudes que realiza una persona ante la interacción con otros individuos; están formadas por la expresión de opiniones, sentimientos y deseos. Forman parte de nuestra naturaleza por lo tanto se desarrollan desde los primeros meses de vida y están presentes en todas las etapas evolutivas (p.1)

Por esto, se menciona la importancia de potenciar estas habilidades en los participantes en su tránsito por la institución, ya que, si no se fortalecen, al momento de salir de esta se presentarán barreras comunicativas, de interacción y socialización para un desenvolvimiento óptimo en entornos sociales, reconociendo que estas habilidades se aprenden por medio de la interacción con los otros, como bien lo afirma Vygotsky (1999):

Los niños desarrollan su propio aprendizaje mediante la interacción social y adquieren nuevas y mejores habilidades con los humanos desde una representación sociocultural. La teoría sociocultural destaca la función del desarrollo cognoscitivo en el hombre y lo importante que resulta la cultura y la interrelación personal en una sociedad con mayor conocimiento. Para Vygotsky, la educación será garantizar el desarrollo proporcionando a los niños instrumentos, técnicas para despertar su interés, capaz de desarrollar habilidades y destrezas que le lleven a experimentar su entorno para crecer, construir y desarrollar conocimientos, actitudes y valores, en la que se propone actividades que desarrollen su aprendizaje (p.62).

De igual manera, este proyecto espera aportar a la línea de investigación “Comunicaciones otras” nuevas reflexiones y análisis frente a los lenguajes artísticos como mediadores en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, según el Ministerio de

Educación Nacional (2014) es indispensable reconocer la incidencia de estos, ya que permiten generar estrategias pedagógicas innovadoras, con el fin de potenciar las habilidades sociales en la cual el sujeto es la base. Transitar por los lenguajes artísticos permite que las personas liberen su capacidad creativa para expresarse y comunicarse por medio de estos, situando a el adulto/educador como un mediador que acompaña a el sujeto en este ejercicio de disfrute y juego para que descubra mediante la acción que estos lenguajes son una ventana abierta a infinitas posibilidades de su propia y libre expresión.

De igual manera, se evidenció la importancia de la creación de un proyecto de investigación que aportara a la formación de los futuros educadores especiales; abriendo el panorama frente a las estrategias para implementar en el quehacer docente y el reconocimiento de estas habilidades sociales para el desarrollo integral y colectivo de las personas, exigiendo una actitud de observación participante que permitiera identificar necesidades e intereses particulares de los sujetos, reconociendo la diversidad y heterogeneidad en diferentes contextos.

Por otra parte, según el perfil del egresado del documento maestro(2016) de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, el educador especial es autónomo, actúa de forma intencionada para indagar realidades socioeducativas sobre las que genera acciones investigativas y prácticas, con perspectiva pedagógica y didáctica; pone en escena las habilidades desarrolladas frente a sus capacidades como ciudadano, educador y educador especial, partiendo de lo anterior, este proyecto es relevante ya que brinda un horizonte a la formación de los futuros educadores especiales que se está construyendo en el contexto.

Marco de antecedentes

Bienvenidos a su vuelo

En este capítulo se presenta la revisión de investigaciones y avances encontrados en un lapso de 10 años, entre el 2013 al 2022, en torno al desarrollo y abordaje de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) mediados por los lenguajes artísticos. Para este rastreo de información se tuvo en cuenta experiencias investigativas de carácter local, nacional y latinoamericano; las cuales fueron consultadas en bases de datos como Google académico, Scielo y Dialnet. La gran mayoría de las investigaciones fueron encontradas en idioma español y uno en inglés. A continuación, se presenta la información general de las apuestas investigativas encontradas.

En el rastreo de la información, se identificaron 8 documentos de pregrado que representan el 57,1%, de la totalidad de experiencias investigativas, 3 documentos de posgrado que representan el 21,4% y 3 documentos de grupos de investigación que representan el 21,4%.

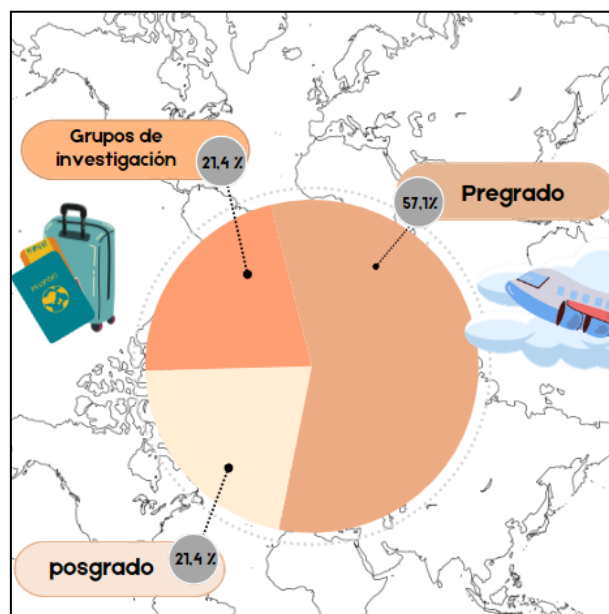


figura N°2: Documentos investigativos

Nota: Diagrama que evidencia el porcentaje de los distintos tipos de investigación de documentos indagados. - Creación propia

En el ejercicio de rastreo de la información se encontró que el 85.9% estuvo centrada en población con discapacidad intelectual, el 14.3% en población con trastorno del espectro autista (TEA); esto amplió el ejercicio de recolección de información y enmarcó aspectos relevantes a indagar sobre las dos poblaciones; de ahí que se considera importante la indagación en grupos etarios, niños, adolescentes y adultos, en los cuales se encontró mayor prevalencia investigativa con respecto a la temática abordada en los adolescentes.

Para analizar los documentos encontrados se agruparon en dos categorías, la primera eran propuestas de investigación con discapacidad intelectual (D.I) o trastorno del espectro autista (D.I), donde se involucran habilidades sociales encontrando 7 documentos. La segunda categoría, eran documentos donde se encontraban inmersas estrategias pedagógicas y didácticas desde los lenguajes artísticos con la población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA).

DISCAPACIDAD Y HABILIDADES SOCIALES

En la primera categoría de investigaciones llevadas a cabo con las dos poblaciones de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, se identifica el trabajo de pregrado titulado “Desarrollo de habilidades sociales básicas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada asociada al Síndrome de Down del nivel de preparatoria de la Unidad Educativa Especial - Manuela Espejo”, realizado por Gonzalez.et al. (2021) en la licenciatura en Ciencias de la Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. El objetivo de esta investigación fue proponer un programa de intervención para facilitar el desarrollo de las habilidades sociales básicas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada asociada al síndrome de Down. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes presentan un déficit en las habilidades sociales básicas tales como saludar, despedirse, pedir el favor, dar gracias y presentarse. A partir de estos resultados se elaboró una propuesta de intervención que estimulaba la adquisición de

las habilidades sociales básicas y esta fue evaluada mediante el criterio de expertos, quienes la calificaron como pertinente y de calidad teniendo en cuenta que también permitió identificar que las personas con discapacidad intelectual moderada asociada al síndrome de Down por lo general presentan un retraso en el desarrollo de las habilidades sociales y esto produce dificultades a la hora de relacionarse con otras personas.

El trabajo de grado titulado “Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual moderada. Estudio de caso” realizado por Iturralde (2020), en Maestría en Educación Especial en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador el cual aplico estrategias metodológicas para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad moderada, estudio de caso, para aplicar instrumentos técnicos estandarizados. Se evaluó el nivel inicial de las habilidades sociales en 10 adolescentes que cursaban el décimo año EGB, los resultados analizados mediante estadísticas descriptivas, procesados en tablas dinámicas orientaron al diseño de las estrategias metodológicas con base lúdica que permiten hacer énfasis en la importancia del aprendizaje de las habilidades sociales que permite reconocer las necesidades individuales y grupales de los sujetos de la educación.

Por otra parte, se revisó el trabajo de grado “Programa para el desarrollo de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual”, elaborado por González (2016), que realizó la implementación de una propuesta de intervención con algunos usuarios con discapacidad intelectual de la Asociación “Trabajando por el Mañana en Sevilla”. Esta intervención tuvo como objetivo dotar a los usuarios de las habilidades sociales necesarias para mejorar su independencia y autonomía personal; esto permitió concluir que el programa funcionó teniendo en cuenta que proporcionó información acerca de los sujetos y de las habilidades en las que necesitaban más refuerzo o ayuda, y de los aspectos que les dificultan la adquisición de conducta, es importante evidenciar el papel que cumplió el desarrollo de la creatividad con personas con discapacidad, ya que permite que desarrollen habilidades sociales y las lleven a cabo en su vida cotidiana, la mejor forma de trabajarlas es de manera dinámica, participativa, colaborativa, comunicativa y mediante material visual; todo esto facilita la adquisición y mejora de conductas.

El trabajo de grado “Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria rural de Tunja Colombia” elaborado por

Roa (2021) en la Universidad de Baja California, tuvo como objetivo la eliminación de inequidades de acceso y permanencia en la educación que aquejan a gran parte de la población en condición de discapacidad y determinar la incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual (D.I) del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja; para cumplir estos objetivos se diseñó un instrumento de evaluación que buscó obtener información respecto al grado de desarrollo de las habilidades adaptativas conceptual, social y práctica de los y las estudiantes en condición de discapacidad de la Institución. Se encontraron estos resultados: las habilidades adaptativas como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para desenvolverse satisfactoriamente en su interacción con el entorno; por eso hay que fortalecer la dimensión adaptativa conceptual en el ámbito escolar, al ser un espacio en que se presiona a los estudiantes formando conceptos, ideas y saberes nuevos, puede constituirse como un reto que no siempre es fácil para la población con discapacidad intelectual.

Por otro lado, se encontró el artículo “Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales” de la universidad estatal a distancia San José de Costa Rica elaborado por Sandoval et, al. (2020) que tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades sociales de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) para la mejora de: expresión de emociones, comunicación, autocontrol y trabajo de equipo, esta investigación se desarrolló por medio de actividades mediadas por el teatro como estrategia pedagógica y didáctica, contribuyendo también indirectamente a la mejora en el desempeño de los jóvenes y adultos participantes dentro de los contextos sociales en los que se desenvuelven.

Así mismo, se encontró un artículo “Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA)” elaborado por Guerrero et, al. (2017), de la Universidad de la Sabana en Colombia. Esta investigación tuvo como objetivo establecer si es posible mejorar las habilidades comunicativas y la interacción social en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), usando actividades y talleres artísticos durante un año. Se demostró que, el arte mejoró la comunicación e interacción social en los jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) permitiendo identificar que la danza, la

música, los títeres y la pintura son una alternativa para fortalecer los logros de las terapias utilizadas en estos trastornos.

Para finalizar con la categoría de habilidades sociales y discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista (TEA), se encontró el trabajo de grado “Eficacia de un programa de habilidades sociales para niños de 8 a 12 años con discapacidad intelectual moderada de la ciudad de Ibarra” realizado por Sánchez (2020) de Ecuador. Esta investigación tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa de habilidades sociales para niños de 8 a 12 años con discapacidad intelectual moderada de la Unidad Educativa Especializada “Beatriz Jarrín”. En los resultados de este documento se pudo identificar una prevalencia en el fortalecimiento de las habilidades sociales interpersonales, sin embargo, se evidenció una dificultad en la resolución de problemas interpersonales de la población estudiada, por esto se buscó involucrar la familia y la comunidad educativa en el proceso.

Teniendo en cuenta esta primera categoría, se identificó un aporte significativo en cuanto a estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades sociales lo cual brinda herramientas para nuestra investigación en el fortalecimiento de las habilidades sociales en la población con discapacidad y trastorno del espectro autista (TEA); por otro lado, refleja la importancia de potenciar estas habilidades con los niños, jóvenes y adultos, ya que esto ayuda en el desarrollo de habilidades para la vida, dándole las herramientas necesarias para establecer relaciones con otras personas.

En la segunda categoría, en el rastreo de documentos de estrategias pedagógicas y didácticas desde los lenguajes artísticos con población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) para potenciar las habilidades sociales, se encontraron siete investigaciones las cuales se mencionan a continuación:

LENGUAJES ARTISTICOS Y DISCAPACIDAD

En primer lugar, se encontró el trabajo de grado “Tendencias de lenguajes expresivos en la educación artística inclusiva en Colombia, estudio de trabajos de grado 2010-2020” de la universidad de Antioquia de la facultad de artes elaborado por Duran (2021), quien plantea como problemática la falta de investigación y fortalecimiento en la formación universitaria para lograr generar mayor desarrollo de la educación artística

inclusiva en escuelas y contextos socioculturales, lo cual permitió indagar las necesidades investigativas, que son escasas en este tema de interés y aportan al campo de la inclusión desde los lenguaje artísticos.

También se rastreó el estado del arte “Los lenguajes artísticos como herramienta de procesos que transforman y facilitan la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales”, de la universidad de Antioquia de la facultad de artes elaborado por Zapata (2020), aportando en torno al concepto de necesidades educativas especiales y usando como estrategia didáctica la investigación de los lenguajes artísticos permite concluir, investigar y establecer reflexiones que posibiliten pensar esa conexión que convoca a superar las limitaciones de cada sujeto, así, hablar de otros lenguajes, como los artísticos, permite y plantea discursos que posibilitan y desestructuran la relación pedagógica, artística, e investigativa, dentro de las instituciones y en una relación de constante cambio y despliegue de la mirada más allá de la forma.

El trabajo de grado “El fortalecimiento por medio de la mediación pedagógica de las habilidades sociales, comunicativas y artísticas en espacios participativos, con jóvenes del IV ciclo del Centro de Educación Especial de Heredia, con discapacidad cognitiva y personas voluntarias” elaborado por Bogantes et al. (2020) en Costa Rica, se desarrolló con el propósito de fortalecer las habilidades sociales, comunicativas y artísticas en el cual se rescató la importancia de generar espacios participativos e innovadores dentro de la educación para potenciar las habilidades sociales, ya que, por medio de este tipo de experiencias, se ponen en práctica la ejecución de roles, comprensión de los tiempos de espera, los tiempos donde tienen que interactuar, la escucha activa, la comunicación asertiva y la expresión de emociones.

De igual manera, el trabajo de grado “Arte y comunicación en la discapacidad el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños en condición de discapacidad a partir del arteterapia,” elaborado por González (2017) de la Universidad Javeriana; con el objetivo de identificar la importancia que tiene la arteterapia en el desarrollo de las habilidades comunicativas de una población infantil que tienen una condición especial de discapacidad en el Centro de Apoyo de Discapacidad del municipio de Mosquera, también buscó mejorar las habilidades de comunicación mediante la danza, el teatro, el dibujo y la música en terapias que resultaron una herramienta efectiva en la consecución de los logros

terapéuticos para estos niños. Este documento mostro cómo la arteterapia es un medio que permitía potenciar cualquier habilidad que se le dificultara al sujeto con discapacidad, siendo una estrategia pedagógica y lúdica que se pudo implementar en el desarrollo de investigaciones académicas e implementaciones pedagógicas.

Por otro lado, se identificó la tesis doctoral “La educación artística en las personas con diversidad funcional. Habilidades bio-psicosociales y calidad de vida” de la Universidad del desarrollo realizada por Alonso (2016) en España. Este documento tuvo el objetivo de diseñar e implementar una programación de Educación Artística en un Centro Ocupacional con personas con diversidad funcional, con el fin de mejorar su calidad de vida y desarrollar su autodeterminación, autoestima, creatividad, autonomía, aspectos cognitivos, comunicación, expresión, habilidades motrices y sociales; a través de procesos artísticos. En este trabajo se evidenció que el arte mejora el desarrollo bio psicosocial y la calidad de vida de los sujetos con discapacidad.

Así mismo, se indagó la implementación de un proyecto pedagógico titulado “Música y Literatura, dos lenguajes artísticos para fortalecer la comunicación en estudiantes con Discapacidad Intelectual”, de la Universidad Pedagógica Nacional escrito por Parra (2022), que tuvo como objetivo fortalecer la intencionalidad comunicativa en estudiantes con discapacidad intelectual del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), con el fin de apoyar y fortalecer la intencionalidad comunicativa considerando la diversidad de los estudiantes mediante lenguajes artísticos. Los lenguajes artísticos median la calidad de vida de las personas aportando así a las relaciones personales, el equilibrio emocional, la autoestima, el autoconocimiento, la autoconfianza y la capacidad de expresión; este documento destacó su indagación en el lenguaje musical y literario, teniendo en cuenta las reacciones que estos generan en los sujetos, que pueden fortalecer su interés por comunicarse con otros, menciona que los lenguajes artísticos son activadores, interpretaciones, inclinaciones y comprensiones propias.

Finalmente, en la revisión realizada se encontró el documento “Examining the Intersection of Arts Education and Special Education”, escrito por Malley et.al. (2014), en el cual se propuso la implementación de un trabajo de grado en pro de analizar la intersección de la educación artística y educación especial, elaborado por tres docentes de ambas disciplinas, juntos buscaban demostrar la importancia que tiene la educación artística en la

implementación de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual del colegio Jhon F Kennedy, para repensar tendencias y fuentes de cambio que posibilitan oportunidades de la intersección de ambas disciplinas en pro de potenciar a través del arte el sentido de creatividad, imaginación, autonomía y habilidades cognitivas, para promover la educación artística en las instituciones inclusivas de Estados Unidos; ya que es a través de las artes, que estos estudiantes pueden experimentar la educación de manera inclusiva, como participantes activos, sin las limitaciones de ideas preconcebidas y expectativas libres para alcanzar su máximo potencial.

Partiendo del rastreo realizado por las docentes en formación, se realizó un ejercicio descriptivo y de comprensión basado en cuatro categorías: habilidades sociales, lenguajes artísticos, discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, las cuales se encontraron en la indagación de los diferentes trabajos de grado en las cuales se identificó que por medio de actividades desarrolladas a partir de los lenguajes artísticos es posible lograr fortalecer habilidades sociales intra e interpersonales en personas con discapacidad.

En el rastreo realizado, también se evidenció las diferentes rutas que los lenguajes artísticos posibilitan para el trabajo con diferentes poblaciones, diversos grupos etarios, contextos educativos formales, no formales y terapéuticos; lo cual permitió desarrollar diferentes estrategias didácticas, que posibilitan la interacción dentro de espacios de socialización potenciando el sano desarrollo de su personalidad y fortaleciendo la calidad de vida de las personas con discapacidad. Por esto, los lenguajes artísticos al ser flexibles posibilitan su articulación directa a las habilidades sociales y el fortalecimiento de estas de manera efectiva, tarea en la que los docentes en formación mostraron interés, contribuyendo a los procesos formativos e investigativos propuestos que nutren el campo de la educación especial.

Basados en lo encontrado en el rastreo de información de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) se identificó el proyecto “MediArte: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades intelectuales en personas con discapacidad intelectual; este trabajo fue presentado en el año 2019 por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional implementado en ACONIR; los

cuales trabajaron desde la línea de investigación de Artes y Lenguajes, este trabajo tuvo como objetivo según Ariza et al., (2019)

Fortalecer las habilidades intelectuales de personas con D.I de la institución ACONIR, a través de la mediación docente y los lenguajes artísticos. Para cumplir el anterior propósito, se implementó como estrategia pedagógica el Proyecto Pedagógico de Aula, con la temática mitos y leyendas colombianas, que permitió acoger a toda la población etaria de este contexto. Este trabajo aborda formas de mediación con lenguajes artísticos, siendo estas estrategias pedagógicas que favorecen el fortalecimiento de las habilidades intelectuales mediadas por el juego y la lúdica, partiendo de las habilidades, gustos e intereses de cada participante (p.6).

Retomando este trabajo se evidencia la riqueza que nos brindan los lenguajes artísticos para fortalecer habilidades sociales en los participantes de ACONIR; los autores de MediArte dejan unas proyecciones futuras las cuales se espera retomar en nuestro proyecto según Ariza et al., (2019):

Se propone continuar implementando los lenguajes artísticos como estrategia pedagógica, desarrollando proyectos que aborden las habilidades sociales, comunicativas y afectivas, ya que no se alcanzaron a desarrollar durante la ejecución del presente proyecto. Para los educadores especiales que acogen los lenguajes artísticos, desde su práctica pedagógica, es necesario concienciar y conocer la estética de cada lenguaje, centrar su atención en los procesos y no en los resultados, reconocer la importancia de la mediación docente, pues esta es el puente entre lenguajes artísticos, sujetos y aprendizaje; también deben considerar las herramientas que vinculan el ambiente, ya que permiten reconocer las habilidades de los sujetos dentro de su diversidad (p.88).

Marco teórico:

Conociendo otros copilotos

En el marco teórico del proyecto pedagógico investigativo se presenta una contextualización sobre la definición desde diferentes posturas basadas en el desarrollo de las habilidades sociales definidas por distintos autores como Vygotsky (1979) con su teoría de la zona de desarrollo próximo, Gardner (1983) con su teoría de inteligencias múltiples, Goleman (1995) con el concepto de Inteligencia Emocional y Caballo (2005) nuestro autor principal sobre habilidades sociales.

En una segunda parte nos encontraremos con la definición de lenguajes artísticos basada en el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014), enfatizada en los procesos educativos que se desarrollan en el sujeto. Por último se abordará un recorrido histórico de discapacidad intelectual desde Palacios (2008) y retomamos los tipos de apoyos desde la postura de verdugo (2021), y finalmente, se presenta la definición de Trastorno del Espectro Autista (TEA), según Riviere (1997).

Habilidades sociales:

Lo que queremos lograr con nuestro viaje.

Según Vygotsky (1979), psicólogo ruso del siglo XX, y creador de la teoría sociocultural, afirma que el aprendizaje de una persona está ligado a su entorno social y cultural. De acuerdo con esto, puede considerarse que el aprendizaje es un proceso social en donde una persona interactúa con el mundo que la rodea, adquiere nuevos conocimientos y desarrolla nuevas habilidades a través de la exploración con su entorno. Según Vygotsky (1979) existen dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, el cual refiere a las actividades que los niños pueden realizar por sí solos; y el nivel de desarrollo potencial el cual hace referencia a las actividades donde el niño no logra una solución del problema por sí solo, sino que se solicita la ayuda de otros; de ahí que Vygotsky (1979) abordó la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que describe como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

Según el autor, la ZDP es donde tiene lugar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, en esta área un niño puede resolver tareas que ahora no puede completar de forma independiente sino con ayuda de una persona calificada; así, la teoría busca mostrar los conocimientos que el niño sabe, cómo aprender con apoyo y orientación, representando las zonas de desarrollo que están en proceso de maduración. Según esta teoría, el aprendizaje no es individual, sino influenciado por el entorno cultural y social que permea al sujeto; así, el aprendizaje no es el mismo en todas las culturas, con diferencias significativas.

Por otro lado, Gardner (1983) psicólogo creador de la teoría de las inteligencias múltiples, a través de esta el autor contrapesa a la teoría de una sola inteligencia en el desarrollo del ser humano, y considera fundamental en el reconocimiento de la diversidad y diferencia humana, afirmando que:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (p. 17)

Gardner planteó su teoría como un reto para los conceptos de inteligencia establecidos medidos desde el Coeficiente Intelectual (CI), afirmó que la inteligencia estaba definida de manera limitada y se enfocó en ocho inteligencias con el fin de ampliar el potencial humano más allá de una cifra de coeficiente intelectual, para el autor la inteligencia es la capacidad de resolver problemas y crear productos en contextos naturales, convirtiendo así el concepto de inteligencia en un concepto funcional que aporta al desarrollo de las personas y lo agrupa en las siguiente ocho categorías.

- ★ Inteligencia lingüística: La cual es la capacidad de utilizar las palabras oral o escrita de manera eficaz; esta inteligencia incluye la sintaxis, semántica, fonología, pragmática y los usos prácticos de la lengua.
- 🌱 Inteligencia lógico-matemática: Capacidad de utilizar los números con eficacia; esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y preposiciones que le permitan calcular, deducir, generalizar y generar hipótesis.

- 🌱 Inteligencia espacial: Capacidad de percibir el mundo visoespacial de manera precisa y realizar transformaciones sensibles al color, las líneas y la forma de lo que les rodea, como artistas, arquitectos e inventores.
- 🌱 Inteligencia cinético-corporal: En la cual es importante el dominio del propio cuerpo que le permita a la persona expresar sus ideas y sentimientos; incluye habilidades físicas como la coordinación, equilibrio, fuerza, flexibilidad y habilidades propioceptivas.
- 🌱 Inteligencia musical: Capacidad de percibir y transformar las formas musicales; se necesita ser sensible al ritmo, tono de la melodía, timbre o color musical.
- 🌱 Inteligencia naturalista: Capacidad de reconocer la flora y fauna del entorno, incluye la sensibilidad al entorno y los fenómenos que en el mismo se presentan.
- 🌱 Inteligencia interpersonal: Capacidad de reconocer los sentimientos de las otras personas; incluye la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos lo cual permite responder de manera eficaz al mundo social.
- 🌱 Inteligencia intrapersonal: Autoconocimiento y capacidad de actuar por sí mismo y tener una imagen de sí mismo que le permite a la persona ser consciente de su propio estado de ánimo, intenciones, motivaciones y temperamento para desarrollar habilidades como la autocomprensión, autodisciplina y autoestima.

De las anteriores inteligencias, planteadas por Gardner (1983), adquiere relevancia el concepto de inteligencia intrapersonal e interpersonal, teniendo en cuenta que aportan al concepto de habilidades sociales de esta investigación, importante retomar la teoría de Gardner considerando que para la época en que se planteó fue una teoría novedosa, el cambio paradigmas en la educación y la psicología y sigue vigente.

Gardner (1983), define la inteligencia interpersonal e intrapersonal de la siguiente manera:

Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás y la inteligencia intrapersonal definida de la siguiente manera: Acceso a la propia vida interior y

capacidad de distinguir las emociones; conciencia de los puntos fuertes y débiles propios. Además, explica el orden neurológico que tienen cada inteligencia en el cerebro del que, como antes se mencionó, se encuentra en el lóbulo frontal cerebral (p.82).

Para continuar con el abordaje del concepto de habilidades sociales, nos situaremos en la inteligencia emocional, concepto postulado por Goleman (1995), que define que los seres humanos tienen dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente y estos conocimientos que se dan dentro de ellas, son las que interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es la mente racional, que es la que nos permite ponderar y reflexionar, y la mente emocional, que es de carácter impulsivo en el ser humano.

Goleman (1995) se centra en las características a las que denomina Inteligencia emocional las cuales se muestran desde diferentes perspectivas en el ser humano como lo son:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismo, perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 43)

Este autor considera que las emociones son importantes para el ejercicio de la razón, guían nuestras decisiones instante tras instante; el autor menciona que las emociones tienen una carga energética considerable, lo que impulsa a los humanos a la acción; ya que estas son el puente entre el pensamiento, la acción y determinan los resultados de la vida.

Por otro lado, Caballo (2005) nos presenta información acerca de los seres humanos como seres sociales que interactúan constantemente con sus semejantes; la calidad y la naturaleza de esas interacciones determinarán frecuentemente muchas facetas de sus vidas. Las relaciones interpersonales son fundamentales para progresar profesionalmente, casarse o disfrutar de los ratos de ocio y sirven como amortiguadores de muchos golpes dados al transcurrir sus vidas. El autor afirma que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un

modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Así mismo, Caballo (2005) explica la importancia de los elementos no verbales, donde se pueden encontrar toda una serie de conductas que tienen significados compartidos, menciona las conductas interpretadas como cálidas, las cuales son, la interacción de miradas, tocar la mano del otro, expresiones faciales, movimientos corporales (de receptividad) o conductas frías, como lo son, bostezar sin ganas, fruncir el ceño, negar con la cabeza, mirar hacia otro lado (de rechazo), permitiendo que a través de este, se tenga claridad de elementos no verbales, reconociendo la interacción social desde esta posición, como esa habilidad que tiene el sujeto de comunicarse y manifestar al otro sus deseos, sentires y emociones.

Las habilidades sociales parten del comportamiento interpersonal de cada sujeto, permitiendo un análisis importante en la correlación de que los seres humanos son “animales sociales” siendo la comunicación interpersonal una parte esencial de la actividad humana y que la vida humana depara más de un 80% de interacción con el otro, el transcurrir de nuestras vidas está determinado en mayor parte por las habilidades sociales. Fordyce (1980) citado por Caballo (2005) afirma que:

debido al fundamento de estudios experimentales que se centran en el comportamiento humano social, y que el entrenamiento de habilidades sociales, construyen así mismo un campo de estudio con enormes posiciones de aplicación práctica, es decir, las habilidades sociales se configuran desde un análisis funcional de la conducta, resultando importante la unión que tiene el individuo con el ambiente (p. 201).

Entre las habilidades sociales que se buscan trabajar son:

Reconocimiento del otro: Para Gordillo (2015):

El reconocimiento del otro en la vida del ser humano es esencial, ya que, la otredad conlleva al sujeto a un constante descubrimiento, autodescubrimiento y crecimiento, trasformando un acto de toma de conciencia de la existencia de otro ser distinto a lo propio;

el entorno, la conciencia del otro implica despojarse de las creencias subjetivas para comprender que este otro contribuye en la propia identidad por encima de las diferencias.

Autorregulación: La autorregulación es una habilidad social que paulatinamente se va desarrollando en los seres humanos a medida que van creciendo, esta está sujeta a las características particulares de las personas, sin embargo, Caballo (2005) menciona que con un entrenamiento adecuado de las habilidades sociales centrándonos en la autorregulación, nombrada por el autor como autocontrol el sujeto auto vigila su conducta, lo cual le permite ser consciente de su actuación y las posibles consecuencias de esta, generando un grado de consciencia que le permita ser capaz de mejorar su conducta sin importar la situación o contexto en el cual esté transitando.

Seguimiento de instrucciones: En el trabajo con población con discapacidad es necesario y pertinente potenciar el seguimiento de instrucciones que es entendida según Ortiz y Cruz (2011) citado por Acosta et al., (2018) “las instrucciones son descripciones verbales que describen la ejecución o contingencias que enfrentará o enfrentó un individuo” (p.6), viéndose necesario potenciar en los sujetos para que puedan adaptarse a los distintos contextos por los que transitan.

Establecimiento de rutinas: Se entiende como rutina a las actividades que se realizan diariamente de forma periódica, regular y sistemática, las cuales se deben reconocer como herramientas de aprendizaje y como posibilidades pedagógicas que buscan potenciar significativamente aspectos como la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de conflictos entre otros, según Pulido (2013):

Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas. Todo esto enmarcado en un respeto por los tiempos diferenciales de los niños. Consideradas así, las actividades reportan un sinnúmero de beneficios para el desarrollo infantil (p. 88)

Manejo de las emociones: Según Goleman (1995), el conocimiento emocional es fundamental para el reconocimiento propio, ya que la capacidad de identificar una emoción o sentimiento, al momento que aparece constituye a “la piedra angular de la inteligencia emocional” lo cual contribuye a un manejo óptimo de la situación; y a él reconociendo del

valor de la emoción, fortaleciendo la capacidad de percepción emocional. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor define la inteligencia emocional como:

La capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean, y haciendo hincapié en que no nacemos con inteligencia emocional, sino que nosotros mismos la podemos crear, alimentar y fortalecer a través de nuestros conocimientos. También la podemos apreciar en nuestra capacidad de hacer las cosas, nuestras habilidades, desempeñarnos bien en las situaciones de la vida cotidiana, trabajo, relaciones de pareja, familia, estudio y demás (p.61)

Toma de decisiones sencillas: Para Betancur (2014), El tomar decisiones inicia por elegir entre decidir o no decidir. Al decidir se asume el compromiso con los resultados que se quieren alcanzar, mientras que al no decidir se interesa por que las cosas sucedan, pero sin hacer nada para lograr los resultados deseados, por eso se deben analizar los procesos de toma de decisiones para llegar a riesgos, ser creativos, responder a problemas y retos de la vida social.

Lenguajes artísticos:

Nuestro equipaje de mano

Las artes permiten el desarrollo, cognitivo, social y emocional de los sujetos, por eso es fundamental potenciar los procesos educativos artísticos a temprana edad, para fortalecer habilidades, como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (2014):

El arte es un componente esencial del desarrollo humano, ya que permite expresar ideas, conceptos, sentimientos y emociones, por medio de todas sus disciplinas y pone en juego las experiencias del ser humano, transformándose en un medio de representación de un mundo complejo (p.10).

El arte se ha reconocido como estrategia pedagógica para potenciar diversas habilidades a través de diferentes lenguajes, para expresar ideas, emociones, sentimientos y sensaciones. Por esto, los lenguajes artísticos son formas de creación, expresión, comunicación y representación de la realidad, que mediante su exploración permiten despertar la sensibilidad, descubrir gustos e intereses y generar criterios estéticos para la transmisión de la visión propia del mundo (MEN, 2014).

A continuación, se presentan los 4 lenguajes artísticos:

Figura N°3 Lenguajes artísticos:



Nota: Creación se basa en las orientaciones pedagógicas para la implementación de las artes en educación inicial del MEN(2014).

Lenguaje corporal:

El cuerpo es una herramienta de expresión que le permite a la persona comunicarle al mundo sus pensamientos, ideas y emociones, dándole así un vínculo con el entorno y su realidad. Blanco (2009) afirma que “las representaciones mentales que se poseen se manifiestan a través del cuerpo, existe una relación directa de la expresión corporal con lo que se dice, se siente y se hace” (p. 17), convirtiendo este lenguaje como un instrumento que le permite a los sujetos transmitir emociones, ideas o deseos, y otorgándole un autorreconocimiento corporal y personal. Según García (2011) la expresión corporal busca desarrollar áreas importantes en los humanos como la expresión de emociones y pensamientos, la imaginación, la creatividad, la improvisación, el reconocimiento del cuerpo propio y del otro, buscando así despertar la sensibilidad, el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades propias.

Según García et, al. (2013) utilizar el lenguaje corporal como una herramienta formativa permite desarrollar una serie de competencias las cuales son:

- 🌱 Comunicarse de una forma no verbal
- 🌱 expresando ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal
- 🌱 Socializar y establecer relaciones positivas con los miembros de un grupo
- 🌱 Trabajar en equipo
- 🌱 Desarrollar la capacidad creativa
- 🌱 Reconocer elementos históricos, culturales, sociales y artísticos
- 🌱 Disfrutar del movimiento mismo como una forma de liberación

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), el lenguaje corporal se compone de las formas de expresión y comunicación que se realizan a través del cuerpo y se genera espontáneamente en los procesos de autorreconocimiento, comunicación verbal y no verbal. El juego dramático permite al niño explorar experiencias teatrales como títeres, sombras chinescas y circo, propias de la expresión corporal, visual y plásticas, porque están propuestas desde la interpretación y dramatización. Este lenguaje se ve presente en los niños en sus primeros años de vida con el juego simbólico, ya que esta potencia la caracterización y dramatización de un personaje.

La expresión dramática en la educación inicial está presente a través del juego dramático que realizan las niñas y los niños, el goce y el deseo de ser bomberos, hadas, brujas, princesas o dinosaurios hacen que esta representación simbólica sea para ellas y ellos un juego “serio” para convencer al otro de su realidad. Para jugar al “como si yo fuera” o jugar a “actuar” o a “dramatizar” se necesita compromiso, dedicación y concentración, tanto del actor como del espectador. De esta manera, la expresión dramática propone dos caminos diferentes: el primero, que conduce a una experiencia personal, y el segundo, que invita a la participación y al diálogo colectivo (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 18).

Por otro lado, según Schinca (1990) citada por Amézaga (2015) creadora del método Schinca sobre la pedagogía del lenguaje del movimiento y la creación de espectáculos; se puede identificar que el desarrollo de la corporalidad les permite a los sujetos descubrir un lenguaje corporal propio más allá de la expresión verbal convencional.

De esta forma, según Schinca (1990) citada por Amézaga (2015) la expresión corporal se desarrolla en códigos, formas preestablecidas, figuras a “rellenar” mediante la interpretación, que lo contrario. Es decir, que de la propia interpretación nazca la forma mediante combinaciones de elementos que son elegidos porque están celosamente guardados en el aprendizaje del actor. El cuerpo actuante es orquesta, música y materia escultural al servicio de un tema dramático, simbólico o plástico.

Griño y Pérez (2017) afirman que: “En las disciplinas artísticas, especialmente en la danza, es fundamental reconocer las propias emociones, reconocer las de los demás y tener la capacidad de provocarlas en los demás, generalmente en el público” (p. 31). El lenguaje corporal permite expresar y explorar el ser interior, reconocer y conocer los sentimientos propios y del otro, volviéndolos sujetos sensibles y empáticos. Por medio de este lenguaje se comparten emociones colectivas, expresando con cada movimiento y creando un lenguaje lleno de emociones, sensaciones, sentimientos y pensamientos que se expresan a través del cuerpo.

Por último, según Ruso (2003) citado por Hidalgo (2022), manifiesta que la danza trabaja en 4 dimensiones con una gama significativa de investigación: dimensiones de ocio, artística, terapéutica y educativa, en la cual nos enfocaremos. La dimensión educativa se caracteriza por potenciar el desarrollo integral de los sujetos y donde se abordan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dándole al lenguaje corporal, desde la danza, un valor pedagógico donde destacan las siguientes funciones:

- 🌱 La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno.
- 🌱 La función anatómico-funcional, para el mejoramiento e incremento de la propia capacidad motriz y la salud.
- 🌱 La función lúdico-recreativa.
- 🌱 La función afectiva, comunicativa y de reacción.
- 🌱 La función estética y expresiva.
- 🌱 Función que considera el movimiento - ritmo como liberador de tensión.
- 🌱 La función cultural.

En conclusión, el lenguaje corporal permite una exploración profunda de los sentimientos, emociones o deseos, volviéndose una herramienta de expresión del ser interior al exterior y permitiéndole al sujeto un mejor reconocimiento del cuerpo propio y del

otro; brindándole las oportunidades necesarias para obtener un mejor autorreconocimiento emocional y físico. Debido a esto, el lenguaje corporal es significativo para el proyecto pedagógico, ya que está presente de forma transversal en todas las etapas de los sujetos; y permite potenciar las habilidades sociales desde la emocionalidad y el reconocimiento, volviendo a este lenguaje una herramienta efectiva y significativa para la enseñanza-aprendizaje.

Lenguaje Literario:

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014) “la literatura se integra en las artes, específicamente en el arte que se vale de las palabras para expresar significados del uso convencional; esto con el fin de expresar emociones mediante símbolos” (p. 14). El ser humano, hace su primer acercamiento a este lenguaje desde sus primeros años de vida, fortaleciendo la exploración y el reconocimiento de su entono, como son los animales, objetos, formas y figuras; que potencian su aprendizaje del mundo. El Ministerio de Educación Nacional (2014) menciona que el acercamiento de la literatura conlleva a una profunda conexión con la cultura oral y escrita, la interpretación, la creación de historias o juegos y a la exploración de nuevos lenguajes lo que lleva al sujeto a establecer un acercamiento profundo al lenguaje y a las raíces cultural de su entorno.

Es fundamental recalcar que, desde los primeros años de vida el niño busca explorar e interactuar con su entorno, así como establecer conexiones o contacto con el otro, es de vital importancia realizar esos acercamientos desde el lenguaje literario, ya que este induce a una interacción profunda con la realidad o a diversas historias fantásticas dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar y construir un mundo propio y un reconocimiento del entorno. Es así como Ball (2006) citado por Trujillo (2008) afirman que “la literatura proporciona a los niños conocimiento, placer y gratificación, es una experiencia enriquecedora que les brinda oportunidad de compartir sentimientos, significados y demás construcciones en función de sus necesidades e intereses particulares” (p. 670).

Por otro lado, según el Ministerio de Educación Nacional (2014) la colección del lenguaje literario es extensa, las cuales brindan diversas experiencias narrativas, estas se organizan en diversos géneros literarios como:

- 🌱 La poesía: La poesía en primera infancia brinda una experiencia desde la palabra oral y escrita, donde se busca realizar un juego de sonoridad y las diversas resonancias de las palabras.
- 🌱 Narrativa: En las obras narrativas se encuentran los mitos, leyendas, relatos fantásticos o sobre hechos reales, cuantos clásicos, entre otros que se recogen en versiones escritas.
- 🌱 Libros de imágenes: En la primera infancia y en los libros para bebés, la ilustración es fundamental, centrándose en la representación pictórica; donde el punto central es la imagen y muchas veces no recurre al texto, contando historias sencillas para facilitar la exploración del niño al mirar, manipular o morder, un ejemplo de estos son los libro-álbum.
- 🌱 Libros informativos: se caracterizan por abarcar los diferentes campos del conocimiento como son ciencias naturales y sociales, cocina, artes, pasatiempos, oficios y culturas, buscan generar curiosidad e interés por la exploración del entorno.

Para Saganogo (2007) citado por Sisti (2015) la literatura es “el arte por el cual uno expresa, por medio de la palabra escrita o hablada, su pensamiento y su imaginación en un estilo artístico. Es un discurso sensible” (p. 55), volviéndose un lenguaje de expresión y liberación, permitiendo a las personas desarrollar la creatividad literaria, el pensamiento divergente y otorga diversas formas de ver y representar el mundo.

Así mismo, según Sisti (2015) el trabajo literario fortalece las siguientes habilidades sociales en cada sujeto:

- 🌱 Habilidades de iniciación de la interacción conversacional
- 🌱 Habilidades para cooperar y compartir
- 🌱 Habilidades para expresar emociones y sentimientos
- 🌱 Habilidades de resolución de problemas interpersonales
- 🌱 Habilidades de autoafirmación

Por último, se identifica que lo nombrado anteriormente se ajusta a lo propuesto por Allende et,al. (1997) citados por Trujillo (2008) al afirmar que las funciones de la literatura son:

- 🌱 Amplía el horizonte intelectual y artístico de los niños y adolescentes, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico.
- 🌱 Divierte y activa la curiosidad.
- 🌱 Estimula el desarrollo del pensamiento libre y creativo
- 🌱 Proporciona temas, motivos y detalles para nutrir su inspiración.
- 🌱 Ayuda a comprender el mundo en el que el lector vive y lo ayuda a enfrentarlo.

En conclusión, el lenguaje literario permite a las personas explorar su creatividad y expresar sus sentimientos aportando al desarrollo de la vida de manera óptima y generando un acercamiento significativo con la representación simbólica del mundo para tener una relación con la cultura del entorno real en el que desenvuelve; además aportando a la vida social, académica y personal de los seres humanos. Por eso se considera necesario proponer estrategias inmersas desde el lenguaje literario, donde se le permita al sujeto expresar, reconocer y comprender el mundo desde su imaginación, mediante la palabra escrita o hablada, potenciando mediante esta imaginación para potenciar sus habilidades intra e interpersonales.

Lenguaje Musical:

El Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que los humanos somos musicales, ya que desde el vientre se perciben los primeros acercamientos a sonidos significativos para el bebé, como los del cuerpo de la madre, los latidos del corazón, la respiración y el sonido del aparato digestivo, que crean un acercamiento de emociones sonoras entre el bebé y la madre. Por eso la expresión musical en los primeros años de vida consta de un porcentaje significativo en escuchar para comprender el mundo, por lo que es primordial cantarles, hablarles y jugar con la sonoridad mientras arrullan al bebé.

Por otro lado, este lenguaje está ligado al legado musical y social de la comunidad, “La música habita nuestro cuerpo y nos pertenece a todos. Está presente de manera rica y nutrida desde la gestación y en los entornos familiares y educativos” (MEN, 2014, p. 25). Por medio de la música se busca transmitir de forma verbal emisiones, sentimientos, deseos o historias, las cuales son representadas por medio de diferentes manifestaciones

musicales como rondas infantiles, expresiones orales y rítmicas, la palabra hablada y al juego con los sonidos; estos se convierten en formas de comunicación e interacción, que le permite al niño desarrollar habilidades como escuchar, interpretar, producir y dialogar. Debido a esto es que “la mayor riqueza del mundo sonoro al que cada niña o niño es expuesto determina su capacidad para comunicarse, en todo el sentido de la palabra” (MEN, 2014, p. 30).

Teniendo en cuenta lo anterior, el lenguaje musical es una forma de expresión universal del ser humano desde sus primeros años, ya que al nacer la música se vuelve una herramienta significativa de aprendizaje, ya que permite la comprensión y exploración del entorno mediante discriminación auditiva. García (2014) afirma que “el bebé se desarrolla en un entorno sonoro diverso y complejo, por lo que la educación musical puede comenzar desde incluso antes de nacer” (p. 8). Por otro lado, el lenguaje musical ha sido un medio de expresión cultural de diferentes comunidades, como lo asegura Salcedo (2016) “En las civilizaciones más antiguas la música ha sido siempre una parte esencial en la educación y formación del hombre como actividad integradora que genera bienestar” (p. 2), por medio de este se expresan narrativas, mitos, leyenda o creencias, volviéndose un instrumento eficaz para promover y proteger la identidad cultural.

También, el lenguaje musical fortalece la calidad de los aprendizajes, esto según Salcedo (2016) son:

- 🌱 Aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración.
- 🌱 Mejora en la habilidad para resolver problemas.
- 🌱 Mejora la manera formas de expresión.
- 🌱 Introduce a los niños a los sonidos y significados en las palabras y fortalece el aprendizaje.
- 🌱 Brinda la oportunidad para que los niños interactúen entre sí y con los adultos.
- 🌱 Estimula la creatividad y la imaginación infantil.
- 🌱 Provoca la evocación de recuerdos e imágenes con lo cual se enriquece el intelecto.
- 🌱 Estimula la espontaneidad, la perseverancia, la confianza en uno mismo

- 🌱 Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes como son: el lenguaje, cálculo, lectura, psicomotricidad. Le acostumbra a descifrar códigos y signos y a contar mentalmente.

Otros autores señalan la importancia de la educación musical, al margen de terapias específicas, en la socialización y la integración del alumno dentro y fuera del grupo clase; Tal y como apuntan Akoschky, et; al (2008) es importante “fomentar el desarrollo musical, ya que éste estimulará el desarrollo de la percepción, la comunicación y la socialización, además de potenciar su imaginación y su creatividad” (p.13)

Por último, según el Ministerio de Educación Nacional (2014), a medida que se fortalece la habilidad auditiva, se pueden desarrollar más habilidades en el ámbito musical, el primero es el nivel auditivo que busca identificar las características de lo que está sonando para obtener una discriminación auditiva; el segundo, el nivel rítmico en el que se identifica y disfruta el ritmo de las canciones; el tercero es el nivel melódico que consiste en invitar al niño a crear e inventar melodías o versos cortos; y el tercero, el nivel melódico que busca explorar los instrumentos musicales. Debido a esto, para el Ministerio de Educación Nacional (2014) “La diversidad del país se refleja en la riqueza musical que tienen, en cada región, las letras, melodías y ritmos diferentes para las niñas y los niños es interesante producir nuevas versiones basándose en lo que escuchan” (p. 38).

Por lo anterior, se puede concluir que el lenguaje musical tiene una incidencia significativa en el presente proyecto pedagógico, el cual se manifiesta en todas las etapas evolutivas que configuran la vida del sujeto desde su etapa de gestación, permitiéndole potenciar habilidades de escucha, producción, comunicación y diálogo, ya que, es posible desarrollar y potenciar las habilidades sociales de los sujetos, siendo este un medio de interacción donde las expresiones orales y rítmicas se convierten en medios de comunicación que favorecen la intercomunicación en el contexto en el cual este se desenvuelve, donde los medios sonoros se validan como una herramienta eficaz y significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a través de esto la comprensión y la exploración del entorno a través de la discriminación auditiva.

Leguaje Visual y plástico:

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), las artes visuales y plásticas han sido una forma de expresión de los antepasados con las primeras representaciones gráficas hace más de 30.000 años, volviéndose un lenguaje de expresión histórico y cultural, donde se representaban sentimientos y mensajes entre seres humanos; volviéndose en el tiempo patrimonios culturales. Por otro lado, Cárdenas et al., (2014) afirman que “La expresión en las artes visuales se relaciona directamente con la transmisión de ideas, pensamientos y emociones a terceros, mediante trabajos de propuestas visuales y trabajos artísticos. Existe una acción de comunicar sentimientos surgidos del mundo interior” (p. 197).

Las artes plásticas y visuales fortalecen la representación gráfica de ideas, emociones, deseos y recuerdos de cada sujeto. El Ministerio de Educación Nacional en sus bases curriculares de artes visuales (2013) indican que este lenguaje desarrolla las siguientes actitudes:

- 🌱 Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.
- 🌱 Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.
- 🌱 Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.
- 🌱 Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
- 🌱 Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros, aceptar consejos y críticas.
- 🌱 Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y el de otros.
- 🌱 Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.
- 🌱 Los objetivos planteados para las bases curriculares de este lenguaje involucran también el desarrollo de estas habilidades:
 - 🌱 Expresar y crear visualmente
 - 🌱 Apreciar y responder frente al arte
 - 🌱 Diversas formas de expresión y creación
 - 🌱 Destreza en el manejo de materiales, herramientas y procedimientos
 - 🌱 Análisis crítico

Habilidades comunicativas

El lenguaje visual se desarrolla secuencialmente mediante la relación del cerebro en cómo percibimos e interpretamos con la visión de todo lo que nos rodea, y para interpretarlo se pueden utilizar imágenes o signos gráficos que permitan la trasmisión de deseos, ideas, mensajes o cualquier medio de comunicación donde estén inmersos un emisor y receptor.

El lenguaje visual y plástico es efectivo como una práctica tangible de expresión para representar lo intangible, es decir, darle forma a lo que se siente, piensa, imagina, desea e incluso a lo que se teme, ya que, según el Ministerio de Educación Nacional (2014) "Al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes salidos de la fantasía y de la imaginación de las niñas y los niños" (p. 38). Esto permitiendo que el niño haga una exploración, una observación e interpretación del mundo que lo rodea; y le brinda habilidades de reconocimiento de los colores y la armonía de estos, también le permite explorar diferentes texturas o formas con los materiales, volviendo el lenguaje plástico y visual un medio que le facilita al niño desarrollar la capacidad de discriminar e interpretar en su medio; este lenguaje está constituido por la intención, que es el deseo de transmitir y expresar el significado del medio en el cual el sujeto hace relación a la exploración y acercamiento de los materiales.

En conclusión, el lenguaje visual permite que los sujetos descubran formas de expresión por medio de las representaciones de sus ideas, pensamientos y emociones, posibilitando a su vez la vinculación emocional, desarrolla la capacidad de observación, promoviendo espacios de participación entre pares y generando espacios de reflexión en torno a el arte, posibilitando desde la creación que los sujetos se vinculen rompiendo esquemas donde el componente individual se distancia y la construcción colectiva nutre a aquellos que participan con estos leguajes potenciando así las habilidades sociales.

Los lenguajes artísticos son significativos para el desarrollo de los sujetos, ya que están presentes en todas las etapas de desarrollo del ser humano y fortalecen habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Debido a esto, es oportuno que estos lenguajes se encuentren en los espacios educativos como herramientas pedagógicas que posibilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así brindarles a los estudiantes, espacios

valiosos de creación, autorreconocimiento, reconocimiento del otro, identificación de emociones, pensamientos, percepciones, deseos, entre otros, generando un entorno adecuado que permita el desarrollo de la identidad de cada sujeto.

Discapacidad intelectual

Nuestros tripulantes

En el desarrollo del concepto de discapacidad intelectual abordamos los modelos que se han desarrollado a lo largo de la historia. Palacios (2008) realizó este recorrido a partir del planteamiento de tres modelos con un enfoque en distintos momentos históricos, permiten entender y tener claridad frente a la discapacidad intelectual.

Modelo de prescindencia: Los presupuestos que denominan este modelo se dividen en dos, los cuales en un primer plano desde una perspectiva religiosa se justificaba a la discapacidad, y por otro lado, la concepción de la persona con discapacidad como un sujeto que no aportaba nada a la sociedad de este momento histórico situado en la época antigua y edad media, al encontrar estas características en las personas con discapacidad se optaba por prescindir de ellas a partir de prácticas eugenésicas o segregándolos por su condición (Palacios, 2008).

Modelo Rehabilitador: concibe a la discapacidad desde otra perspectiva considerando que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas limitando la humanidad de las personas con discapacidad ya que son consideradas inútiles o innecesarias a menos de que sean rehabilitadas.

Modelo social: Es el modelo más reciente frente a la discapacidad que no centra su mirada desde una perspectiva religiosa ni científica, en el cual se mantiene una mirada social, donde la persona con discapacidad es útil para la sociedad y puede contribuir a ella teniendo en cuenta la valoración y el respeto por la diferencia, este modelo tiene relación directa con los derechos humanos, buscando promover el derecho a la igualdad, la dignidad humana y la libertad personal, promoviendo la inclusión social. Según este modelo la discapacidad es una construcción y modo de opresión social en el cual se busca que la persona con discapacidad sea autónoma por medio de la eliminación de barreras con el fin de buscar una adecuada equiparación de oportunidades.

Partiendo de lo anterior se llega al concepto de discapacidad como:

La desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello, las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (Palacios, 2008, p. 123).

Continuando con el recorrido histórico realizado anteriormente, se abordarán las definiciones recogidas por Verdugo (2021) de la Asociación Americana de Discapacidad intelectual. De esta manera, en 1959 se estableció que el retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en el aprendizaje y la adaptación social.

Mas adelante, en 1973 se definió como “Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficits en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo” (Verdugo, 2021, p.36), el cual estuvo presente hasta 1992 donde se actualizo definiendo el retraso mental como las limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual y que se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que coexiste junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.

En el 2000 se estableció que:

Las características principales del retraso mental es un funcionamiento intelectual general significativo por debajo de la media (criterio a) acompañado por limitaciones significativas en el funcionamiento adaptativo en al menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, autocuidado, vida del hogar, habilidades sociales/ interpersonales, uso de los recursos comunitarios, autodirección, habilidades académicas funcionales empleo, ocio, salud y seguridad (criterio b). El retraso mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central (Verdugo 2021, p. 41).

Así mismo, en el año 2013 la APA (American Psychological Association) se estableció que es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

Finalmente, la definición de discapacidad intelectual (D.I) establecida por la Asociación Americana de discapacidad intelectual (D.I) afirma que:

La discapacidad intelectual tiene limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y la discapacidad se origina en el período de desarrollo, que se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años (Verdugo 2021, p. 38).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, se evidencia que la discapacidad intelectual (D.I) tiene una afectación directa con la conducta adaptativa; este concepto apareció en 1973; partiendo de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que unen la inteligencia y conducta reconociéndose como constructos multidimensionales y jerárquicos que pueden observarse entre ambos; que concibe que la conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria.

La conducta adaptativa cuenta con dimensiones específicas las cuales son las siguientes: conceptual que se enmarca en el lenguaje, lectura, escritura, conceptos numéricos y relativos del uso del dinero; social el cual se enmarca en habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, seguimiento de instrucciones, resolución de problemas sociales; práctico el cual se enmarca en actividades de la vida diaria, actividades ocupacionales, manejo de dinero, seguridad, salud, transporte, rutinas y uso del teléfono. Para finalizar, es importante mencionar que las habilidades sociales aportan significativamente a la calidad de vida de las personas convirtiéndose en una guía de cambio sensibilizadora desde las prácticas sociales, políticas y culturales aplicado a cualquier persona desde aspectos objetivos y subjetivos.

Por otro lado, según Verdugo (2010) existen 5 dimensiones que posibilitan el análisis de las personas con discapacidad intelectual desde un enfoque multidimensional, estas son:

- 🌱 Dimensión 1 - Habilidades intelectuales: Son las habilidades que le permite al sujeto comprender el entorno y la resolución de conflictos en las cuales se encuentra el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas y aprender con rapidez de la experiencia.
- 🌱 Dimensión 2 - Conducta adaptativa: Son habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para ser personas cotidianas.
- 🌱 Dimensión 3 - Salud: En esta dimensión se clasifica la estabilidad en la que se encuentra el sujeto, entendiéndose como un bienestar físico, mental y social.
- 🌱 Dimensión 4 - Participación: Se refiere a el desempeño de las personas en actividades reales de la vida social y se relaciona con los roles de interacción en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual y actividades culturales.
- 🌱 Dimensión 5 - Contexto: Son los entornos ambientales que permean a la persona en su vida cotidiana, donde están los físicos, sociales y actitudinales y los aspectos personales que representan los ambientes completos del sujeto como la motivación, estilos de aprendizaje y estilos de vida.

Según Verdugo (2010), cada dimensión permite comprender los niveles de apoyo que necesita el sujeto, con el fin de afianzar un proceso jerárquico donde se encuentran las dimensiones de las personas con discapacidad intelectual e implementar el apoyo y la intensidad de este. Teniendo en cuenta lo anterior, Verdugo (2021) plantea los siguientes sistemas de apoyo, que permiten conocer los recursos y estrategias que ayudan en el desarrollo de intereses de una persona su autonomía e independencia, facilitan el bienestar para la vida integral del sujeto. Se debe tener en cuenta que, los sistemas de apoyos están centrados en el sujeto, siendo holísticos, coordinados y orientados a evidenciar resultados más eficientes; además que tengan como objetivo promover el desarrollo, la educación, el interés y bienestar de las personas generando ambientes inclusivos a partir de apoyos naturales que están en el contexto en que se desenvuelve la persona, apoyos tecnológicos como prótesis y medios tecnológicos de fácil acceso, apoyos educativos a lo largo de la vida y existen también los apoyos especializados como los apoyos médicos o terapéuticos que son proporcionados por un profesional, cada uno de estos apoyos permiten que la

persona con discapacidad intelectual pueda adquirir progresivamente su autonomía, el ingreso a ambientes inclusivos y con ello la calidad de vida.

En el desarrollo de este proyecto investigativo se tuvo en cuenta los apoyos por intensidad los cuales desde sus inicios fueron planteados por Thompson et al., (2010) en el cual se presentan cuatro tipos de apoyos:

- 🌱 Apoyos intermitentes: Se proporcionan al sujeto en momentos determinados.
- 🌱 Apoyos limitados: Se dan en un tiempo limitado, pero no de forma intermitente sino continúa.
- 🌱 Apoyos extensos: Son los que proporcionan de forma continua y regular con relación a algunos entornos y sin límite de tiempo.
- 🌱 Apoyos generalizados: Son constantes y de alta intensidad, se proporcionan en diferentes contextos en los que se desenvuelva la persona y son para toda la vida. Estos apoyos se implementan según las necesidades de cada una de las personas con discapacidad intelectual teniendo en cuenta los procesos que se están desarrollando con el sujeto.

Trastorno del espectro autista

En el desarrollo de la definición de trastorno del espectro autista (TEA), es pertinente abordar algo del recorrido histórico que este concepto ha tenido, ¿cuyos principales autores son Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) quienes experimentan el trabajo con personas con autismo en épocas simultáneas, pero locaciones diferentes. En un primer acercamiento se encuentra que las personas con autismo son vistas desde una mirada comportamental en la cual se observa características que van marcando a la persona con trastorno del espectro autista (TEA).

Es autista aquella persona a la cuál las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausentes -mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación (Riviére, 1997, p. 3)

Asperger (1944) citado por Riviére (1997) sitúa el autista como:

Una persona que tiene limitación en las relaciones sociales, donde presentan comportamientos extraños frente a la expresión y la comunicación, son compulsivos,

obsesivos en sus pensamientos guiados por sus impulsos internos sin tener en cuenta las condiciones del medio en el cual están.

Partiendo de lo anterior, se ha permitido hablar desde definiciones precisas sobre el autismo que han surgido desde otros autores: Lorent (1982), citado por Ardila et al., (2008) considera que el autismo se podría definir como “un trastorno profundo de desarrollo en el cual los síntomas se caracterizan por el deterioro de la comunicación, socialización e imaginación, los cuales van acompañados de la ansiedad social, el aprendizaje y el lenguaje y de la percepción” (p. 13)

Con el paso del tiempo, surgen algunos autores que hablan de los síntomas que categorizan y enmarcan las persona Autistas como lo menciona Rutter (1884) citado por Ardila et al., (2008) donde define el autismo como un síndrome de conductas que aparecen antes de los treinta meses y destaca tres grandes grupos de síntomas que se observan en los niños con este trastorno; la incapacidad para establecer relaciones sociales, las alteraciones del lenguaje y los fenómenos compulsivos.

Se puede evidenciar que en los conceptos anteriormente planteados encontramos similitudes en cuanto a que se habla de trastornos, síndromes o alteraciones en la conducta y en concordancia con esto, Ardila (2008) afirma que el trastorno del espectro autista (TEA) es “un trastorno del desarrollo que aparece en los niños antes de los tres años. Este síndrome deteriora tanto la interacción social, como la comunicación verbal, generando así un comportamiento restringido y repetitivo” (p. 15).

Se encontraron características de las personas con autismo, desde un ámbito médico en donde hay algunos síntomas o trastornos asociados ya establecidos por el Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales -DSM IV (1994), este plantea que es común encontrar una relación con discapacidad intelectual y autismo ya que se presentan algunas alteraciones en las actividades cognitivas siendo relativo en cada caso de la persona autista, alteraciones de igual forma presentes en la comprensión del lenguaje y síntomas como comportamientos disruptivos, autolesivos, agresividad, poca sensibilidad a algunos estímulos sensoriales, contacto físico, olores, luz o colores o un interés elevado a algunos estímulos específicos, alteración en la ingestión de alimentos, sueño y humor o estado de ánimo.

Es común que cuando se hable del trastorno del espectro autista (TEA) este se pueda confundir o asociar a otros tipos de diagnósticos, por ende es importante diferenciarlo en el Diagnostic and statistical manual of mental disorders cuya sigla en español traduce Manual Diagnóstico Estadístico Trastorno Mentales DSM IV (1994), citado por Garrabe, (2012) se encuentran diferentes patologías, las cuales son el trastorno autístico, trastorno desintegrativo de la infancia, síndrome de rett, síndrome de asperger, otros trastornos invasores del desarrollo no especificados en otro lugar, algunas de estas patologías tienen características particulares lo cual las sitúan en condiciones diferentes a el trastorno del espectro autista.

Síndrome de Rett, Tejada (2006) citado por Ardila et al., (2008) lo define como:

Un trastorno exclusivo solo en el sexo femenino, el cual genera un deterioro progresivo, donde encontramos la ausencia de las expresiones faciales, hay una pérdida progresiva de habla y funcionalidad manual, hay presencia de microcefalia adquirida, un retraso en el crecimiento y disminución del peso corporal, movimientos estereotipados permanentes, dificultad progresiva en la deambulación, ausencia del lenguaje, contacto ocular presente, poco interés en la manipulación de objetos (p. 21).

Síndrome de Asperger: Paluzny (2002) citado por Ardila et al., (2008) menciona que:

una de las características presentes en este síndrome es notar una mejoría en lugar de deterioro en comparación a otras patologías como la esquizofrenia, se evidencia que generalmente hay uso del lenguaje e intenciones comunicativas, evaden las interacciones sociales espontáneas y presentan dificultades para establecer conversaciones, es común encontrar personas con Asperger con mayor habilidad en el reconocimiento de números, letras, alta capacidad memorística, hay una diferencia del autismo al asperger ya que puede que haya un desarrollo comunicativo, cognitivo y del lenguaje (p. 24).

Trastorno desintegrativo infantil: DSMI IV (1994) citado por Ardila et al., (2008) menciona que se da un desarrollo entre los tres a cuatro años aparentemente normal y luego se encuentran características particulares como hiperactividad, ansiedad, irritación, inquietud, ausencia del lenguaje, dificultad en las habilidades sociales, poco interés por objetos, manierismo y estereotipias”

Es así como con el paso del tiempo se empezaron a dar lugar a distintas teorías que se preocupaban por explicar el trastorno del espectro autista (TEA) y surgen conceptos que definen y enmarcan a esta. Es de vital importancia entender el concepto teoría de la mente la cual da algunos indicios para entender el trastorno del espectro autista (TEA) Según Hobson (1993), citado por Ardila et al., (2008) indica que es aquella capacidad que tiene el sujeto para asignar a sí mismo y a sus iguales estados mentales.

Encontramos a Frith (1999) quien explica el trastorno de espectro autista (TEA) el cual tiene implicaciones en la inteligencia, sensaciones, lenguaje y soledad autista.

Inteligencia: se observa que hay concepciones cuando se habla de trastorno del espectro autista (TEA) encontrando que hay personas con coeficiente intelectual bajo y por otro lado con capacidades excepcionales, esto se debe por un lado a que el analizar estas variables es muy irregular dependiendo el desarrollo que la persona tenga.

Frith (1999) citada por Ardila et al., (2008) afirma que:

El termino idiot savant, plantea que, a pesar de tener un retardo mental, un niño puede tener un rendimiento sobresaliente en un área específica. Aunque la persona tenga un talento muy desarrollado, su deficiencia mental y la escasa utilidad de dichas habilidades, impiden que estas sean explotadas a un nivel profesional. Una posible explicación de este fenómeno es que, al tener una vida social ausente, el niño tiene el tiempo suficiente para potenciar una capacidad a un nivel máximo, interés que se genera como una obsesión o un estímulo específico (p. 61

Partiendo de lo anterior se empieza a comprender que la persona autista encuentra distintas rutas de desarrollo en el cual el componente intelectual es analizado por esta autora desde las teorías del procesamiento de la información buscando comprender como la mente representa el mundo externo, interpreta, compara, almacena e infiere. Se encuentra que la persona con autismo tiene problemas en el procesamiento de la información en el sistema central donde hay dificultad para integrar e interpretar la información proporcionada por el medio exterior.

Encontramos también algunas alteraciones sensitivas y perceptuales en el trastorno del espectro autistas (TEA) según Frith (1999) citado por Ardila et al., (2008) las sensaciones y las conductas repetitivas de los autistas se explican por una falta de coherencia central en donde los estímulos son recibidos, pero son procesados de forma

desintegrada es por esto que las personas con trastorno del espectro autista (TEA) manifiestan problemáticas para integrar la información presentada globalmente ya que esta presta atención en los pequeños detalles que se puedan establecer en su relación con el entorno desencadenando dificultades en la anticipación de las acciones ya que los estímulos que se presentan en la cotidianidad pueden variar, generando que el ambiente sea confuso para la persona.

Hay alteraciones lingüísticas entendidas como debilidades comunicativas, donde el autista presenta ecolalias, en la mayoría de los casos las personas poseen una mayor deficiencia para emitir un lenguaje espontáneo; por otro lado según Frith (1999) citado por Ardila et al., (2008) el uso del lenguaje idiosincrásico es en donde se generaliza un comentario que ha oído o empleado previamente, a situaciones nuevas que no se relacionan con el evento anterior, esto implica que la persona con trastorno del espectro autista (TEA) mencione de forma verbal frases o palabras espontánea que no se relacionan con la situación, evidenciándose una afectación directa en la comunicación la cual es un mecanismo fundamental para la interacción social y por ende el desarrollo de la persona con su contexto.

Las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista (TEA) no son generalizadas, podemos encontrar en algunos casos déficit en la expresión emocional, es común que manifiesten relajación cuando están solos y la ausencia comunicativa genera que haya una poca adquisición en las habilidades sociales; a su vez, incapacidad de comportarse frente a las normas sociales o morales por la ausencia de entendimiento de los otros, las personas con trastorno del espectro autista (TEA) manifiestan una incapacidad para compartir estados mentales con las otras personas (compartir sus vivencias, experiencias o situaciones). Ardila et al. (2008) afirma:

La incapacidad para reconocer estados mentales de otros no solo genera un déficit para compartir la atención; también repercute en la capacidad del individuo para identificar estados mentales. Esto explica por qué los autistas son incapaces de realizar tareas que requieran emparejar estados emocionales con estímulos concretos (p. 74).

Lo anterior hace que la persona con trastorno del espectro autista (TEA) mantenga un margen de alejamiento social al encontrar la dificultad de poder asociar, relacionar o

entender los estados mentales que los otros manifiestan a parte del suyo lo cual tiene una implicación directa en las habilidades sociales de la persona autista.

Por ende, conocer teóricamente las diferentes posturas que encontramos en la construcción del concepto del trastorno del espectro autista (TEA) es de gran utilidad; entendiendo que para poder generar e implementar estrategias pedagógicas los referentes teóricos brindan múltiples miradas, procesos, características, experiencias con esta población lo cual posibilita a el educador especial trabajar no desde el déficit sino desde la exploración de distintas rutas que impliquen asumir y comprender las dinámicas internas que maneja el sujeto, tener claridades sobre su conducta y posibles formas de aprendizaje, adaptar y crear nuevas herramientas para que la persona con trastorno del espectro autista (TEA) encuentre y se involucre en procesos pedagógicos con el propósito de impactar de forma positiva en la educación, enfocándonos de forma directa en las habilidades sociales que es uno de los aspectos en la cual se presenta mayor dificultad.

Marco metodológico:
Estableciendo la ruta del vuelo

El capítulo que se presentará a continuación describe el paradigma y el enfoque investigativo desarrollado para este proyecto pedagógico; además, permite un acercamiento a la metodología y las técnicas de recolección de datos usadas para desarrollar la investigación y la articulación con la línea de investigación.

Paradigma de investigación:

El siguiente proyecto pedagógico investigativo (PPI) enfocado desde el paradigma crítico social, es el que reconoce que el conocimiento se construye por las exigencias del contexto o grupo poblacional, bajo un carácter autorreflexivo. De acuerdo con Arnal (1992, como se citó en Alvarado y García 2008) “La teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa... tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos” (p. 190). El conocimiento se transforma mediante un proceso sucesivo de la teoría y la práctica, según Popkewitz (1988, como se citó en Alvarado y García 2008) algunos principios de este paradigma son:

conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 190)

En el ámbito de la educación, sus características son:

la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado y García, 2008, p. 191).

Así que este paradigma de investigación se enfoca en encontrar el reconocimiento y la comprensión del contexto, identificando las necesidades de este y los participantes, buscando una articulación constante de la teoría y la práctica en la institución, gracias al

diseño del proyecto pedagógico investigativo (PPI), que impulsó la implementación del proyecto pedagógico de aula (PPA), fomentando la interacción y reflexión directa con la población, conllevando a una transformación del contexto, la población y la práctica educativa.

Enfoque de la investigación:

La investigación cualitativa supone una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. El enfoque cualitativo de investigación propone un análisis profundo y reflexivo que permite brindar significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades expuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque cualitativo aporta en la elaboración del presente proyecto pedagógico investigativo (PPI), un análisis de experiencias subjetivas, ejercicios de observación participante, diseño e implementación de una propuesta pedagógica, registro y análisis de la información adquiriendo la validez externa a través de diversas estrategias que se desean abordar consecutiva y transversalmente, que permitan concretar no solamente un resultado, sino también un análisis a la pregunta problema “¿Cómo potenciar las habilidades sociales intrapersonales e interpersonales a través de los lenguajes artísticos en personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista?” propuesta en el presente trabajo de investigación.

Fases de investigación:

Es necesario proponer un desarrollo secuencial para la investigación que permita estructurar un orden, teniendo en cuenta las necesidades del contexto podemos retomar a Lewin (2000) citado por Hidalgo (2004) el cual afirma lo siguiente: “Un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia” (p. 37).

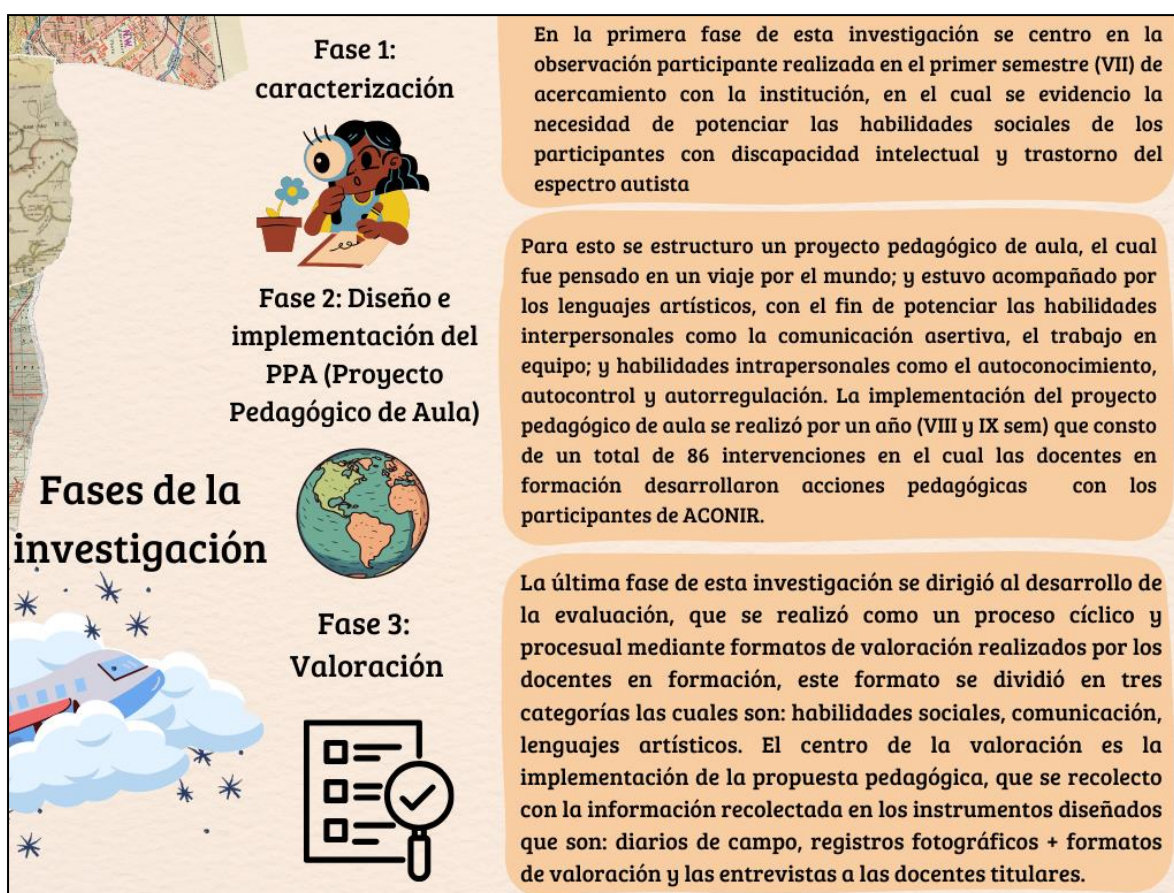
Teniendo cuenta lo anterior se encuentra la siguiente información:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.

- Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

En esta investigación hay tres fases que permitieron el desarrollo procesual y organizado de la misma.

Figura N° 4: Fases de investigación:



Nota: se evidencian las fases de la investigación - caracterización, diseño e implementación del PPA y valoración.

Técnicas e instrumentos:

Dentro del desarrollo de la presente investigación fue necesario implementar algunas técnicas e instrumentos que permitieran analizar, reflexionar y comprobar el trabajo que se llevó a cabo como lo afirma Caro (2020):

Las técnicas de recolección de datos son mecanismos e instrumentos que se utilizan para reunir y medir información de forma organizada y con un objetivo específico; cada una de estas técnicas permite recopilar información de diferente tipo. Por este motivo, es importante conocer sus características y tener claros los objetivos para elegir aquellas que permitan recoger la información apropiada (p. 1).

En la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación participante: Arias (2021) define que es una técnica utilizada en los estudios cualitativos, esta técnica requiere que el investigador se integre al grupo que se pretende estudiar y relacionar con estos: debe estar en el sitio o lugar a investigar y debe establecer una relación con quienes lo componen, la información se recoge con instrumentos como bitácoras, registros anecdóticos, lista de corroboración, guía de observación, entre otros. El investigador debe registrar de forma descriptiva lo observado a partir de la interacción con los sujetos.

Este proceso de observación participante se desarrolló a lo largo de la implementación, donde se realizaron acercamientos a la institución para observar, conocer, identificar y analizar el contexto y las necesidades que de allí emergían para desarrollar una investigación que aportara a las personas inmersas en este contexto.

Diarios de Campo: Según Cerpa et, al. (2017) el diario pedagógico es un instrumento que le permite al docente sistematizar, rescatar estrategias y reflexionar sobre su quehacer pedagógico, de esta manera el docente detecta las debilidades que este tiene a la hora de impartir sus enseñanzas y a su vez le permite detectar nuevas oportunidades para que luego de una debida reflexión este pueda realizar acciones en pro de mejorar sus prácticas educativas.

Los diarios de campo se implementaron como instrumento de recolección de datos; en cada ejecución pedagógica las docentes en formación hacían un diario de campo por

nivel; para desarrollar un análisis por cada sesión pedagógica, identificando los lenguajes artísticos y relacionando el desarrollo de habilidades sociales que se fortalece con los participantes según las particularidades de cada nivel (Ver Apéndice A).

Registro Fotográfico: Según Augustowsky (2017) el uso de registros fotográficos o audiovisuales, se encuentran aún en un proceso de validación metodológico dentro de la comunidad académica, pese a esto se ve la fotografía en la investigación como una acción que supone no quedarse en el hecho de solo ilustrar; o quedarse en pasar de una narrativa textual a una visual, sino de verificar la construcción de conocimiento. La fotografía no se asume como imagen, sino en la acción fotográfica que no permite escindir el producto, la foto, del proceso en el que se originó.

Las docentes en formación llevaron un registro fotográfico de las actividades planteadas con el fin de registrar las experiencias de los participantes, generando análisis relevantes sobre el desarrollo de este proceso para la institución y la práctica de los docentes en formación que influyen directamente en la población con la que se trabajó.

Entrevistas: La entrevista según López et.al, (2016) es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuesta verbal a los interrogantes planteados sobre el tema propuesto; de esta manera las docentes en formación realizaron una entrevista de forma digital a las docentes titulares de cada nivel de ACONIR con el fin de indagar que creen ellas que se logró impactar en los participantes a partir de la implementación realizada. (Ver Apéndice B)

Formatos de valoración: Los formatos de valoración los elaboraron los docentes en formación, cuyo eje principal eran las habilidades sociales, distribuidas en habilidades intrapersonales e interpersonales, según la edad de cada participante, ya que algunas habilidades sociales eran más complejas para evaluar en niños que en adultos, por ende, se ajustaban cada habilidad según las características etarias, para poder aplicarlos se estableció los criterios con los diferentes niveles de apoyo. G: Generalizados E: extensos L: limitados. I: Intermitente para aplicar este formato de valoración, las docentes en formación ejecutaban esta acción al culminar cada semestre de intervención individual analizando el avance de cada participante en el desarrollo de las intervenciones considerando el objetivo que se quería cumplir con cada grupo es importante mencionar que los formatos se separaban en grupos de niños y jóvenes adultos. (Ver Apéndice C)

Consideraciones éticas:

La presente investigación contempló el uso y manejo de datos personales de los participantes que, para el caso de Colombia, están regulados por la ley de Habeas Data (Ley 1581 del 2012), reglamentada mediante el decreto 1377 del 2013 y en la Ley de Privacidad o Habeas Data Colombiana (Ley 1266 de 2008). como agentes externos de la institución semestralmente se firmó el código ético razón para resguardar la información recopilada para esta investigación con fines académicos, una vez finalizado el proyecto fue entregada a la institución (Apéndice D).

Articulación con el grupo de investigación:

Según el documento maestro renovación de registro calificado de la UPN (2016) el grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación” recoge la trayectoria de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde 2008, a partir del análisis y desarrollos propios de los equipos académicos con los que la Licenciatura cuenta y que aportan al cumplimiento de su objeto de estudio, buscando así, desde la investigación consolidar el liderazgo de la licenciatura desde la innovación pedagógica y didáctica, la asesoría para la formulación de política pública, la formación de educadores desde una concepción pluridimensional del ser humano mediante el fortalecimiento del campo intelectual basado en el ejercicio investigativo y pedagógico.

La línea de investigación en la cual se direccionará el presente trabajo investigativo está relacionada con “Comunicaciones otras” la cual:

Profundiza en proyectos y ejercicios investigativos centrados en posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos) los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativo (UPN, 2016, p.54-55).

La estrategia de interacción pedagógica estará basada en los lenguajes artísticos los cuales favorecen la interacción, comunicación, socialización y permiten generar propuestas

pedagógicas efectivas y novedosas. El Ministerio de Educación de Chile (2013) asegura que:

Los lenguajes artísticos pretenden facilitar la adquisición de conocimientos significativos por parte de los niños, no solo en el área artística y en otras asignaturas de los respectivos currículos. Además, ofrece estrategias para trabajar lenguajes artísticos, que pueden dar a los niños/as mejores oportunidades para potenciar su capacidad creativa en una experiencia que los lleve a imaginar, inventar, crear y transformar su mundo con sentimientos, emociones e ideas. (p.3).

Los lenguajes artísticos forman parte de la cotidianidad de los seres humanos, ya que facilitan los procesos de comunicar, expresar y representar su realidad y sus vivencias; además trabajan por medio de los sentidos y la lúdica y permiten que las personas desarrollen posiciones analíticas, críticas y autónomas a lo largo de su vida; estos lenguajes permiten generar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan las habilidades sociales, cognitivas y emocionales de las personas con discapacidad intelectual(D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) que se encuentran en ACONIR, además los lenguajes artísticos llamaron la atención de las directivas de la institución teniendo en cuenta que estos permiten el desarrollo de estrategias nuevas que rompan con la cotidianidad y generaran procesos pedagógicos significativos.

Propuesta pedagógica:

¡Viajemos por el mundo: ¡una experiencia divertida!

Teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en una IPS, y no cuenta con un modelo pedagógico, sin embargo, desde el diseño e implementación del proyecto “viajemos por el mundo: una experiencia divertida”, el grupo de docentes en formación sustenta su propuesta en modelo cognitivo constructivista según Flórez (2005) a fin de que el estudiante paulatinamente pueda potenciar sus niveles de desarrollo intelectual de acuerdo con sus necesidades, en donde el educador genere experiencias significativas para el alumno, a fin de contribuir al fortalecimiento de estas. Además, la meta educativa de este es que el estudiante acceda progresiva y secuencialmente de acorde con las necesidades y condiciones particulares contribuyendo a la capacidad de reflexionar y pensar de los sujetos.

Con el fin de potenciar las habilidades sociales de los participantes de ACONIR, por medio de los lenguajes artísticos, en población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) se diseñó e implemento un proyecto pedagógico de aula (PPA), el cual según Carrillo (2001) permite organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza involucrando directamente a los participantes. El PPA es innovador, desarrolla procesos pedagógicos que cumplan objetivos, desde la educación formal centrados en un currículo o no formal planteado en un objetivo para la vida; colectivo cumpliendo un papel grupal y común que lleve a los participantes al éxito de su objetivo; es factible encontrando una respuesta concreta a la realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó e implemento un proyecto pedagógico de aula que respondiera a fortalecer las habilidades sociales intrapersonales e interpersonales de los participantes de ACONIR. Por lo anterior se establecieron los objetivos para la ejecución del PPA:

Objetivos PPA

General:

Fortalecer las habilidades sociales intrapersonales e interpersonales de los participantes de los niveles a través de los lenguajes artísticos.

Específicos:

Considerando la diversidad de edad y necesidades de cada nivel, estos objetivos cambian dependiendo del grupo; a continuación, se presentará una gráfica por nivel, que muestra las habilidades sociales intrapersonales e interpersonales que se potenciaron oportunamente.

Nivel amigos del ambiente: Es un grupo conformado por 13 participantes de edades entre 10 a 28 años con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) quienes requieren apoyo generalizado y extenso.

Figura N° 5: habilidades sociales por grupos:



Nota: Habilidades inter e intrapersonales del nivel Amigos del Ambiente - Creación propia.

Nivel Constructores: Es un grupo conformado por 12 participantes entre 7 a 12 años con trastorno del espectro autista la mayoría y algunos con discapacidad intelectual requieren apoyo generalizado.

Figura N°6: habilidades sociales por grupos:



Nota: Habilidades inter e intrapersonales del nivel Constructores - Creación propia.

Nivel Increíbles: Es un grupo conformado por 12 participantes entre los 7 a 13 años con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) quienes requerían de apoyo intermitente.

Figura N°7: habilidades sociales por grupos:



Nota: Habilidades inter e intrapersonales del nivel Increíbles - Creación propia.

Nivel Create: Grupo formado por 12 participantes de entre 12 y 28 años con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) quienes requerían de apoyo intermitente.

Figura N°8: Habilidades por grupos:



Nota: Habilidades inter e intrapersonales del nivel Crear- Creación propia.

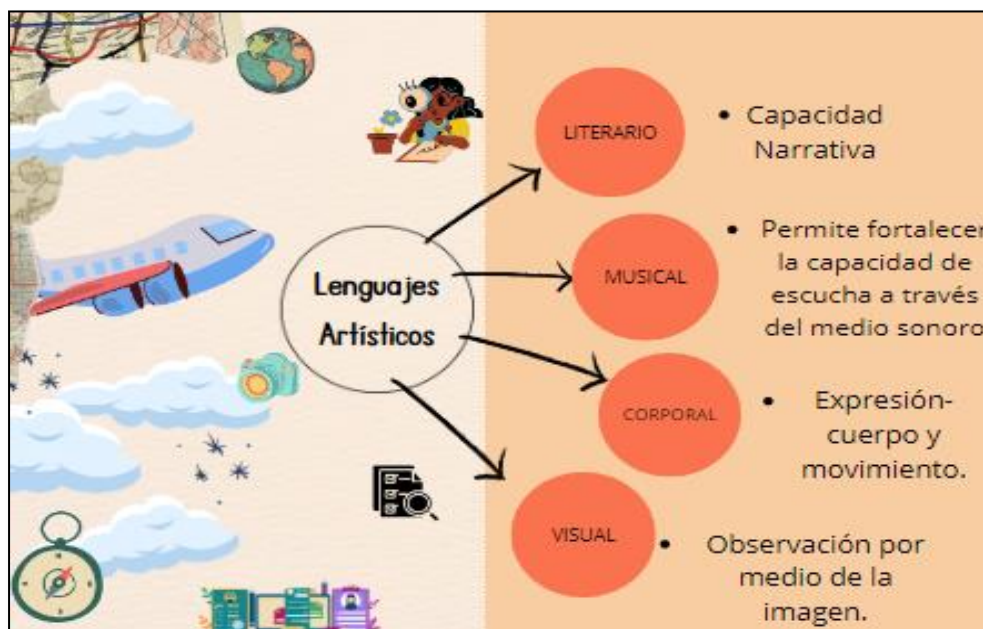
Cada habilidad social mencionada en las figuras anteriores se unió al desarrollo de acciones pedagógicas desde los lenguajes artísticos.

La implementación de la propuesta pedagógica de aula (PPA) se desarrolló en ochenta y seis (86) sesiones basadas en la temática “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida”, mediada por los lenguajes artísticos. Con los participantes de todos los niveles se estableció una ruta de viaje por el mundo, donde el primer destino fue Colombia, y así, fue avanzando a otros continentes como América del Norte, Europa, África, Asia y Oceanía.

En cada lugar visitado, desde la imaginación y creatividad, los participantes podían conocer estas culturas mediante mitos y leyendas (lenguaje literario), musicalidades y sonoridades de cada región (lenguaje musical), bailes, rituales o costumbres (lenguaje corporal), reconocer sus lugares más importantes (fotografía y video), plasmar sus artesanías o materializar la información de cada visita (lenguaje visual) como pretexto para fortalecer las habilidades sociales a nivel intra e interpersonal.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la siguiente gráfica se presentarán los lenguajes artísticos que potencia cada uno de ellos:

Figura N°9: Lenguajes Artísticos:



Nota: explicación lenguajes artísticos y que compone cada uno- Creación propia.

Los lenguajes artísticos permiten que las personas liberen su capacidad creativa, expresiva y comunicativa, es por esto por lo que la planeación y ejecución de las actividades cumplían un papel primordial, además que lograran responder a los intereses particulares que tenía la institución, permitiendo reconocer e integrar la diversidad de la población y desarrollar acciones pedagógicas concretas y eficientes. Se realizaron tres momentos permanentes que estructuraron el encuentro educativo, los cuales respondieron a las necesidades de cada nivel, estos desarrollaban en las planeaciones (Ver Apéndice D) realizadas por las docentes en formación, los cuales son:

Momento Inicial:

En este primer momento de saludo, en los grupos de Amigos del Ambiente, Increíbles y Constructores las docentes en formación proponían un espacio musical el cual era mediado por una canción de saludo creada por ellas inicialmente, se buscaba en este

promover las relaciones interpersonales e intrapersonales en los participantes con acciones simples como saludar o ser saludado.

Aquí encontramos una tabla con las canciones ideadas por los docentes en formación, aplicadas a los distintos niveles.

Figura N° 10: Canciones



Nota: cuadro donde se reflejan las canciones usadas con cada nivel - Creación propia.

Estas canciones eran cantadas por las docentes en formación y participantes, acompañadas por instrumentos musicales como pandereta y tambor que permitía la interacción entre pares, además, en algunos niveles se acompañaba a estas por movimiento o juegos junto con la fotografía de cada participante o pictogramas que permitían fortalecer las habilidades comunicativas sin importar si este contaba o no con comunicación verbal. Las fotografías de cada participante eran colocadas en el tablero del salón, a medida en que eran sacadas de una caja, las docentes en formación empezaban a

realizar preguntas de reconocimiento de la foto, permitiendo que se señalara a la persona que estaba en la foto o esta fuera observada por sus compañeros como se muestra en:

figura N°11: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Momento de saludo en donde el participante observa su fotografía y toca el tambor.

Este primer momento de saludo marcaba una rutina con los niveles Amigos del Ambiente, Increíbles y Constructores, indicando el inicio de la intervención pedagógica por parte de las docentes en formación,, con el grupo Create se proponía inicialmente un espacio de activación corporal que se esperaba fuera liderado por uno de los participantes y seguido de esto mediante un ejercicio de recordación de los viajes realizados los participantes debían responder a preguntas que las docentes en formación realizaban sobre los lugares visitados, como se muestra en:

Figura N°12: Fotografía nivel create:



Nota: Actividad inicial de activación corporal.

Momento central:

En este momento central las docentes en formación situaban y contextualizaban a los participantes en el viaje que se proponía para cada sesión, en el caso de los niveles Constructores, Increíbles y Amigos del Ambiente se realizaba por medio de actividades relacionadas con objetos concretos los cuales les permitían tener una representación más cercana de la realidad o los destinos que se querían visitar y además se lograba generar un acercamiento significativo con la experiencia; se usaban objetos como lo eran maletas, gorras, sombrillas, gafas de sol en los lugares cálidos o por el contrario gorros, bufandas, guantes y chaquetas si el clima era frío como se muestra en:

Figura N°13: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Actividad en la cual el participante interactúa con objeto concreto en su viaje a la Luna.

Por otro lado, en los niveles de Constructores e Increíbles, la utilización de un peluche llamado “Avioncin”, quien direccionaba de manera dinámica el espacio para situar a los participantes al nuevo lugar de destino, el cual se iba a llevar a cabo en cada sesión. Avioncín interactuaba de forma directa y creativa, propiciando conversaciones introductorias con los participantes donde se permitía una interacción voluntaria entre ellos, siendo este llamativo por su propuesta escénica y amigable, convirtiéndose en un personaje principal en todo el recorrido de aventuras propuestos en cada viaje como se muestra en:

Figura N° 14: Fotografía nivel constructores:



Nota: Actividad donde los participantes están sentados frente a un teatrino donde se encuentra Avioncín, títere anticipador a los viajes.

En los nivel Create se utilizaban imágenes de aviones reales o títeres de papel en donde por medio de sonidos de ambientación de abordaje de avión, o despegue del mismo se buscaba que los participantes desde lo simbólico recrearan la acción del inicio o finalización un viaje, en el momento central de las actividades propuestas, los lenguajes artísticos dinamizaban el espacio ya que se buscaba implementar los diferentes lenguajes, narración de historias, bailes y música de las regiones que se iban visitando, cortometrajes o creaciones plásticas y musicales en donde los participantes eran los actores principales como se muestra en:

Figura N°15: Fotografía nivel create:



Nota: Participante actuando junto con la docente en formación una narración escrita por ellos mismos.

En este momento, el objetivo principal era fortalecer las habilidades sociales, donde las docentes en formación mediante acciones pedagógicas que buscaban potenciar las habilidades intrapersonales e interpersonales en cada nivel proponían la ejecución y mediación de los lenguajes artísticos como eje central a fin de cumplir el objetivo principal, considerando las características individuales de cada participante.

Momento final:

Para finalizar, se consideraba indispensable concretara este momento de cierre a modo de socialización a través de la interacción entre docente en formación- participante, esto se realizaba a través de preguntas orientadoras cómo: “¿Qué fue lo que aprendimos el día de hoy?”, ¿Qué fue lo que más te gustó del lugar que visitamos hoy?, ¿Cuál fue la actividad que más te llamó la atención?” A lo cual los participantes que manejaban lenguaje verbal respondían estas de manera oral; y por el contrario los que manejaban lenguaje no verbal respondían de manera corporal o gestual. Para que la comunicación fuera asertiva era indispensable que las docentes en formación llevaran a los encuentros imágenes representativas u objetos concretos del lugar visitado para una interacción recíproca con ellos, siendo este apoyo un recurso relevante para recibir información visual para las intervenciones realizadas. Con los participantes del nivel de Create e Increíbles que

presentan lenguaje verbal, era importante la interacción a través de preguntas orientadoras donde los docentes podían concretar la experiencia de cada participante y recopilar información sobre las actividades, siendo indispensable en este momento de cierre se concretaran ideas específicas del viaje a modo de conclusión y que los participantes ubicaran en el mapamundi el lugar geográfico como se muestra en:

Figura N° 16: Fotografía nivel create:



Nota: Momento donde los participantes ubican en el mapamundi el lugar geográfico visitado.

En el momento de cierre, con los niveles de Constructores e Increíbles, luego de la recopilación de experiencias y la conclusión del viaje, era importante que las docentes en formación proyectaran una ambientación sonora, con el fin de generar un entorno de discriminación auditiva dentro del aula , donde los participantes se sentaban y ponían su cabeza sobre el pupitre, esto con el fin de que volvieran a un estado de calma y serenidad, ya que, las actividades ejecutadas a lo largo del encuentro en su mayoría eran activas y dinámicas. Esto les permitía a los participantes regular sus emociones y enmarcaba una rutina de finiquitar su jornada académica para dirigirse a su área de almuerzo y luego a sus hogares como se muestra en:

Figura N° 17:: Fotografía nivel constructores:



Nota: Actividad donde los participantes se encuentran recostados sobre una cobija mientras escucha música en el momento de cierre.

Evaluación:

El proceso de evaluación se realizó de forma conjunta siendo esta procesual, cíclica y constante, considerando que desde el ejercicio de observación participante de los docentes en formación se evidenció la importancia de articular estas para generar un óptimo análisis de las estrategias e intervenciones ejecutadas que valorará el desarrollo y alcance del proyecto; siendo cíclica ya que se realizaron periódicamente según se hacían las intervenciones semestrales con cada nivel, constante al implementar estrategias prácticas que permitían un análisis continuo.

A partir de la intervención pedagógica de las docentes en formación, se propuso como medio evaluativo de este proyecto, elaborar formatos de valoración (Apéndice C), que permitían desarrollar una valoración procesual para identificar el progreso de los estudiantes en la intervención y aplicación del PPA.

Los formatos integraban cuatro categorías globales de análisis que eran habilidades sociales subdivididas en dos, habilidades interpersonales e intrapersonales, cada categoría

se evaluaba con los niveles de apoyo que permitían delimitar en qué nivel se situaba el participante para cada ítem, para ubicar si el apoyo requerido era generalizado, extenso, limitado o intermitente.

Para evaluar las habilidades interpersonales, se consideraron aspectos como las relaciones del participante con sus compañeros y docentes, entorno directo de socialización, las normas sociales, el respeto y trabajo en equipo, habilidades necesarias para desarrollar y fortalecer el contexto. Para la categoría de evaluación en cuanto a las habilidades intrapersonales se tuvieron en cuenta aspectos como la auto regulación, reconocimiento de sus emociones, toma de decisiones, tolerancia frente al cambio y autorreconocimiento.

De igual manera, se optó por evaluar la interacción en los participantes de ACONIR desde la comunicación verbal y no verbal, considerando las características de cada participante; destacando que permite que las personas se interrelacionen con su entorno y evidenciando que es una de las habilidades que se debían trabajar de manera exhaustiva, para fortalecer las habilidades sociales de cada niño, joven o adulto en la institución.

Figura N° 18: Gráfica criterios de evaluación:



Nota: Criterios de evaluación siendo esta procesual, constante y cíclica.

Discusión de resultados:

Finalizando nuestro viaje

En este capítulo se presentan las discusiones que resultaron de la implementación del PPA “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida” cuyo objetivo era potenciar las habilidades sociales en población con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA). Se evidencian los avances en cuanto a la disminución en los niveles de apoyos requeridos por los participantes, el efecto positivo de las actividades generadas por las docentes en formación, la pertinencia del proyecto en cuanto a las necesidades de la población y la efectividad de los lenguajes como facilitadores para desarrollar, potenciar o mantener las habilidades sociales de los distintos niveles de ACONIR.

Así mismo, se usaron los instrumentos de recolección de información, con el fin de sintetizar la amplitud de información recolectada, siendo estos un facilitador para el proceso de análisis de las 86 sesiones propuestas, en las cuales los diarios de campo (Apéndice A) aportaron a la identificación de esas habilidades sociales potenciadas en cada nivel y la pertinencia de las estrategias pedagógicas propuestas allí; las entrevistas a las docentes (Apéndice B) titulares permitieron evidenciar la efectividad del proyecto en la institución, así mismo los formatos de valoración (Apéndice C) permitieron evaluar y valorar la disminución del tipo de apoyo según Verdugo (2010) con respecto al avance progresivo de cada uno de los participantes desde su forma individual situado en las habilidades sociales desarrolladas en el presente proyecto.

Grupo amigos del ambiente:

Nivel conformado por 13 participantes de edades entre 10 a 28 años con discapacidad intelectual (D.I), trastorno del espectro autista (TEA), dos estudiantes con discapacidad visual y un estudiante con discapacidad motora, participantes quienes requerían de apoyo generalizado y extenso en actividades de la vida diaria. En este nivel, con relación a las habilidades sociales se buscó fortalecer las habilidades intrapersonales como el autorreconocimiento, autonomía e independencia y en habilidades interpersonales la interacción entre pares, el seguimiento de instrucciones y compartir.

Autorreconocimiento:

Se buscó potenciar las habilidades intrapersonales como el autorreconocimiento, para ello fue necesario crear actividades desde el lenguaje musical en la rutina de inicio que estaba conformada por una canción de saludo creada por las docentes en formación, la cual era acompañada con un instrumento de percusión como una pandereta o tambor y una fotografía de sí mismos con el nombre, siendo esta una estrategia que permitió, en una fase inicial que el participante se reconociera a sí mismo, es decir, que identificará que la persona que se encontraba en la imagen era él como se muestra en:

Figura N° 19: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Participante en el primer momento de rutina, reconociendo su imagen propia y haciendo uso de un instrumento musical mientras las docentes en formación cantan la canción de saludo con su nombre.

Según la docente exploradora No 4:

En una primera sesión práctica se evidenció que la mayoría de los participantes no percibían las imágenes que las docentes en formación les llevaban al aula, pareciera que eran sujetos desconocidos o que la actividad de saludo se desdibujara en

relación con el objetivo propuesto en este primer momento, pero a medida en que las sesiones transcurrieron, se demostró un fortalecimiento del autorreconocimiento, permitiendo que los participantes se percibieran en las fotografías, promoviendo el reconocimiento propio mediante esta interacción (Diario de campo, octubre 19/2023).

En las primeras intervenciones era necesario apoyo generalizado para la ejecución de este primer momento, sin embargo, este fue disminuyendo a medida que se llevaban a cabo, pasando a ser limitado, lo cual tuvo un alcance significativo en el fortalecimiento de esta habilidad social.

Partiendo de lo anterior, se evidencia la importancia de hacer uso de estrategias basadas en el lenguaje musical, situando a las docentes en formación como un agente facilitador en la implementación de estas.

Autonomía e Independencia:

Para potenciar estas habilidades fue necesario establecer rutinas en el aula de clases y en el proyecto través de unos momentos establecidos (saludo, actividad central y despedida) que permitió organizar las dinámicas y la participación en cada intervención pedagógica.

Al inicio del proyecto pedagógico de aula con este nivel, era evidente la necesidad de generar rutinas, por eso se estableció el momento inicial o momento de saludo, cuyo objetivo era preparar a los participantes para desarrollar la actividad; el momento central, donde se buscaba fortalecer las habilidades sociales acompañado de actividades sensoriales, corporales mediante objetos concretos que permitían involucrarse mediante decisiones sencillas respecto a gustos e intereses y el cierre, que recogía los aprendizajes adquiridos.

Los procesos de autonomía e independencia se fortalecieron cuando los participantes, a partir de las propuestas que les llamaban la atención participaban de manera libre, tomando decisiones sencillas y resolviendo problemas de su cotidianidad eligiendo con que objetos querían interactuar, explorar o vincularse en la actividad como se muestra en:

Figura N° 20: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Participante quien por elección propia decidió personificar a Panchita de astronauta en el viaje a la Luna después de observar a la docente en formación disfrazada de astronauta.

Según la docente exploradora No 4:

Se evidenció que es importante que como docentes en formación se propongan espacios dentro del encuentro pedagógico que le permitan a los participantes explorar e interactuar con material propuesto, a fin de que se sientan protagonistas con el objeto concreto, permitiendo que de manera autónoma creen sus propios personajes, los elaboren, manipulen, aprendan a escuchar y fomenten una interacción entre ellos (Diario de campo, abril 20/ 2023).

En vista de lo anterior, se redujo el nivel de apoyo en relación con esta habilidad social, ya que al principio era apoyo generalizado y tránsito a ser extenso, evidenciando autonomía en los participantes en situaciones de clase como participar, interactuar, compartir con sus pares entre otras.

Interacción entre pares:

Esta fue una habilidad social relevante para potenciar, siendo necesaria la exploración de distintas rutas por parte de las docentes en formación que involucraran los lenguajes artísticos, implementando actividades mediadas principalmente por el lenguaje corporal, ya que la mayoría de los participantes mantenían dinámicas en el aula sedentarias y había poca interacción entre ellos.

En este sentido, el lenguaje corporal cumplió un papel primordial ya que potenciaba el contacto con el otro, la relación a través del movimiento, el compartir, la lectura de expresiones no verbales tales como los gestos, señalamientos y la representación por medio de la danza como se muestra en:

Figura N° 21: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Participantes bailando en su viaje por el carnaval de Barranquilla donde se toman de la mano para formar una coreografía grupal.

Según la docente exploradora No 4:

Aunque este nivel de Amigos del ambiente fue un desafío desde la planificación de estrategias que potenciarían la interacción entre pares y que interesaran al participante, se debía proponer estrategias transversalizadas con el lenguaje

corporal, musical y narrativo, ya que cantar, bailar y contar historia centraba la atención y permitían que se acogiera a todos los miembros del nivel desde varias actividades. (Diario de campo, octubre 10/2023)

La interacción entre pares se trabajó de forma transversal con el reconocimiento del otro, ya que desde el lenguaje corporal se generaron espacios donde los participantes se vinculaban con su par, se miraban, se tomaban de la mano, se movían por el aula de clase, entre otras acciones que conllevaban la interacción entre pares.

El lenguaje visual y plástico permitió evidenciar, en un momento inicial, la promoción de espacios individuales donde los participantes ejecutaban las actividades solos sin involucrarse con el otro, lo cual no favorecía los procesos de interacción, así, las docentes en formación decidieron generar espacios de construcción plástica colectiva donde la creación de murales, pinturas y dibujos convocaran a todos para realizar una acción que llevara a la interacción entre pares como se muestra en:

Figura N° 22: Fotografía nivel amigos del ambiente



Nota: Participantes realizando una creación plástica en su viaje por la India donde todos se involucraron para la construcción de una mándala.

Males (2018) menciona que la interacción entre pares, son aquellas habilidades que tienen los sujetos para relacionarse entre sí, son aprovechadas por varios modelos de aprendizaje que promueve la interacción entre los individuos para proponer escenarios de

aprendizaje que les contribuya en su estabilidad emocional, social, desarrollo cognitivo y así mismo a fortalecer su autoconfianza.

La interacción entre pares, ligada con el compartir y el reconocimiento del otro, se vio potenciada en este nivel considerando que los participantes por sus particularidades permanecían estáticos en sus puestos y no se relacionan entre ellos de manera autónoma, esto generó en las docentes en formación un reto para fortalecer esta habilidad y acercar a los participantes a estrategias que les permitiera usar su cuerpo como medio para el encuentro con el otro.

En el desarrollo del proyecto fue de gran utilidad el uso del lenguaje visual para la representación de la realidad por medio de la imagen y la comprensión de conceptos por medio de recursos audiovisuales; al ser estas estrategias novedosas se logró captar la atención e interés de ellos, lo cual permitió potenciar el seguimiento de instrucciones y la comprensión de la información presentada; experiencias como el desplazamiento al salón de audiovisuales, observar el recurso visual y focalizar la atención permitió mayores niveles de comprensión de la información, por lo tanto, mejorar la interacción al participar en las actividades propuestas como se muestra en:

Figura N° 23: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Participantes en un ejercicio audiovisual conociendo las particularidades de la selva Amazónica de Brasil.

Según la docente exploradora No.3:

El lenguaje audiovisual como videos y cortometrajes fueron utilizados con este nivel donde se presentaba a los participantes información relacionada con los lugares que se visitaban. En estas actividades la docente en formación debía intervenir de manera verbal y no verbal, al mencionar cada instrucción de forma anticipada, clara y precisa para que se facilitara la comprensión de la información que allí se presentaba (Diario de campo, septiembre 09/2023).

Al cierre del proyecto, con este nivel, aunque se mantenía el apoyo generalizado para el desarrollo de las actividades, con algunos participantes se logró disminuir el apoyo transitando a un apoyo extenso, evidenciado en las intervenciones pedagógicas.

Grupo constructores:

Grupo conformado por 12 participantes de edades entre 7 a 12 años con trastorno del espectro autista (TEA) en su mayoría y algunos con discapacidad intelectual (D.I), requerían de apoyo generalizado en actividades de clase, movilidad e higiene básica. En este nivel se buscó fortalecer las habilidades intrapersonales como la autorregulación, autoconocimiento y en habilidades interpersonales como el reconocimiento del otro e interacción entre pares de manera asertiva.

En el grupo se evidenció gran heterogeneidad en las particularidades de cada participante, lo que implicaba que las docentes en formación generarán estrategias didácticas que involucrarán experiencias desde lo sensorial mediadas por los lenguajes artísticos para su efectiva vinculación.

Autorregulación:

Para potenciar esta habilidad social, en un primer momento, fue necesario establecer una rutina que permitiera enmarcar un orden a las actividades cotidianas de los participantes, como el momento inicial que estaba orientado por una canción de saludo creada por las docentes en formación, que se presenta a continuación:

Hola, (nombre del participante), Hola, (nombre del participante)

¿Cómo estás?, ¿Cómo estás?

Todos te saludan, todos te saludan

¿Cómo estás?, ¿Cómo estás?

Esta se implementaba de forma secuencial y era acompañada por un instrumento musical de percusión el cual marcaba el ritmo y tiempo de la canción, este espacio les permitió a los participantes reconocer el “momento de saludo” como la actividad principal que indicaba el inicio de la clase, la canción de saludo no era una acción estática donde solo se limitaba a cantar, esta se realizaba de forma dinámica ya que las docentes en formación a medida de que iban cantando y saludando le preguntaban a los participantes cómo se encontraban, si habían desayunado, si habían dormido o si se habían bañado como se muestra en:

Figura N° 24: Fotografía nivel constructores:



Nota: Momento de la canción de saludo que reforzaba los hábitos diarios, se observa a la maestra preguntándole al estudiante si se había bañado quien lo refuerza con un gesto de taparse la nariz.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario que las docentes en formación establecieran rutinas para potenciar la autorregulación que, según Lozano (2004) “Es la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas”(p.69), es importante mencionar que para la persona con trastorno

del espectro autista es de vital importancia la organización de los espacios, los tiempos y secuencias de las actividades planteadas para anticipar e incrementar la tolerancia a la exigencia del contexto, como lo menciona la docente exploradora No. 2:

La docente debe acompañar y apoyar a cada participante, guiando con voz y acción física, organizando los espacios para que estos sean efectivos en el momento de saludo, lo que permitía reflejar la autorregulación, el manejo de las emociones y tolerar las exigencias del entorno en las actividades y momentos de frustración en las intervenciones (Diario de campo, abril 12/2023).

Para seguir potenciando la autorregulación en este nivel, implementar estrategias basadas en el lenguaje musical permitió a los participantes realizar las actividades de manera secuencial, interiorizar y adaptarse al entorno en el cual transitaban; una de las actividades que se acogió y demostró efectividad en las intervenciones pedagógicas fue el ejercicio de “volver a la quietud”, este consistía en escuchar canciones instrumentales en donde todos permanecían en silencio por unos minutos, tenían una pausa, se autorregulaban y volvían a la rutina establecida, esta estrategia se implementó cuando los participantes manifestaban comportamientos de alteración como llorar, gritar, golpear o frustración.

Con el fin de potenciar esta habilidad se hizo uso del lenguaje literario en donde por medio de la narración de historias, cuentos y leyendas ligadas al proyecto “Viajemos por el mundo, una experiencia divertida”, se pedía a los participantes centrar su atención en la narración y en las acciones corporales ejecutadas por las docentes en formación, las cuales se esperaba que fueran replicadas por los participantes, incrementando los niveles de autorregulación y seguimiento instruccional como se muestra en:

Figura N° 25: Fotografía nivel constructores:



Nota: Actividad literaria “Viaje a selva” donde en la fotografía de la izquierda la docente en formación está representando el León y en la fotografía de la derecha el participante replica la acción inicial de la docente.

Se desarrollaron estrategias basadas en el lenguaje literario, que involucraran objetos concretos en las narraciones lograba llamar la atención de los participantes, esto hacía que el siguiera la instrucción que la docente en formación le daba y se vincularan con mayor autonomía, por ejemplo: pepito, “¡colócate la maleta del viaje!” en donde la acción por parte del participante era coger la maleta y colocársela, “¡vamos a jugar a hacer volar el avión!, para que vuele el avión debemos soplar muy fuerte, Pepito, ¡sopla el avión para que vuele!” en este momento el avión era elevado por la docente en formación cuando Pepito soplabla.

Reconocimiento del otro:

Al inicio de las intervenciones pedagógicas se realizaba el momento de saludo apoyado por el lenguaje visual, haciendo uso de fotografías de todos los participantes con el fin de que se reconocieran y reconocieran a sus compañeros, posibilitó, por medio de la acción de “saludar”, el reconocimiento del otro donde los participantes a partir de la mediación de las docentes debían ubicar al compañero que estaba siendo saludado según la docente exploradora No 2:

En esta intervención pedagógica se inicia con la canción de saludo la cual es de conocimiento de los participantes y es acompañada por instrumentos musicales pandereta y tambores los cuales cada uno de los estudiantes tocan cuando es su turno de ser saludado, en este momento las docentes en formación hemos podido evidenciar la importancia de fortalecer el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro evidenciando como esto fortalece otras habilidades sociales como la escucha asertiva y el respeto hacia el otro (Diario de campo docente exploradora 2, septiembre 09/ 2023).

Otra acción puntual que potenciaban reconocimiento propio y del otro eran las estrategias implementadas en las rutinas diarias como el llamado a lista, Según la docente exploradora No3:

Se sigue evidenciando un avance en el seguimiento de instrucciones mediante una actividad de rutina que la docente titular tiene todos los días mediante el llamado a lista cada participante debe alzar la mano, mirar o responder cuando se le llama (Diario de campo, septiembre 20/2023).

Interacción entre pares:

El desarrollo de esta habilidad significó un gran reto para las docentes en formación, teniendo en cuenta las particularidades de los participantes, por lo cual se debían generar espacios en los cuales la vinculación con el otro estuviera presente y fuera transversal durante todo el proyecto posibilitando el desarrollo de esta habilidad.

las actividades plásticas a partir de la construcción colectiva plástica basadas en lo sensorial potenciaron la interacción entre pares, por ejemplo, en el viaje a Medellín la elaboración de una silleta sirvió como pretexto para promover espacios de interacción entre participantes de diferentes grupos etarios como se muestra en:

Figura N° 26: Fotografía nivel amigos del ambiente:



Nota: Actividad feria de las flores en el viaje a Medellín donde los participantes interactuaron con compañeros de otros niveles en un desfile de silletas realizadas por cada nivel.

Potenciar esta habilidad social requería implementar estrategias acordes con los intereses y los gustos de los participantes, teniendo en cuenta colores, texturas, olores y sonidos lo cual hacía que el espacio para ellos fuera de interés vinculándolo con el otro, Según la docente exploradora No 3:

En el ejercicio del desfile silletero, con los participantes de los niveles, se pudo evidenciar el disfrute de los momentos de interacción llevados a cabo fuera del aula, ya que, con la excusa de que entre ellos desfilaran y mostraran a sus compañeros la silleta que habían elaborado en su nivel, se generó una interacción directa entre pares que a su vez ocasionó un sentimiento de alegría, permitiendo a los participantes ser protagonistas de su propia elaboración, abriendo la posibilidad de generar un sentido de pertenencia en el espacio que habitan y así mismo también reconocer la elaboración plástica de sus pares (Diario de campo, mayo 11/2023).

Es importante en este nivel trabajar la interacción entre pares teniendo en cuentas las características del ciclo vital en el que se encuentran (niñez) es posible que algunos

puedan llegar a contextos educativos en donde la interacción entre pares es una dinámica constante y qué, con un apropiado manejo de esta habilidad, podrían tener un desarrollo social efectivo, como lo menciona la docente titular N° 2:

El desarrollo de las habilidades de ellos es vital, atravesando por los lenguajes artísticos; ya que por medio de ello se pueden fortalecer las diversas habilidades sociales, prácticas y conceptuales de cada uno y de los gustos e intereses. Como lo estoy evidenciando, ellos son muy auditivos, olfativos y visuales, entonces eso favorece este desarrollo por medio de esos lenguajes (Entrevista docente titular nivel constructores, noviembre/2023).

Al cierre del proyecto, con este nivel, aunque se mantenía el apoyo generalizado para el desarrollo de las actividades se logró disminuir el nivel de apoyo transitando a un apoyo extenso, evidenciado en las intervenciones pedagógicas.

Grupo Increíbles:

Este grupo se encuentra conformado por 12 participantes entre los 7 a 13 años con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA), la mayoría de ellos se encuentran escolarizados; los participantes requieren apoyo intermitente para la ejecución de actividades. Con relación a las habilidades sociales se trabajaron interpersonales como el reconocimiento del otro, compartir y reconocimiento de las emociones del otro e intrapersonales como la autorregulación, toma de decisiones sencillas y establecimiento de rutinas.

Reconocimiento del otro:

En este nivel se trabajó el fortalecimiento de las habilidades sociales interpersonales, siendo el reconocimiento del otro uno de los enfoques centrales del proyecto de aula, al igual que la tolerancia y respeto por el otro. Estas habilidades se fortalecieron por medio del lenguaje musical, el cual protagonizó el momento de saludo de todas las intervenciones realizadas y se complementó con el juego, para ello, las docentes en formación les solicitaban a los participantes realizar un círculo en donde un participante estaba en el medio y todos en conjunto cantaban la canción de saludo, al finalizar dicha canción el participante que se encontraba en el medio salía corriendo a coger al próximo

compañero que iba a ser saludado, promoviendo la interacción entre pares como se muestra en:

Figura N° 27: Fotografía nivel increíbles:



Nota: Actividad momento de la canción de saludo donde los participantes se encuentran en círculo rodeando a dos de ellos que están en la mitad abrazados.

Según la docente exploradora No 2:

En el momento de saludo se integró una canción la cual fue acompañada por el juego. Con esta actividad se fortaleció la interacción entre ellos, ya que algunos participantes que no solían interactuar estaban relacionando y compartiendo juntos; esto potencio el compartir con el otro reconociendo las diferentes formas de incluirse en el momento de saludo (Diario de campo, octubre 19/2023).

En el desarrollo del proyecto hubo avances significativos en el fortalecimiento de dicha habilidad, volviendo más frecuentes los momentos de interacción y reconocimiento asertivo, evidenciando el interés por interactuar de forma natural y espontánea como se muestra en:

Figura N° 28: Fotografía nivel increíbles:



Nota: Actividad plástica en el viaje a España donde los participantes de manera colectiva estaban plasmando las cosas representativas de este país.

Compartir

El proyecto pedagógico de aula buscó fortalecer el compartir puesto que los participantes, al inicio del proyecto, mostraban poco interés en interactuar entre ellos con el mismo objeto o recurso, por ello, se vio la necesidad de idear estrategia mediante el lenguaje corporal y literario, donde se fortalecieran acciones conjuntas para compartir con sus pares, como lo menciona Brogle. et al. (2018):

Los niños necesitan que los adultos les brinden bastantes oportunidades donde puedan ensayar cómo compartir con los demás y observar a otros niños compartiendo. Cuando una niña aprende a compartir con los demás ella se siente más puesta en sí misma y es más capaz de jugar con los demás niños de manera independiente (p.1)

Al inicio, el nivel de apoyo en las intervenciones era limitado, ya que se necesitaba una mediación verbal por parte de las docentes en formación, sin embargo, este apoyo fue disminuyendo en el transcurso de las intervenciones volviéndose intermitente, así como se evidenció en el desarrollo de una actividad narrada en el diario de campo de la docente exploradora No 3:

En la ceremonia del té todos los participantes se encontraban sentados en el piso con una loza para servir té, en esta actividad se logró que entre ellos compartieran de una forma interesante, ya que cada participante aportó en servir y distribuir el té que traían las docentes (Diario de campo, octubre 05/2023).

Figura N° 29: Fotografía nivel increíbles:



Nota: Actividad realizada en el viaje a China donde los participantes trabajan en conjunto para tomar el té.

En esta habilidad se evidenció avances en el compartir con el otro de manera natural, siendo el juego la estrategia central reconocida por las docentes en formación, así evitando discusiones o momentos de tensión entre los participantes lo cual facilitó el desarrollo de las actividades e incentivó establecer relaciones entre todos.

Trabajo en equipo:

A fin de seguir favoreciendo las habilidades sociales con este nivel se vio la importancia de fortalecer el trabajo en equipo, ya que este grupo presentaba características cognitivas que permitían una mayor exigencia en sus habilidades.

Se desarrollaron estrategias que favorecieron el trabajo en equipo, una de ellas fue la que enmarcaba el inicio de los viajes, esta consistía en traer a Avioncin (peluche) y una tela blanca para simular las nubes, los participantes se sentaban en círculo, sujetando la tela y la elevaban al ritmo de una canción de aviones como se muestra en:

Figura N° 30: Fotografía nivel increíbles:



Nota: Actividad en la que los participantes trabajaron en equipo para lograr un objetivo colectivo que era que Avioncin volara alto y los llevara al siguiente destino.

Se evidenció que esta estrategia promovió el trabajo en equipo, ya que al inicio de las intervenciones los participantes trabajaban de forma individual, debido a esto las docentes en formación propusieron esta estrategia lúdica que permitía la interacción entre ellos, esto les permitió elegir un líder quien daba la previa anticipación del movimiento, es decir, contaba 1, 2, 3 y al momento de llegar a 3 todos alzaban la tela, con el fin de lograr el objetivo propuesto, el cual era que Avioncin se impulsará lo más alto posible.

Fue necesario seguir ejecutando estrategias para incitar a los participantes a trabajar en equipo y que esta acción se diera voluntaria y naturalmente durante las intervenciones, marcando un eje transversal que acompañaría los próximos viajes con este nivel.

Autorregulación:

Por otro lado, en el transcurso de las intervenciones se generaban discusiones entre los participantes lo cual generaba situaciones complejas en el aula, donde fue necesario el papel del docente en formación como facilitador y se reconoció la necesidad de fortalecer la autorregulación, como se ver reflejado en la narración realizada por la docente exploradora No 1:

Al terminar la explicación los participantes comenzaron a decir “tenemos que buscar qué ponernos para cubrirnos del frío” “profe acá está haciendo mucho frío”. Después de esto la docente en formación les entregó gorros, bufandas y chaquetas para cubrirse del frío del Polo Norte; en esta ocasión, se presentó un inconveniente ya que la participante V quería el gorro morado que tenía la participante C, debido a esto comenzó a llorar y se alejó del grupo, la docente al ver la situación se acercó a la participante V y trato de mediar con ella, así que le indicó que el gorro morado no se lo podía dar ya que lo tenía alguien más, pero que le podía prestar una chaqueta que le cubriera a lo que la participante V aceptó y se volvió a integrar al grupo para continuar la actividad (Diario de campo, octubre 19/2023).

Es así como en primeras intervenciones se observó que la docente titular debía mediar estos procesos de autorregulación frente a las diferentes situaciones que se presentaban en los espacios de interacción entre pares, pero a medida que el proyecto pedagógico de aula transcurría los participantes buscaban regularse a través del diálogo y la interacción con el otro, teniendo en cuenta la validación de sus emociones y la comprensión de estas, por ejemplo, en actividades literarias al realizar las narraciones era necesario que los participantes respetaran el turno al momento de explorar los personajes principales de cada historia contada, logrando conciliar, sin necesidad de discutir o estar en desacuerdo, regulando de forma autónoma su emoción y validando el sentir del otro.

También se involucraron las habilidades sociales en la tolerancia a la frustración y el control emocional, las cuales se trabajaron con este nivel mediante el lenguaje plástico, en donde los participantes mostraban molestia cuando se les dificultaba realizar alguna actividad, lo que generaba una respuesta negativa, pero esta reacción se fue regulando en las intervenciones, ya que este lenguaje permitió que los participantes trabajarán de forma individual para expresar sus gustos e intereses, tomándose el tiempo necesario de reflexionar para aclarar las ideas sobre lo que querían representar, mostrando flexibilidad y tolerancia cuando no les salía como esperaban. A partir de lo anterior, se vio la necesidad de idear actividades donde se favoreciera el control emocional, validando el sentir de los participantes promoviendo siempre al diálogo, manifestando inconformidades o desacuerdos entre sí y aclarando las ideas propias de lo que se deseaba plasmar a través del lenguaje visual y plástico como se muestra en:

Figura N° 31: Fotografía nivel increíbles:



Nota: Actividad plástica donde el participante en el viaje a África realizó el animal que más le gustó.

Por último, en este nivel se priorizó el establecimiento de rutinas, no solo en los momentos para el PPA; (saludo, la actividad central y la actividad de cierre), sino también organizar la maleta en su lugar y saludar a los presentes al momento de llegada, hacer filas para salir del salón, antes del refrigerio ir todos al baño para lavarse las manos y, al finalizar el encuentro, debían ordenar el salón entre todos, como lo menciona Pulido (2013):

Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas. Todo esto enmarcado en un respeto por los tiempos diferenciales de los niños. Consideradas así, las actividades reportan un sinnúmero de beneficios para el desarrollo infantil (p. 88).

Esto permitió que los participantes se adaptaran a las exigencias del contexto y reconocieran las reglas establecidas logrando que estas rutinas con el tiempo se convirtieran en hábitos.

Para concluir, recogemos las palabras de la docente titular n°3 del nivel increíbles: Es excelente saber que las intervenciones diarias y actividades realizadas han sido fundamentales en el desarrollo de habilidades sociales en el grupo Increíbles. El hecho de que estas actividades no solo refuercen aspectos grupales como el

reconocimiento mutuo, la colaboración y la empatía, sino que también contribuyan al enriquecimiento del proceso pedagógico es muy positivo. (Entrevista docente titular nivel increíbles, noviembre/2023).

En relación con el proyecto pedagógico de aula se evidenciaba respecto las habilidades sociales en este nivel que los participantes requerían de un apoyo extenso el cual al cierre del proyecto se logró disminuir a un nivel de apoyo intermitente.

Grupo Create:

Grupo conformado por 12 participantes de edades entre 12 a 28 años con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista; algunos requieren de un apoyo limitado y otros de apoyo intermitente. En este nivel se buscó fortalecer las habilidades intrapersonales como control emocional, toma de decisiones sencillas y en habilidades interpersonales, el trabajo en equipo, capacidad de escucha, liderazgo.

Control emocional:

Teniendo en cuenta que en este nivel se evidenció que los participantes presentaban dificultades en el reconocimiento de las emociones que, por lo mismo, se presentaban situaciones que dificultan las relaciones con sus pares, se dio prioridad a desarrollar estrategias que fortalecieran el control emocional de acuerdo con su estatus de edad (jóvenes- adultos).

Los lenguajes artísticos tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de esta habilidad donde la mayoría de las actividades implicaban espera de turno, respeto por el otro y la capacidad de comprender cómo expresar de manera asertiva las emociones y reconocer las de los demás. una de las estrategias que se desarrollo fue los juegos de competencia que implicaba que a partir del trabajo por equipos los participantes regularan sus emociones independientemente del resultado del final del juego (ganar o perder), como se muestra en:

Figura N° 32: Fotografía nivel create:



Nota: Actividad viaje a Egipto que muestra la entrega de insignia a la participante ganadora de un juego de competencia por parte de la docente en formación.

Según la docente exploradora No 4:

A través de este segundo ejercicio de observación con el grupo Create, se evidenció que es necesario implementar estrategias mediadas por los lenguajes artísticos que permitan que los participantes fortalezcan sus habilidades intrapersonales específicas tales como el autocontrol y la autorregulación de sus propias emociones, teniendo en cuenta que los participantes en este ciclo de vida juvenil comienzan a experimentar emociones y sensaciones positivas pero también negativas donde se requiere autorregulación de sus propias emociones, para la comprensión de estas y de qué manera también se reconocen las emociones de los otros (Diario de campo, septiembre 06/2023).

En vista de lo anterior, se hace primordial para el fortalecimiento de las habilidades sociales el desarrollo del control emocional en jóvenes adultos con proyección a que estos transiten por otros contextos que no solo sean el institucional como lo pueden ser laborales, sociales y culturales; teniendo en cuenta que, ser conscientes de nuestras emociones y poderles dar un adecuado manejo tiene un efecto positivo para el desarrollo social; para este nivel en el desarrollo de esta habilidad social el nivel de apoyo disminuyó de forma significativa pasando de un nivel extenso a ser un apoyo limitado.

Toma de decisiones:

Partiendo del hecho de que este grupo conformado por jóvenes adultos estaban pasando por una etapa crucial en cuanto a cómo manejaban sus emociones y decisiones con respecto a situaciones que se pudieran presentar en la cotidianidad, se consideró importante potenciar la toma de decisiones.

Por medio del lenguaje plástico, la toma de decisiones se pudo potenciar de forma significativa al involucrar este tipo de actividades posibilitaban que los participantes de manera autónoma decidieran que elaborar, que color escoger para pintar, de qué tamaño hacer la actividad manual, mostrar a sus compañeros y docente su construcción plástica, como se muestra en:

Figura N° 33: Fotografía nivel create:



Nota: Actividad en el viaje a Egipto donde los participantes realizaron actividad plástica para representar que fue lo que más les gusto de ese país.

Según la docente exploradora No 2:

Allí cada participante fue libre de tomar la decisión de realizar el elemento plástico que cada uno deseara, pero a través de la creación individual, sin embargo, los participantes buscaban la opinión o la creación conjunta con sus docentes en formación o algún participante par, considerando que la ejecución de esta podría

generar que la actividad fuera satisfactoria para los participantes (Diario de campo, noviembre 16/ 2023).

La toma de decisiones permitió a los participantes potenciar el reconocimiento de sus propias habilidades sociales de manera efectiva, teniendo en cuenta que, en un momento inicial, en cuanto a esta habilidad se requería de un apoyo extenso y se logró una disminución a limitado.

Trabajo en equipo:

En el desarrollo del proyecto pedagógico se evidenció la necesidad de potenciar el trabajo en equipo donde el objetivo principal era que los participantes se vincularan mediante estrategias para lograr un mismo objetivo común en el desarrollo de las actividades.

Para esto las docentes en formación implementaron estrategias basadas en el lenguaje audiovisuales como videos de historias, leyendas o mitos que facilitaban la comprensión de las temáticas abordadas en los viajes del proyecto pedagógico, por ejemplo, en el viaje a Perú los participantes observaron un video relacionado con la historia de “Los hermanos Ayar” hijos del sol y, a partir de esta información, por medio de la exploración de sombras chinescas ideaban narraciones haciendo uso de su imaginación y creatividad, ellos le daban protagonismo a su propia creación literaria donde se vinculaban de forma espontánea unos con otros, propiciando el respeto de turno, la comunicación asertiva y el diálogo constructivo y concretando el trabajo en equipo, como se evidencia en:

Figura N° 34: Fotografía nivel create:



Nota: Actividad audiovisual en “Viaje a Perú” donde en la fotografía de la izquierda los participantes observan un video y en la fotografía de la derecha los participantes realizan su propia creación literaria con sombras chinescas.

Según la docente explorador No 1

Fue así como a través de la actividad literaria y audiovisual propuesta por la narración de una historia representativa de México llamada “La china Hilaria” se propuso que al final de dicha narración, los participantes fueran protagonistas y cada uno de ellos tuviera un papel principal lo cual implicaba que se comunicaran entre todos llegando a trabajar en equipo y creando narraciones que lograban representar la historia presentada (Diario de campo, septiembre 6/ 2023)

En relación con lo anterior y entendiendo que en el desarrollo de las habilidades sociales hay habilidades que pueden ir apareciendo como consecuencia de otras, en este caso el trabajo en equipo permitió potenciar el liderazgo que se manifestó por parte de algunos participantes al tomar la vocería en las actividades y, en consecuencia, sus compañeros los reconocieran como líderes y siguieran lo que estos proponían.

Una estrategia que fue efectiva en el desarrollo del liderazgo en el proyecto “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida” fue que en el momento de saludo se estableciera una rutina de activación corporal como ejercicios de rotación articular acompañados de música, los cuales estaban modelados por la docente en formación inicialmente y de manera paulatina fueron asumidos por los participantes, asignando el liderazgo de la actividad a un participante cada sesión, así como se muestra en:

Figura N° 35: Fotografía nivel create



Nota: Actividad de activación corporal donde uno de los participantes lideró la actividad por decisión propia.

Según la docente exploradora No 3:

En esta intervención se incitó a que los participantes se levantaran de sus puestos con el fin de iniciar con la actividad de rotación articular, como en sesiones pasadas las docentes habían dirigido el estiramiento, en esta sesión se les preguntó si alguno quería dirigirlo; el primero en postularse fue X quien indico el estiramiento de cabeza, hombros, brazos y piernas; esto se realizó con el fin de que los participantes puedan potenciar el liderazgo con el grupo (Diario de campo, abril 20/2023).

Fue importante potenciar el trabajo en equipo y liderazgo teniendo en cuentas las características etarias del grupo, estos jóvenes adultos en sus contextos requieren de un buen manejo del trabajo con el otro que les facilite asumir roles de liderazgo ya sea en su casa, institución o demás lugar en los que habiten.

Capacidad de escucha:

Reconociendo la necesidad de potenciar en los participantes la capacidad de escucha, fue necesario desarrollar estrategias que transversalizaran todos los lenguajes, ya que se evidenció que era importante favorecer los procesos de comunicación asertiva, reconociendo las ideas de los otros, negociando entre los intereses de todos los participantes para tomar decisiones en el proyecto, centrando su atención en las indicaciones de las docentes en formación, quienes debían ser claras y precisas al entregar

las indicaciones verbales a los participantes, así potenciando la comunicación efectiva en el grupo.

EN cada encuentro las docentes en formación iniciaban la sesión proponiendo un espacio de diálogo introductorio que les permitía reconocer los saberes recopilados en cada viaje realizado, a través de preguntas orientadoras como ¿qué lugar visitamos la clase pasada?, ¿alguien recuerda los colores de la bandera de este país?, ¿qué aspectos representativos tenía nuestro destino anterior?, ¿alguien recuerda lo que más le llamó la atención de este?, ¿qué datos curiosos recuerdas de este lugar visitado?, generando un nivel de exigencia mayor que estuviera acorde con los procesos cognitivos de este nivel y promoviendo el diálogo entre los participantes, como se muestra en:

Figura N°36: Fotografía nivel create



Nota: Actividad de diálogo que fortalece la capacidad de escucha, donde al iniciar las actividades la docente en formación pregunta a los participantes lo que se trabajó la clase anterior

Reconocimiento de las emociones:

Se evidenció que la mayoría de los participantes de este nivel se les dificultaba el reconocimiento de las emociones del otro, lo cual generaba situaciones que afectaban las relaciones con sus pares, por ende, uno de los ejes fundamentales en el desarrollo del proyecto pedagógico de aula con este nivel fue potenciar esta habilidad social.

Se ejecutaban actividades con el objetivo de que los participantes se vincularan con los otros y, en medio de las actividades, reconocieran las emociones que podía llegar a sentir su par, en este sentido el lenguaje musical cumplió un papel primordial donde se ofrecía a los participantes experiencias musicales que les permitía vincularse con la emoción del otro desde sus gustos e intereses y que cosas tenían en común, como lo muestra en:

Figura N° 37: Fotografía nivel create



Nota: Actividad de karaoke en el viaje a México donde el participante dedica la canción de "Chavela" con gran emoción a su compañera.

Según la docente en formación No 1:

A través de la actividad de "Karaoke y hora loca" se pudo evidenciar que los participantes de este grupo de Create, presentan habilidades sociales mucho más consolidadas a diferencia de otros grupos de ACONIR, esto se demostró, ya que al momento de incentivar a cantar una canción alusiva a México los participantes de manera innata buscaban una vinculación emocional con sus pares, algunos de ellos dedicaban estas canciones a algún compañero que estuviera en el espacio, los jóvenes miraban a las mujeres y cantaban estas canciones a modo dedicatorio (Diario de campo, septiembre 06/2023).

Estas actividades generaron un alcance positivo en los procesos pedagógicos que en este caso permitió reconocer la emociones del otro y así el participante lograba escuchar a su compañero, observarlo, compartir con él, imitarlo, demostrando que fue efectivo promover y generar este tipo de espacios.

por otra parte, en el cierre del proyecto recogimos la percepción de la docente titular de este nivel sobre el mismo, quien manifiesta que “la posibilidad que le han brindado a los usuarios (participante) de conocer y explorar la diversidad cultural ha favorecido las interacciones de cada uno con su propio ambiente o espacio de permanencia” (Entrevista docente titular grupo Crearte, noviembre/2023).

En relación con el proyecto pedagógico de aula se evidenciaba respecto las habilidades sociales en este nivel que los participantes requerían de un apoyo limitado el cual al cierre del proyecto se logró disminuir a un nivel de apoyo intermitente.

Para concluir, implementar este tipo de proyectos pedagógicos en contextos educativos formales y no formales tienen una incidencia significativa en la población con discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) en donde el educador especial se convierte en un agente facilitador de estrategias pedagógicas y didácticas, así como menciona la docente titular N°3:

Considero que el proyecto "Viajemos por el mundo" ha tenido un efecto significativo y enriquecedor en cada sesión, especialmente por su aporte cultural, ya que si bien trabajaron los lenguajes artísticos estos fueron vinculados a diferentes lugares del mundo, de este modo se logró reforzar los conocimientos previos de los grupos, generando un interés adicional para su participación. El introducir elementos culturales durante los viajes, junto a Panchita y Aviíncin, no solo ha contribuido a nuevas experiencias y saberes, sino que también ha fomentado la curiosidad y el interés por descubrir nuevos lugares en el grupo (Entrevista docente titular increíbles, Noviembre/2023).

Por lo anterior, se evidenció que el presente proyecto pedagógico de aula (PPA), tuvo una incidencia significativa en pro de potenciar las habilidades sociales de los participantes en ACONIR, mostrando los lenguajes artísticos como una estrategia en las distintas formas de aprendizaje efectivas para abordar con población con discapacidad

intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA), brindando rutas al equipo interdisciplinar de la institución y, mostrando ser efectivo, novedoso y dinámico.

Conclusiones:

Los aprendizajes de nuestro viaje

A continuación, se presentan las conclusiones del proyecto investigativo habilidades sociales en población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista: una mediación desde los lenguajes artísticos, a partir de los resultados de la implementación del PPA y la pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar las habilidades sociales en población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista a través de los lenguajes artísticos?

El proyecto “Viajemos por el mundo: una experiencia divertida”, fortaleció las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista de la institución ACONIR, por medio de intervenciones pedagógicas las cuales fueron mediadas por los lenguajes artísticos, siendo significativos en el proyecto de aula, convirtiéndose en protagonistas y facilitadores en la estructuración, desarrollo y evaluación, destacándose como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los lenguajes artísticos como herramienta pedagógica central fueron significativos para el proyecto de aula, ya que estos permitieron transversal todos los grupos etarios, lo que posibilitó acoger los gustos e intereses desde la diversidad y las características de cada nivel, favoreciendo los espacios de socialización, creatividad, imaginación y establecimiento de relaciones positivas con sus pares.

Desde el lenguaje corporal se abordaron aspectos significativos de la exploración del cuerpo propio y del otro, la comunicación verbal y no verbal de pensamientos, ideas y emociones, lo que permitió que los participantes se vincularan con el entorno y su realidad, siendo un instrumento de aprendizaje experiencial. Este lenguaje se implementó con niños desde la representación dramática, animación de objetos, títeres y creación colectiva de bailes, fortaleciendo habilidades como autorreconocimiento e interacción; y con jóvenes y adultos, se implementaron vivencias teatrales, sombras chinescas, danzas dirigidas y juegos de competencia, para potenciar habilidades como liderazgo y escucha activa

El lenguaje musical se articuló en las intervenciones pedagógicas en el momento de saludo, específicamente con los niños, permitiendo el uso de creaciones sonoras y musicales, generando interacción con los compañeros y las docentes en formación,

incrementando el autorreconocimiento y la interacción entre pares. Por otra parte, en el momento de cierre de las actividades, los ejercicios de recepción sonora, que consistía en escuchar canciones suaves o instrumentales mientras todos permanecían en silencio por unos minutos, potenció la autorregulación; con los jóvenes y adultos, el lenguaje musical favoreció las habilidades sociales como la expresión de emociones y sentimientos de manera asertiva a través de la exploración de los gustos musicales, ya los participantes se vinculaban con la emoción propio y de sus compañeros.

El lenguaje literario se implementó desde la palabra oral y pictórica, por medio de un personaje principal, quien era el que narraba los cuentos o las historias de cada uno de los viajes, este era un títere llamado Panchita; lo cual ayudaba a una mayor comprensión de las historias que narraba, este personaje aparecía específicamente en los niveles de los niños, permitiendo fortalecer las habilidades sociales como realización de acciones conjuntas y el compartir entre pares. Por otro lado, con los jóvenes adultos, el lenguaje literario se vio representado por medio de creación de historias en grupo, potenciando la imaginación, el lenguaje oral, la escucha activa y el trabajo en equipo.

El trabajo desde el lenguaje visual, específicamente las imágenes concretas y los audiovisuales permitieron potenciar los niveles de comprensión de la información de los participantes con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista. Por otra parte, el uso las fotografías de los participantes, en el momento de saludo, fortaleció el autorreconocimiento, permitiendo que cada uno de los sujetos se identificara a sí mismo y al otro.

El lenguaje visual y plástico se abordó desde la observación, utilizando cortometrajes, videos informativos o narrativos, los cuales facilitaban la comprensión de las temáticas del proyecto pedagógico. De igual manera, a través de las creaciones plásticas se fortaleció el trabajo de forma individual, donde los participantes podían expresar sus gustos e intereses, plasmando sus ideas sobre lo que querían representar, lo que permitió que, a través de este lenguaje, se potenciará la tolerancia a la frustración o a la exigencia del contexto, incitando a los participantes a ser protagonistas de sus creaciones artísticas, potenciando la imaginación y creatividad.

El establecimiento de rutinas ayudó a incrementar la autorregulación, especialmente en los niños, pues al estructurar, organizar y planificar acciones diarias, les permitía a los

participantes anticiparse frente a las dinámicas institucionales y del proyecto, potenciando la tolerancia a la exigencia del contexto. En el caso de los jóvenes y adultos, el establecimiento de las rutinas potenció la iniciativa por vincularse a las actividades de manera más autónoma e independiente.

Las habilidades sociales intra e interpersonales potenciadas desde el proyecto pedagógico de aula serán fundamentales para el desenvolvimiento de los participantes en contextos familiares, escolares, laborales y sociales, para potenciar el establecimiento de relaciones positivas y enfrentar desafíos emocionales y de interacción.

Para fortalecer el control emocional en los jóvenes- adultos fue necesario que los participantes reconocieran sus emociones para transitar al reconocimiento emocional del otro, donde se generaban acciones pedagógicas desde el proyecto de aula que implicaba la espera de turno, respeto por el otro, comunicación asertiva y tolerancia a la frustración.

Con los jóvenes y adultos, fue importante potenciar el trabajo en equipo y liderazgo, esto se realizó mediante estrategias que les exigieran trabajar colectivamente para cumplir una meta en el desarrollo de una actividad. El trabajo en equipo permitió potenciar el liderazgo por parte de algunos participantes al tomar la vocería en las actividades, manteniendo una comunicación asertiva con sus pares, y manifestando sus emociones y sentires de forma apropiada, equilibrada y precisa, incentivando la participación de cada uno.

Como educadores especiales es oportuno visibilizar y recurrir a los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en el trabajo con la población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, ya que estos nos permitieron el desarrollo de las habilidades sociales de los participantes, siendo estos facilitadores para los procesos de enseñanza- aprendizaje, acoplándose a todas las edades etarias pertenecientes a cualquier contexto en el que se encuentre inmerso el educador especial. Los lenguajes artísticos posibilitan crear estrategias innovadoras pensadas para la población, manteniendo un ejercicio constante de reflexión y aprendizaje, nutriendo el rol, replanteando las actividades propuestas en cada intervención y creando frecuentemente una estructura que le facilite a la población el reconocimiento y la ejecución de las estrategias pedagógicas.

El presente proyecto investigativo al ser una estrategia novedosa y propia, creada por educadoras especiales en formación, tuvo una incidencia positiva que contribuyó a la

línea de investigación “Comunicaciones otras”, donde se evidenció la efectividad de la implementación para el fortalecimiento de las habilidades sociales mediado por los lenguajes artísticos y su importancia en la ejecución con la población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, favoreciendo los espacios de participación y sus procesos de desarrollo subjetivo y social en los distintos contextos en los cuales se desenvuelve el participante.

Proyecciones:

Te invitamos a continuar este viaje

A continuación, se presentarán las proyecciones propuestas, las cuales se suscitaron a través de la implementación del presente proyecto investigativo y que busca incentivar a los lectores a seguir explorando, como se muestran a continuación:

Es importante el establecimiento de las rutinas institucionales y al interior del aula en el trabajo pedagógico con población con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, generando una estructura que les facilita el reconocimiento y la ejecución de las actividades, esto con el fin de desarrollar procesos secuenciales y constantes con la población.

Es importante mantener el desarrollo de propuestas y escenarios pedagógicos basados en los lenguajes artísticos y la lúdica, siendo estos propositivos, innovadores, y llamativos para los participantes en ACONIR, logrando involucrarlos desde sus distintas particularidades, reconociendo la efectividad de estos como mediadores en los procesos de enseñanza- aprendizaje, que posibiliten el desarrollo de la configuración de los sujetos acogiendo diferentes ciclos de vida.

Como educadores es indispensable idear acciones desde el quehacer docente donde se potencien y fortalezcan las habilidades sociales de los sujetos, siendo estos importantes para la vida, ya que les permiten comprender y expresar sus propios sentimientos, necesidades y opiniones de forma asertiva en cualquier entorno, a fin de propiciar espacios integrales y efectivos.

Se considera necesario, generar un trabajo interdisciplinar con educadores artísticos donde se reconozca que el educador especial no trabaja desde las artes, pero aún así, se vincula desde los lenguajes artísticos siendo esto una herramienta pedagógica y didáctica que posibilita los procesos de enseñanza-aprendizaje; y además se incentive el trabajo con población con discapacidad desde su disciplina.

Como educadores especiales hay que seguir respondiendo a las necesidades inmersas en cualquier contexto y visibilizar el trabajo con discapacidad que se encuentran en aulas exclusivas, validando la presencia y accionar pedagógico, que permita responder a las demandas y necesidades del contexto, posibilitando a través de estas prácticas, la disminución y eliminación de barreras que permitan su inclusión educativa y social.

Referencias Bibliográficas.

- ACONIR, (2022). Asociación Colombiana pro-niño retardo mental. Recuperado de: <https://aconir.org/>
- Akoschky, J., Masmitjà, P. A., Gómez, M. D., & Hayes, A. G. (2008). La música en la escuela infantil (0-6) (Vol. 23). Graó.
- Alonso, D. (2016). La educación artística en las personas con diversidad funcional. Habilidades bio-psico-sociales y calidad de vida. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127661>
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Amézaga Esteban, A. M. P. (2015). Estudio del método Schinca de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo). Recuperado de: file:///C:/Users/User/Downloads/TD_AnaMariaPerezdeAmezagaEsteban.pdf
- Ardila. et al., (2008) Teorías explicativas del Autismo. Una Revisión Teórica. Universidad de la Sabana. Recuperado de: Microsoft Word - TEORIAS EXPLICATIVAS DEL AUTISMO.doc (unisabana.edu.co)
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL, 1, 66-78. Recuperado de: https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Ariza, G. Castañeda, Clavijo, D. Hernández, A. Orjuela, M. Oviedo, J. Piracun, N. Preciado, A. (2019) MediArte: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades intelectuales en personas con (D.I). [Tesis gradual, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11663>
- Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. AREA, Agenda de

Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo, (23), 147-155. Recuperado de:

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/68988/1/el-registro-fotografico-augustowsky.pdf>

Betancourt, G. D. J. (2014). Limitación del esfuerzo terapéutico y principios bioéticos en la toma de decisiones. *Humanidades médicas*, 14(2), 407-422. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=betancur+2014+toma+de+desiciones+sencillas+&btnG

Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horiz. Pedagógico*. Volumen 11. Núm. 1. págs. 15-28.

Bogantes Campos, K., & Víquez Ayala, D. (2020). El fortalecimiento por medio de la mediación pedagógica de las habilidades sociales, comunicativas y artísticas en espacios participativos, con jóvenes del IV ciclo del Centro de Educación Especial de Heredia, con discapacidad cognitiva y personas voluntarias. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23998>

Brogle, Jiron y Giacomini (2018). Cómo ayudar a su hijo a que aprenda a compartir. Recuperado de: Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://challengingbehavior.org/docs/backpack/BackpackConnection_socialskills_share_SP.pdf

Buceta Martín, R. (2019). Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en Educación Infantil. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Siglo. Recuperado de:

https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales

Cárdenas, E & Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente *Revista Electrónica Educare*, vol. 18, núm. 3, pp. 191-202 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de:

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a11v18n3.pdf>

Caro, L. (2020). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Recuperado de <https://www.lifeder.com/tecnicas-instrumentos-recoleccion-datos>.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>

Cerpa Castillo, L. E., Luna Rico, Y. M., & Zapata Ulloa, D. (2017). El diario pedagógico: percepciones y funcionalidades en la actualidad docente (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de:
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6076>

Chalarca, & González. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/6198/619866978001/619866978001.pdf

Concepto 35 de 2013. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF. Recuperado de
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0000035_2013.htm#:~:text=Las%20medidas%20de%20restablecimiento%20de%20derechos%20son%20decisiones%20de%20naturaleza,sufren%20de%20una%20discapacidad%20mental.

DSMIV.(1994).Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Duran ,P.(2021).Tendencias de lenguajes expresivos en la educaciónartística inclusiva en colombia. estudio de trabajos de grado 2010-2020

García Molina, M. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil. Recuperado de:<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf>

García, C. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. VARONA, núm. 52. Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574010.pdf>

García, I; Pérez, R & Calvo, Á. (2013) Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 23. pp. 19-22. Federación Española de Docentes de Educación Física Murcia, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732289004.pdf>

Gardner,(1983). Estructura de la mente la teoría de las inteligencias múltiples. Recuperado de :file:///C:/Users/mulbiblioteca.UPN/Downloads/Libro_Gardner_Howard_Teoria_De_Las_Intel.pdf

Garrabé.(2012).El autismo. Historia y clasificaciones. Recuperado de:<https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>

Goleman.(1995). La inteligencia emocional porque es mas importante que el coeficiente intelectual. Recuperado de: <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

González J. L., & Morocho, D. K. (2021). Desarrollo de habilidades sociales básicas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada asociada al Síndrome de Down del nivel de preparatoria de la Unidad Educativa Especial Manuela Espejo (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación del Ecuador). Recuperado de: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1763>

González, (2017). Arte y comunicación en la discapacidad el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños en condición de discapacidad a partir de la arteterapia. Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35769>

González, M. (2016). Programa para el desarrollo de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual. Universidad de Sevilla- España. Recuperado de:<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44849/TFG%20Marta%20Gonzalez%20Roman%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. Á., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-48322015000101846&script=sci_arttext

Guerrero,L. (2017)Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). Recuperado de:https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052017000200003&script=sci_arttext&tlng=pt

Hidalgo Rivera, R., Montilla Burbano, M. I., & Sánchez Sierra, A. C. (2022). La danza: estrategia pedagógica entre la emoción y el movimiento. Recuperado de

[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4765/Hidalgo Montilla Sanchez_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4765/Hidalgo_Montilla_Sanchez_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf)

<http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/handle/10656/7295>

<https://virtual.urbe.edu/tesispub/0096698/conclu.pdf>

ICBF. (2022). resolución aconir 1581 del 01 de Julio de 2022. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/system/files/lf_1581_01072022_aconir_-_asociacion_colombiana_pro-nino_retardo_mental.pdf

Intersection_of_Arts_Education_and_Special_Education

Iturralde, A. (2020). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual moderada. Estudio de caso. Universidad Politécnica Salesiana- Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19665/1/UPS-GT003100.pdf>

Jurado, P. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Boletín virtual, 4(12), 26 - 36. Recuperado de file:///C:/Users/TEMP.UPN.000.001.002.003.004.005.006.007.008.009.010.011.012.013.014.015.016.017.018.019.020.021.022.023.024.025.026.027.028.029.030.031/Downloads/Dialnet-LasConductasDisruptivasYLosProcesosDeIntervencionE-6232360%20(1).pdf

López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 20(1), 69-80. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>

Males Rosero, L. (2018). La interaccion entre pares en los circulos de aprendizaje. Revista Huellas, 2(1). Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/5739>

malley et.al.(2014). Examining the Intersection of Arts Education and Special Education. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271569905_Examining_the_

Martinez , J. C. Bases metodológicas para la presentación de un proyecto bajo la estrategia del enfoque del marco lógico. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/25677>

MEN. (2014).El arte en la educación inicial. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf

Ministerio de Educación (2014). Artes en educación inicial. Recuperado de: [articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf) (mineducacion.gov.co)

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Bases curriculares de la educación básica, artes visuales. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/643>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2014). La literatura en la educación inicial. Bogotá. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf)

[341880_archivo_pdf_doc_23.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf)

Ministerio de Educación. (2013). Bases curriculares educación Básica: Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/643>

Montañez, D. (2019). Caracterización Localidad de Suba, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21988/Caracterizaci%C3%B3n%20localidad%20de%20Suba.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Seq%C3%BAn%20la%20secretaria%20distrital%20de,m%C3%A1s%20de%20440%20mil%20hogares.>

Murcia, S. R. C., & Jiménez, M. Z. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Revista Logos, ciencia & tecnología, 4(1), 58-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.Recuperado de:

<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parra Pretel, A. C. (2022). Música y literatura: dos lenguajes artísticos para fortalecer la comunicación en estudiantes con Discapacidad Intelectual.Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17963>

Pérez Testor, S., & Griño Roca, A. (2017). Vivir las emociones a través de la danza creativa. Eufonía. 2017, Núm. 71.

Pulido González. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. Educación y ciudad, (24), 81-92.

Riviere (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2) Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Recuperado de:

<https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere->

Roa, L.(2021). Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria rural de tunja, colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308182>

Rodríguez Acosta, D. (2018). Comunicación, gestos y palabras en busca de la amistad (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Salcedo, B. (2016). Importancia de la música como recurso en el aprendizaje escolar. Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa, 3(6). Recuperado de: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/642>

Sanchez, R. (2020). Universidad central de ecuador. Ecuador. Eficacia de un programa de habilidades sociales para niños de 8 a 12 años con discapacidad intelectual moderada de la ciudad de Ibarra. Recuperado de:

<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1c3850aa-cf58-405b-b472-4acd82eb6a37/content>

Sandoval, A.; González, V. y Madriz, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. Revista Innovaciones Educativas. 22(32), 65-77. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>

Schalock, R, L, Luckasson, R, & Tesse, M. (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo (AA/DD, 12,a edición)(M.A.

Secretaria de Educación Pública Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo (2004). Investigación acción. Recuperado de:

https://upnmorelos.edu.mx/assets/investigacion_accion.pdf

Secretaria social. (2017).

https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2018documentos/12092018_Suba%20diagn%C3%B3stico%202017%20-%20SDIS.pdf

Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (AAIDD, 12.ª edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones

Siboney, P. (2015). El Reconocimiento del Otro.

Sigal, D. (2013). Mirando la discapacidad desde la comunicación. Contextos de Educación, 14, 44-52. Recuperado de:

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/05-sigal.pdf>

Sisti, A. M. (2015) La literatura como medio para desarrollar las habilidades sociales en jóvenes sordos Literature as a means to develop social skills in young deaf people.

Ruedes, núm. 6. pp. 74-92. Recuperado de:

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6907/05-sisti-ruedes4-6.pdf

Solano, V. N. (2018). Relación entre la complejidad de una tarea y el seguimiento de instrucciones.

Tabares L,(2020). Estado del arte: los lenguajes artísticos como herramienta de procesos que transforman y facilitan la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en medellín. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22809/1/trabajo%20final%20corregidoLEIDY.pdf>

Tabares Zapata, L. Y. (2021). Estado del arte: los lenguajes artísticos como herramienta de procesos que transforman y facilitan la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la ciudad de Medellín 2020.

Thompson, J., Bradley, V. J., Buntinx, W., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M., ... & Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 41(1), 7-22. Recuperado de :

<file:///C:/Users/mulbiblioteca.UPN/Downloads/DOC-20230825-WA0040..pdf>

Toma de decisiones: Obtener el éxito. Infodir (Revista de Información para la Dirección en Salud), 10(19), 81-91. Recuperado de:

<https://www.medigraphic.com/pdfs/infodir/ifd-2014/ifd1419j.pdf>

Trujillo, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Recuperado de: <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n43/art02.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (2016). Documento maestro renovación de registro calificado – Licenciatura EN Educación Especial.

Universidad Pedagógica Nacional.(2024). Grupos y líneas de investigación:
<https://educacion.upn.edu.co/grupos-de-investigacion-6/>

Verdugo Alonso, M. Á., Arias Martínez, B., Guillén-Martín, V. M., & Vicente Sánchez, E. (2014). La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIS-C) en el contexto español. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10876/EscalalntensidadApoyos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Verdugo, M. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID, 2010. INICO. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/documentacion/aplicacion-del-paradigma-de-calidad-de-vida-vii-seminario-de-actualizacion-metodologica-en-investigacion-sobre-discapacidad-said-2010/>

Vicente (2018). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. Recuperado de file:///C:/Users/mulbiblioteca/Downloads/Dialnet-BienestarEmocionalYExpresionConductualEnLasPersona-3276331.pdf

Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. Recuperado de: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50452/52988>

VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1999). Pensamiento Y Lenguaje: Teoría Del Desarrollo Cultural De Las Funciones Psíquicas (1a. ed., 1a. reimp.). Buenos Aires: Fausto.

Apéndices

Apéndice A: Formato diario de campo:

DATOS GENERALES			
Nombre de la institución			
Docente en formación			
Fecha	Fecha de la sesión – coincidir la fecha de la planeación y diario de campo	Diario Pedagógico N°	
Niveles:			
Docente titular			
Pregunta de Investigación:			

Nombre del PPA:	
Lenguajes Artísticos o Juegos:	Lenguajes Artísticos o juegos utilizados en el desarrollo de la sesión

Actividades desarrolladas	<p>Numerar las actividades realizadas a partir de los momentos de la sesión:</p> <p style="text-align: center;"> 1. Momentos 2. 3. </p>

CATEGORIAS TRANSVERSALES:

HABILIDADES SOCIALES- LENGUAJES ARTÍSTICOS (Articulación con los objetivos)

Emergentes: situaciones no contempladas – pero que impactan el desarrollodel proyecto.

Apéndice B: Entrevistas a Docentes

! Viajemos por el mundo una experiencia divertida ¡

Habilidades sociales en población con discapacidad intelectual y autismo. Este es un breve cuestionario que las docentes en formación realizan con el fin de indagar las perspectivas que tienen las docentes titulares de Aconir que ha podido observar el proyecto pedagógico de aula del grupo habilidades sociales.

Considera usted que las habilidades sociales de su grupo se han potenciado desde que el grupo de docentes en formación empezó la ejecución el proyecto pedagógico de aula.

RESPUESTA:

¿Cree que los lenguajes artísticos han permitido desarrollar estrategias didácticas adecuadas para los participantes de Aconir?

¿Cuál cree que ha sido el lenguaje que favorece significativamente a los participantes de Aconir, siendo los lenguajes el visual, corporal, musical y plástico?)

¿Qué considera usted fue lo más significativo del proyecto “Viajemos por el mundo” en la interacción pedagógica realizada desde la practica UPN?

¿Qué sugerencias tiene frente a el proyecto pedagógico de aula que las docentes en formación han ejecutado a lo largo de este semestre?

Apéndice C: Formatos de Valoración (Niños)

FORMATO DE VALORACIÓN PEDAGOGICA-LEE UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL				
1. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:				
NOMBRE:				
EDAD:				
FECHA DE NACIMIENTO:				
NIVEL AL CUAL ESTA VINCULADO:				
Fecha del informe:				
Realizado por:				
<p><i>Identifique el tipo de apoyo que la persona evaluada requiere en cada una de sus dimensiones. En donde G: Generalizado, E: Extenso, L: Limitado, I: Intermitente. Agregar una breve descripción a que se refiere los niveles de apoyo</i></p>				
HABILIDADES INTERPERSONALES				
Características	G	E	L	I
Se relaciona de manera espontanea con sus profesores y compañeros.				
Se relaciona de manera respetuosa con sus compañeros y profesores.				
Le es sencillo interactuar con todas las personas que están en su entorno.				
Reconoce las reglas o normas sociales pertenecientes a un espacio.				
Muestra sensibilidad ante situaciones presentadas a sus compañeros.				
Demuestra buena dispisicion al realizar actividad con sus pares.				
Establece relaciones proximas con algunos de sus pares.				

Demuestra iniciativa a la hora de resolver conflictos con sus compañeros.				
Comparte estímulos llamativos con sus pares.				
Establece de manera adecuada las distancias y límites en las relaciones interpersonales.				
HABILIDADES INTRAPERSONALES				
Características	G	E	L	I
Muestra tolerancia ante la frustración				
Sabe manejar las emociones de forma apropiada				
Reconoce y comprender sus propios sentimientos				
Muestra buena disposición al momento de realizar las actividades propuestas por las docentes.				
Toma decisiones sencillas de manera autónoma				
Regula su comportamiento en situaciones incómodas o desagradables				
Tiene control de los impulsos				
Tienen tolerancia para asumir los cambios.				
Se reconoce así mismo (auto-reconocimiento)				
Se desenvuelve de manera asertiva con situaciones nuevas que se presentan en el aula.				
reconoce y tiene un autocuidado.				
LENGUAJE CORPORAL				
Características	G	E	L	I
Expresa sus emociones o pensamientos mediante el lenguaje corporal				

Participa en las actividades del lenguaje corporal propuestas por las docentes				
Comprende y se interesa por actividades mediadas por el lenguaje corporal.				
Explora diferentes posibilidades a través del lenguaje corporal.				
LENGUAJE LITERARIO				
Características	G	E	L	I
Comprende y se interesa por actividades mediadas por el lenguaje literario.				
Expresa sus emociones o pensamientos mediante las narrativas mediadas por el lenguaje literario.				
Participa en situaciones de expresion literaria propuestas por las docentes.				
Capta la idea de los textos literarios y lo expresa de manera verbal o no verbal.				
LENGUAJE MUSICAL				
Características	G	E	L	I
Expresa sus emociones por medio del lenguaje musical				
Escucha de forma atenta las diferentes expresiones sonoras				
Reconoce emociones en actividades mediadas por el lenguaje musical.				
Participa de forma activa en actividades mediadas por el lenguaje musical				
LENGUAJE VISUAL				
Características	G	E	L	I
Representa su conocimiento adquirido a través del lenguaje visual.				
interpreta la información entregada a través del lenguaje visual.				

Presenta observación atenta y detallada frente a las actividades visuales				
Muestra interés innato frente a elementos visuales				
COMUNICACIÓN – Verbal				
Características	G	E	L	I
Expresas sus necesidades básicas de manera verbal				
Expresa sus gustos e intereses de manera espontánea de forma verbal				
Presenta capacidad de escucha.				
Realiza y responde a preguntas de tipo deductivo.				
Muestra interés para comunicarse con sus pares				
Argumenta su punto de vista objetivamente.				
Expresa experiencias de su vida cotidiana de manera verbal				
Comprende la intención comunicativa del interlocutor.				
COMUNICACIÓN - No verbal				
Características	G	E	L	I
Expresas sus necesidades básicas de manera no verbal.				
Expresa sus gustos e intereses de manera espontánea de forma no verbal.				
Se comunica a través de su gesto y su corporalidad.				
Muestra interés para comunicarse con sus pares de forma no verbal.				
Comprende la intención comunicativa del interlocutor.				
Reconoce las temáticas abordadas en las sesiones a través de pictogramas				

Utiliza la expresión facial, los gestos y la postura corporal con una intención comunicativa clara.				
6. OBSERVACIONES ADICIONALES.				
<p><i>Comentario, aporte o apreciaciones de la docente en formación hacia el participante.</i></p>				

Formato de Valoración- Jóvenes/ Adultos:

HABILIDADES INTERPERSONALES				
Características	G	E	L	I
Se relaciona de manera espontanea con sus profesores y compañeros.				
Se relaciona de manera respetuosa y cooperativa con sus compañeros y profesores.				
Trabaja en equipo y coopera para la realización del mismo.				
Reconoce las reglas o normas sociales pertenecientes a un espacio y las cumple aportando al buen desarrollo social del mismo.				
Muestra sensibilidad y empatia ante situaciones presentadas a sus compañeros.				
Demuestra buena dispisicion al realizar actividades propuestas por sus compañeros y docentes.				
Demuestra iniciativa a la hora de resolver conflictos con sus compañeros.				
Comparte material, espacio y juego con sus compañeros y docentes.				
Establece de manera adecuada las distancias y límites en las relaciones interpersonales.				
Reconoce la importancia de cuidar el medio en el que se desenvuelve.				
HABILIDADES INTRAPERSONALES				
Características	G	E	L	I

Muestra tolerancia ante la frustración.				
Controla sus emociones de manera adecuada.				
Reconoce y comprende sus propios sentimientos.				
Muestra buena disposición al momento de realizar las actividades propuestas por las docentes.				
Toma decisiones sencillas				
Regula su comportamiento de acuerdo a las exigencias del contexto.				
Tiene control de los impulsos				
Tienen tolerancia para asumir los cambios en la institución.				
Se reconoce así mismo (auto-reconocimiento) y su papel en la institución.				
Se desenvuelve de manera acertiva con situaciones nuevas que se presentan en el aula.				
Tiene un autocuidado de su cuerpo; y una higiene personal adecuada				
LENGUAJE CORPORAL				
Características	G	E	L	I
Expresa sus emociones o pensamientos mediante el lenguaje corporal				
Participa en las actividades del lenguaje corporal propuestas por las docentes				
Comprende y se interesa por actividades mediadas por el lenguaje corporal.				
Explora diferentes posibilidades a través del lenguaje corporal.				
LENGUAJE LITERARIO				
Características	G	E	L	I
Comprende y se interesa por actividades mediadas por el lenguaje literario.				
Expresa sus emociones o pensamientos mediante las narrativas mediadas por el lenguaje literario.				

Participa en situaciones de expresion literaria propuestas por las docentes.				
Expresa de manera verbal o no verbal lo entendido de los textos literarios.				
LENGUAJE MUSICAL				
Características	G	E	L	I
Expresa sus emociones por medio del lenguaje musical				
Escucha de forma atenta las diferentes expresiones sonoras				
Reconoce emociones en actividades mediadas por el lenguaje musical.				
Participa de forma activa en actividades mediadas por el lenguaje musical				
LENGUAJE VISUAL				
Características	G	E	L	I
Representa su conocimiento adquirido a través del lenguaje visual.				
interpreta la información entregada a través del lenguaje visual.				
Observa atenta y detalladamente las actividades visuales				
Muestra interés innato frente a la presentación de lenguaje visual				
COMUNICACIÓN - Verbal				
Características	G	E	L	I
Expresa sus necesidades básicas de manera verbal				
Expresa sus gustos e intereses de manera espontánea de forma verbal				
Presenta capacidad de escucha.				
Realiza y responde preguntas de tipo deductivo.				
Muestra interés para comunicarse con sus pares				
Argumenta su punto de vista objetivamente.				
Expresa experiencias de su vida cotidiana de manera verbal				

Comprende la intención comunicativa del interlocutor.				
COMUNICACIÓN - No verbal				
Características	G	E	L	I
Expresas tus necesidades básicas de manera no verbal.				
Expresa tus gustos e intereses de manera espontánea de forma no verbal.				
Se comunica a través de su gesto y su corporalidad.				
Muestra interés para comunicarse con sus pares de forma no verbal.				
Comprende la intención comunicativa del interlocutor.				
Utiliza la expresión facial, los gestos y la postura corporal con una intención comunicativa clara.				
6. OBSERVACIONES ADICIONALES.				
<p><i>Comentario, aporte o apreciaciones de la docente en formación hacia el participante.</i></p>				

Apéndice D: Formato de Planeación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PRAXIS VII
ASOCIACIÓN ACONIR

Fecha:		Nivel:	
Docente Titular:			
Docentes en formación:			

OBJETIVO GENERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Tres objetivos específicos
-
-

¡COMENCÉMOS NUESTRO VIAJE!

Actividad de saludo:

Descripción detallada del momento inicial

Actividad central:

Descripción detallada del momento central

Actividad cierre:

Descripción detallada del momento final

Anexos :

Anexos propuestos en las actividades anteriormente descritas : (imágenes y/o materiales utilizados en la sesión)

Apéndice E: Código Ético



ACONIR CÓDIGO ÉTICO

Presentación

El presente Código es un conjunto de normas y condiciones que determinan las actuaciones de todos los comprometidos en el proceso de atención de las niñas, niños, adolescentes y mayores de 18 años en el goce efectivo de estos derechos. Son normas, principios y valores mínimos de actuación que son de obligatorio cumplimiento para todo el personal y demás colaboradores de ACONIR Asociación Colombiana Pro Personas en Condición de Discapacidad Cognitiva quienes tienen contacto con la población que se encuentran en la institución.

La ley 1098, en el artículo 18, Menciona: "Los niños, las niñas, los adolescentes tienen derechos ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño, o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar, comunitario".

Se entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales, o cualquier otra persona.

En este sentido se considera que ACONIR, por ser creada con la misión de brindar cuidado y protección a los niños, niñas, adolescentes y adultos en condición de discapacidad cognitiva o intelectual, asume temporalmente la corresponsabilidad con el Estado y otras instituciones, de ofrecer las mejores condiciones y garantías para propiciar el pleno desarrollo de su población, como personas y ciudadanos. De tal manera que la atención para los niños, niñas, adolescentes, adultos y sus familias o redes vinculares de apoyo, debe presentar como características fundamentales la pertinencia en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida, mediante el respeto por los derechos que otorga la condición humana.

El código ético **es de obligatorio cumplimiento**, es una directriz para la protección de las niñas, los niños, los adolescentes y adultos y debe ser firmado por todos los miembros de la entidad. La no observación de los cuidados y protocolos expuestos en dicho código, conllevará sanciones acordes con la gravedad del incumplimiento, previa investigación y desarrollo del debido proceso establecido para tal fin.

Las personas que trabajan directamente con los niños, las niñas y los adolescentes deben:

- Garantizar a los niños, las niñas y los adolescentes, la atención y cuidados necesarios para su desarrollo integral, tanto físico, como cognitivo, relacional, emocional, espiritual y ético de acuerdo con el proceso de atención establecido para cada modalidad.
- Prevenir la ocurrencia de situaciones de abuso, maltrato, discriminación, estigmatización o cualquier acción u omisión que atente contra los derechos fundamentales de los niños, las niñas y los adolescentes.
- Velar por la identificación oportuna de situaciones que pongan en riesgo la vida e integridad física, emocional y mental de los niños, las niñas y los adolescentes a su cargo, durante el tiempo que estén bajo su atención, cuidado y responsabilidad. En caso de tener conocimiento sobre posible maltrato o abuso, debe informar inmediatamente a la autoridad competente.
- Tener respeto y reserva por la historia de vida de los niños, las niñas y los adolescentes a cargo, sin explorar sobre la misma o pretender profundizar en información específica, que esté por fuera de aportar al restablecimiento de derechos y que no obedezca al interés superior. La información consignada en estas historias es de carácter restringido y se debe mantener bajo absoluta reserva y confidencialidad.
- Respetar la privacidad y el derecho a la intimidad de los niños, las niñas y los adolescentes a su cargo.
- Comprometerse en el cuidado directo de los niños, las niñas y los adolescentes, sin delegar su atención, o dejarlos a cargo de personas que no hagan parte de la modalidad de atención, o la familia, a menos que esté debidamente autorizado por la autoridad.
- Compartir con los niños, las niñas y los adolescentes, actividades en el marco del respeto, la confianza, la empatía y el buen trato. Establecer relaciones caracterizadas por la equidad, la justicia y la solidaridad y la no discriminación.
- Asumir un rol de consideración y respeto hacia los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos y exigirlo de igual manera a quienes estén en interacción con ellos y ellas.
- Abstenerse de comportamientos o expresiones de discriminación, rechazo, indiferencia, estigmatización u otros tratos que afecten la salud mental, emocional o física de los niños, las niñas y los adolescentes.

A continuación, se relacionan acciones que exponen a los niños, las niñas y los adolescentes a inobservancia, amenaza o vulneración de derechos y son consideradas infracciones al código ético:

- a) Imponer sanciones o castigos que atenten contra la integridad física o mental y el desarrollo de la personalidad de los niños, las niñas y los adolescentes.
- b) Imponer medidas disciplinarias y de control del comportamiento que constituyan tortura o tratos crueles, inhumanos o degradantes, incluidas las medidas de aislamiento e incomunicación o cualesquiera otras formas de violencia física o psicológica que puedan poner en peligro la salud física o mental del niño, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos. El estado debe adoptar todas las medidas necesarias para impedir tales prácticas y garantizar su punibilidad conforme al derecho.

- c) Hacer uso de la fuerza o medidas de coerción de cualquier tipo, a menos que tales medidas sean estrictamente necesarias para salvaguardar la integridad física o psicológica del niño o de otras personas y se apliquen de conformidad con la ley y de manera razonable y proporcionada y respetando los derechos fundamentales del niño. La coerción mediante drogas y medicación debería basarse en las necesidades terapéuticas y no se debería emplear nunca sin la evaluación y prescripción de un especialista de la entidad de salud.
- d) Discriminar por raza, sexo, género, religión, orientación sexual, discapacidad condición física, mental, religión o por cualquier otra condición.
- e) Maltrato físico, verbal o psicológico o negligencia en el cuidado de los niños, las niñas o los adolescentes
- f) Privar total o parcialmente de alimentos o retardo en los horarios de comida a los niños, las niñas y los adolescentes que se tienen bajo su responsabilidad o cuidado.
- g) Utilizar en la preparación de los alimentos ingredientes que, previo estudios técnicos, el ICBF o autoridad competente considera como nocivos para la salud de los niños, las niñas o los adolescentes.
- h) Privar del suministro de medicamentos acorde con lo formulado, usar medicamentos cuya fecha de vencimiento se haya cumplido o suministrar medicamentos que no hayan sido formulados por un médico legalmente autorizado para el ejercicio de la profesión, a las los niños, las niñas y los adolescentes que se tienen bajo su responsabilidad o cuidado.
- i) No realizar las gestiones necesarias y pertinentes en la prestación oportuna del servicio de salud cuando lo requiera un niño, una niña o un adolescente bajo su responsabilidad o cuidado.
- j) Negar la provisión de dotación personal (cama, colchón, ropa de cama, vestuario, elementos de aseo, material pedagógico o lúdico deportivo, o dotación de acuerdo a las prácticas culturales de los grupos étnicos) a los niños, las niñas o los adolescentes bajo su responsabilidad o cuidado o suministrar dotación inadecuada o en malas condiciones para su uso.
- k) Excluir a los niños, las niñas o los adolescentes de los programas de formación académica, de capacitación o recreación, por razones de raza, género, discapacidad o cualquier otra situación de discriminación.
- l) Negar el derecho a las visitas o a la comunicación de los niños, las niñas y los adolescentes, con la familia o red vincular de apoyo, autoridades tradicionales, excepto en casos en los cuales la autoridad administrativa competente lo haya determinad de manera justificada.
- m) Permisividad y tolerancia frente a actos de maltrato, abuso o acoso entre los niños, las niñas y los adolescentes, que interactúan en las diferentes modalidades.
- n) Omitir deliberadamente la denuncia o comunicación de actos de maltrato, acoso o abuso sexual hacia los niños, niñas o adolescentes ante la autoridad o autoridades competentes, Igualmente el no realizar ninguna acción para proteger a los niños, niñas o adolescentes frente a tales abusos.
- o) Utilizar a los niños, las niñas o los adolescentes, con fines de explotación económica o en trabajos que atenten contra su salud física y emocional o su integridad personal.
- p) Incumplir las normas de seguridad y prevención de desastres o de cualquier riesgo para la salud y la integridad de los niños, las niñas o los adolescentes.
- q) Incumplir las normas de seguridad en el transporte de los niños, las niñas o los adolescentes, de acuerdo con lo estipulado en el código de tránsito y demás normas relacionadas con el transporte escolar.
- r) Dar egreso del proceso de atención o suspender la atención de los niños, las niñas o los adolescentes, sin el debido proceso.
- s) Ocultar, demorar o entregar parcialmente al ICBF la información sobre los niños, las niñas o los adolescentes de la modalidad, que eventualmente diera lugar a un cambio de medida o toma de decisiones importantes en el marco del proceso de atención.
- t) No contar con los protocolos que establece el ICBF y el sector salud o realizar prácticas inadecuadas de los mismos.

El incurrir en cualquiera de estas acciones, será causal de finalización unilateralmente del contrato de trabajo por parte del empleador o la suspensión inmediata del contrato, cualquiera que sea su naturaleza.

Cada programa institucional debe divulgar esta relación de prohibiciones e incluirla tanto en el reglamento interno del personal como en sus manuales o pactos de convivencia. Deber permanecer en un lugar visible tanto para persona, usuarios y visitantes. Así mismo, debe dar a conocer estos lineamientos técnicos a su personal y a sus beneficiarios. En la actualidad ACONIR se encuentra comprometido con el proceso de divulgación, los anteriores los ha incluido en el pacto de convivencia y en el reglamento interno.

Conforme a lo informado, refiero que conozco, comprendo y acepto el código de ética institucional anteriormente referido.

En constancia firmo:

Nombre: