



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

MediArte: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades intelectuales en personas con (D.I).

PRESENTADO POR:

Ariza Daza Gisell Vanessa
Castañeda Patiño Angie Katherine
Clavijo Cortés Sharon Dayan
Hernández Gualteros Camila Alejandra
Orjuela Mendieta Luna de los Mares
Oviedo Quiñonez Lina Johana
Piracún Cely Oscar Nicolás
Preciado Contreras Karen Alejandra

Asesora

Andrea Juliana Herrera Plata

Línea de Investigación: Artes y Lenguajes

31 de Octubre 2019

Bogotá D.C.

Agradecimientos

En nombre del proyecto MediArte extendemos nuestros agradecimientos en primer lugar a Dios y al universo, con las diferentes creencias de todos nosotros por permitirnos hacer de este sueño algo posible; así mismo, a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas y brindarnos la mejor de la formación para ser maestros de carácter y pasión para impactar en el mundo laboral.

Agradecemos infinitamente a nuestros familiares por apoyarnos constantemente en este proceso y en nuestra formación en general; a amigos, maestros y compañeros quienes hicieron posible la culminación de esta meta que hoy nos enriquece y llena nuestros corazones de gran felicidad.

Así mismo, le damos de manera cariñosa nuestro agradecimiento a nuestra asesora Andrea Juliana Herrera Plata por enseñarnos que, desde la exigencia, la vocación, la pasión y el compromiso se forman grandes maestros capaces de impactar y generar estrategias innovadoras que no solo fortalezcan la labor docente, sino que también fortalezcan seres sensibles, humanos y capaces de expresar desde las distintas posibilidades de ver el mundo.

Finalmente agradecemos a la Institución ACONIR, por abrirnos las puertas de está, recibiendo de la manera más positiva cada una de las ideas que como docentes en formación llevábamos con el único fin de impactar en cada uno de los participantes que conforman esta bella Institución; además de esto a quienes acompañaron desde diferentes instancias este proyecto nuestros más sinceros y profundos agradecimientos.

Dedicatorias

Mis más profundos pensamientos y agradecimientos llenos de amor y alegría se los dedico en primer lugar a Dios, por guiarme en este camino y ayudarme a llegar a la cima de cada uno de mis objetivos; a mis padres Stella Daza y Alexis Ariza por estar constantemente para mí, por brindarme lo mejor de cada uno permitiéndome ser la mujer que soy hoy en día, así mismo dedico este trabajo a mis hermanos Carlos y Nicoll por ser mis motores de superación, pues gracias a ellos día a día me esfuerzo por ser mejor mujer, hermana, hija y maestra; a mi pareja John Niño, por ser cómplice de mis sueños y metas, por brindarme una palabra de aliento y apoyo en situaciones de adversidad y finalmente a mis maestros, pues gracias a ellos y en especial a mi asesora Juliana Herrera soy una docente capaz de soñar, llena de sensibilidad para trabajar con amor y entrega con cada uno de mis estudiantes.

Gisell Vanessa Ariza Daza

A mis padres por haberme dado la vida y su amor, en especial a mi madre Nelly Andrea Patiño Cortés porque ha sido y será la protagonista de mis triunfos, porque gracias a ella he podido cumplir cada una de las metas que me propongo, porque es una mujer fuerte, dedicada, amorosa que ha dado lo mejor de ella para que yo sea una mujer con valores, principios, pero sobre todo feliz.

A Helen Katherin Forero Castañeda, mi hija, a quien le doy gracias por ser mi motor, mi luz y mi vida por acompañarme en este camino, por enseñarme hacer mamá y sobre todo por estar conmigo cuando más lo he necesitado, quiero decirte que todo lo que hago es por ti, por verte feliz y hacer de ti una mejor persona cada día.

A Leyver Forero Ospina, mi compañero de viaje a quien le doy gracias por entenderme cada día, por ayudarme y apoyarme en cada uno de los proyectos que emprendo junto a ti, por tus consejos y abrazos que me hacen ser cada día más fuerte.

A mis hermanos David, Valentina y Esteban quienes me brindaron todo su apoyo y me han demostrado el verdadero amor que puede existir entre hermanos y también le doy gracias a mi abuelita Luz Marina Cortés Torres por apoyarme y ayudarme en todo momento.

Angie Katherine Castañeda Patiño

Dedico esta tesis a Dios en primer lugar, por ser el guiador de mis pasos y quien puso en mi vida el propósito y deseo para ser Educadora Especial. En segundo lugar a mis padres Henry y Doris quien con su esfuerzo cada día hicieron de mí una mujer esforzada y valiente. A mis hermanos Ányelo, Jheremy, Jhosef y Yoel por ser mi apoyo incondicional en momentos de tristeza. A mi prometido Andrés Reyes quien ha estado acompañándome en todo el proceso de la carrera y quien me da fuerzas y ánimos para nunca rendirme y ser la mejor docente y finalmente a mi asesora docente Juliana Herrera infinitas gracias, gracias por creer en nosotros y ver la mejor versión de lo que somos, Licenciados en Educación Especial.

Sharon Dayan Clavijo Cortés

A mi mamá Laidy Gualteros, a quien le pertenecen todos y cada uno de mis triunfos y es la fuerza que siempre necesitaré. A mi abuelo, a quien no le alcanzó la vida para verme graduando. Finalmente, a Lina, por ser mi compañía y apoyo en este camino.

Camila Alejandra Hernández Gualteros

Carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrógeno. Fotones, Átomos, moléculas, gases, cuerpos, tierra, sol, galaxias, universo. Miles de millones de años de evolución y transformación, miles de millones de coincidencias, de experiencias, de sentires y saberes, miles de millones de segundos, de minutos, de horas, de momentos, miles de millones de seres. Hoy después de tantos miles de millones quiero agradecer al universo, la vía láctea y la Pachamama, por haberme dado la oportunidad de culminar este proceso, al cosmos por girar a mi favor y colmarme de tantas experiencias que me han formado y transformado, a la vida por regalarme tantas personas maravillosas que han sido parte fundamental de mi crecimiento tanto personal como académico.

En este proceso formativo tendría que agradecer con todo mi ser a este hermoso planeta que me vio nacer, a la mágica naturaleza que nos da la vida, a las miles de millones de casualidades que tuvieron que pasar para estar en este lugar, en esta posición, en este momento, quiero dar gracias a todas esas hermosas luces que iluminaron mi camino, luces llamadas Zoé, Lisa, Brisa, Juliana, Lina, Alejandro, gracias por coincidir en esta experiencia llamada vida conmigo y como dijo un grande “La belleza de la vida no hace referencia a los átomos que la componen, sino a la forma en que estos átomos se juntan” - Carl Sagan.

Luna de los Mares Orjuela Mendieta

Agradezco a Dios por ser la luz incondicional que ha guiado mi camino, a mis padres Claudia y Armando, por su esfuerzo, dedicación y apoyo para poder culminar esta meta, a mis hermanos Daniel, Mayra y Karina por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento, ojalá algún día yo me convierta en esa fuerza para que puedan seguir avanzando en su camino. A John Wilmer, mi compañero de vida y aventuras, por ser mi fortaleza y polo a tierra, por su amor y palabras de aliento cuando creía que no podía más, hoy estoy segura de que aún nos queda mucho camino por recorrer. A mi amigas Alejandra y Luna por aguantarme estos cinco años, por sus enseñanzas y aprendizajes, no queda más que decir que son seres increíbles. Al equipo de básquet por haber sido mi refugio y mi familia, sin duda fueron lo mejor de esta etapa universitaria. A familiares, amigos y conocidos que creyeron en mí y de una u otra forma me hicieron llegar su apoyo, gracias. Finalmente a mí amada Universidad Pedagógica Nacional por haberme abierto las puertas y permitirme alcanzar mi gran sueño.

Lina Johana Oviedo Quiñonez

Dedico este trabajo a quien con su esfuerzo, lucha, amor, entereza y constancia ha guiado cada paso que doy, alumbrando con su estrella sabia mi vida, mis metas y la culminación de mis sueños; mi heroína, el motor de mi vida, mi madre quien ha sido y será siempre la guía, el apoyo y esa consejera que nunca me deja solo, así mismo dedico mi tesis a mis amigos Cristian Zúñiga, Carolina Palacios y Angie Espinosa, por su amistad sincera, su apoyo en el proceso y por compartir conmigo alegrías, tristezas, triunfos y ser mis ojos en los momentos de barreras, a ellos mil y mil gracias; a Dios mi amigo, confidente y guía en mi camino. Por último, y no menos importante, a mi asesora Andrea Juliana Herrera quien con su esfuerzo, esmero, pasión y exigencia hizo de mí un maestro capaz de carácter, de sensibilidad y receptivo, a ella mis más sinceros afectos.

Oscar Nicolás Piracún Cely

A mi padre Pilar fundamental y apoyo en mi formación académica, quien me ha dado todo lo bueno que soy como persona. A mis hermanas Leidy y Valentina por ser una voz de aliento, una compañía y ejemplo para mi vida. A mis sobrinos que por medio de su alegría me motivaron a seguir adelante. A mi madre que, aunque no esté conmigo me dejó tantos recuerdos y enseñanzas a lo largo de este camino de formación, y se lo orgullosa que estaría de mis logros.

Esto es por y para ustedes.

Karen Alejandra Preciado Contreras

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la diferencia	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VI de 132	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	MediArte: una estrategia innovadora para el desarrollo de habilidades intelectuales en personas con (D.I.).
Autor(es)	Ariza Daza, Gisell Vanessa; Castañeda Patiño, Angie Katherine; Clavijo Cortés, Sharon Dayan; Hernández Gualteros, Camila Alejandra; Orjuela Mendieta, Luna de los Mares; Oviedo Quiñonez, Lina Johana; Piracún Cely, Oscar Nicolas & Preciado Contreras, Karen Alejandra
Director	Herrera Plata, Andrea Juliana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Discapacidad intelectual, habilidades intelectuales, lenguajes artísticos y mediación docente.

2. Descripción
El presente trabajo de grado tuvo como objetivo 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, a través de la temática mitos y leyendas colombianas, lo cual

permitió acoger a toda la población etaria que se encontraba en este contexto. Este trabajo aborda diferentes formas de mediación a través del trabajo con los 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 uno de los participantes.

3. Fuentes

- AAIDD. (2017). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- ACONIR. (2014). *Asociación Colombiana Pro-Niño Retardado Mental*. Obtenido de ¿Quiénes Somos?: <http://aconir.org/index.php/aconir/quienes-somos>
- ACONIR. (2017). *Plan de Atención Institucional*. Bogotá.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación*, 187-202.
- American Association On Mental Retardation. (2002). *Retraso Mental. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. USA: American Association On Mental Retardation.
- Arango, D., Romero, A., & Rojas, K. (2015). *Estrategias pedagógicas desarrolladas para los formadores líderes de la academia de artes Guerrero con población con Discapacidad*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Araya, F. (S,f.). F.J. Araya. *Artículos académicos*. Obtenido de Aprendizaje mediado: <http://cognitivamediacion.blogspot.com/>
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCERE, ARTÍCULOS, AÑO 5, Nº 13*, 41- 44.
- Colomo, J. (2014). *Arte y discapacidad: la utilización de manifestaciones artísticas en la práctica de trabajo social*. España: Universidad de Jaén.
- Córdoba, L., Hernández, P., Palacios, C., & Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, 86-94.
- Feuerstein, R. (2003). *The Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning*

Experience. Washington: National Education Association.

Figuerola, B., Aillon, M., & Salazar, O. (2013). La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, 75-88.

Flórez, R. (1997). *Modelos pedagógicos*.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: NOMOS.

Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Alicante: Universidad de Alicante.

González, A. (2014). *Expresiones artísticas, habilidades cognitivas (percepción, atención) motivación: una propuesta desde el rol del Educador Especial en contexto hospitalario*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Guilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Alicante: Universidad de Alicante.

Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Lineamientos Técnico-administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados y vulnerados*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Ecuador: EDITORIAL UNIVERSITARIA CATOLICA (EDÚNICA).

Matos, R., Pinada, Y., & Vásquez, A. (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de investigación*, 179-208.

Menuhin, Y., & Estrella, M. (1998). La música, mensajera de la paz. *Música y paz*, 1-3.

Ministerio de Educación Chile. (2016). *APORTES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS A LA EDUCACIÓN. Fichas descriptivas*. Chile: Ministerio de Educación Chile.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El Arte en la Educación Inicial*. Bogotá: Ministerio de

Educación Inicial.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Precidencia de la Nación. (2009). *Cuadernos para el docente. Artes visuales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Precidencia de la Nación.

Organización Mundial de la Salud. (1984). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Preguntas más frecuentes: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.

Vilaro, M. (2014). *El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Unir Universidad Internacional de la Rioja.

Zapata, M. (S.f.). *Aprende en línea*. UdeA. Obtenido de El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/062b9e839f9710b9c737a983b6d328e3/1154/1/contenido/>

4. Contenidos

El documento MediArte: una estrategia innovadora para el desarrollo de habilidades intelectuales en personas con Discapacidad Intelectual presenta los siguientes contenidos:

El documento inicia con el marco contextual, donde se presenta la caracterización de la localidad de Suba (macro contexto), para luego reconocer las dinámicas de la institución (meso contexto) y por último, la caracterización de los sujetos y los niveles en los cuales se encuentran.

En un segundo momento, se recogió y reunió información necesaria para la identificación de la

situación educativa, para de esta manera determinar la pregunta problema, de acuerdo a la contextualización y caracterización de las dinámicas institucionales y las potencialidades de los participantes, teniendo en cuenta la diversidad de grupos etarios presentes en la institución.

En un tercer momento, se presenta el rastreo de antecedentes en el cual se encontraron diferentes documentos de grado a nivel local, nacional e internacional, para identificar los avances, puntos de encuentro o tensiones alrededor de las categorías de interés de este proyecto.

En un cuarto momento, fue necesario abordar diferentes referentes teóricos que apoyaran teóricamente la construcción de la propuesta pedagógica, por ello se establecieron cuatro componentes teóricos, las cuales permitieron el desarrollo teórico del presente proyecto, estas fueron discapacidad intelectual, habilidades intelectuales, lenguajes artísticos y mediación docente, junto con los tipos de mediación.

En un quinto momento, se diseñó e implementó la propuesta pedagógica basada en el proyecto pedagógico de aula, desarrollado a partir de los lenguajes artísticos y la mediación docente. A partir de este, se desarrolla el sexto momento con el capítulo de discusiones y resultados, allí se tienen en cuenta los hallazgos de la propuesta pedagógica, los diarios de campo y el registro fotográfico, con ello se realizan el análisis de la información.

Por último, en las conclusiones se podrán encontrar las diversas formas de implementar los lenguajes artísticos como estrategias pedagógicas y la mediación docente para el fortalecimiento de las habilidades intelectuales de los sujetos con discapacidad intelectual.

5. Metodología

El presente proyecto pedagógico investigativo se inscribió a la línea de investigación de Artes y Lenguaje de la Licenciatura en Educación Especial, además se planteó desde el paradigma crítico social e investigación acción pedagógica (IA-P); estos tuvieron como objetivo promover las transformaciones de las prácticas al interior del aula y los contextos educativos, utilizando como técnicas de recolección: la observación participante, diarios de campo y registro fotográfico.

6. Conclusiones

Las siguientes conclusiones son el resultado del diseño e implementación de la propuesta pedagógica a partir del proyecto pedagógico de aula (PPA) y las categorías de análisis propuestas:

Los lenguajes artísticos al estar basadas en los sentidos le permitieron a los sujetos con discapacidad intelectual acceder y comprender la información a través de diferentes canales sensoriales como son lo auditivo, corporal, observación y palabra, teniendo así la posibilidad de fortalecer sus habilidades intelectuales desde sus particularidades; además de esto, la lúdica género procesos de motivación y placer en el momento de aprender en los sujetos, la cual fortaleció la participación efectiva de todos los participantes; teniendo en cuenta que con los niños y jóvenes se realizaba un juego espontáneo, permitiendo así la exploración de su entorno; por otro lado, con los adultos y personas mayores se realizó un juego organizado y competitivo, promoviendo mayores niveles de autonomía y toma de decisiones.

También se identificó que el juego y las artes van estrechamente ligados como potenciadores del desarrollo cognitivo en los sujetos. Se evidencio que el juego, en el lenguaje corporal se hace presente en los procesos de simbolización y en los roles estructurados, este además de desarrollar las habilidades sociales y habilidades intelectuales como la comprensión y aplicación.

En la articulación con los lenguajes artísticos se evidencio que el lenguaje literario como estrategia pedagógica basada en la palabra oral, escrita y pictórica, permite fortalecer las habilidades intelectuales de los sujetos, a través de diferentes posibilidades de participación, expresión y comprensión, partiendo de las características y habilidades de cada uno; mientras que el lenguaje corporal, como estrategia pedagógica basada en la exploración del cuerpo de sí mismos, con el otro y con su entorno, posibilita fortalecer la comprensión y la resignificación de la información al ser transitada por el cuerpo de los participantes, donde la experiencia de cada uno los sujetos permitieron que accedieran de manera directa y así lograrán un aprendizaje vivencial; también se evidencio que el lenguaje musical, como estrategia pedagógica basada en la música y lo sonoro, potenció la capacidad de escucha, de atención y la motivación de los participantes a partir del ingreso de la información por el canal auditivo, por medio de la

estructura melódica y repetitiva de las canciones, permitió fortalecer los procesos de comprensión y recordación a través de las actividades sonoras, que apoyaban la narración y generaban mayores niveles de comprensión, se enriquecieron con la exploración de los instrumentos y juegos vocales y por último, el lenguaje visual como estrategia pedagógica basada en la observación, fortaleció la descripción de imágenes, la comprensión de historias y la aplicación a partir del trabajo con la imagen fija y móvil, logrando así que el sujeto con mayor facilidad asocie la imagen o el objeto con lo narrado, este lenguaje permite entonces que se identifique el nivel de interiorización y representación de la información comprendida por parte de los participantes a través de la mediación docente.

La mediación docente posibilitó que los educadores especiales en formación lograran reconocer a cada uno de los participantes desde sus particularidades, identificando cuales son los canales sensoriales propicios para el acceso a la información; de esta manera, el aprendizaje fue mediado a través de instrucciones verbales, modelamiento, ejemplificación y las diferentes herramientas del ambiente. En la mayoría de los casos se hizo necesario el uso de dos o más tipos de mediaciones, para esto fue indispensable trabajar desde diferentes lenguajes artísticos ya que estos permiten trabajar variados tipos de mediación.

El proyecto pedagógico de aula como estrategia pedagógica fue efectiva, ya que permite acoger los diferentes grupos etarios, centrándose en los gustos y habilidades de los sujetos, lo cual le permitió a los docentes en formación mediar el aprendizaje a partir de los intereses de los sujetos, esto generó el desarrollo de un proceso articulado y cohesionado entre la teoría y la práctica.

Elaborado por:	Ariza Daza, Gisell Vanessa; Castañeda Patiño, Angie Katherine; Clavijo Cortés, Sharon Dayan; Hernández Gualteros, Camila Alejandra; Orjuela Mendieta, Luna de los Mares; Oviedo Quiñonez, Lina Johana; Pineda Quitán, Érika Vanessa; Piracún Cely, Oscar Nicolas & Preciado Contreras, Karen Alejandra
-----------------------	--

Revisado por:	Andrea Juliana Herrera Plata
----------------------	------------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	31	10	2019
--	----	----	------

Contenido

Introducción	1
Marco contextual	2
Localidad 11 de Suba	2
Planteamiento de la situación educativa	7
Objetivo General	9
Objetivos específicos	9
Justificación	10
Marco de antecedentes	11
Marco Teórico	17
Discapacidad Intelectual	17
Habilidades Cognitivas	22
Mediación docente	26
Las Artes	32
Paradigma de Investigación	45
Ruta Metodológica	48
Marco Pedagógico	49
Surgimiento del proyecto: (2019- 1)	52
Planificación del proyecto:	53
Ejecución del proyecto:	53
Evaluación del proyecto:	53
Propuesta Pedagógica de Aula “Colombia, historias fantásticas”	¡Error! Marcador no definido.
Objetivo:	¡Error! Marcador no definido.
Desarrollo de la propuesta: “Colombia, historias fantásticas”	¡Error! Marcador no definido.

Análisis y Discusiones	58
<i>Conocimiento</i>	58
<i>Comprensión</i>	66
<i>Aplicación</i>	74
Lenguaje Corporal	75
Conclusiones	84
Proyecciones	88
Referencias.....	90
Anexos	98
APÉNDICE A.....	98
APENDICE B.....	99
APENDICE C.....	100
APENDICE D.....	110

Lista de figuras

<i>FIGURA 1.</i> Triada artefacto, sujeto, objeto.....	28
<i>FIGURA 2.</i> Zonas de desarrollo próximo por Vygotsky.....	29
<i>FIGURA 3.</i> Modelo auto reflexivo. Creación propia.....	47
<i>FIGURA 4.</i> Relación entre modelo pedagógico, teorías de aprendizaje y estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de las habilidades intelectuales.....	50
<i>FIGURA 5.</i> Relación entre los lenguajes literario, corporal, visual y musical.....	55
<i>FIGURA 6.</i> Docente apoyando narración con imágenes.....	59
<i>FIGURA 7.</i> Docente apoyando narración con objeto concreto.....	60
<i>FIGURA 8.</i> Docente narrando a través de su voz, gestos y cuerpo con apoyo de material visual.....	60
<i>FIGURA 9.</i> Participante realizando una obra teatral con vestuario.....	61
<i>FIGURA 10.</i> Participantes explorando instrumentos musicales, acompañados por docente tocando música en vivo.....	62
<i>FIGURA 11.</i> Docente modelando el uso del palo de agua.....	63
<i>FIGURA 12.</i> Docente narrando historia con apoyo de imágenes.....	64
<i>FIGURA 13.</i> Participantes narrando historias a través de secuencia de imágenes.....	64
<i>FIGURA 14.</i> Participantes observando y escuchando la narración de forma audiovisual.....	65
<i>FIGURA 15.</i> Mapas de Colombia trabajados en el PPA.....	65
<i>FIGURA 16.</i> Docente modelando y convocando al juego.....	67
<i>FIGURA 17.</i> Docente modelando con objeto concreto (caimán).....	67
<i>FIGURA 18.</i> Participantes explorando instrumentos musicales.....	69
<i>FIGURA 19.</i> Participantes haciendo baile sin instrucción.....	70

<i>FIGURA 20.</i> Participantes expresándose de manera corporal.....	70
<i>FIGURA 21.</i> Participantes haciendo uso de vestuario y accesorios en medio de la narración.....	71
<i>FIGURA 22.</i> Docente modelando actividad con títeres.....	71
<i>FIGURA 23.</i> Docente narrando con apoyo del kamishibai.....	72
<i>FIGURA 24.</i> Representación simbólica de la narración a través de materiales como cartón y pintura.....	73
<i>FIGURA 25.</i> Grupo 6 danzando de manera autónoma.....	75
<i>FIGURA 26.</i> Dibujos de mujer caimán hecho por participante.....	77
<i>FIGURA 27.</i> Participantes con maqueta de madre monte.....	78
<i>FIGURA 28.</i> Muñecos en tela hechas por participantes.....	78

Introducción

Este documento da cuenta de un proyecto pedagógico investigativo encaminado a fortalecer las habilidades intelectuales de los participantes de la Asociación ACONIR a través de la mediación docente y los lenguajes artísticos. Para ello, se presenta la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), donde se abordan como estrategia pedagógica los lenguajes artísticos (literario, musical, corporal y visual) y la mediación docente a partir del modelamiento, ejemplificación, instrucción directa e instrucción general, propiciando así un espacio donde todos los sujetos tuvieron la posibilidad de acceder al conocimiento desde diferentes canales sensoriales y la lúdica.

El proyecto, planteado desde un enfoque socio-crítico, consideró la importancia de fomentar ambientes artísticos que propiciaron diferentes formas de conocimiento, comprensión y aplicación de la información suministrada por los docentes en formación en cada uno de los grupos. En el desarrollo del proyecto participaron niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad intelectual y otras discapacidades asociadas, entre los 8 y 70 años.

Esta propuesta pedagógica-investigativa desarrolló los siguientes aspectos: Marco Contextual que plantea una visión macro y micro de ACONIR y las características más relevantes de los sujetos que participaron en el proceso, planteamiento de la situación educativa, donde se determina la pregunta problema de acuerdo a la contextualización y caracterización de las dinámicas institucionales y las potencialidades de los participantes, justificación que argumenta razones de orden disciplinar, educativo y pedagógico para el desarrollo de la intervención en la Asociación ACONIR, marco de antecedentes donde se realiza el rastreo de las investigaciones realizadas en el campo de interés, marco teórico que fundamenta la propuesta y todo el proceso de intervención pedagógica en sus distintos momentos, marco metodológico que expone el enfoque del proyecto, las fases y los instrumentos que son utilizados dentro del proceso pedagógico – investigativo y la forma como se procesó la información para el análisis de los resultados, propuesta pedagógica que describe las estrategias y dinámicas propias del proyecto MediArte y, finalmente, las conclusiones y proyecciones que entregan aportes a la línea de investigación Artes y Lenguajes y al trabajo pedagógico desde la mediación y los lenguajes artísticos.

Marco contextual

ACONIR, es una Asociación Colombiana, que se encuentra ubicada en la localidad de Suba, en la dirección Calle 153 No. 106^a – 88, siendo un instituto prestador de servicios de salud (IPS) que trabaja con un modelo rehabilitador en la modalidad de atención de internado y seminternado, atendiendo a personas con Discapacidad Intelectual. La siguiente contextualización tiene como objetivo reconocer e interpretar las dinámicas propias de la institución, abordando aspectos a nivel macro (localidad), meso (institución) y micro (sujetos que hacen parte de la institución), esto se realizó a través de la observación participante, la interacción con las directivas, docentes y participantes de la institución.

ACONIR, en su gran mayoría, atiende personas remitidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), encargado de restituir los derechos vulnerados de niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores, adicionalmente se encuentran sujetos que acceden a la institución de forma particular; por consiguiente, se atiende aproximadamente a 90 participantes en ambas modalidades.

Localidad 11 de Suba

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá, Suba está localizada en un extremo de la ciudad a nivel noroccidental; limita al norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el oriente con la localidad de Usaquén, y por el occidente, por el municipio de Cota, teniendo una extensión territorial de 10.056 hectáreas entre urbanas y rurales (Secretaría Distrital de Planeación, 2013).

El nombre de Suba proviene de la lengua Muesca (Muesccubum), *Zhuba*, que significa “mi cara”, “mi rostro”, “mi flor”, esta terminología fue adoptada por los indígenas Muiscas en honor a la Diosa Mae Bachué y del Sihpcua, 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. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

En este contexto se encuentra la institución ACONIR, de carácter privado sin ánimo de lucro, que fue fundada en 1964, siendo acreedora de gran experiencia a nivel social, político, cultural, médico, educativo y laboral que responde a necesidades de niños, niñas, jóvenes,

adultos y personas mayores con discapacidad intelectual, y discapacidades asociadas como discapacidad motora, discapacidad visual y baja visión, atendidos a través de los servicios de IPS bajo el modelo rehabilitador.

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, 2014).

La institución cuenta con un equipo interdisciplinar compuesto por tres áreas divididas así: administrativa (dirección, contabilidad, tesorería y secretaría), educativa (5 educadoras especiales, ubicadas en cada uno de los niveles, una tallerista) y de salud (fonoaudiología, fisioterapia, terapia ocupacional, trabajo social, psicología, nutrición, odontología, medicina general y auxiliar de enfermería); los participantes se encuentran ubicados en un grupo determinado, con una docente a cargo permanente y rotando por los servicios de terapia y salud de acuerdo a las necesidades de cada participante.

Los objetivos planteados por la institución (ACONIR, 2014) 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, 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.

ACONIR, en convenio con el 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 de los sujetos.

A continuación, se realiza una breve caracterización sobre la historia del ICBF, los procesos de atención y la ruta de ingreso a la institución, esto con el fin de identificar la ruta que permite el convenio entre estas instituciones. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), fue creado en 1968 con el fin de garantizar un reconocimiento pleno de los derechos de niños, niñas y jóvenes y se encuentra incorporado al Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010). Su sede principal está ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. y se encuentra presente en todo el país con 33 regionales y 206 centros zonales, brindando de esta forma servicios a más de 8 millones de colombianos.

El ICBF es el encargado en trabajar en pro de la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia (hasta los 18 años) y del bienestar de las familias, principalmente aquellos que se encuentren en condición de amenaza o vulneración de derechos. Está constituido por un conjunto de profesionales y entidades encargados de dar cumplimiento a la protección integral de cada uno de los sujetos desde diferentes ámbitos de acción tales a nivel nacional, departamental, territorial y municipal.

Antes de ingresar a la institución la persona con discapacidad, el ICBF realiza un proceso de atención inicial, realizando un seguimiento, que puede tener una duración de 8 meses, en busca de garantizar el restablecimiento de derechos de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, dicho proceso se divide en:

1. Ingreso: apertura en el Sistema de Información Misional (SIM), entrevista a los niños, niñas y adolescentes, en donde se valora de manera general el estudiante para su ingreso y direccionamiento.
2. Apertura de investigación: se identifican los derechos vulnerados, realizando una valoración del estudiante y redireccionando el proceso mediante un informe elaborado por el equipo interdisciplinar.
3. Periodo probatorio: se complementan las valoraciones y se elabora un diagnóstico teniendo en cuenta los derechos vulnerados en donde el defensor de familia busca la restitución de dichos derechos.
4. Fallo de restablecimiento: teniendo en cuenta las etapas anteriormente mencionadas se propone una ruta que garantice la restitución de derechos de una manera exitosa.
5. Seguimiento: se llevan a cabo entrevistas lideradas por psicólogos a nivel domiciliario para luego evaluar los derechos vulnerados y así poder garantizar una restitución de estos.

Una vez desarrollado el proceso inicial de seguimiento, el sujeto es ubicado en una institución para garantizar el restablecimiento de sus derechos, que en este caso es ACONIR, donde la institución se hace cargo de las siguientes acciones:

- a) Ingreso: Se realiza una valoración integral de cada sujeto a partir de todas las áreas (salud, nutrición, psicología, trabajo social, entre otras); este proceso dura alrededor de 45 días para la adecuada adaptación del sujeto a la Institución y el establecimiento de objetivos a desarrollar con cada participante.
- b) Desarrollo: Se da cumplimiento a los objetivos planteados en el diagnóstico integral, teniendo en cuenta el apoyo y acompañamiento de la familia, los periodos para el desarrollo de este proceso varían dependiendo del nivel de compromiso de las familias.
- c) Egreso: En esta fase se prepara a la familia y al sujeto para la adaptación y desenvolvimiento en el entorno social y familiar; en esta se consolida de manera significativa los aprendizajes de los participantes durante su estadía en la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera importante mencionar que en ACONIR se encuentran casos de personas mayores que han permanecido en la institución aproximadamente 25 años, debido a que no hay otras instituciones o entidades que puedan brindarles alternativas ocupacionales o educativas, la mayoría de estos casos son particulares.

Actualmente, ACONIR cuenta con personas entre los 8 y 70 años, distribuidos en 7 grupos educativos, en un horario de atención de 8am a 4pm de lunes a viernes.

A continuación se describen los ciclos propuestos por ACONIR a nivel pedagógico: (ACONIR, 2017):

1. Ciclo 1 estimulación multisensorial con un plan de estudios de párvulos, kínder, prekínder y transición.
2. Ciclo 2 adquisiciones de código lecto escrito, plan de estudios de primero, segundo y tercero de primaria.
3. Ciclo 3 lenguajes y matemáticas plan de estudio de cuarto y quinto de primaria.
4. Ciclo 4 talleres vocaciones encaminados a desarrollar habilidades y hábitos laborales, para participantes mayores de 13 años.
5. Ciclo 5 encaminado a promover la formación práctica del trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se esperaría que los 7 grupos en los que se encuentran divididos los participantes, corresponda a uno de estos ciclos de enseñanza. A continuación se presentan las características de dichos grupos:

Grupo 1: Está constituido por 12 participantes con edades entre los 9 y 22 años, con discapacidad intelectual y asociadas; cuyo objetivo es el mantenimiento de las habilidades básicas. Debido a las particularidades de cada participante se requiere de un modelamiento permanente, con ejemplificación de los docentes, además de generar una interacción constante tanto con sus pares como con el medio donde se encuentran.

Grupo 2: Está constituido por 8 participantes entre los 7 y 16 años, con discapacidad intelectual y asociadas. Para este grupo, es necesario realizar modelamiento acompañada por instrucciones verbales y ejemplificación.

Grupo 3: Está constituido por 10 participantes con edades entre los 8 y 15 años, con discapacidad intelectual y asociadas; debido a las particularidades de cada participante, se hace necesaria del modelamiento y la instrucción verbal concreta como mediación.

Grupo 4: Está constituido por 11 participantes con edades entre los 14 y 21 años, con discapacidad intelectual. Para este grupo se hace necesario el modelamiento y ejemplificación por medio de la instrucción verbal y no verbal de la docente.

Grupo 5: Está constituido por 6 participantes, entre los 13 y 25 años, con discapacidad intelectual y autismo; teniendo en cuenta las particularidades de cada participante se requiere de mediación a través de la instrucción directa por parte de los docentes.

Grupo 6: Está constituido por 15 participantes con edades entre los 13 y 22 años, con discapacidad intelectual; este es el nivel de taller protegido donde se desarrollan actividades relacionadas con la confección y costura autosostenible. Para este grupo se hace necesario el modelamiento y ejemplificación constante, acompañado principalmente de la instrucción verbal.

Grupo 7: Está constituido por 15 participantes, entre los 19 a 69 años con discapacidad intelectual y asociadas; en este nivel se encuentran los participantes de mayor edad limitando la posibilidad de desplazamiento de los participantes dentro de la institución. Para este grupo se emplea la instrucción verbal general como mediación docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente aclarar que los grupos se acogen a los ciclos mencionados de la siguiente manera: El grupo 1, no corresponde a ningún ciclo, dado que el nivel de apoyo que requieren genera que el acompañamiento sean de tipo asistencialista. El grupo 2, se encuentra en el ciclo 1, es decir en procesos de adquisición del código lectoescritor. Los grupo 3, 4 y 5 se encuentran en el ciclo 3, es decir que trabajan contenidos de lenguaje y matemática. El grupo 6, se encuentra en el ciclo 4 donde se realizan procesos encaminado al desarrollo de habilidades y hábitos laborales. Finalmente, el grupo 7, se encuentra en el ciclo 3 con un plan de estudios de cuarto y quinto de primaria.

Planteamiento de la situación educativa

A partir de la observación participante realizada por los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se identificaron las dinámicas institucionales, la ruta pedagógica, las estrategias desarrolladas por los docentes y las interacciones entre los sujetos inmersos en la institución (directivas, docentes, participantes); dichas observaciones quedaron registradas en los diarios de campo, realizados semanalmente por los docentes en formación durante la fase de caracterización.

Inicialmente se identificó la ruta pedagógica implementada por la institución, la cual se organiza en cinco ciclos de la siguiente manera: ciclo 1, estimulación multisensorial con un

plan de estudios de párvulos, kínder, pre kínder y transición; ciclo 2, adquisición de código lecto-escrito, plan de estudios de primero, segundo y tercero de primaria; ciclo 3, plan de estudio de cuarto y quinto de primaria, basado en lenguaje y matemáticas; ciclo 4, talleres vocaciones encaminados a desarrollar habilidades y hábitos laborales para participantes mayores de 13 años; y ciclo 5 encaminado a promover la formación práctica del trabajo (ACONIR, 2017).

Desde la observación participante, se identificó que si bien, la ruta pedagógica se lleva a cabo en la institución, las estrategias pedagógicas no respondían de manera significativa a las habilidades, intereses y necesidades de los sujetos. Se evidencio que en algunos grupos (especialmente de adultos) las actividades y estrategias pedagógicas desarrolladas eran infantilizadas y homogenizadas, desarrollando contenidos poco significativos para su vida cotidiana.

Así mismo, con los niños y jóvenes se identificó que aunque se desarrollaban actividades pedagógicas acordes a su edad, en algunos casos no se ajustaban a las características particulares de los sujetos, teniendo en cuenta que los grupos eran bastante heterogéneos, generando ritmos y estilos de aprendizaje diferentes.

Cabe destacar, que la dinámica institucional potenciaba el establecimiento de rutinas y el fortalecimiento de las habilidades sociales; sin embargo, era necesario fortalecer la toma de decisiones, la autonomía e independencia, que les permitiera favorecer procesos intelectuales que impactaran en la toma de decisiones, resolución de problemas sencillas, planificación y organización que impactaran su vida cotidiana.

Partiendo de las características propias de los sujetos con Discapacidad Intelectual y teniendo en cuenta que la institución mostraba interés por replantearse nuevas dinámicas que permitieran la actualización y cualificación de las prácticas pedagógicas e institucionales se inició el proceso de caracterización de los grupos para identificar sus necesidades e intereses. Teniendo en cuenta el interés de las docentes titulares de desarrollar un proyecto innovador, que incluyera prácticas pedagógicas dinamizadoras no abordadas por la institución hasta el momento y fortalecieran las habilidades intelectuales de los sujetos, se inició el desarrollo de actividades

desde los lenguajes artísticos, con adecuada aceptación por parte de los participantes por la novedad y motivación que encontraban en ellas.

De manera paralela, se reconoció la necesidad de identificar, analizar y transformar los procesos de interacción docente que permitieran mediar la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas en la institución, teniendo en cuenta las características de los sujetos. De tal manera, que los docentes en formación acompañados por los docentes titulares reconocieran los tipos de mediaciones que se requerían para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula, vinculando los lenguajes artísticos.

Por tal razón surge el interés de los docentes en formación crear y brindar experiencias pedagógicas que posibiliten el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades intelectuales, a partir de la mediación docente y exploración de diferentes experiencias lúdicas y artísticas.

Respondiendo a las características anteriores surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer las habilidades intelectuales de personas con D.I.? a través de la mediación docente y los lenguajes artísticos?

Objetivo General

Generar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades cognitivas de personas con discapacidad intelectual a través de la mediación docente y los lenguajes artísticos.

Objetivos específicos

- Caracterizar los participantes a través de actividades pedagógicas mediadas por los lenguajes artísticos que den cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita desarrollar y fortalecer las habilidades cognitivas a partir de la mediación docente y los lenguajes artísticos.
- Analizar los resultados obtenidos durante la ejecución de la propuesta pedagógica, evidenciando el impacto de la mediación docente y los lenguajes artísticos como estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas.

Justificación

Teniendo en cuenta la situación educativa identificada en la institución, surgió la necesidad de generar una propuesta pedagógica innovadora que desarrollara y potenciara las habilidades intelectuales de los sujetos a partir de la mediación docente y los lenguajes artísticos, donde se tuviera en cuenta el estatus de edad de los sujetos; y que a su vez, respondiera a las características institucionales, y a los procesos de transformación y cualificación que deseaba adelantar ACONIR con la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Especial.

Ahora bien, pensar en un proceso continuo de formación docente en Educación Especial conlleva a evaluar y reflexionar sobre los objetivos, contenidos, didácticas y estrategias pedagógicas, con una visión innovadora y transformadora de las prácticas educativas, que sean pertinentes, adecuadas y flexibles a las características y ajustes razonables requeridos por los participantes, desde una visión humanista de la educación.

De allí, la importancia que los docentes en formación reflexionaran en la búsqueda de procesos pedagógicos pertinentes, con el fin de provocar ambientes de aprendizaje significativos, articulando el saber teórico a las situaciones cotidianas, analizando el papel de los docentes como mediadores en los procesos de enseñanza y transformación de las dinámicas de cada participante y de la institución.

Por tal razón, se hizo necesario reconocer, en un primer momento, el impacto del quehacer docente en el fortalecimiento de las habilidades intelectuales de los participantes; y en un segundo momento, reconocer la importancia de la mediación docente y los lenguajes artísticos como una estrategia innovadora que promueve desde sus diversas posibilidades un espacio de la exploración lúdica, como lo menciona Budner, el estar frente a producciones artísticas generan que el cerebro trabaje en pro de darle una forma y sentido a aquello que se está percibiendo. Es decir que esta es una habilidad innata (2019).

Desde esta propuesta se reconocer que los lenguajes artísticos brindan a los participantes la posibilidad de expresar, crear, comunicar y aprender las diferentes formas de concebir la realidad, en este sentido es importante mencionar que la manera como el ser humano se expresa a través de las artes se va transformando a partir de los ciclos vitales, por ejemplo en los niños descubren el mundo a través de los estímulos sensoriales; así mismo, los jóvenes hacen énfasis en uno o varios lenguajes para darle sentido al mundo que les rodea y expresar así sus ideas,

pensamientos y emociones; de igual manera, los adultos logran a través de los lenguajes artísticos un espacio de recreación y ocio que les permite mantener una adecuada calidad de vida (Herrera, Esguerra, Parra, & Torres, 2017).

Los docentes debieron reconocer la importancia en la implementación de espacios creativos, lúdicos, artísticos y recreativos en el desarrollo integral y multidimensional de los sujetos, convocando e integrando diferentes herramientas didácticas, pedagógicas y artísticas que potenciaron las habilidades intelectuales, entiendo estas últimas como componente esencial en el desarrollo del ser humano que permite la potenciación de habilidades de pensamiento, organización, análisis y comprensión de la información de los sujetos (Bloom, 1956).

Marco de antecedentes

Este capítulo tiene como propósito presentar la revisión de investigaciones y avances llevados a cabo entre el 2010 y el 2017, en torno a la relación en el desarrollo de habilidades intelectuales con población con discapacidad intelectual, la implementación pedagógica a partir de los lenguajes artísticos y/o los procesos de mediación del docente; para este rastreo se tomaron en cuenta investigaciones de carácter internacional (Guatemala y España), nacional y local, partiendo de los trabajos de grado realizados en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para el análisis y comprensión de las investigaciones rastreadas se agruparon los documentos de la siguiente manera: (a) Propuestas investigativas desarrolladas con población con discapacidad en las que se vinculan estrategias pedagógicas o didácticas que involucran los lenguajes artísticos. (b) Propuestas investigativas articuladas el concepto de mediación con el rol docente. (c) Propuestas investigativas desarrolladas con población con discapacidad donde se vinculan estrategias pedagógicas o didácticas desde los lenguajes artísticos.

En primer lugar, en el rastreo de propuestas pedagógicas desarrolladas con población con discapacidad en el cual se vinculan estrategias pedagógicas o didácticas desde los lenguajes artísticos se identificó, el proyecto de grado “Creando mundos. Creatividad en estudiantes con discapacidad intelectual (D.I)”, realizado por Pinilla (2017) en la Licenciatura de Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como objetivo fortalecer la imaginación de las personas con discapacidad intelectual creando artefactos con el fin de favorecer la comunicación entre estudiantes, donde los nuevos escenarios brindaron una oportunidad social a los sujetos, logrando así interiorizar los procesos de socialización e interacción con pares fortaleciendo la

comunicación; se concluye que el diseño de ambientes incentiva el desarrollo de las habilidades intelectuales y comunicativas, promoviendo la imaginación y la creatividad en la población con discapacidad intelectual.

De igual manera, se rastreó el proyecto de grado “¡EmpoderARTE!: lenguajes artísticos como mediadores de procesos de participación y empoderamiento en jóvenes con discapacidad intelectual en la Fundación Ludus”, cuyos autores fueron Ávila, N. et al. (2016) realizado en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvo como objetivo identificar la importancia de los lenguajes artísticos en procesos de participación y empoderamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual en su contexto educativo; concluyó que los lenguajes artísticos promueven y facilitan la expresión de los sentimientos, flexibilizan el ambiente, propiciando la motivación, con lo cual se construye conocimiento dándose de forma significativa el aprendizaje; permitiendo además el uso de la imaginación y creatividad que posibilita la resolución de problemas, la comprobación de ideas y la consideración de diferentes posibilidades de acción ante las situaciones de la vida cotidiana.

Por otra parte, la monografía “Una experiencia pedagógico-artística en la práctica de contexto ‘Fundación Vida y Alegría’ ” realizada por Merchán (2016) tuvo como objetivo brindar espacios de educación artística, específicamente desde las artes plásticas en los cuales exploraban y se desarrollaban sus capacidades creativas, realizando un reconocimiento de las capacidades de sí mismo y del otro. Concluyó que la educación artística puede transformar contextos de formas unimaginables, posibilitando el desarrollo de etapas que aún no se conocían, lugares recónditos de la mente y el cuerpo permitiéndoles creer en sí mismos, amar lo que se hace y ver el mundo con otros ojos.

Por otro lado, se encontró el trabajo de grado “CommuniArtis” elaborado por León, N et al. (2017) en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo fue fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes que presentan dificultades comprensivas o expresivas, o ambas, mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación aumentativa y alternativa y los lenguajes artísticos; en donde se concluyó que el diseño de ambientes y los lenguajes artísticos son estrategias pedagógicas que promueven espacios lúdicos y flexibles permitiendo a los participantes la adquisición de experiencias significativas y motivantes en los procesos de comunicación e interacción.

Así mismo, se encontró el trabajo de grado “INVOLUCRARTE: Una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades en personas con discapacidad, a través de actividades artísticas teniendo en cuenta las condiciones de accesibilidad al Museo de Trajes” desarrollado por Acosta, N et al. (2014) en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tuvo como objetivo desarrollar y fortalecer las habilidades sociales de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, a través de actividades artísticas, articulando este con los apoyos realizados en cuanto a la accesibilidad física y comunicativa desde el diseño universal; donde se concluyó que las actividades artísticas permitieron el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales de tipo conductual, personal y situacional, mejorando así las relaciones entre jóvenes y adultos, sus pares, y personas ajenas al contexto; además de esto la implementación de los apoyos y adecuaciones fueron primordiales para generar el acceso a la información y a la estructura en igualdad de condiciones con personas con discapacidad a espacios culturales.

En el mismo sentido, se encontró el trabajo de grado "Arte y discapacidad: la utilización de manifestaciones artísticas en la práctica de trabajo social" elaborado por Colomo (2014) en la Universidad de Jaén de la Facultad de Trabajo Social de la ciudad de Andalucía España, que tuvo como objetivo transformar la concepción de la persona con discapacidad como agente con capacidades y potencialidades, a través de las artes. Esta investigación concluyó que las artes median entre la sociedad y la cultura empleando una propuesta educativa y formativa activando de manera significativa el aprendizaje y la creatividad del sujeto.

Finalmente, se revisó el trabajo de grado “Expresiones artísticas como estrategias para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación”, elaborado por Lourdes & Rojas (2013) realizado en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, su objetivo fue desarrollar el lenguaje y la comunicación a través de las expresiones artísticas, donde las artes se convirtieron en un medio de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los estudiantes la posibilidad de la construcción de su propio aprendizaje a través del reconocimiento de los diferentes lenguajes artísticos, despertando la sensibilidad, potenciando la curiosidad y creando diversas formas de expresión.

Los proyectos anteriormente mencionados, buscaron potenciar las habilidades intelectuales, sociales y comunicativas de personas con discapacidad, usando las artes como una

herramienta pedagógica, a través de las diferentes expresiones artísticas se consideran a los sujetos desde una visión multidimensional, que deja de lado los diagnósticos o imaginarios percibidos por la sociedad, en donde el diseño de ambientes y la implementación de proyectos de aula sirven como estrategias pedagógicas que invitan a la reflexión en los procesos educativos y sociales llevados a cabo por cada participante. En los proyectos anteriormente mencionados, se identifica como tendencia que fueron desarrollados con niños o jóvenes, y en su mayoría fueron realizados en contextos educativos no formales.

A continuación, se presenta la segunda agrupación de investigaciones donde se rastrean trabajos de grado en los cuales se articula el concepto de mediación con el rol docente:

Se presenta el trabajo de grado “El rol del docente como mediador en los desarrollos pedagógicos en aula húmeda”, desarrollado por Pérez (2017), en la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura de Educación Especial, que tuvo como objetivo caracterizar el rol del educador especial como mediador, con lo cual se analizó su quehacer pedagógico y los aportes que lo configuran en este espacio no convencional. Se concluyó desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva que los usuarios del servicio de aula húmeda construyeron significados sociales generados a partir de la mediación, dado por el accionar docente, el apoyo del cuidador, procesos de interacción y participación entre pares, los cuales retroalimentan los procesos pedagógicos con sus diversas formas de ser, de actuar y de convivir.

Igualmente se abordó el proyecto de grado “El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, desarrollado por Parra (2014), realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, donde se analizó la mediación pedagógica realizada por el docente, en pro del desarrollo de los agentes que se encuentran inmersos en la escuela y permite enriquecer la actitud positiva de todos los que participan en el hecho educativo (escuela, familia y comunidad), siendo el docente el mayor responsable de promover los aprendizajes significativos, además de ser un puente entre los alumnos, los grupos y el conocimiento para facilitar la solución de problemas mediante el razonamiento, persuasión y sugerencias de alternativas que favorezcan a todos los participantes.

Al mismo tiempo, se encontró el trabajo de grado “Expresiones artísticas, habilidades cognitivas (percepción-atención) y motivación: una propuestas desde el rol del educador especial en contexto hospitalario”, realizado por Gonzales (2014), en la Universidad Pedagógica Nacional

de la Licenciatura de Educación Especial, que tuvo como objetivo potenciar las habilidades cognitivas de percepción y atención, teniendo en cuenta la motivación, valiéndose de expresiones y/o lenguajes artísticos utilizando la valoración, diseño, implementación y análisis de una propuesta pedagógica desde el rol del educador especial en ambientes hospitalarios, en esta se evidenció que el trabajo educativo con una fuerte mediación desde las expresiones artísticas, sustentado por la pedagogía hospitalaria, es necesario e indispensable en ambiente clínico, ya que hay una necesidad manifiesta de humanizar, tanto el contexto como las prácticas profesionales que se ejercen allí. Esta necesidad puede ser cubierta de manera adecuada y aportar a su vez a un desarrollo integral del estudiante, por la relación de expresiones artísticas, cognición, motivación y pedagogía hospitalaria.

Así mismo, se rastreó el trabajo de grado “Rol del docente en el aprendizaje cooperativo” desarrollado por Maldonado (2013), en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, su objetivo fue identificar las ventajas del aprendizaje cooperativo en los estudiantes para optimizar su proceso de formación; se identificó predisposición positiva ante el aprendizaje, se fortaleció el proceso educativo al trabajar en equipo y se optimizó los conocimientos en cada área académica; además se fortaleció el rol del docente frente al aprendizaje cooperativo que le permitió planificar, estructurar, orientar mediante la tutoría y/o guía, donde las técnicas implementadas son el trabajo en equipos, investigación en grupo, comparación guiada, técnica del rompecabezas, entre otras.

De igual manera, el trabajo de grado “La música como mediación pedagógica: una propuesta para la formación de maestros”, realizado por Sánchez (2011), en la Universidad Iberoamericana, tuvo como objetivo la formación docente permitiendo a los maestros y maestras encontrar en la música estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas que facilitaron abordar distintas áreas del conocimiento de una forma diferente a la acostumbrada; mediante la música se logró la construcción de estrategias didácticas que permiten enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y potenciar las habilidades comunicativas de los sujetos.

Para terminar, se rastreó el trabajo de grado “Estrategias pedagógicas desarrolladas para los formadores líderes de la Academia de Artes Guerrero con población con discapacidad” realizado por Arango; Romero, & Rojas (2015), en la Universidad los Libertadores, cuyo propósito fue estudiar el rol del educador especial en diferentes contextos en los que se puede

encontrar inmerso, mediando procesos de formación en personas con discapacidad; el rol del Educador Especial contribuyó a generar los diferentes métodos de enseñanza y las diversas estrategias que se pueden crear para lograr un aprendizaje efectivo; donde se concluyó que este proyecto promovió otra mirada en la comunidad, permitiendo el acceso a nuevos espacios culturales como el Museo Nacional de Colombia.

Partiendo del rastreo realizado por los docentes en formación, se realizó un análisis basado en las categorías anteriormente expuestas (Discapacidad intelectual, lenguajes artísticos y mediación docente) en los diferentes trabajos de grado consultados, se evidenció la articulación de las artes y el trabajo con personas con discapacidad intelectual, ya que por medio de actividades artísticas se generan: espacios de sensibilización frente a la discapacidad, diferentes formas de expresión y comunicación, ambientes de aprendizaje que favorezcan habilidades sociales, cognitivas y comunicativas; en la información analizada se trabajaron con diversos grupos etarios desde niños hasta adultos, en contextos de educación formal y educación no formal como museos, ambiente hospitalario, ambientes complejos de aprendizaje como Aula Húmeda , Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la UPN, entre otros.

En cuanto a los procesos de mediación y los lenguajes artísticos, se identificó que juegan un papel importante en el quehacer de la práctica pedagógica, en el cual el maestro explora otras posibilidades de enseñanza, implementando estrategias pedagógicas y didácticas desde los diferentes lenguajes artísticos, sin embargo, se evidencia que en la mayoría de los trabajos rastreados son implementados de manera independiente, es decir, no articulan dichas categorías en sus investigaciones.

Ahora bien, el arte es abordado como una estrategia pedagógica que permite generar prácticas lúdicas y didácticas encaminadas a fortalecer, en la mayoría de los casos, habilidades sociales y comunicativas. Por ello, el presente Proyecto Pedagógico Investigativo pretende generar propuestas innovadoras con el fin de abordar otras dimensiones, específicamente las habilidades cognitivas que son imprescindibles en el desarrollo de todo ser humano.

En los documentos rastreados se evidencia que la mediación facilita la participación de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde no solo se tienen en cuenta los gustos de los sujetos sino las características de cada uno de ellos y las posibilidades brindadas por cada contexto educativo.

A partir de este rastreo documental se concluyó que se pueden utilizar los lenguajes artísticos y la mediación como estrategias pedagógicas en escenarios educativos formales y no formales garantizando un aprendizaje mediado ya que por medio de las diferentes expresiones artísticas se pudieron generar ambientes educativos, pedagógicos y didácticos que trabajen de manera conjunta en todos los grupos etarios. De igual manera, es claro que las artes y la mediación fueron estrategias que aportaron a la interacción de los docentes y estudiantes logrando potenciar sus habilidades sociales, cognitivas y comunicativas en donde se buscó fortalecer el aprendizaje bilateral (maestro- estudiante, estudiante- maestro) de manera creativa, espontánea y lúdica posibilitando al maestro generar reflexiones en su práctica pedagógica. Sin embargo, en las indagaciones realizadas durante el rastreo no se evidenciaron experiencias que vinculen los lenguajes artísticos de manera integrada (Literatura, música, visual y corporal) como mediadores en el desarrollo de habilidades intelectuales, aspecto que se tuvo en cuenta en la presente propuesta pedagógica. Cabe resaltar que los lenguajes artísticos, fueron componentes esenciales y motivacionales en el proceso llevado a cabo siendo una herramienta de mediación implementada por parte de los docentes en formación.

Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta este Proyecto Pedagógico Investigativo proporcionará al lector un acercamiento a los paradigmas planteados por Agustina Palacios (2008), para posteriormente abordar el concepto de Discapacidad Intelectual (DI) usado por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AADI). Más adelante, se encontrará la concepción de Mediación Docente analizada y desarrollada por Vygotsky desde una mirada sociocultural e histórica y Feuerstein desde la modificabilidad cognitiva. Para finalizar, se desarrollarán los conceptos de Arte y Lenguajes Artísticos y su relación en los contextos educativos.

Discapacidad Intelectual

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalan como diferente a ti? ¿Acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?

Frase de Julián Yadiar, Citada por Rossi (2014, p. 194)

En el desarrollo del concepto de Discapacidad y la evolución que este ha tenido, Palacios (2008) plantea un recorrido a partir de tres modelos que se presentaron en diferentes momentos históricos, configurando el desarrollo de paradigmas, normativas y concepciones de sujeto:

Modelo de la prescindencia. Este modelo tuvo lugar en la época de la Antigüedad y la Edad Media en donde se

(...) supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos y que son la consecuencia del enojo de los dioses. (Palacios, 2008, p. 26)

Por lo anterior, se hace necesario

(...) prescindir de las personas con discapacidad través de la aplicación de políticas eugenésicas, como también situándose en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia. (Palacios, 2008, p. 26)

La práctica del infanticidio hacia las personas con discapacidad en aquella época dice Garland citado por Palacios (2008) era obligatoria; el abandono de niños enfermos o deformes era un requisito legal, en este contexto, en la antigüedad, no había espacio para las “imperfecciones”.

Luego de que el infanticidio disminuyó, cerca del siglo II d.C., cuando se condenó al exilio a los padres que asesinaran a sus hijos y se ordenó a cuidarlos en lugar de exponerlos a sufrimientos, las personas con discapacidad seguían siendo motivo de burlas y aislamiento.

Sostiene Garland citado por Palacios (2008) que en las elites de la época era común que los miembros del imperio les otorgaran a las personas con discapacidad la función principal de ser degradados y humillados a fin de entretener en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones.

Modelo rehabilitador. Este modelo tuvo lugar a principios del siglo XX, después de la segunda Guerra Mundial crece la necesidad por rehabilitar a los soldados combatientes en la guerra y desde ese momento “(...) las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas” (Palacios, 2008, p. 26). Por

ello, el modelo pretende normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa.

Modelo social. Actualmente,

(...) se considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde el punto de vista de este modelo se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. (Palacios, 2008, p. 27)

Desde esta mirada se empiezan a reconocer los derechos de las personas con discapacidad, su dignidad, igualdad y libertad personal a partir de leyes creadas para hacer valer sus derechos. A partir del recorrido histórico realizado, se abordarán a continuación las diferentes transformaciones que ha tenido el término de discapacidad intelectual, dadas por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual.

Verdugo (2010), recoge las definiciones que respecto al DI ha generado la Asociación Americana de Retraso mental a lo largo de los años, de esta manera en 1959 establece que:

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 una o más de los siguientes conceptos: (1) mediación, (2) aprendizaje, (3) adaptación social. (Verdugo, 2010, p. 35)

Posteriormente, en 1973, se define que 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, 2010); este término se mantiene hasta el año 1992, cuando se cambia por:

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. 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. (2010, p. 35)

Finalmente, en el 2002, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual define la Discapacidad Intelectual como las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años (Verdugo, 2010). Con el fin de definir y clasificar la Discapacidad Intelectual la AAIDD ha desarrollado cuatro enfoques generales:

1. **Enfoque social:** hace énfasis en el comportamiento y adaptación social más que en lo intelectual.
2. **Enfoque clínico:** hace referencia a un modelo médico, priorizando lo orgánico y patologizando la Discapacidad, creando un ambiente segregador.
3. **Enfoque intelectual:** este cambia su enfoque al funcionamiento intelectual basado en test de inteligencia y en puntuación de C.I. (Coeficiente Intelectual).
4. **Enfoque de doble criterio:** sistematiza el funcionamiento intelectual como de la conducta adaptativa.

Verdugo (2010) al citar a Gottfredson considera que es posible analizar al sujeto con DI desde un enfoque multidimensional, en el cual se concibe la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto; por lo tanto, reconoce cinco dimensiones importantes que desarrollan favorablemente su calidad de vida y participación en la sociedad:

Dimensión 1 - habilidades intelectuales. Son aquellas capacidades que permiten comprender el entorno, buscar respuestas a problemas presentes y realizar las acciones necesarias para solucionar los mismos. Esta capacidad como menciona Gottfredson, citado por Verdugo “(...) incluye el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje partir de la experiencia” (Verdugo, 2010, p. 44)

Dimensión 2 – conducta adaptativa. Hace referencia a aquella capacidad que tiene el ser humano para funcionar de manera correcta en su vida diaria, permitiendo de esta manera responder a circunstancias cambiantes y a exigencias contextuales. Verdugo (2010) plantea que esta capacidad también se vuelve una idea global compuesta en tres dimensiones; la primera dimensión que menciona es la conducta adaptativa práctica, que integra habilidades necesarias para satisfacer las necesidades personales más directas y para ser un miembro activo de la

sociedad, la segunda que establece es la conducta adaptativa social, que incluye habilidades necesarias para establecer relaciones sociales de manera apropiada y finalmente, menciona la conducta adaptativa conceptual, que agrupa habilidades cognitivas y académicas, que muy a menudo se ejercitan y se aprenden en la escuela y que nos sirven para manejarnos en lo cotidiano.

Dimensión 3 – participación, interacciones y roles sociales. Los ambientes son entornos específicos en los que una persona vive, aprende, juega y trabaja, socializa e interactúa, estos promueven el crecimiento, desarrollo y bienestar. Para personas con Discapacidad Intelectual, los ambientes positivos son los habituales para sus iguales en edad y son consistentes con su cultura y lenguaje, respondiendo a su contexto y a sus vivencias (American Association On Mental Retardation, 2002).

Dimensión 4 – salud (física, mental y factores etiológicos). La Organización Mundial de la Salud define la salud como un estado integral de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Siendo un elemento de la comprensión integra individual, debido a que la condición de salud de un individuo puede afectar directa o indirectamente todas o cada una de las áreas de su funcionamiento (Organización Mundial de la Salud, 1984)

Dimensión 5 – contexto (ambientes y cultura). El Contexto describe las condiciones interrelacionadas en el cual las personas se desenvuelven en la vida diaria. El contexto, tal y como es empleado en el sistema representa una perspectiva ecológica que implica al menos tres niveles diferentes:

- Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas.
- Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos.
- Macrosistema o mega sistema: que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

Estos ambientes pueden proporcionar oportunidades para el desarrollo integral de las personas con D.I. (Verdugo, 2010).

Teniendo en cuenta el recorrido histórico del concepto de discapacidad intelectual, el proyecto investigativo se acogió a la definición planteada por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (2002) ya que este permitió reconocer y potenciar las diferentes habilidades de los sujetos, entendiendo este como un ser multidimensional e integral.

Habilidades Cognitivas

“(...) conjunto de operaciones; mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.”

(Bracqbien, Brito, Leue, & Castillo, 2008, pág. 3).

Este apartado pretende realizar un acercamiento al concepto de habilidades cognitivas y a su incidencia en el desarrollo de los seres humanos, a partir de la revisión de diferentes autores sobre dichas habilidades.

Las habilidades cognitivas han sido definidas como las habilidades que aportan al proceso de adquisición de conocimientos, los cuales deben ser identificados, potencializados y fortalecidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; a continuación, se presentan las posturas de varios autores frente a la definición de habilidad intelectual:

Por su parte, Serrano (2012) retoma la teoría de Piaget, su principal aporte es señalar que el desarrollo cognitivo se da a través de cuatro etapas (etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales), por las cuales los sujetos transitan a lo largo de los primeros 12 años de vida, definiendo de esta forma que “(...) la inteligencia es concebida como algo en continua evolución, con una serie de transformaciones que la enriquecen y potencializan” (p. 15). Igualmente, plantea que la inteligencia se entiende como un componente innato del ser humano y de esta forma se establece que el aprendizaje evoluciona en la interacción con el otro, esto refiere que “La actividad intelectual que origina el aprendizaje es pues, consecuencia del obrar del hombre sobre el mundo.” (p. 15).

Así mismo, Vygotsky propone que se debe dar sentido a los diferentes estímulos presentados al sujeto, para que de esta forma sean significativos y los use en su cotidianidad y en

la relación con el otro, entendiendo así que “El entorno social influye en la cognición y el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente.” (Serrano, 2012, p. 16).

Vygotsky citado por Carrera & Mazzarella (2001) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales, supone aquellas actividades que los sujetos pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales.

Por otro lado, si se le ofrece ayuda al sujeto o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el sujeto no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. La capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo (Carrera & Mazzarella, 2001).

Meece citada por Pérez (2006), expresa que las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y Vygotsky muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotsky otorga mayor importancia al papel de las interacciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad. Los principales medios del cambio cognoscitivo son el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas.

Para Vygotsky la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. El niño al ir madurando aprende a utilizar las herramientas del pensamiento que su cultura aprecia. No existen patrones universales del desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades intelectuales y de convenciones sociales. Las habilidades intelectuales necesarias para sobrevivir en una sociedad de alta tecnología serán distintas a las que se requieren en una sociedad predominantemente agraria (Pérez M. , 2006).

Otra diferencia entre las ideas de Piaget y Vygotsky es la importancia que conceden al aprendizaje. Hemos visto que para Piaget el desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales (2006). No es posible acelerarlo a través de experiencias de aprendizaje. Sin embargo, Vygotsky, citado por Pérez (2006) admitió que el aprendizaje no es lo mismo que el desarrollo, sostuvo que el aprendizaje constituye un aspecto necesario y universal del proceso de adquirir funciones psicológicas organizadas culturalmente y propias del ser humano. Vygotsky pensaba que la instrucción (tanto formal como informal) por parte de compañeros o adultos más conocedores es la base del desarrollo cognoscitivo. Para él, el aprendizaje antecede al desarrollo.

Por otro lado, Herrera, Ramos y Ramírez (2010) exponen la postura de Reed, este menciona que “Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente” (p. 202), esto significa que el desarrollo de las habilidades cognitivas potencia el procesamiento de la información y logra resignificar el aprendizaje articulándolo con los conocimientos previos y los conocimientos nuevos.

Así mismo, Newell y Simon citado por Gilar (2003), propone que

La adquisición de las habilidades cognitivas tuvo sus raíces en el estudio de la solución de problemas, por lo general problemas libres de contenido, (...) en los que el individuo tenía que explicar sus razonamientos en voz alta mientras resolvía el problema. (p.5)

Es decir, que el fortalecimiento de dichas habilidades permitió en el individuo la resolución de problemas frente a situaciones nuevas o cambios en su entorno.

Por último, se propuso profundizar la teoría de Bloom, quien plantea que las habilidades cognitivas se dividen en habilidades inferiores (conocimiento, comprensión, y aplicación) y superiores (analizar, sintetizar y evaluar), teniendo en cuenta los objetivos educacionales y potenciando la enseñanza aprendizaje de los sujetos.

La Taxonomía de Bloom (1956), amplía el concepto de las habilidades cognitivas y su influencia en el desarrollo del pensamiento y la interacción con el otro. Las habilidades cognitivas como componente esencial en el desarrollo del ser humano que permitió la

potenciación de habilidades de pensamiento, organización, análisis y comprensión de la información de los sujetos, logrando así la capacidad crítica y de abstracción de los individuos.

Para fundamentar este aspecto como componente esencial en el desarrollo del ser humano, retomamos la ‘Taxonomía de Bloom’, la cual expone los objetivos educacionales que debe tener el estudiante para aprender y adquirir conocimiento, contando con una estructura que refiere desde lo simple a lo complejo, desde lo literal hasta lo abstracto, de lo que requiere niveles de pensamiento básicos a unos más complejos, donde el sujeto debe replantarse lo que sabe y lo que aprendió.

Es así como la Taxonomía de Bloom (1956) refiere que existen seis aptitudes que el ser humano logra desarrollar por medio de sus habilidades y desde el apoyo que el docente realiza en el aula, las cuales van desde el pensamiento desde el orden inferior hasta el de orden superior, estas son:

1. **Conocimiento.** Es definido como la habilidad para recibir y reproducir la información, este supone la identificación no solo de hechos particulares, sino generales dando respuesta al proceso, orden y evolución de la estructura cognitiva. El sujeto logra recordar información previamente aprendida, es decir, brinda al ser humano la posibilidad de recordar fechas, nombres hechos o ideas, esto de manera aproximada a como las aprendió. La habilidad del conocimiento hace referencia a la memoria y entre los objetivos de dicha habilidad se encuentra: describir, numerar, identificar, reproducir, seleccionar, nombrar y decir.
2. **Comprensión.** Definida como la apropiación del conocimiento aprendido, la claridad y representación de la información recibida, buscando relación y asociación desde las múltiples formas de comprensión de la información obtenida. Para este elemento, se hace referencia a la clasificación, citación, explicación, resumen y descripción como habilidades básicas para la comprensión del conocimiento, esto en pro que el sujeto haga parte de su ser eso que aprendió previamente y lo representa en otros contextos.
3. **Aplicación.** Permite al estudiante seleccionar, transferir datos y completar la tarea con un mínimo de supervisión utilizando lo aprendido, es decir, sus conocimientos previos; finalmente para la aplicación, el estudiante logra adaptarse a situaciones nuevas y a la resolución de problemas teniendo en cuenta lo aprendido anteriormente. Para la aplicación, se tiene en cuenta la habilidad de recoger, transferir, solucionar, construir, controlar, establecer, incluir, y resolver las situaciones presentadas en su entorno.

4. **Análisis.** Desarrolla en el sujeto la capacidad de relacionar y clasificar estructuras de un hecho o elaboración de una pregunta, logrando hacer hipótesis, solucionar problemas desde lo que ya aprendió. Para este objetivo se refieren las habilidades de categorizar, analizar, discriminar, ilustrar, comparar y precisar la información según sus gustos, intereses y necesidades.
5. **Sintetizar.** Lograr crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas formas de hacer algo, conciliando este conocimiento en esquemas para su fácil comprensión, y la unión de dos ideas diferentes, dando paso así a la formulación de nuevos patrones o estructuras de comportamientos creativos del sujeto.
6. **Evaluar.** Se refiere a la capacidad de valorar o emitir juicios de valor de lo que el sujeto hace, por medio del análisis y de la síntesis que este ha hecho, es por esto por lo que se desarrollan habilidades como las de generar, planear, producir, diseñar, construir, idear, trazar y elaborar algo para la vida. Este componente es el más alto que el ser humano logra tener, ya que involucra a todos los anteriores nombrados, además de realizar juicios de valor reflexivos, pues es el que más componentes mentales necesita.

Para finalizar, es importante potenciar en los sujetos las habilidades intelectuales relacionadas con la propuesta de Bloom, ya que el desarrollo de estas permitió la resolución de problemas que le surgen al sujeto en su cotidianidad y la adaptación frente a situaciones nuevas que tienen fuera del entorno habitual; desarrollando así su independencia y autodeterminación, además de impactar positivamente su proceso de enseñanza-aprendizaje, y establecer relaciones de forma efectiva con sus pares y sociedad.

Mediación docente

La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía.

Tébar, citado por Zapata (S,f.)

El docente es un agente activo del aula que acompaña, promueve y transforma procesos de enseñanza-aprendizaje desde conocimientos, tácticas y metodologías con el fin de dotar al sujeto de las estrategias necesarias para la formación de habilidades cognitivas, afectivas,

sociales y comunicativas permitiendo así que el aprendizaje sea activo y significativo a lo largo de la vida, relacionando al estudiante, al medio y al conocimiento (Tébar, 2009).

Continuando con el abordaje del concepto de mediación docente, Wertsch (1985) cita a Vygotsky quien plantea que el conocimiento se construye por medio de habilidades cognitivas basadas en la interacción social, cultural e histórica. Para Vygotsky el desarrollo intelectual del sujeto no puede entenderse alejado del medio cultural en el que está inmersa la persona, ya que la evolución de las funciones psicológicas superiores (memoria y atención, razonamiento, metacognición) se da primero en el plano social y después a un nivel individual, y es así como la transmisión, adquisición de conocimientos y valores culturales son posibles cuando hay una interacción social pasando del plano interpersonal al plano intrapersonal; a este proceso se le denomina interiorización.

El concepto Vygotskiano de mediación está basado en la exposición directa a estímulos dados por el contexto, creando un ambiente de enseñanza y así mismo un proceso de aprendizaje mediado, el cual guía la transformación de los estímulos, estructurando el pensamiento de forma gradual, es así que en este proceso el mediador parte de las intenciones, la cultura y la lingüística como el medio entre el ambiente, el objeto y el sujeto, haciendo una mediación para enseñar a aprender, en la cual el niño es el actor principal en la construcción del conocimiento por medio de la experiencia compartida (Tébar, 2009).

Según Ledesma, el sujeto actúa en la realidad para adaptarse, modificar su contexto y modificarse a sí mismo a través de instrumentos psicológicos denominados mediadores como recursos para dominar los procesos mentales. Este proceso llamado Mediación Instrumental se lleva a cabo por medio de artefactos; Vygotsky distingue dos clases de instrumentos mediadores: la herramienta (recursos materiales) y los signos (lengua). La herramienta modifica el entorno materialmente alterando y guiando los procesos de adaptación, mientras que el signo es una construcción cultural y actúa como mediador en las acciones, a diferencia de la herramienta el signo no modifica materialmente, sino que modifica la estructura de las funciones mentales del sujeto que lo utiliza como mediador (Ledesma, 2014).

Los instrumentos mediadores (Cole, 2013), pueden ser tanto personas como objetos y pueden actuar como artefactos mediadores guiando la interacción del sujeto, ambiente y objeto. Los psicólogos constructivistas usaron un triángulo para describir la relación entre el individuo y

el ambiente que surge con la mediación por artefactos, esta estructura triangular ubica las funciones naturales o no mediadas en la base del triángulo, las funciones culturales, o mediadas son la relación entre sujeto y ambiente y están unidas a través de la punta del triángulo, el artefacto:

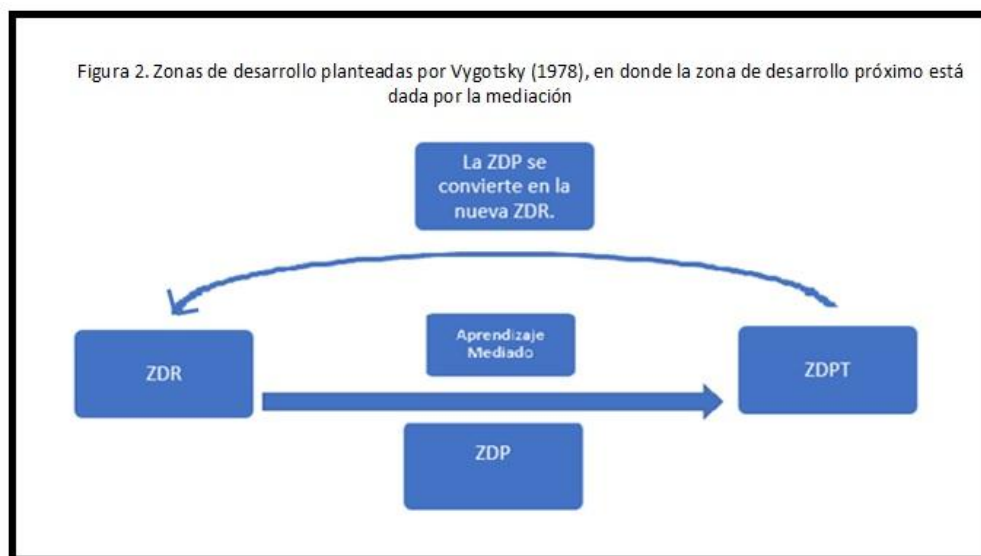


Ahora bien, para Vygotsky la educación es un mecanismo fundamental para que las personas logren apropiarse de la experiencia acumulada y así dirigir sus vidas y construir el modo de percibir, entender y sentir la realidad, puesto que para educarse hay que crear las condiciones sociales necesarias que permitan que las destrezas, conocimientos y capacidades de los estudiantes se potencialicen creando una relación entre desarrollo y aprendizaje (Cole, 2013).

Para esto es necesario definir al menos dos niveles de desarrollo, el primero es el desarrollo actual alcanzado por el niño sin apoyo o Zona de desarrollo real (ZDR) y el segundo es el desarrollo potencial alcanzado por el niño bajo dirección del adulto o Zona de desarrollo potencial (ZDPT); la diferencia entre los dos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky ha nombrado Zona de desarrollo próximo (ZDP) la cual requiere un proceso pertinente de mediación y así mismo transmisión e interiorización de la cultura, el medio ambiente y la historia, creando un cambio dinámico en la estructura cognitiva del sujeto.

(...) la mediación es el proceso que permite expresar los dos planos tanto el interno como el externo y tiene su base en el lenguaje como recurso fundamental que se convierte a su vez en un medio de autorregulación y la forma de responder el estudiante frente a las diferentes situaciones dependerá de la cultura pedagógica y valores de los involucrados, es por ello que al identificar el uso pedagógico de la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se reconoce las diversas formas

de prácticas pedagógicas de los docentes y su acompañamiento como mediadores.
(Parra, 2014, p. 104)



Partiendo de lo anterior, Vygotsky expresa que la mediación es un proceso que permite cierto tipo de actos en la sociedad, el objeto y sujeto, teniendo como mediador algún sistema de signos en términos de cómo estos son parte de la mediación y median la acción humana, asociándolo al término de acción mediada, en la cual la herramienta media la actividad y de esta forma conecta al humano con el mundo de los objetos y otras personas, ya que los procesos psicológicos superiores se adquieren solamente a través de la interacción con el otros (Cole, 2013).

Asimismo, la acción mediada propuesta por Figueroa, Aillon & Salazar (2013) citando a Keneth Burke pone la acción humana como eje fundamental de análisis destacando la noción de acción con la de motivo ya que la acción humana sólo puede entenderse adecuadamente mediante la interacción con otros y el sistema de signos usado, por lo tanto el autor propone 5 elementos generadores de la acción mediada:

1. Acto: es lo que sucedió en el pensamiento o en los hechos.
2. Escena: es el trasfondo del acto, es decir, la situación y el contexto en que ocurrió.
3. Agente: es la persona o clase de persona que realizó el acto.
4. Agencia: son los instrumentos que utilizó el agente.

5. Propósito: cuál es el propósito que movilizó el acto

Complementando la teoría Vygotskiana frente a la mediación en los procesos de enseñanza- aprendizaje, Feuerstein menciona la mediación desde el aprendizaje directo, en el cual el niño interactúa con el entorno llevando a un aprendizaje por observación, aprendizaje por ensayo-error y por condicionamiento, viéndolo desde un aprendizaje sin guía y objetividad previamente desarrollada o planteada por un par o docente más capacitado y desde el aprendizaje mediado en el que el adulto o par más capacitado se sitúa entre el niño y el entorno, a través de un mediador el cual tiene como objetivo: seleccionar, modificar, amplificar, interpretar objetos y procesos para el niño, es claro que acá si se plantea previamente una guía en pro de un aprendizaje pautado partiendo de unas necesidades y realidades de los sujetos caracterizadas por el docente mediador (Feuerstein, 2003).

Por este motivo, Feuerstein ubica, reflexiona y plantea estrategias desde las necesidades de su época (correspondientemente en 1990) desarrollando la ‘Experiencia de Aprendizaje Mediado’ o como sus siglas en inglés MLE, que plasma la interacción mediada entre el niño y los estímulos del entorno con calidad, la cual se consigue por medio de un adulto calificado como el docente de aula, proyectando sus prácticas pedagógicas ya que estas guían el aprendizaje del estudiante, transformando de manera positiva el entorno y hace que el docente reflexione día con día de su accionar pedagógico (Kosulim, 2000). Algunas de las características en este proceso son:

- **Intencionalidad/ Reciprocidad.** Uno de los objetivos más claros de la experiencia del aprendizaje mediado es que el adulto pase de una situación incidental a una intencional por medio de diferentes focos, en la cual el adulto capacitado guiará el proceso del niño enfocándose a un objetivo en específico, esto se logra interviniendo ya sea al objeto que da el estímulo o en el sujeto; en el primero se cambia físicamente, por ejemplo, colores, tamaños, intensidad, etc., con la intención de que el niño experimente, el segundo, se plantea hacer partícipe al niño de su aprendizaje, no simplemente realizando alguna actividad, sino reconocer un por qué y para qué en su vida. Tras la relación de los tres componentes de la mediación (Docente, medio y sujeto) debe existir una transformación final, en donde, todos aprendan y se transformen partiendo de lo

sucedido ya sea en actos positivos o negativos en pro de mejorar en la próxima mediación.

- **Trascendencia.** El objetivo de la experiencia del aprendizaje mediado no es solo el aprendizaje de un tema o contenido específico para el aula, sino que se trata de interiorizar y ver la importancia de lo aprendido en la realidad donde se encuentran, esto desde procesos mentales del sujeto a través del aprendizaje significativo. Por ejemplo, si se le enseña al niño la manera en que se alimentan las plantas no solo es el aprender paso a paso en una hoja de papel con una ilustración, sino es ir a explorar el medio, saber que si ellos tienen una planta en sus casas y no le brindan agua esta morirá y no se nutrirá para dar frutos, es así por medio de este aprendizaje situado en su realidad, que se da una trascendencia plena, transformando su forma de ver y de interactuar con su entorno.
- **Significado.** El docente como ya se ha nombrado anteriormente, evalúa al sujeto y al medio donde se encuentra, con la finalidad de reconocer las necesidades, gustos, intereses, habilidades, etc., para que este se involucre intencionalmente y/o afectivamente en su propio aprendizaje con un interés y con una motivación, así estos conocimientos no pasarán como un corto cinematográfico sin sentido y con muchas imágenes, sino atrapándoles y haciéndoles parte para que estos conocimientos le servirán en su accionar diario como sujetos activos en la sociedad donde se encuentran (Kosulim, 2000).

Es así como a mediados de los años 50' Feuerstein, dice que el aprendizaje mediado es realmente indispensable para aportar a la creación de bases cognitivas en el sujeto, teniendo en cuenta que todo ser humano es modificable si cuenta con un mediador que vaya en pro de la mejora del procesamiento de la información del mediatizado y con un conocimiento previo del tema, que logre transformar constantemente tanto al niño, al medio y así mismo. Por tanto, se ve la importancia de la sociedad para este proceso, ya que sin la anterior el niño no lograría desarrollarse con las características esperadas y planteadas previamente, no solo en el contexto habitual, sino en otros donde las acciones, sujetos y estímulos son nuevos y es por consiguiente que logra tomar conocimientos previamente aprendidos y aplicarlos, ya que trascendieron y dieron significado para ser usados en situaciones diversas (Orrú, 2003).

Teniendo en cuenta la intencionalidad/reciprocidad, trascendencia y significado de los estímulos mediados que puede brindar el docente, que según Carrasco, no se debe dejar a un lado

la motivación y la emoción porque son aptitudes que promueven el ejercicio de interesarse por el aprendizaje propio del niño, para que estos desarrollen habilidades de autonomía, esto por medio del andamiaje, en el cual el docente guía desde un comienzo el desarrollo del niño, le da herramientas y opciones, pero a medida que este va ascendiendo va dejando un libre albedrío para que logre tomar decisiones propias, y sepa qué hacer en momentos que exigen su interpretación y uso de conocimientos previamente adquiridos.

En suma, para que se pueda dar un aprendizaje real, el docente debe brindar estímulos o guiar al sujeto con un objetivo previamente analizado, en donde este regulará la experiencia del aprendizaje mediado por medio de las relaciones del niño con el medio, sus pares y el conocimiento, el niño logrará usar los conocimientos aprendidos y así en “(...) futuras situaciones este mismo logre identificar, clasificar y organizar los estímulos más relevantes que debe aprender en una situación en desmedro de otros menos importantes” (Araya, s.f.).

Desde un enfoque sociocultural propuesto por Lev Vygotsky, que propone un modelo para mediar las interacciones pedagógicas bajo un proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del arte, en la cual se atribuye a las imágenes un paralelo con el lenguaje, el significado de las mismas y la representación de los lenguajes artísticos; con relación al uso de imágenes como mediadores socioculturales y motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y el pensamiento artístico, se comprende que estas son un puente para potenciar y generar estrategias educativas desde la conceptualización de la ZDP (Araya, s.f.).

Las Artes

El arte podría y debería ser una experiencia compartida por todos los hombres cada día de su vida; lo cual no quiere decir que todos los hombres deban ser pintores, arquitectos, autores, compositores, ni que pasen las noches en los teatros o en las salas de conciertos. Lo que se quiere decir, más bien, es que hay que permitir que se exprese y crezca la sensibilidad innata del hombre con respecto al arte y, estimulando y educando a aquél desde la niñez, hacer que esa sensibilidad se afirme para, que el hombre entero y cabal surja en él.

(Hayman, 1961)

A continuación, con el objetivo de establecer la importancia de hablar de Arte dentro del proyecto pedagógico investigativo, se realizará un breve recorrido por algunas definiciones, así mismo la conceptualización de los lenguajes artísticos y el arte en los procesos educativos.

Augustowsky plantea que “El concepto de arte cambia con el tiempo, las obras de arte son expresiones de los diferentes modos culturales de la historia humana” (Augustowsky, 2012, p. 25); de igual manera, este término se ha transformado a partir de la experiencia y el momento histórico en el que se ubican cada uno de los autores, es por esta razón que se encuentran una gran variedad de definiciones.

Desde el inicio de la vida humana el hombre se ha valido de las diferentes formas de expresión para representar su mundo y transmitir sus experiencias, comunicando así sus pensamientos, sentimientos y percepciones, es por esta razón que el arte es considerado como una manifestación propia de la naturaleza del hombre Kant (Kanz, 2001).

En la Edad Media y desde su postura, Galeno propone al “(...) arte como aquel conjunto de preceptos universales, adecuados y útiles que sirven a un propósito establecido” (Tatarkiewicz, 1986, p. 40) esto se refiere a un sentido más amplio de lo que en la actualidad se puede definir como Arte, ya que desde esta postura se incluyen las actividades manuales y no solo aquellas que se refieren a las Bellas Artes.

Desde otro punto de vista Read (1931) establece el Arte como aquello capaz de llegar al público de manera directa, sin la intervención de mediadores, así mismo lo define “(...) como un ensayo creador de formas agradables. Estas formas satisfacen nuestro sentido de belleza, y tal sentido de belleza queda satisfecho cuando podemos apreciar una cantidad o armonía de relación formal con nuestras percepciones sensoriales” (p. 3) esto se refiere a la diversidad de creación que se puede dar en una obra artística.

Siverio (2006) retoma a Dewey donde afirma que el arte es una forma de expresarse que contribuye a que el organismo se dé cuenta que está vivo, y provocan sentimientos tan elevados que pueden llegarse a identificar esta experiencia como un evento único en la vida. El Arte mediante todas sus manifestaciones es un vehículo muy importante para transmitir y entender las emociones y los sentimientos, la inteligencia emocional es de gran importancia en el desarrollo social de los seres humanos, ya que a través de ella logramos motivar, controlar los impulsos, regular los estados de ánimo en conclusión controla gran parte de lo que somos.

En los contextos educativos, por otro lado, se pueden encontrar los Lineamientos de Educación Artística brindados por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales se desarrollan bajo el planteamiento de:

(...) el arte es una actividad del espíritu con sus reglas y finalidades. El arte tiene como finalidad hacer conscientes los intereses supremos del espíritu (...) No toda forma es capaz de ser expresión y representación de dichos intereses, de recibirlos en sí y de reproducirlos, sino que un contenido concreto determina también la forma adecuada a él. (1997, p. 7)

De igual manera, se plantea que el Arte desde el inicio del ciclo vital del ser humano permite entrar en contacto directo con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia, siendo esto de gran importancia al convertirse en una parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral de cada ser humano. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Estos, resaltan la importancia de las artes en el perfeccionamiento de determinadas competencias, las cuales permitirán un desarrollo cognitivo íntegro de los sujetos, entre estas encontramos: La percepción de relaciones, atención al detalle, resolución de problemas, imaginación como fuente de contenido, entre otras, estas aportarán de manera significativa al desarrollo social de los sujetos.

Por otro lado, García (2012) establece que el Arte se ha convertido en una expresión que se puede evidenciar desde diferentes aspectos y espacios, como la estética, la habilidad de demostrar sentimientos, emociones y, por último, como herramienta de protesta; así mismo, establece que por medio del Arte se evidencia el reflejo de la realidad social, cultural, económica, etc.

Finalmente Maya en (Ministerio de Educación Nacional, 2014) afirma que el arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información, por esta razón, el Arte es una oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida, a la vez que se van potencializando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles.

Existen diferentes factores que favorecen de manera significativa en la expresión artística de cada ser humano, estos factores según Martínez & Gutiérrez (2011) son:

- Obediencia al impulso biológico: todos los seres humanos al inicio del ciclo vital están en búsqueda constante de un lugar que sirva como soporte de sus trazos, ya sea en el papel, la pared, la tierra del parque o la arena de la playa, es decir se está en la permanente búsqueda de hacer permanecer los signos y símbolos para comunicar a los demás.
- La tendencia lúdica: el juego es una forma de expresión libre, la menos mediatizada por el adulto, ya que transcurre fuera de las reglas escolares y de las obligaciones familiares impuestas. El juego se convierte en una forma de lenguaje que el propio niño fija y perfecciona a lo largo de toda la primera infancia y mediante el cual enlaza la función de lo real con las raíces de su propia personalidad.
- La necesidad de integrarse: se concediera que la expresión artística en el niño es una parte esencial del proceso de adaptación del individuo a la sociedad, pues a través de las representaciones sobre sí mismos, sobre el mundo y el modo en que se relacionan con él, le dan significado y lo apropian para integrarse a la sociedad.
- La comunicación: se entiende como la necesidad de dar a conocer, no solo a través de la escritura, sino a través de movimientos, de gestualidades y de creaciones, todo lo que conforma a la persona, sus sentimientos, emociones y necesidades de expresar de manera diferente lo que es.

Sin duda alguna, las expresiones artísticas promueven la formación de un conocimiento experiencial útil para la consecución de metas en la vida cotidiana dentro y fuera del aula, pues fomenta la creatividad y con ella la cognición, la afectividad y motiva hacerse preguntas acerca de las cosas que lo rodean.

Por ello, Lowenfeld y Lambert (1980) afirman que “(...) la capacidad de preguntarse, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que ni se desarrollan ni se tienen generalmente en cuenta en el sistema educativo” (p. 17) por esto, se hace de vital importancia que se promuevan espacios artísticos en el contexto en que se desarrolla el sujeto.

Los Lenguajes Artísticos.

Los Lenguajes Artísticos forman parte de la vida cotidiana de todo ser humano pues estos promueven la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad, son de

carácter lúdico y están basados en los sentidos, siendo esto de vital importancia para generar una posición crítica y autónoma a lo largo de la vida.

Existen primordialmente 4 Lenguajes Artísticos los cuales serán abordados de manera detallada en los siguientes apartados. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Lenguaje Corporal.

(...) la expresión dramática pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y en movimiento, ella ocupa en la escuela un lugar específico, reemplazando el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida.
(Barret, 1979)

La Expresión Corporal o dramática es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado. Es el medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos. De esta forma, el cuerpo se convierte en un instrumento irremplazable de expresión humana que permite ponerse en contacto con el medio y con los demás (Street, 2005).

La expresión corporal busca desarrollar la imaginación, el placer del juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad, está también busca brindar modalidades de comunicación más profundas e integrar lo que fortalece el reconocimiento del mismo cuerpo, del cuerpo del otro y de los cuerpos en relación con el espacio.

Existen varios contenidos básicos que desarrollan los sujetos a lo largo de la vida de los que hace uso la expresión corporal, estos según García (2011) son:

- Los movimientos naturales de locomoción: se refiere a movimientos que hacen parte de la vida cotidiana del sujeto, tales como caminar, correr, saltar, gatear, arrastrarse, girar y rodar.
- Diseños espaciales: se refiere al concepto de espacialidad y ubicación que maneja el sujeto, con respecto a rectas y curvas.
- Gestos: estas se pueden definir entre funcionales o de trabajo, entre las cuales se pueden encontrar actividades como pintar o barrer; así mismo se pueden definir como sociales y

entre estas se logra identificar aspectos como el saludo, la despedida, la llamada; por último, se pueden definir como emocionales, tales como la alegría, y la tristeza.

La expresión corporal es un lenguaje artístico que está estrechamente vinculado a la actividad humana, y representa una importante vía para la formación de la personalidad, permitiéndoles un mejor acercamiento y un conocimiento del mundo que le rodea. (García I. , 2011)

Herrera, Sguerra, Parra y Torres (2017) afirman que

(...) la expresión corporal propone dos caminos diferentes para su desarrollo: el primero que conduce a una experiencia de exploración personal y reconocimientos de las propias posibilidades corporales, y el segundo, que invita a la participación y al diálogo colectivo, permitiendo de esta manera “(...) fortalecer la conciencia corporal y la relación con los otros, mejorar las habilidades comunicativas y el desarrollo de la imaginación.” (p. 18-19).

- Movimientos técnico-analíticos: hace referencia a movimientos que exigen conciencia corporal, tales como rotación, ondulación, flexión-extensión, tensión-relajación y contracción-estiramiento de los músculos y extremidades.
- Acciones básicas: hace referencia a movimientos y acciones que hacen parte de la vida cotidiana, entre estos golpear, flotar, fluir, palpar, torcer, sacudir y presionar
- Coreografías: se refiere al producto que se logra tras trabajo corporal juicioso, entre estos se encuentran las danzas creativas y los bailes sencillos.
- Corporización: cuentos de acuerdo con los intereses y la edad de los sujetos, los cuales pueden ser expresados a través de actividades corporales.

Lenguaje Musical.

En efecto, la música, medio y herramienta de expresión universal, permite la comunión y la participación: unión con los otros, con el entorno, y participación en la riqueza interior del ser...

(Menuhin y Estrella, 1998, p. 1)

Los seres humanos son seres musicales por naturaleza, pues el cuerpo humano está dotado de un oído que en óptimas condiciones nos permite desde edad temprana reconocer un ritmo que

se manifiesta en el latir del corazón y en el cuerpo (al caminar, respirar, parpadear y en los movimientos voluntarios e involuntarios); además se cuenta con una voz con la que podemos hacer inflexiones vocales o entonar, dándole un sentido a la comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El Arte en la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2014) retoma la afirmación del músico y educador Víctor Wooten donde menciona que:

La música es un lenguaje y tanto la música como el lenguaje verbal, sirven para los mismos propósitos: pueden ser usados para comunicarse con los demás, pueden ser leídos y escritos, pueden hacernos reír o llorar, sirven para hacer pensar o dudar, y con ellos podemos dirigirnos a uno o a varios al tiempo; ambos nos hacen mover. En algunos casos, la música puede ser mejor que la palabra, porque no es necesaria que sea entendida para que sea efectiva. (p. 23)

La Música mantiene generación tras generación la identidad y el acervo cultural de un país, pues permite reconocer el legado cultural que caracteriza cada sociedad y territorio, por esta razón, se considera que la Música hace parte fundamental de la memoria histórica. Desde épocas antiguas cada sociedad o cultura tiene su propia representación musical, rítmica y sonora, esto es lo particularmente llamativo que diferencia una cultura de la otra. En estas regiones se crean los instrumentos musicales según la vegetación de cada lugar, así como existen múltiples voces según la fisionomía y anatomía que caracteriza a cada etnia. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Por otro lado, Botero, citada por el Ministerio de Educación Nacional (2014) dice que “La música es el arte de combinar sonidos, uno después de otro, o simultáneamente. Así como el escultor trabaja con arcilla o el pintor con un lienzo y óleo, quien hace música trabaja con el sonido” (p. 25).

La Música se compone de los siguientes elementos (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

- La altura: es la que permite comprender la diferencia entre sonidos agudos o graves, es decir, entre altos o bajos.

- La intensidad: es la que permite comprender la diferencia entre sonidos fuertes y suaves, es decir, entre duro y pasito.
- La duración: es la que permite diferenciar los sonidos largos de los cortos, es decir, entre rápido y lento.
- El timbre: es el que permite comprender auditivamente y ayuda a distinguir qué o quién produce el sonido.
- El ritmo: se trata de la distribución de las diferentes duraciones en el tiempo, una después de la otra.
- La melodía: se trata de la distribución de sonidos con distintas alturas en el tiempo, uno después del otro.
- La armonía: se crea una armonía cuando suenan varias notas o alturas al mismo tiempo, de manera simultánea.

Con estas características la Música pretende transmitir emociones y sentimientos, ayudando de esta manera potenciar la escucha activa y mantenida, y facilitando la expresión espontánea, corporal, sensorial, emocional, comunicativa y social (Mateos, 2004).

Con relación al aporte que la Música brinda al desarrollo del sujeto, más específicamente en un sentido cognitivo, Berrio (2011) establece que:

Durante los primeros años de vida del niño, se sientan las bases educativas que permitirán un desarrollo armonioso de sus facultades, y en el plano cognitivo, este desarrollo implica un correcto estímulo y ejercicio de las habilidades para percibir, pensar, comprender, conceptualizar y manejarse dentro de la realidad de manera exitosa. (p. 14)

Finalmente, Herrera, Sguerra, Parra & Torres (2017) afirman que:

(...) las actividades que se realizan alrededor de la música conducen a incidir en la educación emocional y en el aprendizaje, debido a que por medio de estas se desarrolla, la escucha, facilita la expresión natural e incrementa su pensamiento alrededor del “espacio temporal, corporal, sensorial, emocional, comunicativo, social”, y responde adecuadamente a los procesos cognitivos de cada sujeto, en este campo se generan

transformaciones constantes en los diferentes procesos de aprendizajes que se pueden abordar desde la música. (p. 20)

Lenguaje visual.

Las Artes Visuales tienen como objetivo central ampliar el desarrollo de capacidades expresivo-comunicativas de los alumnos mediante el contacto con la imagen y el lenguaje visual para la creación de sus propias representaciones y para promover un activo acercamiento al patrimonio cultural de cada región, del país y de otras épocas y culturas

(Ministerio de Educación de la Nación, 2009)

Las Artes Plásticas y Visuales han sido Lenguajes Artísticos empleados desde épocas remotas que cuentan y mantienen la memoria de nuestros antepasados. En Colombia aún se conservan algunas pinturas en Chiribiquete, Sutatausa, Facatativá, Tierradentro y Sáchica, entre otros lugares, transmitiendo de esta manera sentimientos y mensajes entre los seres humanos generación tras generación y convirtiéndose en un patrimonio cultural invaluable. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Herrera, Sguerra, Parra y Torres (2017) afirman que:

Esta actividad artística involucra dos procesos fundamentales: por un lado, favorece un acercamiento a un lenguaje que necesita ser articulado y que permite crear formas simbólicas (crear imágenes); por el otro, promueve la comprensión de las formas simbólicas creadas por otras personas (leer imágenes). Estos procesos acontecen de manera alternada, como cuando niñas y niños realizan un dibujo o una pintura para posteriormente apreciarla, comentarla y disfrutarla. (p. 21)

Por otro lado, las Artes Plásticas y Visuales se caracterizan por favorecer la apreciación, expresión y representación de ideas, emociones, recuerdos y sensaciones de cada ser humano.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) retoma la afirmación de Spravkin (1997) donde menciona que la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar), unos significados (lo que se expresa), unos medios (con que se expresa) y un uso determinado de estos (cómo expresar).

- La intención: se manifiesta de diversas maneras, es el impulso de expresar, comunicar o representar. Es la emoción que lleva a crear por medio de diferentes imágenes.

- El significado: está relacionado con la capacidad del ser humano de simbolizar, de establecer metáforas, comparaciones y analogías.
- Los medios: el acercamiento a los materiales se relaciona en gran medida con la exploración del medio e involucra la toma de decisiones y la afirmación de la propia forma de ser.
- El uso: o lo que podríamos llamar modos de hacer como los trazos, las formas y figuras usados por cada uno van a contribuir a particularizar las expresiones.

Muchas de las vivencias asociadas a este lenguaje se encuentran en la cotidianidad, el estar en contacto con los colores, las formas, el punto, la línea, el tamaño, el volumen, la textura y el espacio, mejorando así la capacidad de observación, promoviendo el autoconocimiento y la expresividad permitiendo impulsar la confianza y la autoestima. (Ministerio de Educación Chile, 2016)

Lenguaje Literario.

La literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.

(Ministerio de Educación Nacional, 2014)

La literatura según el Ministerio de Educación de Chile es la creación artística a través de la palabra (escrita o hablada) y se aboca al uso estético de la palabra escrita. Este lenguaje constituye una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano. (2016)

Este desarrollo se da en la primera infancia y a lo largo del ciclo vital, en donde se ven las manifestaciones artísticas contemporáneas, como, por ejemplo, en los libros-álbum o en el cine, en los que se propician diálogos creativos entre imágenes, ideas y palabras.

Herrera, Sguerra, Parra y Torres (2017) afirman que:

(...) en el campo de la literatura se destaca la importancia que tiene el lenguaje verbal, la necesidad de ofrecer experiencias literarias, como alternativas de nutrición lingüística. En

los primeros años de vida, la literatura abarca todas esas creaciones lúdicas que se manifiestan y representan a través de la lengua, no solamente a la palabra escrita, sino que también involucra todas las construcciones del lenguaje – oral, escrito o pictórico, que también se plasman a través de la tradición oral, para reconocer y conservar el acervo cultural, en el cual se descubren diferentes maneras de transformar el lenguaje a partir de la interculturalidad, el diálogo entre saberes y la construcción de la propia identidad. (p. 22-23)

En este acervo cultural dejado como herencia de nuestros antepasados se encuentran diferentes géneros literarios como lo son:

- Poesía: predomina la intención de jugar con la sonoridad y de explorar las múltiples resonancias de las palabras. (Los arrullos, las canciones, los cuentos corporales, las rondas, las coplas y todo el repertorio que se transmite de voz a voz).
- Narrativa: figuran las leyendas de tradición oral, los relatos sobre hechos reales o fantásticos, los cuentos clásicos que circulan y se transmiten de viva voz.
- Libros de imágenes: figuran los libros para bebés que están centrados en la imagen (Cuentan historias sencillas para tocar, mirar, manipular e incluso morder).
- Libros-álbum: Proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido. (Permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales).
- Libros informativos: Buscan el desarrollo del pensamiento científico a partir del interés de los niños, sirviendo como fuente de conocimiento.

De esta manera, el acervo cultural se mantiene por muchas generaciones, pues son parte de la cultura y de la identidad de cada región. La literatura no solo da identidad a cada sujeto, sino que lo dota de imaginación, sensibilidad y creatividad, además de fortalecer el desarrollo humano a través de la adquisición de conocimientos y aprendizajes. (Ministerio de Educación Chile, 2016)

Los Lenguajes Artísticos, como se evidencia aportan al desarrollo de los sujetos desde diferentes dimensiones, de allí la importancia de hacer uso de estas dentro de los procesos educativos.

Vygotsky (1978) expone que las artes, la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro, son los medios más eficientes que dispone la cultura para dar una mayor eficiencia a las particularidades de la vida, es por eso que las artes amplían el campo del conocimiento y a la vez la expresión artística enriquece la percepción de la vida; por medio de la creación artística los estudiantes tienen la oportunidad de explorar medios de expresión que representan nuevas dimensiones del entorno en su medio exterior e interior para que el estudiante realice procesos mentales que demandan procesos intelectuales muy complejos que determinan los niveles de sensibilidad y formas de relacionarse con el mundo, estos medios de expresión son: la poesía y la literatura permitan expresar lenguajes con sentimiento e imaginación.

La actividad artística de los estudiantes despierta la fantasía y la habilidad imaginativa; conduce a la valoración del color, de las formas, así como la formación de la personalidad, la confianza en sí mismo, el respeto y la tolerancia. En otras palabras, para el niño la actividad artística es un medio para el desarrollo dinámico y unificador. La Música, la Literatura, la Expresión Corporal y las Artes visuales constituyen un proceso en el que la persona reúne, interpreta y reforma los conceptos adquiridos por su experiencia. Con esto podemos conocer lo que el niño siente, piensa y ve (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La importancia que tiene la presencia del arte en la escuela es la de crear un campo de actividad humana propio del desarrollo y vivencias de todas las culturas en las que el niño esté inmerso. La reflexión respecto a la integración del Arte en la educación y de qué manera los Lenguajes Artísticos pueden fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje son aspectos cruciales para afianzar la idea de la importancia del arte como una experiencia necesaria en el ámbito educativo para incentivar el pensamiento, la conciencia de la realidad en la que se está inmerso y de sus variados significados.

En conclusión, el fin del arte en la educación no es formar artistas profesionales, sino utilizar el arte como una herramienta que permita facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del arte en la educación no es el producto final lo verdaderamente valioso es el proceso creador; el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio (Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

Marco Metodológico

El objetivo del capítulo que se presenta a continuación es describir el paradigma, enfoque y tipo de investigación que se desarrolló en el proyecto pedagógico investigativo las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información, así como otros elementos que configuran y enriquecen los procesos metodológicos investigativos.

Partiendo de las características encontradas en la Institución, se propuso adscribir el proyecto pedagógico investigativo a la Línea de investigación de Artes y Lenguajes de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, permitiendo a los docentes en formación construir saberes pedagógico que posibilite el continuo análisis y reflexión del quehacer docente; articulándose al objetivo de dicha línea: “Desarrollar procesos investigativos orientados a comprender las interacciones de las artes y los lenguajes artísticos, en los contextos de una educación incluyente, que permita al Educador Especial construir ambientes de aprendizaje plurales y diversos.” (Herrera, Esguerra, Parra, y Torres, 2017).

En la Línea de Investigación de Artes y Lenguajes se destacan aspectos fundamentales para el trabajo pedagógico desde las artes como la lúdica, la cultura y los lenguajes artísticos vinculados desde la pedagogía como estrategias potencializadoras de procesos educativos, comunicativos y cognitivos, que responden adecuadamente a las necesidades de los diferentes grupos nales.

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario desarrollar estrategias pedagógicas, tanto teóricas como prácticas, que permitan el desarrollo y la educación de los sentidos, respetando las diferentes expresiones de los participantes, brindando así alternativas de innovación pedagógica y didáctica en el aula que permita a los docentes en formación aportar nuevas visiones y propuestas novedosas a los contextos educativos. De igual manera, se hace necesario implementar los lenguajes artísticos como medio de sensibilización, que potencia la curiosidad y crea diversas formas de expresión, haciendo posible a los sujetos la construcción de su propio aprendizaje a través de estrategias innovadoras basadas en los Lenguajes Artísticos.

Paradigma de Investigación

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo se planteó desde el paradigma de investigación Crítico Social, con un enfoque cualitativo, en el marco de un diseño de Investigación Acción Pedagógica (IA-P) los cuales orientaron metodológicamente el proceso de investigación que se realizó en ACONIR.

En este sentido, el paradigma Sociocrítico de acuerdo con Arnal citado por Alvarado & García (2008) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 190). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades con la participación de sus miembros.

Este paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Se basa en la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo, el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Así, desde una mirada crítico-social se buscó que el proyecto pedagógico investigativo, no solo estuviera basado en la teoría, sino que permitieran analizar y comprender críticamente situaciones de interacción en el aula, con el fin de identificar el impacto de la propuesta pedagógica, planteando estrategias innovadoras para dar respuesta a la problemática identificada; por esta razón, la práctica pedagógica tomó en cuenta las características de los participantes.

Según Popkewitz citado por Alvarado y García (2008) algunos principios de dicho paradigma son: **(a)** 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 la 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.

Por lo tanto, esta metodología investigación, permitió a los docentes en formación conocer y comprender el contexto desde sus problemáticas relacionadas con este y los

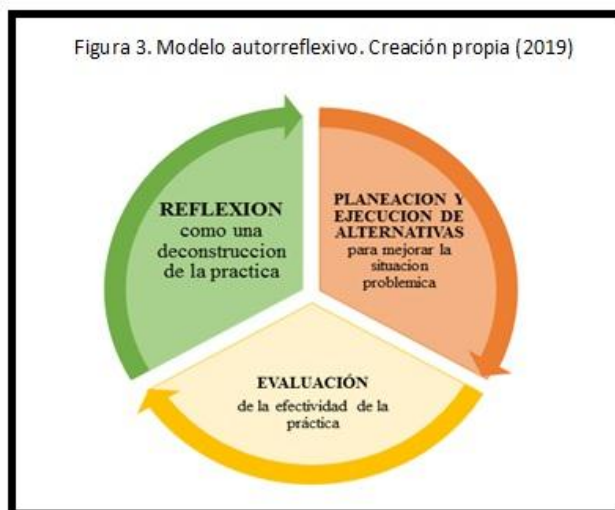
participantes de la Institución, entre otros aspectos; de igual forma, permitió la relación constante de la teoría y la práctica a través de las diferentes actividades planeadas, mediante espacios de interacción directa con la población y la reflexión de las mismas, con el fin de transformar la práctica pedagógica.

Partiendo de lo anterior, el enfoque metodológico, desde el cual se desarrolló el presente proyecto, se ubica dentro de la investigación cualitativa. Según Baptista, Fernández & Hernández (2010). La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto “(...) es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364). Es así como desde la Investigación Cualitativa, como lo menciona Galeano (2012), es la “combinación de enfoques y técnicas, genera y recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante diversos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga” (p. 19), brindando así diferentes estrategias en la investigación social.

Teniendo en cuenta las necesidades del contexto, el Proyecto Pedagógico Investigativo, se acogió al método de Investigación Acción Pedagógica (IA-P), articulada a partir de tres fases que se repiten una y otra vez con el fin de transformar la práctica pedagógica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática; la planeación y la ejecución de acciones pedagógicas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con el fin de emprender un segundo ciclo de las tres fases.

Este modelo investigativo considera al maestro como investigador para elaborar análisis e interpretaciones de los datos que presentan los practicantes, aquí el maestro investigador es protagonista en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto. El énfasis de la IA-P está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro, sin pretensiones de generar transformaciones de las estructuras educativas, políticas y sociales del contexto.

Ahora bien, la IA-P ha constituido, la primera fase de reflexión como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción y planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida



Para el proceso de análisis y autorreflexión desde la investigación y las características del enfoque, las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la recolección de la información fueron los siguientes:

Observación participante. Marshall y Rossman citado por Kawulich, (2005) definen la observación participante como la descripción detallada de situaciones comportamientos y elementos presentes en el contexto social elegido para ser estudiado, involucrando así una mirada activa, una memoria cada vez mejor, la descripción de notas de campo detalladas Dewalt & Dewalt en Kawulich (2005). Desde el proyecto dicha observación fue desarrollada y estuvo presente durante todo el proceso de investigación.

Diarios de campo (Apéndice A). Estos fueron elaborados por los docentes en formación, en donde se realizó una descripción detallada de cada una de las experiencias implementadas, en las cuales se tuvieron en cuenta elementos básicos para dicha descripción como cuándo registrar, cómo registrar, qué registrar y cómo analizar las anotaciones recogidas mediante la elaboración de los mimos (Ruano, 2007).

Formatos de valoración. Los formatos fueron elaborados por los docentes en formación, estos se enfocaron en evaluar las habilidades de los participantes desde las diferentes dimensiones del desarrollo y lenguajes artísticos, por lo tanto, se diseñaron dos instrumentos de valoración que respondieran a cada ciclo de vida (Niños-Adultos); dicha valoración se realizó teniendo en cuenta los niveles de apoyo que requerían los participantes en los diferentes criterios que se describieron en el formato. Los niveles de apoyo son los siguientes (I: Intermitente. L: Limitados. E: Extensos. G: Generalizados) la aplicación de este se llevó a cabo en la finalización de cada semestre con el fin de evidenciar el proceso de las prácticas pedagógicas. Apéndice B

Registro Audiovisual (Audios, videos y fotografías). Los docentes en formación hicieron uso de tecnologías audiovisuales y fotografías, con el fin de registrar las experiencias pedagógicas de mayor impacto para los participantes los cuales usaban como recurso para recuperar las experiencias y aprendizajes significativos para estos.

En este sentido la fotografía es el diario de vida de cada individuo y de la sociedad, ya que construye la imagen del mundo; además muchas de nuestras representaciones mentales llegan a través de una imagen fotográfica (Hoppe, 2015)

Finalmente el audio y le video permiten registrar el lenguaje corporal-gestual del profesor y de los propios alumnos, aún el tono de la voz y el énfasis en los discursos, elementos que están estrechamente relacionados con la interacción de un salón de clases; en este sentido el registro de imágenes en movimiento o de “viva voz” que posibilitan la creación de materiales educativos más sofisticados y completos que permiten a los estudiantes analizarse y ser críticos con ellos mismos. (Romo, 2004)

Los docentes en formación hacen uso de estos instrumentos para la recolección de información generando una continua reflexión y análisis teórico de los eventos relacionados con la práctica pedagógica, encaminando el proyecto investigativo hacia una metodología de la investigación acción pedagógica.

Ruta Metodológica

Partiendo de las características encontradas en la Institución, se llevaron a cabo diferentes momentos procesuales para el desarrollo del Proyecto Pedagógico Investigativo. Estos serán descritos a continuación:

Momento I: Caracterización de los participantes. Este tuvo en un primer momento el reconocimiento de los sujetos, a partir de la observación participante realizada por los docentes en formación; en donde se vincularon participantes de 8 a 70 años con Discapacidad Intelectual, además de identificar las dinámicas establecidas en ACONIR desde las necesidades y potencialidades de los sujetos, y así mismo, el rol del educador especial y su importancia dentro de la institución.

Con el fin de fortalecer la recolección de la información se diseñó un formato de valoración, de orden cualitativo el cual se aplicó semestralmente dividido en los siguientes ítems:

Dimensiones del desarrollo del ser humano, habilidades para el trabajo y los lenguajes artísticos, estos eran evaluados desde los diferentes tipos de apoyo que requerían los participantes. Estos ítems fueron ajustaron de acuerdo a las edades de los estudiantes y cada docente en formación ajustó los desempeños de cada nivel a partir de las características de cada grupo. Apéndice B

Momento II: Propuesta Pedagógica. Se diseñó e implementó la propuesta pedagógica, la cual buscó fortalecer las habilidades intelectuales de los participantes, a través de la ejecución de proyectos pedagógico de aula (PPA) que tenían en cuenta las características, interés y gustos de los participantes; estos se desarrollaron en cada uno de los niveles de la institución, teniendo como pretexto los “Mitos y las Leyendas de Colombia” y tomando como estrategia la mediación docente a través de los lenguajes artísticos.

Momento III: Análisis. Esta fase abordó los resultados y análisis que con base a la información recolectada durante el proceso de implementación de la propuesta pedagógica; surgieron tres categorías de análisis de los resultados las cuales fueron:

- Mediación docente
- Habilidades intelectuales
- Lenguajes artísticos

Dichas categorías permitieron analizar la información recogida en cada una de las sesiones, generando una triangulación desde la experiencia, la teoría y el análisis de cada una de estas para una mayor veracidad en los resultados.

Marco Pedagógico

En este apartado se desarrolla la Propuesta Pedagógica Investigativa o PPI, que presenta el modelo pedagógico, teoría del aprendizaje y estrategia pedagógica, donde se evidencian las experiencias pedagógicas propuestas en la institución teniendo en cuenta las características de los sujetos, sus habilidades y gustos, aportando así al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades intelectuales desde los Lenguajes Artísticos y desde la Mediación docente.

El contenido que se desarrolla a continuación se expone a partir del siguiente esquema:



Flórez (2005) afirma que un modelo pedagógico es la representación de fenómenos o el conjunto de relaciones que buscan la adquisición de nuevos saberes a través de los distintos modos de enseñar y hacer del aprendizaje algo significativo, el PPI asumió el Modelo Social Cognitivo el cual buscó el éxito de la enseñanza a partir de la interacción y la comunicación entre los participantes, logrando desarrollar y fortalecer las habilidades cognitivas por medio de la cooperación dentro del aula.

El papel del maestro en este modelo es halonar al estudiante mediante preguntas que desarrollen en él su capacidad de pensamiento y la adaptación de situaciones nuevas frente a la resolución de problemas. Teniendo en cuenta los objetivos y las metas propuestas implementadas durante la ejecución, este modelo, propone el desarrollo multifacético de las capacidades e intereses de los participantes influido por las relaciones sociales donde el trabajo y la educación son estrechamente unidos para el desarrollo integral del sujeto, garantizando a los participantes, no solo el desarrollo del trabajo en equipo sino el conocimiento teórico y práctico para la formación de las nuevas generaciones. (Flórez, 1997)

Teniendo en cuenta el papel del docente y a partir de las características de la Investigación Acción, esta fue abordada como ruta investigativa que permitió a los docentes en formación identificar las necesidades y problemáticas del contexto para posteriormente diseñar una propuesta pedagógica que favoreció de manera significativa a los sujetos. El modelo se

centró en aprovechar las capacidades e intereses del sujeto quien se desarrolla a través de la influencia sociocultural del contexto en el que se desenvuelve (familia, escuela y comunidad).

Por esta razón, el PPI acogió el Modelo Social Cognitivo ya que permitió observar al sujeto desde su particularidad para expresar y desarrollar capacidades mediante la interacción y la comunicación entre docentes, participantes y comunidad, generando el desarrollo de habilidades intelectuales teniendo en cuenta el estatus de edad de los sujetos vinculados, por medio del aprendizaje mediado que posibilitaron las actividades pedagógicas basadas en los lenguajes artísticos.

Teniendo en cuenta que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en el área cognitiva y adaptativa, se hizo necesario brindar un aprendizaje mediado buscando potenciar la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades adaptativas, que favorecieran su contexto cotidiano. La teoría del aprendizaje mediado para Feuerstein citado por Orrú (2003) es la forma en que los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador (padres, hermano, profesor u otro); este agente mediador, hace uso de sus intenciones, cultura y emociones, seleccionando y organizando los estímulos más apropiados para los sujetos, de manera que en futuras situaciones este mismo logre identificar, clasificar y organizar la información más importante para su aprendizaje, además, sostiene que el individuo aprende al recibir información desde los diferentes canales sensoriales.

A partir de lo descrito anteriormente, se propuso implementar el Proyecto Pedagógico de Aula como estrategia que posibilitó los procesos de enseñanza aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades intelectuales a partir de la mediación docente basados en los lenguajes artísticos. Los proyectos pedagógicos de aula (de ahora en adelante PPA) surgen a finales del siglo XIX a partir de las ideas de John Dewey, para posteriormente ser retomado por Kilpatrick al expresar que el pensamiento tiene su origen en diferentes situaciones problemas, que el sujeto debe resolver de manera consciente.

Los PPA se caracterizan porque “(...) los alumnos participan activamente en la construcción del proyecto de aula, buscan soluciones a problemas que les afectan o interesan para adquirir habilidades intelectuales y sociales, competencias y nuevos aprendizajes que podrán poner en práctica en situaciones futuras” (p. 3) de igual manera estos “se conciben como

el medio ideal para transformar la práctica pedagógica transmisora, fragmentada y mecanicista (...)” (Forero, Guerrero, López y Réquíz, 2002, p. 3)

Teniendo en cuenta las necesidades, gustos e intereses identificados en los participantes de ACONIR, surge como propuesta pedagógica el PPA “Colombia, historias fantásticas” la cual tuvo como objetivo fortalecer las habilidades intelectuales a partir de la interacción con los lenguajes artísticos, teniendo en cuenta el aprendizaje mediado.

Según Carrillo (2001), implementar el PPA es importante dado que este se percibe como un instrumento con enfoque global, el cual tiene en cuenta los intereses de los participantes, del aula y la institución dando respuesta a las necesidades del contexto, permitiendo la correlación y uso de los conocimientos, actitudes y desarrollo de habilidades que no se quedan solo en el aspecto cognitivo. Los PPA tienen características de tipo innovador, pedagógico, colectivo, factible y pertinente; los cuales se desarrollan así:

- Innovador: Al incluir elementos cotidianos, así como la articulación transversal de diferentes áreas, las cuales generan una experiencia significativa.
- Pedagógico: Los PPA brindan herramientas para la reflexión de la enseñanza y del acto educativo.
- Colectivo: Las responsabilidades se organizan de manera colectiva, dándole a cada estudiante un papel dentro del PPA.
- Factible: Responde directamente a la realidad en la que se desarrollan los participantes, de igual manera tiene en cuenta las características de la institución.
- Pertinente: Responde a las necesidades, intereses de los participantes, institución y comunidad.

Hernández, Buitrago y Torres (2009) proponen que los PPA cuentan con cuatro fases de desarrollo, las cuales son flexibles a pesar de tener una secuencia lineal, en ocasiones es necesario volver a las fases anteriores con el objetivo de realizar nuevas consideraciones, dichas fases son:

Surgimiento del proyecto: (2019- 1)

El PPA surge a partir de la intervención realizada por los docentes en las dos primeras sesiones del periodo en mención, teniendo en cuenta los intereses y gustos de los participantes y

el reconocimiento de la cultura colombiana, esto se hizo a partir de los mitos y leyendas que fueron utilizados, los cuales provocaron interés en los sujetos. En dicha fase se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los participantes, de igual forma se estableció la temática a trabajar para la realización de la propuesta, esta fue abordada a través de los lenguajes artísticos los cuales brindan estrategias para el desarrollo y potenciación de habilidades intelectuales.

Planificación del proyecto:

Se establecieron los objetivos y propósitos del PPA, así como la forma de lograrlo teniendo en cuenta planificación del tiempo, materiales, espacio.

En la implementación del PPA se estableció como objetivo general el fortalecimiento de las habilidades intelectuales mediante actividades pedagógicas basadas en los lenguajes artísticos. El desarrollo de la temática planteada se dio a lo largo de 13 semanas, en las cuales se realizaron 91 sesiones divididas en los 7 niveles con los que cuenta la institución.

Ejecución del proyecto:

Se desarrolla el PPA por medio de la participación de los estudiantes a través del trabajo cooperativo, el cual potencio habilidades que aportaron de manera significativa a su grupo. Entre las funciones a realizadas está la socialización de actividades y organización.

Evaluación del proyecto:

Se recogió y analizó la información del PPA, con el objetivo de reflexionar sobre el quehacer docente y el desarrollo del proyecto; se hace necesario realizar un proceso de retroalimentación, puesto que se deben tener en cuenta los progresos que se generan en el transcurso de este y no solo el producto final. Dentro de dicho momento se debe evaluar a los participantes, docentes y los alcances del proyecto, para el análisis del PPA se tomó como insumo el diario de campo y las entrevistas realizadas a las docentes titulares como resultados durante la planificación y ejecución del proyecto.

Con la implementación del PPA se logró la construcción en colectivo del conocimiento, la evaluación basada en procesos más que en productos y la transformación de la praxis docente, pues ésta se procuró de información necesaria para mantenerse actualizada, permitiendo una nueva forma de organizar el aula, consolidando una cultura hacia el trabajo colectivo, fortaleciendo la convivencia, al transformar los vínculos y las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución. (Carrillo, 2001)

El docente cumplió un rol esencial dentro del PPA, ya que se estableció como mediador, “(...) gestor de los procesos de aprendizaje y dinamizador de las acciones de planificación, direccionamiento y evaluación de la enseñanza, para que los estudiantes construyan los saberes socialmente exigidos.” (Hernández, Buitrago, & Torres, 2009, pág. 30), mediante la participación activa e intencionada de los sujetos dentro de las experiencias pedagógicas, las cuales posibilitaron y propiciaron que el participante tenga una atmósfera que lo invite explorar, crear, imaginar, jugar y expresar.

Propuesta Pedagógica de Aula “Colombia, historias fantásticas”

El presente Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) se realizó en pro de crear espacios desde los lenguajes artísticos para desarrollar y fortalecer las habilidades intelectuales de los participantes con discapacidad intelectual de la Institución ACONIR, por medio de la mediación docente y los lenguajes artísticos.

Objetivo:

Fortalecer las habilidades intelectuales de participantes con discapacidad intelectual a través de actividades pedagógicas basadas en la mediación docente y los lenguajes artísticos a partir de un Proyecto Pedagógico de Aula.

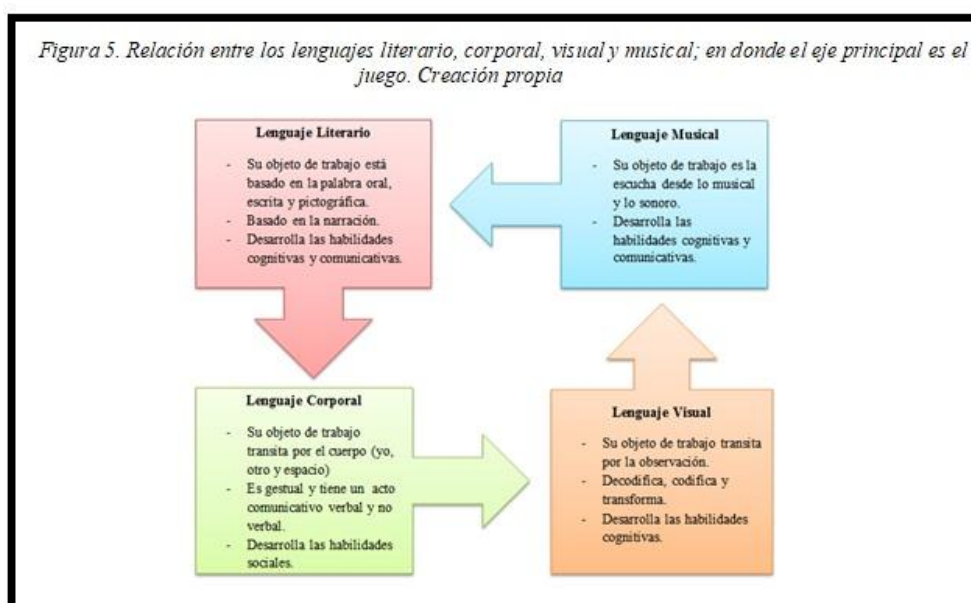
Desarrollo de la propuesta: “Colombia, historias fantásticas”

Las planeaciones realizadas en el PPA tuvieron una estructura determinada en pro del reconocimiento, la comprensión y la verificación de aprendizajes de los participantes; esta fue planteada a partir de tres momentos principales, los cuales a su vez tienen subdivisiones que permitieron el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades intelectuales desde actividades pedagógicas basadas en los lenguajes artísticos, a continuación se muestra un gráfico que sintetiza las artes, y expone de qué forma se desarrollan y en qué aportan al sujeto en su relación con la enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se explicarán los momentos desarrollados en las planeaciones del PPA por los docentes en formación:

Momento 1: Encuentro o convocatoria

- Saludo: En la ejecución del PPA, este momento tuvo como propósito despertar el interés y convocar a los participantes a través de actividades pedagógicas basadas en el lenguaje musical (grupo de niños) y corporal (grupo de jóvenes y adultos), ya que estos



permitieron establecer rutinas teniendo como objetivo principal el reconocimiento de sí mismo y del otro, así

motivar a los participantes partiendo de los intereses y características de cada grupo. En este momento se buscaba fortalecer las habilidades de comprensión planteadas por Bloom (1956), tales como apropiación, claridad y representación, así como también lograr recibir, reproducir y precisar la información según sus gustos e intereses así:

- Para los grupos de niños se convocó a los estudiantes en círculo, el saludo se realizó de forma lúdica, con canciones sencillas y repetitivas, las cuales permitieron el reconocimiento del nombre uno por uno. Por ejemplo: Hola Oscar, ¿cómo estás?, gusto en saludarte. Además, se hizo uso de instrumentos musicales como medio de expresión y participación. Para el grupo 1, el cual requirió una mediación desde el modelamiento, se usó la fotografía como estrategia pedagógica logrando en los participantes el reconocimiento de sí mismo y del otro.
- Para los grupos de jóvenes y adultos, el saludo se realizó a partir de actividades de expresión corporal, las cuales potenciaron en los sujetos la toma de decisiones sencillas y la resolución de problemas por medio del lenguaje corporal y musical teniendo en cuenta habilidades, gustos y estatus de edad.

Momento 2: Actividad Central

El objetivo de este momento fue fortalecer las habilidades intelectuales mediante actividades literarias, las cuales desarrollaron y fortalecieron las habilidades intelectuales de los participantes, especialmente aptitudes de conocimiento y comprensión; esto se hizo a partir de la narración oral, pictórica y corporal para esto los docentes en formación utilizaron múltiples formas de expresión que no sólo desde lo oral sino que fueron apoyadas con su cuerpo, gestos y entonaciones, además de imágenes y objetos que representaron de manera visual la obra narrada, así mismo, se hizo uso del lenguaje musical por medio de canciones representativas de los mitos y leyendas.

Para este momento se realizaron adaptaciones de cada texto teniendo en cuenta las habilidades y características de los participantes, también se hizo uso de diferentes materiales como el Kamichibai, títeres, instrumentos musicales, estos fueron creaciones de los docentes en

formación como los objetos concretos (caimán, cámara, micrófono) como se puede evidenciar en ANEXO A, de igual forma se pretendió relacionar las actividades literarias con otros lenguajes artísticos; generando un aprendizaje multisensorial, ya que se lograba que la información transitara por todos los canales sensoriales. Entre esas adaptaciones se usaron palabras cotidianas, relación de la historia y el contexto y el objeto representativo de cada historia. Algunos de los Mitos, leyendas y culturas colombianas (ferias y fiestas) fueron:

La llorona, La patasola, El Mohán, El Sombrerón, El Hombre Caimán, El Dorado, La creación del mundo, Madre Monte, Francisco el hombre, El Tunjo de Oro, La Tunda, Ritos de la comunidad Betoye, Feria de las Flores, Carnaval de Barranquilla, Carnaval de Negros y Blancos.

Momento 3: Socialización y despedida

El objetivo fue recoger los aprendizajes trabajados durante la sesión teniendo en cuenta las características y habilidades de los participantes, además, se buscó desarrollar y potenciar las habilidades intelectuales de aplicación, usando como estrategia pedagógica el lenguaje visual, corporal y musical, los cuales permitieron la expresión de ideas. Este momento se divide en dos:

- **Socialización:** En este momento se organizó a los participantes en círculo, dando la posibilidad observar los diferentes trabajos realizados por sus compañeros como también sus propias creaciones así mismo se generó la posibilidad de expresar lo aprendido de manera verbal y no verbal con apoyo de imágenes, canciones y objetos. Con el fin de recoger lo trabajado en las sesiones, se utilizó como estrategia un mapa de Colombia, el cual se encontró ubicado en cada uno de los grupos de forma visible adaptada a las habilidades de los participantes, esto se realizó a través de una imagen fija que permitió recoger y recordar lo trabajado durante las sesiones

Para el grupo 1 se hizo necesario recordar las sesiones a partir del lenguaje musical y los objetos concretos animados previamente a través del modelamiento realizado por los docentes, pues esto permitió a los participantes tener un acercamiento efectivo con la temática establecida por los docentes en formación, lo que les posibilitó mayores formas de comprensión a través de la integración de sus sentidos.

Para hacer el cierre de la intervención con los niveles de niños, jóvenes y adultos se implementaron canciones de despedida partiendo de las habilidades de los participantes, las cuales tuvieron como propósito centrar la atención del grupo y darle culminación a la sesión, en el grupo 1 se retomaron las fotos de los participantes, donde estos las retiraban y guardaban, siendo más significativo dicho momento. Para algunos grupos de jóvenes y adultos se realizó este momento de forma verbal, recordando la actividad central recuperando lo que se hizo por medio de preguntas orientadoras, además de darles la oportunidad a los participantes de retroalimentar la sesión.

- Para finalizar, se les pidió a las docentes titulares que retroalimentaran desde su perspectiva la intervención realizada por las docentes en formación enfocadas en el quehacer docente, buscando una reflexión sobre la práctica pedagógica.

El objetivo de este momento fue fortalecer las habilidades de categoría planteadas por Bloom (1956) tales como seleccionar, transferir y completar información a partir de un modelo.

Para finalizar, es importante mencionar la participación de las docentes titulares durante la implementación de la propuesta pedagógica, resaltando que inicialmente estuvieron como agentes observadores y luego como apoyo en las actividades realizadas por las docentes de formación, generando así un impacto positivo en sus estrategias de enseñanza.

Análisis y Discusiones

En el presente capítulo se describen las discusiones y resultados basados en la implementación del PPA, teniendo como categorías de análisis las tres habilidades cognitivas propuestas por Bloom (1956): Conocimiento, comprensión y aplicación, además de los lenguajes artísticos y la mediación docente.

Conocimiento

El conocimiento es definido como la habilidad para recibir y reproducir la información, este supone la identificación no solo de hechos particulares, sino generales, dando respuesta al proceso, orden y evolución de la estructura cognitiva. El sujeto logra recordar información previamente aprendida, es decir, brinda al ser humano la posibilidad de recordar fechas, nombres hechos o ideas, esto de manera aproximada a como las aprendió. La habilidad del conocimiento

hace referencia a la memoria y entre los objetivos de dicha habilidad se encuentra: describir, numerar, identificar, reproducir, seleccionar, nombrar y decir (Bloom, 1956).

Lenguaje Literario

El lenguaje literario fue el eje fundamental en el PPA, se trabajó a través de diferentes canales sensoriales que permitieron a los participantes conocer y apropiarse la información por medio de la palabra oral, escrita y pictórica, partiendo de las habilidades y características de cada grupo. De esta manera, se generaron diferentes estrategias pedagógicas, con el propósito de que todos los participantes accedieran de manera asertiva a las historias narradas de los “Mitos y Leyendas”, presentadas a través de la mediación docente, haciendo uso de diferentes matices de voz, gestualidad y corporalidad, permitiendo a los participantes acceder al conocimiento de manera multisensorial.

La palabra oral, se usó como mediación docente en los grupos de los adultos, por medio de las narraciones e instrucciones verbales concretas ajustadas al ciclo vital y habilidades intelectuales, para esto los docentes en formación hicieron las adaptaciones pertinentes de las historias buscando un lenguaje cotidiano y concreto; partiendo de las diferentes narraciones y adaptaciones, los participantes lograron identificar y reproducir información concreta, ya que se evidenció que recordaban y repetían la información.

De igual manera, en el desarrollo del PPA se implementó el uso de imágenes como apoyo a las narraciones, lo que permitió a los participantes acceder a la información desde el canal visual, fortaleciendo de esta manera los procesos de atención y memoria, esta estrategia se trabajó en mayor parte con jóvenes y adultos, como se evidencia en la figura 6, en la cual la docente apoyó la narración con imágenes fijas, para fortalecer el acceso a la información por parte de los participantes.

Es por esto que se retomó a Sánchez (2009) en cual plantea que la imagen constituye el componente fundamental de la visualidad como vía para acceder a formas específicas del significado, por eso, el uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes, que, aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el

aprendizaje de una manera más agradable y significativa.



Sin embargo, para el grupo de participantes que requerían de modelación constante, se evidenció que era necesario acompañar las narraciones con objetos concretos, pues era esto lo que les permitía acceder al conocimiento ya que palabra oral y el uso de imágenes fijas no eran significativas en ese momento, por tal motivo los

docentes en formación implementaron la mediación docente a través del modelamiento del objeto concreto, el juego y la lúdica como eje transversal a las narraciones.

De esta manera, el lenguaje literario permitió a los participantes seleccionar los elementos necesarios para llegar a acceder al conocimiento de la historia narrada, esta selección se realizó a través de la presentación diferentes materiales, los cuales los participantes debían elegir los elementos adecuados teniendo un conocimiento del mito o la leyenda colombiana, como se puede evidenciar en la figura 7, en la cual se observa a la docente en formación realizando una mediación a partir del modelamiento y el objeto concreto.

Cuando se trabaja con el objeto concreto “es importante tener en cuenta la relación del sujeto (niño-Yo) con el objeto (padre-maestro-estudio-tema) concreto o abstracto, para que ella se realice en forma tal que se establezca una verdadera vivencia o experiencia activa humana (hombre-hombre) y no una simple relación mecánica (hombre-objeto concreto, máquina-instrumento), quedando así el niño más entregado a su propia fantasía, la cual la mayoría de las veces es disociada, desintegrada y no productiva y creadora” (Sánchez G. , S.f.)

Figura 7: Docente apoyando narración con objeto concreto



Lenguaje corporal

Partiendo de la historia narrada, las docentes en formación implementaron la mediación a través de la ejemplificación, en la cual se utilizó el cuerpo como herramienta pedagógica, permitiendo a los participantes acceder al conocimiento, como también identificar las diferentes expresiones corporales y gestuales, seleccionando y reproduciendo de manera correcta el conocimiento adquirido a través de los “Mitos y leyendas Colombianas”.

Figura 8: Docente narrando a través de su voz, gestos y cuerpo con apoyo de material visual



Este lenguaje se trabajó a través del apoyo corporal del docente, donde al narrar las historias disponía de su cuerpo para fortalecer los procesos de presentación de la información, por medio de la gestualidad y movimientos corporales, además de usar diferentes elementos de la historia para que los participantes identificaran y describieran lo que sucedió. Esto se evidencia en la figura 8, en la cual la docente en formación acompañaba la narración de la historia realizando diferentes

gestos y movimientos, además se encontraba disfrazada de la “Patasola” para que los participantes pudieran acceder al conocimiento a través de la descripción del personaje.

De igual manera, los participantes accedieron al conocimiento a través de su propia experiencia corporal, en el caso de algunos grupos de adultos se evidenció que llegan al conocimiento por medio de representaciones de las historias narradas y la instrucción verbal, como se evidencia en el siguiente diario de campo:

Después de la narración del mito, los participantes realizaron la dramatización de este haciendo uso de elementos cotidianos lo que permitió que los aprendizajes fueran significativos para los participantes, la dramatización es el arte de la representación, es la vivencia creativa de roles distintos a la identidad propia. (Diario de campo, docente 6, 8 de Mayo de 2019)

En el caso de los niños y jóvenes, este lenguaje fue transversalizado por el juego, donde se pudo evidenciar que la expresión corporal permitió llegar al conocimiento cuando los participantes interactuar con diferentes elementos; partiendo del pretexto narrativo se generaron estrategias dirigidas a potencializar el aprendizaje de manera multisensorial, por ejemplo, en la figura 9 se observa a un grupo de niños representar una de las historias narradas a través de su propio cuerpo, eso con apoyo de vestuario de la región trabajada en la cual los participantes hacen parte de una obra teatral con apoyo de vestuario.

Este lenguaje permitió que los jóvenes y los niños accedieran al conocimiento por medio de sus propias experiencias, la mediación docente se dio a través de la ejemplificación y el modelamiento con apoyo de elementos o utilería propios de cada historia, generando mayor motivación, y así mismo, participación de las actividades propuestas como se evidencia en el diario de campo:

La actividad central estuvo enfocada en narrar la Leyenda del “Sombrerón”, esta historia tiene algo particular y es que todo el vestuario es negro, así que

Figura 9: Participantes haciendo una obra teatral con vestuario



la maestra recurrió a llevar vestuario de este color, además utiliza un sombrero grande siendo este el elemento central en la historia, cabe resaltar que desde las diferentes actividades que se han realizado, se ha podido observar que es muy importante para los niños el poder interactuar con elementos reales que tengan referencia con lo que van escuchar, así que el primer paso antes de que la maestra iniciara con la narración, fue que los niños interactuaran y jugaran con el sombrero, otros elementos importantes en la sesión fueron los títeres, cada niño tuvo un títere que correspondía a algún animal, se utilizaron: Vacas, perros, tigres y cerdos; la maestra jugó con los niños a hacer los sonidos de cada animal. (Diario de campo, docente 2, 29 de mayo de 2019)

Lenguaje musical

Partiendo de las diferentes narraciones, la música jugó un papel permitió a los participantes mejorar la capacidad de atención, desarrollando la sensibilidad, memoria, capacidad de escucha, y así mismo, la expresión de ideas y sentimientos.

Cada narración en su mayoría estuvo acompañada de una canción que permitió a los participantes acceder a la información de manera más significativa, favoreciendo procesos de motivación y memoria, ya que permitió a los sujetos recordar tanto las letras como la melodía de las canciones, complementando con la exploración de instrumentos musicales y la ejemplificación de actividades rítmicas.

Como se evidencia en el diario de campo: “La implementación de actividades musicales y rítmicas aportan de manera significativa al desarrollo cognitivo y social de los participantes, al permitirles explorar alternativas sonoras y al exigir altos niveles de concentración”. (Diario de



campo, docente 4, 12 de mayo de 2019), esto teniendo en cuenta el interés que los participantes tenían hacia lo musical, permitió el desarrollo de habilidades de escucha y la autorregulación que a su vez se reflejó en la toma de decisiones.

Como se evidencia en la figura 10, el acompañamiento de canciones favoreció

significativamente la motivación, ya que por medio de este lenguaje los participantes integraron la información no solo desde lo oral, sino también desde lo sonoro; articulando los aprendizajes previos con la nueva información logrando recordar las canciones trabajadas en la implementación del PPA, esto por medio de la interacción con los diferentes instrumentos musicales (tambor, pandereta, maracas) los participantes memorizaron y reprodujeron las letras y melodías de las canciones trabajadas, como se en el siguiente diario de campo:

Se hace de gran importancia que los participantes estén en contacto directo con la música, posibilitarles un espacio enriquecedor en el que se desenvuelvan con facilidad y potencien la habilidad de auto regulación por medio de espera al turno y el disfrute de cada instrumento musical, esto es un elemento fundamental para provocar motivación y participación activa en el aula. (Diario de campo, docente 5, 29 de mayo de 2019)

En los grupos que requieren mayor apoyo, se trabajó por medio de la modelación, en la cual los docentes de manera más personalizada interactuaron con instrumentos musicales con los participantes mostrando como se usa y como suena los instrumentos, también se trabajaron diferentes canciones colombianas con el fin de recordar la narración por medio de otros canales sensoriales. Como se evidencia en la figura 11, la docente en formación, presento un palo de lluvia al participante, brindándole la oportunidad de explorar e interactuar con dicho objeto.



Lenguaje visual

El lenguaje visual permitió que los participantes accedieran al conocimiento a través del canal visual (observación), teniendo la imagen fija y la imagen móvil como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades intelectuales de los participantes.

Las imágenes fijas como la fotografía, los dibujos, las ilustraciones o la pintura de un personaje o situación, le permitieron a los adultos y jóvenes identificar la información que se les presentó, a través de la mediación docente, específicamente desde instrucciones verbales como se puede observar en la figura 12, donde la docente se encuentra narrando una historia a través de

imágenes las cuales permitieron que los participantes identificaran y pudieran expresar aquello que estaban observando.



Se evidencio al trabajar con imágenes es de suma importancia darles el tiempo necesario a los participantes de que observen con atención cada una, pues es llamativo para los mismos los detalles que tienen las imágenes y los colores, logrando identificar y nombrar aquello que observan llevando una secuencia de la historia (Diario de campo, docente 4, 27 de marzo de 2019).

Estas historias narradas a través de imágenes permitieron que los docentes y los participantes recordaran la secuencia de las historias, como se puede evidenciar en la figura 13, donde los participantes narraron nuevamente la historia a partir de la secuencia presentada en imágenes, como mediación para recordar la información de manera correcta.

de igual manera, se identificó que los participantes al recordar las características o partes de las historias contadas con anterioridad requirieron de un objeto o imagen que les permitiera retomar aquel momento de la historia, pues lograron con mayor facilidad asociar la imagen con lo narrado y en esta acción realizaron un proceso cognitivo más organizado.

Por otra parte, el conocimiento adquirido a través de la imagen móvil, es decir propuestas audiovisuales, les permitió a los sujetos seleccionar la información y acceder al conocimiento a través del canal auditivo, visual y la imagen en movimiento, lo cual fue absolutamente llamativo y significativo para los participantes, como se evidencia en la figura 14 la narración de la historia se realizó a través de una propuesta audiovisual.



Figura 14: Participantes viendo y escuchando la narración de manera audiovisual.



Teniendo en cuenta lo anterior, la imagen en movimiento permitió captar una mayor y mejor descripción de lo que se observa, por ello los materiales audiovisuales ofrecen grandes oportunidades para mejorar el aprendizaje. Como menciona Ramos & Flores (2014), “el vídeo tiene características especiales que lo hacen único, la combinación de la imagen en movimiento con el sonido, que hacen atractiva su presentación debido a que estimula dos canales sensoriales que le permitieron que los

participantes accedan al conocimiento”.

Por otra parte, al trabajar con el lenguaje visual, los docentes en formación crearon diferentes mapas de Colombia para cada uno de los grupos, con el propósito de recolectar las historias trabajadas, y así, permitirles a los participantes identificar y recordar las historias narradas como se evidencia en la figura 15. Dicha estrategia incentivó a los participantes a recordar, rescatar y reconocer la información almacenada, permitiéndoles identificar, reconocer y contar lo sucedido en la historia, además el lenguaje visual agrupó las expresiones previas de los participantes desarrollando su capacidad de observación como eje fundamental en el fortalecimiento de habilidades intelectuales

Comprensión

Esta habilidad está definida como la apropiación del conocimiento aprendido, la claridad y representación de la información recibida, buscando relación y asociación desde las múltiples formas de comprensión de la información obtenida. Para este elemento, se hace referencia a la

Figura 15: Mapas de Colombia trabajados en el PPA.



clasificación, citación, explicación, resumen y descripción como habilidades básicas para la comprensión del conocimiento, esto en pro de que el sujeto apropie lo que aprendió previamente y haga uso de tal conocimiento en otros contextos. (Bloom, 1956)

Lenguaje Literario

Se evidenció que algunos participantes, especialmente los jóvenes y adultos, lograron llegar al nivel de comprensión, desde la instrucción verbal dada por el docente en formación, las adaptaciones de las historias y de la observación de la imagen fija para fortalecer la comprensión de los participantes; adicionalmente fue necesario que el docente en formación realizará preguntas orientadoras con el fin de resignificar la información entregada desde las historias narradas.

Estas preguntas orientadoras se generaron con el fin de evidenciar que tanta comprensión de las historias se había logrado en los participantes y cómo a través de estas podrían sugerir una nueva construcción de la misma historia al preguntar a los sujetos qué pasaría si el final de la historia fuera diferente o si el personaje principal hubiera hecho una acción distinta, esto con el fin de provocar la participación activa de los sujetos en las intervenciones promoviendo la comprensión de dicha temática.

Al iniciar y finalizar cada intervención, los docentes en formación realizaron retroalimentaciones para indagar sobre cuales aprendizajes se generaron, esto se desarrolló a través de preguntas tales como:

¿Cuál fue la historia contada en la sesión pasada?, ¿Qué ocurrió con el personaje principal?, ¿Cómo se llamaba el personaje principal?, ¿Explica porque paso esto en la historia?, ¿Podrías contar que fue lo que más te gusto de la historia? Al generar preguntas orientadoras se motivó a los participantes a realizar explicaciones y resúmenes que dieran cuenta de lo aprendido en la sesión pasada ya que esta capacidad va ligada a la capacidad de comprender, logrando de esta forma evocar a través de imágenes, objetos o acciones dichas temáticas.

Por otro lado, en los grupos donde la mayoría de los participantes eran niños, el lenguaje literario tuvo como base para el fortalecimiento de la habilidad comprensión, el modelamiento acompañado del juego, que se convirtió en la principal herramienta para convocar a los participantes, Ramírez (2009) dice que los niños juegan para divertirse, pero el juego también es

un aspecto importante de su aprendizaje y su desarrollo. El juego ayuda al niño a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza.



Como se evidencia en la figura 16 la docente luego de narrar la historia de “La Madre de Agua”, propone el juego por medio de una tela de color azul, permitiendo a los niños explorar la misma, además de realizar acciones de movimiento a través del elemento mencionado acompañado de títeres, garantizando la participación de todos los niños y garantizando una mejor comprensión de la historia.

Ramírez (2009) menciona que los niños aprenden intentando hacer cosas tomando la curiosidad como base desde la exploración de los elementos brindados por las docentes como también aquellos que se encuentran en el ambiente, haciendo preguntas sobre aquello con lo que están teniendo contacto e incorporándolo a su cotidianidad. El juego también favorece el desarrollo del dominio del lenguaje y de la capacidad de razonamiento, planificación, organización y toma de decisiones

Ahora bien, a través de las historias narradas por los docentes en formación y la integración de los lenguajes artísticos, los participantes lograron una asociación e integración de la información, desde la identificación de características de las leyendas y reconocimiento de las mismas desde otras posibilidades como en canciones, imágenes y videos; lo anterior, permitió hacer transformaciones de las historias trabajadas, partiendo de los gustos e intereses de los participantes sin perder las características propias de la leyenda.

Para el grupo de participantes, que requerían de una mediación ejemplificada y modelada se evidenció que la palabra oral no era significativa, por lo que fue necesario recurrir a la animación del objeto, ya que al observar el objeto representativo de la historia e



interactuar con él hubo una mayor comprensión de las temáticas desarrolladas. En la figura 17 se observa como el participante a partir de la leyenda de “Hombre caimán” interactúa con el objeto animado y logra comprender por medio de este, la temática a trabajar por las docentes en formación.

Las docentes hacen uso de elementos que se pueden animar para narrar la historia del hombre caimán, desde elementos como el mismo caimán, sonidos que animan y le dan vida al caimán y música, una canción que desde sus peculiaridades sonoras (alegre, con un coro fácil de aprender, con palabras de la cotidianidad) hace que los participantes las recuerden y relacionen la canción con las actividades que se realizan en este día. (Diario de campo, docente 1, 10 de Abril de 2019)

Lenguaje musical

El nivel de comprensión desde este lenguaje, tuvo como objeto principal lo sonoro y lo musical donde se identificó que los participantes lograron fortalecer su capacidad de escucha y la comprensión fue potencializada a través del uso de diferentes canciones, por medio de propuestas musicales propias de algunos mitos y leyendas que complementan la narración literaria de la historia permitiendo una mayor comprensión de la información; por ejemplo, cuando se trabajó la narración del “Hombre Caimán”, se complementó la narración por medio de la siguiente canción:

*“Un día que me fui a bañar, por la mañana temprano
Un día que me fui a bañar, por la mañana temprano
Vi un caimán muy singular, con cara de ser humano
Vi un caimán muy singular, con cara de ser humano
Se va el caimán, se va el caimán, (se va para barranquilla)
Se va el caimán, se va el caimán, (se va para barranquilla)”*

Los “Mitos y Leyendas” que no tenían una canción propia de la historia, la estrategia que se utilizó fue traer canciones representativas de las regiones, por ejemplo, cuando se trabajó el “Tunjo de Oro”, historia que no tiene representación musical, se utilizó la canción “Ojos Azules” que pertenece a la Región Andina como el respectivo mito trabajado. De esta manera, lo sonoro jugó un papel fundamental, ya que esto complementó la narración y la comprensión de los textos desde la animación sonora de algunas acciones:

El docente al ir narrando la historia del “Sombrerón”, describe que este era un hombre viejo que cabalgaba en un caballo negro y que lo acompañaban dos perros negros (el docente realiza el sonido con su boca de un caballo cabalgando y de los perros aullando) (Diario de campo, docente 5, 12 de Junio 2019)

Por otro lado, se evidenció que en otro grupo el tipo de mediación se generó desde la ejemplificación donde las actividades significativas para potenciar el nivel de comprensión, fue la relación imagen-canción como se evidencia en el diario de campo:

La actividad central, estuvo acompañada de la canción “El planeta hay que salvar” y una serie de imágenes que representaban valores que nos enseñaba la canción, esto se relacionó con la leyenda de la “Madre monte”, reconociendo puntos de encuentro entre los dos textos trabajados, generando procesos de asociación a nivel auditivo y visual, como también una apropiación del aprendizaje. (Diario de campo, docente 3, 12 de junio de 2019)

Figura 18: Participantes explorando instrumentos musicales



En medio de esta exploración los participantes fueron convocados a interactuar con diferentes instrumentos musicales (maracas, pandeteras, tambores) como se evidencia en la figura 18, generando un ambiente innovador, y así mismo, motivador como plantean Herrera, Esguerra, Parra, & Torres (2017) Abordar la expresión musical mejora la capacidad de concentración, desarrolla la sensibilidad y la

memoria, ayuda a expresar sentimientos; Tiene la capacidad de sensibilizar pues engloba para su percepción el uso de todos los sentidos y apoya la estimulación de la imaginación.

Lenguaje Corporal

Su objeto de trabajo transitó por el cuerpo, por medio del reconocimiento del yo, del otro y del espacio le rodea, a través de este se fortaleció la expresión no verbal (gestual y corporal) lo

que posibilitó las diferentes formas de comunicación de los participantes, logrando un mayor nivel de comprensión de la información adquirida.



Figura 19: Participantes haciendo baile sin instrucción

Por medio de la representación de los “Mitos y Leyendas” de Colombia, los participantes de manera corporal y gestual fueron capaces de expresar y transmitir situaciones o personajes que se deseaban describir, transitando de esta manera el aprendizaje adquirido por su propia experiencia corporal, lo cual le permitió tener una comprensión e interiorización de la información,

estas representaciones fueron modeladas por los docentes en formación y los participantes haciendo uso de vestuario, maquillaje, imágenes e instrucciones verbales como muestra la figura 19 en la cual los participantes desarrollan un baile sin ejemplificación de la docente.

De igual manera, las diferentes representaciones corporales de las historias narradas evidenció que los participantes identificaron y comprendieron las características de las historias, así mismo las pudieron expresar de manera gestual, corporal y verbal haciendo una articulación con conocimientos previos y la vida cotidiana, de esta manera lograron asociar, identificar, describir y explicar los aspectos más relevantes de las narraciones.

Es necesario resaltar que el lenguaje corporal permitió verificar la comprensión e interiorización de los aprendizajes especialmente para aquellos participantes que no cuentan con una comunicación verbal, siendo su gestualidad y corporalidad su elemento principal de comunicación. En la figura 20 se observa como los participantes a través del cuerpo tienen la oportunidad de expresar diferentes emociones que van transitando en ellos a partir de las historias narradas.



Figura 20: Participantes expresándose de manera corporal

Por otro lado, se abordó el lenguaje de las danzas, los docentes en formación implementaron canciones con ritmos colombianos (mapalé, cumbia, andino), para complementar la información referente a cada historia de acuerdo a la región del país trabajada, por medio de las cuales se evidenció el incremento de la motivación y niveles de comprensión por parte de los participantes. De igual manera, para el grupo que requerían de una mediación basada en la instrucción verbal, se propuso la creación coreográfica de pasos sencillos los cuales se retomaron y recordaron en cada sesión. Cabe señalar que algunos participantes daban sus aportes respecto a cuáles pasos se podrían realizar en la coreografía, potenciando su nivel de toma de decisiones y resolución de problemas corporales.



Ahora bien, se visualizó que el uso de vestuario y la ambientación del salón fueron significativos para los participantes como se evidencia en la figura 21 los participantes haciendo uso de vestuario y accesorios ya que les permitió tener una interacción directa con la historia en la cual ellos eran los protagonistas, generando motivación por la actividad y así mismo procesos de participación activa llevado la secuencia de la historia, ya que cada uno de ellos recordaba su papel y su puesta en escena; como propone Ospina (2006) el aspecto más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación

y no hay duda alguna que cuando esta no existe es más difícil acceder a la información .

En el caso de los niños y algunos grupos de jóvenes, se realizaron actividades de representación con títeres, donde reproducían e interiorizaban los aprendizajes adquiridos. Dolci (2013) expresa que por medio de la representación con títeres los sujetos desarrollan la fantasía e imaginación y así mismo sus habilidades intelectuales ya que orienta la imaginación a la representación y expresión del mundo siendo el títere un instrumento de comunicación que hay que ofrecérselo a los sujetos,



para facilitar la adquisición y comprensión de la información. En la figura 22 la docente está modelando actividad con títeres.

Lenguaje visual

El objeto de trabajo que transitó desde el lenguaje visual se basó en la experiencia de observar, siendo elementos indispensables la transformación de objetos y la representación a partir de las imágenes (fijas o móviles), el proceso de fortalecimiento de la habilidad de comprensión se concretizó en la elaboración visual que realizaron los participantes, logrando de esta forma materializar el conocimiento.

La base del trabajo desde este lenguaje fueron las imágenes grandes, claras, sencillas y de calidad frente a la nitidez de la misma, con el objetivo de mantener la atención y facilitar la descripción y comprensión de la información que se estaba brindando a los participantes. Por otro lado, en el trabajo con la imagen móvil fue necesario que aquella información que se iba a presentar fuese concreta, enriquecida a partir de los estímulos sonoros y visuales, sin embargo, los tiempos debían ser cortos para mantener los focos de atención y comprensión de la información.

Frente al uso de imágenes en las actividades pedagógicas Sánchez (2009) menciona que “La elección de una imagen dependerá en primer lugar de su finalidad, si la vamos a usar para introducir un tema, un nuevo campo semántico, para la práctica de exponentes funcionales, para el desarrollo de las destrezas comunicativas, etc.” (pág. 3)

Otro tipo de mediación que se utilizó en el lenguaje visual desde las imágenes fijas fue la instrucción verbal directa, una de las estrategias utilizadas fue el Kamishibai, en este elemento como el texto está en la parte posterior de las láminas el Kamishibai siempre necesita un presentador o intérprete que lea el texto mientras los espectadores contemplan las



imágenes. La estrategia utilizada potenció la comprensión al brindar la oportunidad de observar y expresar aquello que estaban visualizando y poder relacionarlo con aprendizajes previos, además

fortaleció procesos de atención pues debían seguir la secuencia de la historia. En la figura 23 se observa a la docente en formación narrando una historia a partir de imágenes utilizando el Kamishibai, mientras los estudiantes están atentos observando a lo que pasa en cada situación presentada, anclándolo a otras experiencias ya vividas.



Por otra parte, el lenguaje visual permitió reconocer el nivel de interiorización y representación de la información comprendida por parte de los participantes; en los grupos donde el tipo de mediación fue modelada, la creación desde lo plástico se apoyó desde un referente visual que iba conectado a la temática trabajada desde el lenguaje literario, fue así como las propuestas estuvieron basadas a partir de las mezclas de colores, el disfrutar del contacto con los materiales y la oportunidad de crear desde sus

posibilidades, donde lo que prevaleció siempre fue el proceso más no el resultado. En las figuras 24 se evidencia como los niños tienen la oportunidad de manipular diferentes tipos de materiales en este caso papel y pintura, para realizar las representaciones y simbolizaciones de los personajes que más les llamaron la atención de la historia.

Aplicación

Según la taxonomía de Bloom (1956), la aplicación se encuentra en la tercera categoría de las habilidades cognitivas; es definida como la capacidad para hacer uso de conocimientos que fueron adquiridos anteriormente, esto en pro de resolver y solucionar diferentes problemas; el sujeto logra seleccionar y transferir datos de una serie de conceptos, entre los cuales encuentra el más adecuado para la situación que presenta, resolviendo así la tarea con un mínimo de supervisión. Entre las habilidades que se desarrollan y potencializan en la aplicación, se encuentran el recoger, solucionar, crear, construir, establecer y resolver situaciones presentadas en el entorno.

Lenguaje literario

En cuanto a la aplicación, el lenguaje literario permitió que algunos de los participantes realizaran creaciones literarias, teniendo como base los mitos y leyendas colombianas, conocidas anteriormente; así, los sujetos podían modificar las historias o crear una propia manteniendo aspectos generales de la historia original.

Para llegar a la creación literaria los participantes requirieron de la ejemplificación y modelamiento, de acuerdo con esto, en un primer momento se les presentaron propuestas para dichas creaciones, posteriormente se construía con menos apoyo por parte de los docentes en formación, al punto de que los participantes lograron la construcción de su propia historia de manera independiente a partir de sus habilidades, como se evidencia al “(...) emprender la creación de una nueva leyenda, para esto se escuchó nuevamente la historia original haciendo pausas para identificar características y así mismo poderlas modificar, a medida que se va escuchando (...)” (Diario de campo, docente 3, 10 de Junio de 2019). Es importante aclarar que las creaciones en gran parte se lograron desde lo oral o pictórico teniendo en cuenta que los participantes no accedían al código lecto escrito.

Lenguaje Corporal

La aplicación se potenció a través de la construcción de propuestas corporales, partiendo de situaciones previas al tema de los “Mitos y Leyendas”, las cuales permitieron que los participantes relacionaran los conocimientos adquiridos para crear nuevas propuestas con referencia a la danza y el teatro. La aplicación se evidenció con el fortalecimiento de la capacidad para solucionar problemas a nivel corporal ya que implicó la exploración de sus propias posibilidades corporales, la interacción con sus compañeros y con el espacio, transformando y enriqueciendo las propuestas narrativas de los docentes.

Para potenciar mayores niveles de independencia, en el lenguaje corporal la modelación y la ejemplificación fueron las principales mediaciones que se utilizaron, ya que estas se adaptaron y respondieron a las características y habilidades de los sujetos. Se debe tener en cuenta que esto se realizó de manera progresiva, en un primer momento se llevó a cabo una mediación basada en la ejemplificación de movimientos y acciones lideradas por los docentes en formación, posteriormente se brindó de manera concreta las instrucciones, para finalmente generar

instrucciones generales; con el fin de que los participantes lograran realizar sus propias creaciones corporales a partir del teatro y la danza basadas en los textos literarios adquiridos.

La figura 25 que se presenta a continuación permite evidenciar a los participantes que requerían de una mediación desde la instrucción verbal, realizando el baile de saludo de manera autónoma, esto se logró a través de diferentes tipos de mediación realizada por las docentes en formación, en un primer momento estas ejemplificaron y



modelaron los pasos determinados por el grupo, posteriormente (varias sesiones después), una de las docentes en formación generaba instrucciones de manera verbal, mientras la otra realizaba un proceso de ejemplificación, finalmente las dos docentes retiraron la mediación verbal y corporal, permitiendo que los participantes realizaran el saludo, guiándose de sus propios compañeros.

Lenguaje musical

Se potenció la categoría de aplicación en los participantes por medio de actividades que favorecieron la creación musical o sonora a partir de los aprendizajes adquiridos en las historias narradas, de acuerdo con esto la aplicación pedagógica de la creación, transformación e improvisación musical es un proceso muy valioso, ya que provoca un medio de expresión, de interiorización y así mismo un medio para fortalecer la imaginación y la creatividad a través de respuestas personales.

En el caso de creación musical, en un primer momento los docentes en formación narraban la historia (ejemplo: El ritual de los Betoyes), los participantes representaron a nivel corporal las acciones que allí se nombraban y las relacionaban con situaciones de la vida diaria. Posteriormente, seleccionaron las características principales de la historia, luego los participantes propusieron algunas ideas para la creación de la canción y con acompañamiento melódico de los docentes (guitarra-ritmo cumbia) se organizó la métrica, y se creó la siguiente canción:

*Me contaron las profes sobre los Betoyes
Que tenían un ritual del pescado*

Las mujeres guardadas en su casa, Y los hombres cuidando el ganado
Eran los Betoyes de la Orinoquia
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes de la Orinoquia
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes
Los Betoyes, los Betoyes, los Betoyes.
A la niña le llegó su periodo
El chamán la encerró en la casa
Los hombres le traían la comida, Las mujeres la peinaban cada día
Eran los Betoyes de la Orinoquia
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes de la Orinoquia
Eran los Betoyes
Eran los Betoyes
Los Betoyes, los Betoyes, los Betoyes

Lenguaje Visual

Teniendo en cuenta las características del lenguaje visual y resaltando que este aportó de manera significativa a desarrollar la observación en los participantes, se logró evidenciar que se potenciaron procesos de codificación (observación de la imagen), decodificación (observación e inferencia de características de la imagen) y transformación del objeto (creación plástica y/o visual a partir de la información adquirida) los sujetos lograron expresar sus representaciones internas de la información.

Los participantes que precisaron de instrucciones verbales sencillas, concretas y generales potenciaron la habilidad de aplicación a través de actividades que les permitieron la creación y resolución de problemas con base en experiencias previas relacionándolas con la vida diaria. Este es el lenguaje que más aportó a potenciar la habilidad de aplicación, tanto niños, jóvenes y adultos especialmente aquellos que requerían una mediación desde las instrucciones verbales.

De esta manera los participantes lograron expresar diferente representación internas de la información, como menciona Otero (1999) estas formas de expresión representan la información de la mente en una forma que no es específica de ningún lenguaje. Su carácter abstracto reside en que no se trata de representaciones similares a un dibujo o una imagen, la interpretación significa que representan conceptos y relaciones entre la información dada y las experiencias previas. Las representaciones no están ligadas a ninguna modalidad sensorial específica, mientras las

representaciones parecidas si lo están ya que las imágenes son continuas y las proposiciones poseen una determinada estructura jerárquica, que se fija a partir de reglas, sin embargo, esta estructura es arbitraria, podría ser cualquier otra en la medida en que no se requiere un paralelo con la realidad.

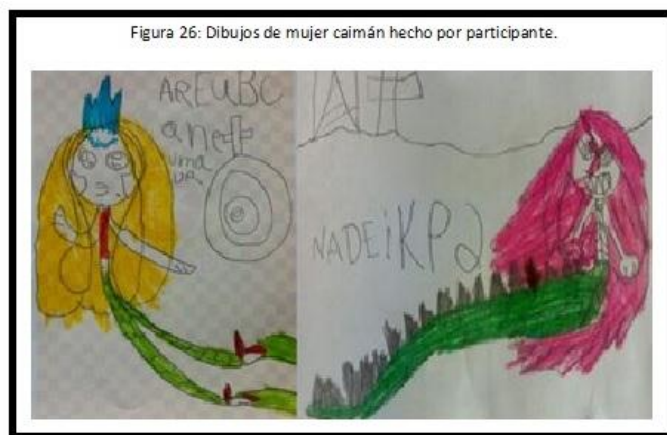


Figura 26: Dibujos de mujer caimán hecho por participante.

Es así que se logró identificar diferentes percepciones e interpretaciones de las historias narradas, a través del dibujo, por medio del lenguaje visual se evidenció que los participantes llegaban a resignificar la información, ya que como plantea Molina (2013) la resignificación es un proceso de reinención o recreación de significados, en el campo individual o

colectivo, que cuando se consume en su expresión puede dar lugar a una redefinición de una situación, lo cual implica institución de una nueva realidad. Como se evidencia en la figura 26 en la cual la participante parte de la historia narrada en este caso “El hombre caimán” y crea de manera espontánea un semejante femenino de la historia dando un significado propio a la misma.

También se generaron diferentes creación colectivas, en las cuales se hizo una resignificación de la información de manera grupal donde todos los participantes proyectaron las ideas y aspectos relevantes de las historias, explorando y

conociendo sus propias percepciones y significaciones tanto de la historia narrada como del mundo que los rodea, con el fin de materializar de manera visual dicho conocimiento, como se evidencia en la figura 27, como plantea Molina (2013) la resignificación hace posible exponer un mismo acontecimiento de múltiples maneras y logra transformar la acción.



Figura 27: Participantes con maqueta de madre monte

Partiendo de la mediación docente, en los casos que se realizó la mediación a través de instrucciones verbales, los participantes llegaron a niveles de representación simbólica, mediante la creación de muñecos de trapo como se evidencia en figura 28 las representaciones simbólicas de los participantes mostraron una interpretación relacionada las historias narradas creando un ambiente de libertad de expresión y consolidación de la información.



Cabe resalta que el lenguaje visual en la categoría de aplicación no solo permitió a los participantes la expresión y consolidación de la información sino también hizo parte de la evaluación procesual en la cual por medio de las diferentes creaciones los docentes evidenciaron que los aprendizajes fueron comprendidos y así mismo son aplicados en diferentes circunstancias.

En aquellos participantes que requirieron modelamiento y ejemplificación como mediación dentro de los procesos pedagógicos no se evidenció en la ejecución del proyecto el desarrollar la habilidad de aplicación, ya que requiere de mayores niveles de autonomía y toma de decisiones que no presentan los participantes; se observa que estos sujetos se acercan a dicha habilidad a partir de la implementación de rutinas que generan una mecanización de la acción.

Finalmente, se logró alcanzar la habilidad de aplicación según la Taxonomía de Bloom (1956) en los grupos que requerían una mediación desde instrucciones verbales conociendo las particularidades y características de estos; sin embargo no fue posible evidenciar el avance a la siguiente categoría dado los alcances del PPA y el límite de tiempo en el cual se aplicó la propuesta.

Finalmente la propuesta pedagógica, transformó las dinámicas del aula de clase de las docentes titulares, desde el desarrollo de nuevas estrategias a partir de actividades pedagógicas basadas en los lenguajes artísticos y su importancia dentro del contexto educativo.

Tips dirigidos a docentes para el trabajo con los Lenguajes Artísticos

A continuación, se mencionarán algunos tips o sugerencias que los docentes en formación identificaron en su práctica pedagógica, enfocándose en las acciones mediadoras para abordar los diferentes lenguajes artísticos; teniendo en cuenta que uno de los docentes vinculados al proyecto anteriormente descrito tiene discapacidad visual se brindaran algunas sugerencias que los docentes ciegos deben tener en cuenta:

Lenguaje Literario

Formas en que el docente narra:

- La anticipación o exploración de las imágenes presentadas en el texto, le permite tener a los participantes una idea de la historia que se va a narrar, teniendo en cuenta los personajes que se evidencian en la portada y el nombre del libro; en el caso del docente ciego es pertinente hacer una marca en braille que le permita identificar la imagen que va a presentar.
- Realizar una narración con intensidad, proyección de voz, acompañada por expresión gestual y corporal, se debe narrar desde la palabra oral, texto escrito o las imágenes, identificando el tipo de mediación más adecuada.
- Realizar adaptaciones pertinentes a las historias, resaltando personajes, lugares o situaciones para que los participantes comprendan los textos desde su cotidianidad; se recomienda la memorización o reconocimiento de la historia a narrar.
- Al realizar la narración se puede acompañar con animación de objetos, permitiendo así que los participantes hagan parte de las historias a partir de la interacción con dichos elementos.
- Sonorizar la lectura, ya sean onomatopeyas, realizar diversas voces para los personajes dándoles vida propia, hacer uso de música que se relacione con la narración.
- Al finalizar la lectura, verifique la comprensión del texto, puede realizar un diálogo con los participantes para reconocer que estos interpretaron la historia o puede utilizar otras estrategias de tipo gráfico (dibujo), visual (interpretación de imágenes) o corporal (dramatizaciones), si el docente ciego va a usar una de estas estrategias se recomienda el

apoyo del docente titular para la descripción de las representaciones realizadas por los participantes.

Lenguaje Visual

Cuando el docente trabaje con el lenguaje visual es necesario que invite a los estudiantes a observar, potenciando su capacidad de codificación y decodificación de dicha información.

Imágenes:

- Es importante y significativo llevar las imágenes en físico, en un tamaño grande, permitiendo la manipulación de los participantes, concretas y que se acerquen a la realidad, ya que posibilita la comprensión de la información presentada.
- Se recomienda que la imagen no esté cargada de muchos estímulos visuales, es decir que esta contenga la información precisa.
- Las imágenes deben dar respuesta a la temática abordada.
- Proporcionar un tiempo estimado prudente para la interpretación de las imágenes, preferiblemente permitir la observación a cada participante.
- Si es posible relacionar las imágenes con acciones, elementos y situaciones de la cotidianidad, ya que es significativo que los participantes puedan modelar las acciones o gestos que se encuentren allí mismo, para el docente con discapacidad visual se hace necesario contar con el apoyo de un par que le describa en detalle las representaciones realizadas.

Fotografías en momentos de saludo y despedida:

En el caso de los participantes que requirieron de modelamiento constante, en el momento del saludo el uso de las fotografías de cada uno de los participantes fue clave en la identificación de sí mismo y del otro, por lo que se identificó que estas deben contar con las siguientes características:

- Contar una foto actualizada y cercana de la cara del participante.
- Fotografía a color, nítida, tamaño grande.
- Tener un marco que enfoque la fotografía para fijar la atención del participante.
- Puede tener el nombre del participante de manera grande y con letra legible.

- Tener un objeto que permita colocar y quitar las fotos dentro del aula con facilidad (velcro, ganchos, cinta, entre otros).

Adicional a esto una estrategia que puede implementar el docente ciego es ubicar en el espacio a los participantes en donde pueda identificar cada uno de estos.

Artes plásticas:

- Invitar a los participantes a la exploración, creación y exploración de diferentes tipos de materiales y técnicas, que pueden ser bidimensionales, tridimensionales o audiovisuales.
- La expresión artística debe ser libre por parte de los participantes, la simbolización y representación no debe tener restricción por parte del docente.
- Evite usar guías, indicar formas, colores o técnicas. Sea un facilitador, apoye a través de referentes de imágenes u objetos reales, pero no pida a los estudiantes la reproducción exacta.
- Cuando el docente ciego trabaja las artes plásticas como estrategia pedagógica se recomienda usar materiales (plastilina, pintura, crayola, entre otros) que le permitan identificar las creaciones realizadas por los participantes.

Videos:

- El vídeo debe contar con un sonido claro y de buena calidad, las imágenes presentadas deben tener colores vivos y llamativos, deben ser nítidas, además de esto la información debe ser explícita y preferiblemente corta; se debe proyectar en un espacio amplio y con pocos estímulos visuales y sonoros para que se logre obtener la información presentada en el video, para que el docente con discapacidad visual logre usar el video como estrategia pedagógica es necesario contar con el apoyo de un par que le describa detalladamente las características del mismo.
- Durante la reproducción del video es necesario que el docente pause este y retroalimente, con el fin de reconocer si los participantes están comprendiendo la información.

Lenguaje Corporal

Al realizar actividades corporales es primordial que el docente se sensibilice y reconozca su cuerpo, para que así pueda mediar y modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los participantes.

- Siempre realice un calentamiento previo para el desarrollo de la actividad.
- Libere el espacio, retire mesas, sillas o elementos que limiten la exploración corporal.
- Permitirle a los participantes el reconocimiento de su cuerpo y sus habilidades a través de la exploración con sus movimientos, así mismo para el docente ciego se recomienda usar como estrategia el modelamiento en donde se logre identificar las acciones realizadas por los participantes, además establecer sonidos con diferentes elementos que permitan la identificación de cada parte del cuerpo.
- Ir de los pasos más sencillos a los más complejos, esto con el fin de que al ir interiorizando ritmos, secuencias, etc.
- El docente debe dar confianza a los estudiantes, crear un espacio que sea amable y permita la expresión sin pena ni prejuicios.
- A la hora de realizar estas actividades, el docente debe estar dispuesto a modelar y expresarse por medio de su cuerpo, ya que el estudiante imitará lo observado y tendrá mayor motivación.
- Una de las opciones para realizar la retroalimentación del proceso corporal es grabar y luego mostrar el vídeo al grupo, así los participantes identificarán que pueden mejorar.

Lenguaje Musical

- Las canciones que se trabajen en el aula deben ser sencillas, tener estructura repetitiva, trabajarlas en diferentes sesiones para una mejor comprensión de los participantes.
- Es ideal que las canciones usadas en clase tengan la intencionalidad de complementar lo visto en el lenguaje literario.
- La música que se presenta debe tener un volumen adecuado según el espacio donde se encuentren los participantes (utilizar amplificación)

- Si se les brindan a los participantes instrumentos de percusión deben ser de buena calidad, presentarlos poco a poco, describiendo cada uno, sus usos, formas de tocar, explorarlos a nivel grupal e individualmente.
- Además, este lenguaje posibilita establecer rutinas, por ejemplo, a través de las canciones de saludo y despedida. Es importante nombrar a cada participante y potencial el reconocimiento del otro.
- Teniendo en cuenta que el canal auditivo es el más potenciado por los docentes ciegos, es pertinente utilizar la música como estrategia pedagógica ya que esta les permitirá reconocer y establecer una interacción asertiva y autónoma con los participantes.

Conclusiones

El presente proyecto MediArte pretendió generar estrategias para fortalecer las habilidades intelectuales de personas con discapacidad intelectual a través de la mediación docente y los lenguajes artísticos, las siguientes conclusiones son el resultado del diseño e implementación de la propuesta pedagógica a partir del proyecto pedagógico de aula (PPA) y las categorías de análisis propuestas:

Las artes al estar basadas en los sentidos le permitieron a los sujetos con discapacidad intelectual acceder y comprender la información a través de diferentes canales sensoriales como lo auditivo, lo corporal, la observación y la palabra, teniendo así la posibilidad de fortalecer sus habilidades intelectuales desde sus particularidades. El abordaje de las artes como estrategia pedagógica permitió el trabajo integrado de los lenguajes artísticos reconociendo así las características, las formas expresión y de comprensión de los sujetos a partir de sus gustos y habilidades, siendo pertinente para los diferentes niveles de desempeño y los grupos etarios existentes.

La lúdica género procesos de motivación y placer en el momento de aprender en los sujetos, la cual fortaleció la participación efectiva de todos los sujetos; teniendo en cuenta que con los niños y jóvenes se realizaban un juego espontáneo, permitiendo así la exploración de su entorno; por otro lado, con los adultos y personas mayores se realizó un juego organizado y competitivo, promoviendo mayores niveles de autonomía y toma de decisiones.

Se identificó que el juego y las artes van estrechamente ligados como potenciadores del desarrollo cognitivo en los sujetos, se evidencio que desde el lenguaje corporal el juego se hace presente en la simbolización y en los roles estructurados, este además de desarrollar las habilidades sociales desarrolla habilidades intelectuales como la comprensión y aplicación. El juego también permitió la creación de nuevos escenarios de interacción pedagógica a través del cuerpo, el movimiento la lúdica y la recreación todo esto relacionado con los diferentes grupos etarios.

El lenguaje literario como estrategia pedagógica basada en la palabra oral, escrita y pictórica, permitió fortalecer las habilidades cognitivas de los sujetos, a través de diferentes posibilidades de participación, expresión y comprensión, partiendo de las características y habilidades de cada uno. La mayoría de los participantes lograron acceder a este lenguaje a través de la narración oral apoyada de lo corporal y la imagen; de igual manera, permitió que algunos participantes realizaran creaciones literarias desde la palabra oral, teniendo en cuenta que el acceso al proceso lecto-escrito para la mayoría de los participantes era restringido.

Como estrategia pedagógica es efectiva la utilización del lenguaje literario ya que permitió transversar de manera significativa todos los lenguajes artísticos, brindando así diferentes posibilidades de acceder al conocimiento, generando nuevas estrategias para que los participantes expresaran lo aprendido.

El lenguaje corporal como estrategia pedagógica basada en la exploración del cuerpo de sí mismos, con el otro y con su entorno, permitió fortalecer la comprensión y la resignificación de la información al ser transitada por el cuerpo de los participantes, donde la experiencia de cada uno los sujetos permitieron que accedieran de manera directa y así lograrán un aprendizaje vivencial. Como estrategias de intervención pedagógica para los adultos y las personas mayores se generaron diferentes estrategias basadas en la representación teatral, la utilización de vestuario

y utilería y las danzas dirigidas; en el caso de los niños y jóvenes se utilizó de manera efectiva la dramatización, los títeres, las máscaras, la animación de objetos y las experiencias multisensoriales permitiendo una participación activa de los sujetos en el aula modelada por el docente.

Se destaca que el lenguaje corporal potenció las habilidades sociales al permitir el trabajo colectivo y un modelamiento entre pares, permitiendo que la información adquirida por los participantes fuera significativa al relacionarla con el otro, siendo indispensable que los participantes interactuaran y trabajaran en grupos cuando se desarrolla este lenguaje.

El lenguaje musical como estrategia pedagógica basada en la música y lo sonoro, potenció la capacidad de escucha, de atención y la motivación de los participantes a partir del ingreso de la información por el canal auditivo; por medio de la estructura melódica y repetitiva de las canciones, permitió fortalecer los procesos de comprensión y recordación a través de las actividades sonoras, que apoyaban la narración y generaban mayores niveles de comprensión, se enriquecieron con la exploración de los instrumentos y juegos vocales.

Se identifica una estrecha relación entre el lenguaje musical y el corporal especialmente en el trabajo con los niños y jóvenes que permitió fortalecer las habilidades de conocimiento y comprensión en los sujetos. En el caso de los adultos y personas mayores estos lenguajes permitieron reforzar las narraciones realizadas, por medio del cuerpo y de lo sonoro como elementos motivadores, incrementando los niveles de comprensión.

El lenguaje visual como estrategia pedagógica basada en la observación, fortaleció la descripción, la comprensión y la aplicación a partir del trabajo con la imagen fija y móvil, logrando así con una mayor facilidad asociar la imagen o el objeto con lo narrado, este lenguaje permitió reconocer el nivel de interiorización y representación de la información comprendida por parte de los participantes a través de la mediación docente.

La imagen fija permitió la representación interna de la información adquirida, esta sirvió como herramienta en los procesos de descripción de secuencias, reversibilidad y potenciación de la memoria; por otro lado, el uso de la imagen móvil potenció los procesos de

comprensión, ya que la información ingresa de manera simultánea por dos canales (canal visual y auditivo), además genera mayor motivación y atención en los participantes.

El lenguaje visual permitió articular y evidenciar aprendizajes que se adquirieron en el transcurso de las intervenciones realizadas, mediante los procesos de verificación, acumulación y repetición de la información; como estrategia pedagógica la utilización de un estímulo permanente en el salón de clase (Mapa de Colombia) incentivó a los participantes a recordar y resignificar la información almacenada de manera procesual y constante, fundamental en el fortalecimiento de habilidades intelectuales.

En el fortalecimiento de la habilidad de aplicación se evidenció que en los participantes que requerían modelación y ejemplificación potenciaron esta habilidad a partir de diferentes creaciones sonoras, musicales y corporales. Se identificó que a partir del potenciamiento de esta se generaron procesos de adaptación a nuevas situaciones y que los participantes lograran resignificarlas a su contexto cotidiano. El lenguaje visual logró recoger este nivel de procesos cognitivos en los participantes, debido a que los participantes realizaron diferentes objetos o transformaron la información teniendo así una mayor comprensión de lo aprendido llevándolo a su vida cotidiana.

La mediación docente permitió que los educadores especiales en formación, logaran reconocer a cada uno de los participantes desde sus particularidades, identificando cuales son los canales sensoriales propicios para el acceso a la información, de esta manera el aprendizaje fue mediado a través de instrucciones verbales, modelamiento, ejemplificación y las diferentes herramientas del ambiente, en la mayoría de los casos se hizo necesario el uso de dos o más tipos de mediaciones, para esto fue indispensable trabajar los lenguajes artísticos ya que estos permiten trabajar los diferentes tipos de mediación.

La aplicación de los lenguajes artísticos como estrategia pedagógica exigió a los docentes en formación sensibilizarse y desarrollaran diferentes habilidades como: En el lenguaje literario fue necesario fortalecer las habilidades narrativas (tono de voz, expresión corporal y gestual), adaptaciones y elección de textos según las características de los sujetos los cuales posibilitan el desarrollo de diferentes temáticas. En cuanto al lenguaje musical el docente desarrolló sus habilidades de escucha, en cuanto a la elección de canciones propicias según la intencionalidad y

que respondan a las características, gustos y estatus de edad de los sujetos. En el lenguaje corporal, el docente debió desarrollar habilidades de comunicación oral, gestual y corporal, es importante el uso de la ejemplificación y modelamiento como mediación a este lenguaje, siendo el cuerpo y la voz la estrategia principal de trabajo de los docentes. En el lenguaje visual los docentes desarrollaron habilidades de observación y la resignificación de las creaciones de los participantes, el uso correcto de las herramientas mediadoras (imágenes fijas y móviles).

El proyecto pedagógico de aula como estrategia pedagógica fue efectiva, ya que esta acogió los diferentes grupos etarios, centrándose en los gustos y habilidades de los sujetos, lo cual le permitió a los docentes en formación mediar el aprendizaje a partir de los intereses de los sujetos, permitiendo el desarrollo de un proceso articulado y cohesionado.

En cuanto a los aportes a la línea de Artes y lenguajes que realizó desde el presente proyecto es afirmar que las artes generan un sin fin de posibilidades didácticas y pedagógicas, desde estas se pueden generar otras posibilidades que se ven reflejadas en las interacciones intelectuales, sociales y sensoriales. De igual manera, se logró evidenciar que estas permitieron el desarrollo de la capacidad creadora, y así mismo, les permitió a los sujetos expresarse en varios contextos según sus habilidades y características.

Proyecciones

- 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 acojan los lenguajes artísticos, desde su práctica pedagógica, es necesario que se sensibilicen y conozcan las estéticas de cada uno de los lenguajes, deben centrar su atención en los procesos y no en los resultados, reconocer la importancia de la mediación docente ya que esta es el puente entre los lenguajes artísticos, los sujetos y el aprendizaje; también deben tener en cuenta las herramientas que vinculan el ambiente, ya que estas permiten reconocer la habilidades de los sujetos dentro de su diversidad.

- Continuar desarrollando Proyecto Pedagógico de Aula como estrategia pedagógica basada en los intereses y gustos de los sujetos, es efectiva para el fortalecimiento de los procesos llevados a cabo con los participantes, además de generar nuevos aprendizajes teniendo en cuenta las habilidades de los sujetos.
- Este proyecto vinculó los lenguajes artísticos de manera integral, por esto se propone profundizar en la utilización de los lenguajes artísticos de manera individual. Igualmente, involucrar el juego como columna vertebral de un proyecto ya que este brinda un sin fin de posibilidades y oportunidades pedagógicas.
- Desde la línea de artes se propone continuar fortaleciendo los espacios académicos y el desarrollo de proyectos pedagógicos, la formación del educador especial a través de las artes y los lenguajes artísticos, debido a que brinda múltiples oportunidades para fortalecer e innovar en las prácticas pedagógicas.
- Es necesario que en la formación como educadores especiales se interactúe en contextos de atención exclusiva a personas con discapacidad, debido a que es importante generar cambios en estas instituciones en la concepción de los sujetos centrados en las capacidades y habilidades de estos teniendo en cuenta su estatus de edad.
- Es importante que los educadores especiales reflexionen sobre el trabajo que se realiza con la persona mayor con discapacidad intelectual, debido a que en las instituciones están siendo infantilizados, dejando de lado sus intereses, su tiempo de ocio y los aprendizajes que ha adquirido a través del tiempo.

Referencias

- AAIDD. (2017). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- ACONIR. (2014). *Asociación Colombiana Pro Niño Retardado Mental*. Obtenido de ¿Quiénes Somos?: <http://aconir.org/index.php/aconir/quienes-somos>
- ACONIR. (2017). *Plan de Atención Institucional*. Bogotá.
- Acosta, S., Bernal, P., Cárdenas, N., Guevara, L., Linares, J., Mestizo, E., . . . Vásquez, K. (2014). *INVOLUCRARTE: Una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades en personas con discapacidad, a través de actividades artísticas teniendo en cuenta las condiciones de accesibilidad al Museo de Trajes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación* , 187-202.
- American Association On Mental Retardation. (2002). *Retraso Mental. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. USA: American Association On Mental Retardation.
- Arango, D., Romero, A., & Rojas, K. (2015). *Estrategias pedagógicas desarrolladas para los formadores líderes de la academia de artes Guerrero con población con Discapacidad*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Araya, F. (s.f.). F.J. Araya. *Artículos académicos*. Obtenido de Aprendizaje mediado: <http://cognitivamediacion.blogspot.com/>
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: PAIDOS.
- AVIFES. (2014). *Modelo de Calidad de Vida en Salud Mental Aplicado en AVIFES. Nuestro recorrido hacia un modelo de apoyos centrado*. Bilbao. Obtenido de https://avifes.org/wp-content/uploads/2014/12/AVIFES_CALIDAD-DE-VIDA.2014.pdf
- Ávila, N., Bautista, L., Yenny, B., Forero, M., Lesly, L., Moreno, S., . . . Viveros, L. (2016). *¡EmpoderARTE!: Lenguajes Artísticos como mediadores de Procesos de Participación y Empoderamiento en jóvenes con Discapacidad Intelectual en la Fundación Ludus*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Barret, G. (1979). *Gisele Barret & Go*. Obtenido de Definición: <http://www.giselebarret.com/>
- Berrio, N. (2011). La música y el desarrollo cognitivo. *UNACIENCIA Revista de estudios e investigaciones*, 14-23.
- Bertolini, P., & Frabboni, F. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*. España: PAIDOS.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York: David McKay & Co.
- Botero, C. (2009). *ABC musical: guía de instrumentos para pequeños melómanos*. Bogotá: Ediciones B.
- Bracqbién, C., Brito, M., Leue, M., & Castillo, M. (2008). *Habilidad Cognitivas*. Tabasco: UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO.
- Briceño, N., Domingues, Y., Mazuera, M., Moreno, D., Rodríguez, S., Triana, C., & Vaca, K. (2016). *SistematizArte: Experiencias Artísticas desde FUMDIR y FUTURA*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Budner, S. (18 de Febrero de 2019). *La mente es maravillosa*. Recuperado el 2019 de Octubre de 24, de <https://lamenteesmaravillosa.com/el-efecto-del-arte-en-nuestro-cerebro/>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCERE , ARTÍCULOS, AÑO 5, Nº 13*, 41- 44.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 1-15.
- Cole, M. (2013). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Colomo, J. (2014). *Arte y discapacidad: la utilización de manifestaciones artísticas en la práctica de trabajo social*. España: Universidad de Jaén.
- Córdoba, L., Hernández, P., Palacios, C., & Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, 86-94.
- Delgado, P. (2006). El aprendizaje significativo. *Casa Abierta al Tiempo*, 27.
- Dolci, M. (2013). *Garabatos teatrales*. Barcelona : Octaedro.

- Feuerstein, R. (2003). *The Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience*. Washington: National Education Association.
- Figuroa, B., Aillon, M., & Salazar, O. (2013). La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, 75-88.
- Flórez, R. (1997). *Modelos pedagógicos*.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: NOMOS.
- Forero, E., Guerrero, A., López, G., & Réquíz, M. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *Educere*, 9.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta editores.
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Revista de Investigación*, 1-12.
- García, I. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. *Revista científico-metodológica*, 59-66.
- García, T. (31 de Octubre de 2013). *OcioSinLimites. Ocio, Accesibilidad, Diversidad Funcional e Inclusión*. Obtenido de Factores de Riesgo: <https://ociosinlimite.wordpress.com/2013/10/31/factores-de-riesgo/>
- Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Gonzalez, A. (2014). *Expresiones artísticas, habilidades cognitivas (percepción, atención) motivación: una propuesta desde el rol del Educador Especial en contexto hospitalario*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- Harlen, W. (1989). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata.

- Hayman, D. (1961). *El arte como elemento de vida*. Paris: UNESCO.
- Hernández, R., Buitrago, L., & Torres, L. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula*. Bogotá.
- Herrera, J., Esguerra, A., Parra, M., & Torres, M. (2017). *Línea de Investigación Artes y Lenguajes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, J., Ramos, A., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educomunicación*, 201-209.
- Hoppe, A. (2015). *El potencial educativo de la fotografía. Cuaderno pedagógico*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes .
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Lineamientos Técnico administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados y vulnerados*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Junta de Andalucía. (2010). *MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL*. España: Tecnographic, S.L.
- Kanz, H. (2001). Immanuel Kant. *REvista tridimensional comparada*, 837-854.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG*, 1-32.
- Ke, X., & Liu, J. (2017). *Discapacidad Intelectual*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y.
- Kosulim, A. (2000). *NSTRUMENTOS PSICOLOGICOS: LA EDUCACION DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL*. Barcelona: PAIDOS, IBERICA.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Ecuador : EDITORIAL UNIVERSITARIA CATOLICA (EDÚNICA).
- León, C., López, A., Miranda, K., Mojica, A., Pabón, A., Pineda, D., . . . Torres, C. (2017). *ComuniArtis. Comunicación Aumentativa y Alternativa en ámbito educativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 136-155.

- Lincoln, D. &. (2005). *La entrevista en investigación cualitativa*.
- Lopez Garcia, J. C. (sf). *eduteka*. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Lowenfeld, V., & Lambed, B. (1980). *Significado del arte en la educación*. New York: Department of Human Development and Family Studies.
- Lurdes, E., & Rojas, J. (2013). *Expresiones artísticas como estrategias para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Maldonado, A. (2013). *Rol docente en el aprendizaje cooperativo*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Martínez, L., & Guitiérrez, R. (2011). *Las artes plasticas y su función en la escuela*. Universidad de Málaga.
- Mateos, L. (2004). *ResearchGate*. Obtenido de Actividades Musicales para Atender a la Diversidad: https://www.researchgate.net/publication/305851137_Actividades_musicales_para_atender_a_la_Diversidad
- Matos, R., Pinada, Y., & Vásquez, A. (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de investigación*, 179-208.
- Menuhin, Y., & Estrella, M. (1998). La música, mensajera de la paz. *Música y paz*, 1-3.
- Merchan, R. (2016). *Una experiencia pedagógico-artística en la práctica de contexto "Fundación vida y alegría"*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Chile. (2016). *APORTES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS A LA EDUCACIÓN. Fichas descriptivas*. Chile: Ministerio de Educación Chile.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Cuadernos para el docente. Artes visuales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Precidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El Arte en la Educación Inicial* . Bogotá: Ministerio de Educación Inicial.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. *Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México*, 39 - 63.
- Organización Mundial de la Salud. (1984). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Preguntas más frecuentes: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 33-54.
- Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural . *Revista de Educación* , 33-54.
- ospina, J. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud* , 158-160.
- Otero, M. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias . *Investigações em Ensino de Ciências*, 93 -119.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Parra, K. (2014). *El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador .
- Pérez, A. (2017). *El rol del docente como mediador en los desarrollos pedagógicos en aula húmeda*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes IV procesos cognitivos. Antología de lecturas*. Mexico: Aguascalientes, Ags.
- Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: ESPASA CALPE.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pinilla, K. (2017). *Creando mundos. Creatividad en estudiantes con Discapacidad Intelectual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RAE. (sf). *Real Academia Española*. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de <https://dle.rae.es/?id=A1S3usX>
- Ramírez, M. E. (2009). El juego en el niño@. *Innovación y experiencias educativas*.
- Ramos, L. A., & Flores, T. (2014). El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*.
- Read, H. (1931). *El significado del arte*. Buenos Aires: LOSADA.
- Romero, R. (2015). *Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romo, F. (2004). Tecnologías audiovisuales en educación. *Revista digital universitaria*, 1-24.
- Rossi, R. (2014). *A-Educación o Educación. Lo que todo educador sabe pero no se anima a practicar*. Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual.
- Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure investigación*, 1-4.
- Sánchez, F. (2011). *La música como mediación pedagógica: Una propuesta para la formación de maestros*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Sánchez, G. (S.f.). *El aprendizaje y la relación sujeto-objeto*. Obtenido de encolombia: <https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/arteprender/relacion-sujeto-objeto/>
- Sánchez, H. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. ¿ver o mirar?. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte*.
- Schallock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. España: Universidad de Salamanca.
- Secretaría de Educación Nacional. (2016). *Educación Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito*. Obtenido de Suba Localidad 11.

- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Suba*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2013). *Informe de rendición de cuentas. Localidad Suba*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Serrano, R. (2012). *Desarrollo de Habilidades Cognitivas en el Área de Historia, Geografía y Economía Mediante el uso de la Webquest. Una propuesta didáctica para alumnos de segundo de secundaria de la I.E. "Los Álamos" de Lima - Perú*. Perú: Repositorio Institucional PIRHUA.
- Siverio, A. (2006). *La educación inicial y el arte*. San Salvador: Universidad del Salvador.
- Street, F. (2005). *EducaWEB*. Obtenido de Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego: <https://www.educaweb.com/noticia/2005/03/28/expresion-corporal-movimiento-creatividad-comunicacion-juego-364/>
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de las seis ideas. Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mímesis, Experiencia Estética*. Madrid: Editorial Tecnos (GRUPO ANAYA, S. A.).
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Seminario de Artes y Lenguajes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Verdugo, M. (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vilaro, M. (2014). *El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Unir Universidad Internacional de la Rioja.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica .
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky, la formación social de la mente*. España: PAIDOS.
- Zapata, M. (S.f.). *Aprende en línea. UdeA*. Obtenido de El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje : <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/062b9e839f9710b9c737a983b6d328e3/1154/1/contenido/>

Anexos

APÉNDICE A



Instrumentos musicales, tambores maracas guitarras panderetas.



Kamishibai, imagenes fijas realizadas por los docentes em formación.



Objetos concretos realizados por los docentes em formación.

APÉNDICE B

DIARIO DE CAMPO #		
DOCENTE EN FORMACIÓN: INSTITUCIÓN: ACONIR (Asociación Colombiana Pro-Niño Retardado Mental) FECHA: NIVEL: TEMA:		
CATEGORIAS DE ANÁLISIS: - Lenguajes Artísticos - Mediación docente - Habilidades Intelectuales OBJETIVO GENERAL: OBJETIVOS ESPECIFICOS: DESEMPEÑOS DIMENSIÓN COGNITIVA:		
CONTEXTUALIZACIÓN Breve descripción de la temática abordada en la sesión y estrategias utilizadas desde los lenguajes artísticos. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA 1. Se debe describir de manera detallada, pero no anecdótica, la actividad desarrollada. 2. Generar una pregunta que articule el lenguaje artístico trabajado relacionándolo con el desarrollo, fortalecimiento o potenciación de una habilidad cognitiva o social que este articulado con un objetivo específico. 3. Elaboración de cuadro de sugerencia o tips a tener en cuenta para la implementación del lenguaje artístico y la mediación docente, que esté relacionado con el punto anterior, Ejemplo:		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>CUADRO DE SUGERENCIAS O TIPS ARTES VISUALES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Se sugiere que las imágenes fijas tengan las siguientes características, pueden variar según el nivel con el que se esté trabajando siempre y cuando se tenga en cuenta los gustos y necesidades de los participantes así: A. Iconicidad: imagen parecida a la realidad B. Monosemia: tienen un único significado y está claro C. Connotación: relación de la imagen con sentimientos, calor, frío, pena: transmite significados subjetivos. D. Sencillez: hasta cuatro elementos que difieren en color, forma y textura. (De pendiendo del nivel). E. Complejidad: más de cuatro elementos que difieren en color, forma y textura, y que no permiten observar la imagen de una sola mirada. (De pendiendo del nivel). F. Color: el color es un medio para ejercer influencia directa sobre el alma: el color es la tela, el ojo el macillo, y el alma es el piano con sus cuerdas. G. Tamaño: se refiere a la dimensión, el cuerpo, el grosor, la medida o el espesor de algo. </td> </tr> </tbody> </table>	CUADRO DE SUGERENCIAS O TIPS ARTES VISUALES	Se sugiere que las imágenes fijas tengan las siguientes características, pueden variar según el nivel con el que se esté trabajando siempre y cuando se tenga en cuenta los gustos y necesidades de los participantes así: A. Iconicidad: imagen parecida a la realidad B. Monosemia: tienen un único significado y está claro C. Connotación: relación de la imagen con sentimientos, calor, frío, pena: transmite significados subjetivos. D. Sencillez: hasta cuatro elementos que difieren en color, forma y textura. (De pendiendo del nivel). E. Complejidad: más de cuatro elementos que difieren en color, forma y textura, y que no permiten observar la imagen de una sola mirada. (De pendiendo del nivel). F. Color: el color es un medio para ejercer influencia directa sobre el alma: el color es la tela, el ojo el macillo, y el alma es el piano con sus cuerdas. G. Tamaño: se refiere a la dimensión, el cuerpo, el grosor, la medida o el espesor de algo.
CUADRO DE SUGERENCIAS O TIPS ARTES VISUALES		
Se sugiere que las imágenes fijas tengan las siguientes características, pueden variar según el nivel con el que se esté trabajando siempre y cuando se tenga en cuenta los gustos y necesidades de los participantes así: A. Iconicidad: imagen parecida a la realidad B. Monosemia: tienen un único significado y está claro C. Connotación: relación de la imagen con sentimientos, calor, frío, pena: transmite significados subjetivos. D. Sencillez: hasta cuatro elementos que difieren en color, forma y textura. (De pendiendo del nivel). E. Complejidad: más de cuatro elementos que difieren en color, forma y textura, y que no permiten observar la imagen de una sola mirada. (De pendiendo del nivel). F. Color: el color es un medio para ejercer influencia directa sobre el alma: el color es la tela, el ojo el macillo, y el alma es el piano con sus cuerdas. G. Tamaño: se refiere a la dimensión, el cuerpo, el grosor, la medida o el espesor de algo.		

(Se sugiere un tamaño mediano para tener más claridad de la imagen)
H. Tipo de imagen: Real (pues se relaciona con su medio más directo).
4. Sustento teórico apoyado por evidencias fotográficas, videos y grabaciones.
BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICE C

PROYECTO ACONIR

Formato de valoración (Niños - Jóvenes)

DATOS GENERALES	
Nombre:	
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:
Nivel actual:	
Modalidad:	
Diagnóstico:	

Fecha de valoración:
Realizado por:

Identifique el tipo de mediación que la persona evaluada tiene en cada una de sus dimensiones; en donde es necesario marcar un tipo de mediación en cada ítem de estas. En donde **M**: Modelamiento. **E**: Ejemplificación. **ID**: Instrucción directa. **IG**: Instrucción general.

DIMENSION INTELECTUAL		M	E	ID	IG
Atención	Mantiene atención selectiva en elementos de su interés, tales como: narración, música, imágenes, objetos, etc.				
	Logra cambiar el foco de atención cuando es necesario.				
	Discrimina características relevantes de objetos (color, tamaño y forma).				
Motivación	Muestra disposición en las actividades pedagógicas				

	propuesta.				
	Toma decisiones sencillas.				
Memoria	Mantiene aprendizajes previos y los resignifica de acuerdo a las necesidades del contexto.				
Percepción	Realiza asociación de objetos e imágenes.				

DIMENSION COMUNICATIVA		M	E	ID	IG
Comunicación Expresiva y Comprensiva	Expresas tus necesidades básicas de manera verbal y no verbal.				
	Expresa tus gustos e intereses de manera espontánea de forma verbal o no verbal.				
	Se comunica a través de su gesto y su corporalidad.				
	Muestra interés para comunicarse con sus pares (verbal – no verbal).				
	Muestra interés para comunicarse con el mediador (Verbal – No verbal).				
	Comenta y describe experiencias de su vida cotidiana.				
	Responde preguntas de acuerdo con el contexto (verbal – no verbal).				
	Realiza preguntas de tipo deductivo (verbal o no verbal).				
	Mantiene una conversación sencilla con su interlocutor acorde a su edad y al contexto.				

	Respetar turnos conversacionales.				
	Reconoce la intención comunicativa del interlocutor (verbal y no verbal).				
	Comprende y realiza deixis (señalización natural por medio del dedo índice).				

DIMENSION MOTORA		M	E	ID	IG
Motricidad fina	Realiza actividades de recortar, colorear, rasgar, picar y pegar.				
	Realiza trazos verticales y horizontales.				
Motricidad gruesa	Reconoce y nombra las partes de su cuerpo.				
	Reconoce nociones del espacio con respecto a su cuerpo y el entorno.				
	La actividad corporal muestra cualidades como reconocimiento del espacio y su límite con el otro.				
	Crea alternativas para la resolución de problemas motrices cotidianos.				

HABILIDADES SOCIALES		M	E	ID	IG
Habilidades Intra e Interpersonales	Reconoce y asume las reglas establecidas según el contexto.				
	Muestra iniciativa para interactuar con pares y mediadores.				
	Se adapta a situaciones nuevas.				
	Reconoce y respeta la autoridad.				

	Regula su comportamiento frente a situaciones que le molestan.				
	Utiliza diferentes alternativas para responder a la irritación o agresión (verbal o física) de los otros.				
	Participa, se integra en actividades grupales.				
	Es cooperativo frente a las necesidades del entorno.				
	Explora nuevas posibilidades lúdicas.				
	Establece de manera adecuada las distancias y límites en las relaciones interpersonales.				

HABITOS Y RUTINAS		M	E	ID	IG
Habilidades básicas	Reconoce y participa de las rutinas establecidas (saludo, actividad central, socialización y despedida).				
	Tolera la permanencia y tiempo de trabajo de la actividad.				
	Cuida sus objetos personales.				
	Inicia y culmina las actividades propuestas.				
	Mantiene una postura adecuada en el tiempo de trabajo.				
	Utiliza de manera adecuada el material de trabajo.				

LENGUAJES ARTÍSTICOS		M	E	ID	IG
Lenguaje Musical	Muestra interés por las actividades musicales.				
	Identifica los instrumentos musicales por su nombre.				
	Manifiesta interés por manipular los instrumentos				

	musicales.				
Lenguaje corporal	Manifiesta interés por participar en actividades corporales (baile, mímica, segmentación corporal, etc.).				
	Reconoce las expresiones corporales de las emociones.				
	Muestra interés por actividades de baile.				
	Realiza segmentación corporal.				
	Explora diferentes posibilidades corporales a través de su cuerpo.				
	Muestra iniciativa por realizar interacciones corporales con el otro.				
	Explora el entorno por medio de su cuerpo.				
	Crea con su propio cuerpo diferentes posibilidades simbólicas.				
Lenguaje literario	Muestra interés por las actividades literarias.				
	Muestra interés por explorar los textos literarios.				
	Comprende los textos literarios (orales, escritos, pictográficos, corporales).				
	Recrea historias a partir de un tema determinado (simbólico).				
Artes visuales	Muestra interés por las actividades visuales.				
	Expresa sus ideas a través de la creación de las actividades visuales (dibujo, pintura, 2D).				
	Busca alternativas para transformar los objetos.				

	Representa la realidad a través de las artes visuales.				
	Muestra interés por los lenguajes audiovisuales (fotografía, video).				
	Discrimina estímulos del medio (Audiovisual).				

OBSERVACIONES	

PROYECTO ACONIR

Formato de Valoración (Adultos)

DATOS GENERALES	
Nombre:	
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:
Nivel actual:	
Modalidad:	
Diagnóstico:	

Fecha de valoración:
Realizado por:

Identifique el tipo de mediación que la persona evaluada tiene en cada una de sus dimensiones; en donde es necesario marcar un tipo de mediación en cada ítem de estas. En donde **M**: Modelamiento. **E**: Ejemplificación. **ID**: Instrucción directa. **IG**: Instrucción general.

COGNITIVO	M	E	ID	IG
Muestra interés por las actividades pedagógicas propuestas.				
Tiene iniciativa para tomar decisiones sencillas.				
Mantiene la atención selectiva en el desarrollo de una actividad.				
Discrimina la información relevante para ejecutar una actividad determinada.				
Reconoce los tiempos de cada actividad.				
Relaciona experiencias previas con su entorno.				
Es propositivo en la resolución de problemas.				
Mantiene y utiliza aprendizajes previos.				

DIMENSION COMUNICATIVA	M	E	ID	IG
Expresa sus necesidades y gustos (verbal y no verbal).				
Muestra interés para comunicarse con sus pares o el mediador de manera verbal o no verbal.				
Utiliza la expresión facial, los gestos y la postura corporal con una intención comunicativa clara.				
Presenta capacidad de escucha.				
Responde preguntas de tipo deductivo.				
Realiza preguntas de tipo deductivo.				
Realiza interacciones comunicativas modulando el volumen de la voz.				

Mantiene una conversación sencilla con su interlocutor acorde a su edad.				
Respetar turnos conversacionales.				
Comprende la intención comunicativa del interlocutor.				
Aumenta el léxico a partir de las actividades pedagógicas propuestas.				
Expresa experiencias de su vida cotidiana de manera verbal y no verbal.				
Argumenta su punto de vista objetivamente.				

DIMENSION MOTORA		M	E	ID	IG
	Establece relación de su cuerpo con el otro.				
	Se moviliza por el espacio de manera asertiva de acuerdo a sus habilidades corporales.				
	Realiza segmentación corporal.				
	La actividad corporal muestra cualidades como relación con el espacio y su límite con el otro.				
	Crea alternativas para dar resolución de problemas motrices.				

HABILIDADES SOCIALES		M	E	ID	IG
	Reconoce y respeta la autoridad.				
	Regula su comportamiento frente a situaciones que le molestan.				
	Reconoce y asume las reglas establecidas según el contexto.				

Intrapersonal	Establece de forma adecuada las distancias y límites en las relaciones interpersonales.				
	Tolera la exigencia del mediador.				
	Muestra liderazgo en su grupo.				
Interpersonal	Mantiene un núcleo activo de amigos.				
	Colabora con otros en la solución de situaciones de en la vida cotidiana.				
	Es propositivo en los diferentes espacios sociales.				
	Identifica y utiliza las normas de cortesía básica (saluda, se despide, da las gracias, pide el favor, se presenta, presenta a los demás y respeta turnos conversacionales).				
	Cuida sus objetos personales.				
	Muestra disposición por participar en las actividades propuestas.				
	Manifiesta actitudes de autocuidado				

HABILIDADES PARA EL TRABAJO (NIVEL 6)	M	E	ID	IG
Reconoce y asume rutinas establecidas.				
Sigue una instrucción sencilla y compleja, y cumple con la función asignada.				
Utiliza de manera adecuada el material de trabajo.				
Culminan actividades pedagógicas propuestas con calidad.				
Reconoce y asume el tiempo y espacio establecidos para el desarrollo de una actividad productiva.				

Establece relación de su cuerpo con el otro.				
--	--	--	--	--

LENGUAJES ARTÍSTICOS		M	E	ID	IG
Lenguaje Musical	Muestra interés por las actividades musicales.				
	Manifiesta interés por manipular los instrumentos musicales.				
	Identifica los instrumentos musicales por su nombre.				
	Discrimina sonidos de instrumentos musicales.				
Lenguaje corporal	Manifiesta interés por participar en actividades corporales.				
	Muestra interés por actividades de baile.				
	Explora diferentes posibilidades corporales a través de su cuerpo.				
	Reconoce las expresiones corporales de sus pares y mediadores.				
	Muestra iniciativa por realizar interacciones corporales con el otro.				
	Crea con su propio cuerpo diferentes posibilidades simbólicas.				
Lenguaje literario	Muestra interés por las actividades literarias.				
	Comprende el texto literario (oral, escrito, pictográfico, corporal).				
	Recrea historias a partir de un tema determinado (simbólico).				

Artes visuales	Muestra interés por lenguajes audiovisuales (fotografía, video, cine, entre otros).				
	Expresa sus ideas a través de las artes visuales.				
	Busca alternativas para transformar los objetos.				
	Representa la realidad a través de las artes visuales.				

OBSERVACIONES					

APENDICE D

Formato de planeación

PLANEACIÓN #
Fecha: 2019. Nivel: Nivel 6, taller laboral. Docente(s) a cargo: Docente a cargo del grupo: Elvia Rincón, docente tallerista.
Propósito del taller: Reconstruir la concepción, uso y finalidad del trabajo manual y los Lenguajes Artísticos por medio de acciones pedagógicas enfocadas a espacios laborales que aporten al proyecto de vida de los participantes del grupo 6 de ACONIR.
Criterios de Evaluación en taller: Sigue una instrucción y cumple con la función asignada.

Reconoce y asume rutinas establecidas, siendo puntual. Asume y culmina con responsabilidad las tareas asignadas. Establece relación de su cuerpo con el otro. Utiliza de manera adecuada el material de trabajo. Autoevalúa la calidad de su trabajo. Es organizado con su espacio de trabajo. Reconoce y asume el tiempo y espacio establecidos para el desarrollo de una actividad productiva.
Objetivo general a nivel pedagógico: Fortalecer habilidades sociales, haciendo énfasis en toma de decisiones, autonomía y autodeterminación los participantes del taller laboral a partir de actividades pedagógicas enfocadas a los lenguajes artísticos.
Objetivos específicos a nivel pedagógico: Fortalecer habilidades comunicativas que les permitan expresar sentimientos y emociones. Fomentar la interacción con sus pares a partir de la participación en espacios pedagógicos que brindarán docentes en formación. Promover la expresión de ideales de los participantes a través de actividades plásticas con relación a la cultura y multidiversidad colombiana.

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
SALUDO	La sesión iniciará presentando a las docentes en formación que asumirán el nivel 6, con el objetivo de que los participantes las conozcan y se acerquen a ellas, creando lazos entre docentes en formación, participantes y docente titular, para que posteriormente se recuerde el saludo que se inició a construir el semestre pasado con los participantes, enseñándosela a las docentes en formación, teniendo en cuenta que la última intervención con ellos se realizó hace aproximadamente 2 meses, se deberá realizar de manera pausada; el objetivo es recordar todo el saludo. A continuación, se recordará lo que se trabajó durante el semestre 2018-I y 2018-II, en pro de contextualizar a los docentes que ingresan a trabajar con el nivel 6 y buscando que los participantes recuerden las diferentes actividades que se realizaron junto con los temas principales (amistad, toma de decisiones, roles dentro de la sociedad, etc.).	Imágenes de las actividades realizadas en los semestres 2018-I y 2018-II.
ACTIVIDAD CENTRAL	En un primer momento se recogerán los conocimientos que los participantes tienen acerca de las regiones del país, sus características, su división, si han viajado a algunos de estos lugares, etc., esto con el fin de identificar qué saben sobre el tema y qué posibles intereses tienen sobre el mismo, para que las docentes en formación puedan reconocer de qué manera guiar el PPA. Se les mostrarán algunas imágenes de	Mapa de Colombia, el cual es de un tamaño de 4 pliegos de cartulina pegados. Pistas sobre las

	diversos paisajes colombianos y algunas muestras musicales colombianas autóctonas, para que estos identifiquen sus características propias, si han ido a un lugar así, si les gustaría ir y por qué, entre otras preguntas para dar cuenta de la ubicación geográfica de los participantes, la identificación de características propias de las regiones de Colombia y de la cultura que hay en estas. Posteriormente, se hablará sobre <i>‘Un viaje por las regiones colombianas’</i>, que tiene como objetivo encontrar las piezas de un rompecabezas para ser ubicadas en el mapa de Colombia, el cual quedará en el aula para la visualización y apropiación del mismo; las pistas estarán distribuidas por la Institución haciendo alusión a características de cada región, así: 1. <i>Región Andina (Color verde)</i>: montaña de pasto, cerca de la cancha de fútbol. 2. <i>Región Amazónica (Color naranja)</i>: plantas junto a la virgen. 3. <i>Región Caribe (Color amarillo)</i>: zona de restaurante, junto a la cocina. 4. <i>Región Insular (Color azul)</i>: zona detrás del taller donde está la pileta de agua. 5. <i>Región de la Orinoquia (Color café)</i>: parque cerca al salón de fonoaudiología. 6. <i>Región Pacífica (Color blanco)</i>: puerta principal, zona verde. Las pistas que se entregarán para llegar a estos lugares son: 1. Zona para el juego, un poco montañosa, un poco plana, ¿Dónde estoy? 2. Enredado entre las hojas, entre los tallos, ¿Sabes dónde es? ¿Estaré cerca de una escultura religiosa? 3. Me caracteriza mi delicioso olor, aquí puedes encontrar variedad de sabores, ¿Ya sabes dónde soy? 4. Húmedo, húmedo y abundante en agua, cerca de tu lugar de trabajo estoy, quizá en la parte de atrás, ¿Puedes adivinar? 5. Un sinfín de posibilidades para tu juego, un túnel que te lleva a nuevos mundos, ¿Dime, ya sabes dónde puedo estar?	regiones de Colombia. Piezas de las regiones. Fichas con ¿Sabías qué? de las diferentes regiones, esta se creará desde lo escrito como desde lo visual a partir de imágenes y dibujos. Imágenes de diferentes paisajes del país.
--	--	--

	6. Cada mañana y cada tarde por mi pasa, de camino a clase y camino a casa, ¿Dónde crees que estoy, quizá al comienzo de algo? Las pistas que se dejarán en cada lugar para ubicar en el mapa de Colombia con características de las regiones se distribuirán con tarjetas llamadas ‘¿Sabías qué?’, así: ● Región Andina: 1. Cuenta con tres grandes cordilleras o sistemas montañosos. 2. La variedad de climas es amplia por las montañas. 3. Se encuentran las ciudades más pobladas de Colombia; Bogotá, Medellín y Cali. 4. Tiene tierras aptas para la agricultura como para el arroz, la caña de azúcar, el maíz, el trigo, la papa y el café. 5. Otro de los recursos de esta región es la extracción de minas como sal y esmeraldas. ● Región Amazónica: 1. Cuenta con innumerables recursos naturales; humedales, selva, bosques, ríos, etc. 2. Relieve plano y poco fértil; no es bueno para la ganadería ni el cultivo. 3. El índice de lluvias es alto, por ende, es húmedo. 4. Hay gran número de grupos indígenas que se dedican a la caza, recolección, pesca, y productores de cultivos pequeños. 5. Cuenta con gran variedad de animales; anacondas, monos de cabeza colorada, guacamayas, delfines rosados, etc. ● Región Caribe: 1. Relieve mayormente plano, menos la Sierra Nevada de Santa Marta. 2. El clima es lluvioso y húmedo al sur, y a medida que llega al norte es más caluroso o seco. 3. Los ríos son pocos en la región. 4. Tiene tierras aptas para la agricultura como para el arroz, el algodón y el tabaco. 5. Las tierras también son aptas para la ganadería; vacas, toros, ovejas, cabras, cerdos, caballos, etc.	
--	---	--

	● Región Insular: 1. Conformado por todas las islas de Colombia. 2. Su comida está principalmente conformada por pescados, langostas, caracoles, etc. 3. En esta región hay gran índice de turismo por sus paisajes exóticos; playas blancas, variedad de aves y fauna marina 4. Los animales más representativos son tiburones, tortugas, esponjas de mar, peces ángel, rayas, etc. 5. Su idioma es el Sanandresano (Mezcla de español e inglés), el español y el inglés. ● Región de la Orinoquía: 1. Relieve plano en su mayoría, poco fértil pero aptos para la ganadería. 2. Cuenta con un clima cálido. 3. Vegetación con pasto, matorrales y bosques. 4. Cuenta con recursos mineros tales como el petróleo. 5. La música aporta a la cultura de la región; los instrumentos de cuerda están presentes, el arpa, el cuatro, la bandola y las maracas, que al unísono hacen que se pueda bailar el joropo. ● Región Pacífica: 1. Una de las regiones más lluviosas, por ende, tiene variedad de ríos. 2. Cuenta con manglares y pantanos con diversidad de animales y vegetación únicas. 3. Existen animales importantes, pero están en vía de extinción, tales como; manatí, tigrillo, mico tití, guacamaya, bocachico, caimán de agua dulce. 4. Economía basada en la pesca, tala de árboles madereros, minería de oro y platino, ganadería, agricultura (banano y plátano). 5. La población tiene influencias africanas en sus ritos, tales como el currulao. Este viaje se hará por las diferentes regiones y allí podrán encontrar características de cada lugar. El viaje lo realizará todo el grupo al tiempo y se enfatizará en el trabajo en equipo, pues si todos trabajan podrán tener mejor resultado en la actividad, a medida que vayan descubriendo las pistas de cada región, se dará un espacio para que, por medio del dibujo, de escritos, entre otros, estos hagan una 'bitácora' de	
--	---	--

		la experiencia y allí evidencien qué aprendieron de cada región. Cuando los participantes hayan encontrado todas las piezas del rompecabezas, deberán armar el mapa de Colombia teniendo como guía el croquis del mismo.	
Socialización despedida	y	Finalmente, la actividad cerrará con un círculo de la palabra, en el cual cada uno de los participantes contará cómo se sintió en la actividad y que fue lo que más le gustó de ella, de igual manera deberán expresar cuál fue la región que más les llamó la atención y por qué. Este momento también se aprovechará para que los docentes en formación que van a trabajar con los estudiantes cuenten sus experiencias, expectativas y cómo se sintieron con la actividad y el trabajo con el grupo.	