

**INFORME FINAL DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EDUCATIVA
“SOY ÚNICO E IMPORTANTE”**

Ballesteros Rodríguez Lidya Esperanza

Murcia Pinzón Martha Liliana

Orozco Ramírez Juan David

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Básica Primaria

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Mayo, 2020

**INFORME FINAL DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EDUCATIVA
“SOY ÚNICO E IMPORTANTE”**

Ballesteros Rodríguez Lidya Esperanza

Murcia Pinzón Martha Liliana

Orozco Ramírez Juan David

Asesora

Diana Paola Currea Triana

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Básica Primaria

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Mayo, 2020

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por permitirnos concluir un logro más en nuestras vidas y a nuestra familia por ser el motor y compañía en este arduo proceso que hoy culminamos con mucho esfuerzo y dedicación.

Agradecemos de manera especial a la institución educativa Nuevo Chile, a sus directivos, docentes, estudiantes y padres de familia por acogernos en nuestra experiencia pedagógica. A nuestros docentes de la universidad Pedagógica Nacional por enriquecernos con todos sus conocimientos y el apoyo incondicional que nos brindaron en los momentos que más lo necesitábamos, a nuestra asesora Diana Paola Currea por su compromiso y dedicación en la orientación para llevar a buen término nuestro propósito.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. FINALIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	8
1.1. PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	9
1.2. OBJETIVOS	10
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos.....	10
2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	11
2.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI.....	13
3. RELATO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	14
3.1. PRIMERA FASE.....	17
3.2. SEGUNDA FASE	18
3.3. TERCERA FASE	19
4. CATEGORIZACIÓN	24
4.1. DIVERSIDAD.....	24
4.2. DISCAPACIDAD	25
4.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA	27
4.4. PROCESOS SOCIOAFECTIVOS	29
5. RESULTADOS	34
6. CONCLUSIONES.....	36
REFERENCIAS TEXTUALES	38

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ubicación de la Institución.....	12
Imagen 2. Taller de yoga con los niños	19
Imagen 3. Actividades del reconocimiento del otro.....	20
Imagen 4. Trabajo creativo de los estudiantes.....	21
Imagen 5. Los niños viendo una película sobre el respeto a la diferencia	22

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la sistematización de una experiencia educativa, presentada como trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Básica Primaria, en la modalidad de investigación. Desde allí se orienta hacia la reflexión sobre la convivencia y la inclusión en el aula. Esta sistematización es una oportunidad de analizar y explorar vivencias propias del quehacer del docente frente a la elaboración y aplicación de herramientas que contribuyan al beneficio del desarrollo integral de los niños. La experiencia educativa: “Soy único e importante” busca desarrollar, a través de estrategias pedagógicas, el respeto y el reconocimiento del otro en los niños de tercer grado de básica primaria, del Colegio Nuevo Chile, sede D, jornada mañana; así como el fortalecimiento de los vínculos socio afectivos que se establecen entre los estudiantes.

La experiencia educativa surge de la observación en el aula. Se centra en la poca tolerancia de los estudiantes con los compañeros de educación inclusiva, una situación que generaba problemáticas de tipo convivencial. A partir de esto, se determina la necesidad de hacer énfasis, en el proceso formativo, en el desarrollo de las habilidades y competencias socioemocionales de los estudiantes, en articulación con las áreas de ciencias sociales y ética, partiendo de que todos los seres humanos somos sociales y emocionales, sin importar identidad, cultura, diferencia, raza o religión, y en búsqueda de obtener resultados positivos en la convivencia y en el manejo de emociones, de tal manera que se contribuyera con el bienestar de los niños y niñas del curso en mención.

La experiencia educativa: “Soy único e importante” se llevó a cabo en el año 2019 con los estudiantes del grupo 351, el cual estaba conformado por 29 estudiantes, en un rango de edades entre los 8 y 14 años, en situación de inclusión y donde se presentan problemas de convivencia. Los estudiantes proceden de los barrios: Olarte, Yackelin, Villa del Río y Perdomo; los cuales se clasifican en los niveles socioeconómicos uno, dos y tres. En cuanto al nivel de educación de los padres de familia, en su gran mayoría terminaron la básica primaria, y muy pocos el bachillerato, y se caracterizaban por desempeñarse en una economía de la informalidad.

Atendiendo a las problemáticas determinadas en el grupo, en el desarrollo de la experiencia educativa se implementaron, en tanto estrategias pedagógicas, una serie de talleres reflexivos para la convivencia y la inclusión en el aula, en un período de seis meses, correspondiente a dos periodos académicos. Otras personas que participaron activamente en esta experiencia educativa fueron los docentes, los profesionales de apoyo y los padres de familia.

Esta se desarrolla en tres fases: caracterización y reconocimiento del grupo, realización de talleres pedagógicos orientados a la convivencia y el adecuado manejo de emociones, y de socialización de la experiencia y evaluación del proceso. Sus resultados permitieron lograr una convivencia sana en el aula de clase, el reconocimiento del otro como ser humano, el fortalecimiento de la capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes. También el mejoramiento de su autoestima, la participación activa de los estudiantes, algunos identificados como líderes de convivencia; así como un mejor desarrollo cognitivo, a partir del fomento en los niños de la confianza y la seguridad para socializar sus ideas y pensamientos, con lo cual se redujeron los episodios de agresión verbal y física en el aula de clase.

1. FINALIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El propósito de la experiencia educativa: “Soy único e importante” se enfoca en que los estudiantes adquieran habilidades, actitudes y conocimientos para entender y manejar las emociones; tener empatía con los demás, respetar al otro, tolerar las ideas del compañero, respetar la diferencia, tomar decisiones adecuadas para la vida, desarrollar el autocontrol, fortalecer la autoestima y el respeto por la diferencia.

En las instituciones educativas, las oficinas de orientación suelen ser las encargadas de trabajar talleres, con las direcciones de curso, en el desarrollo socioemocional de los niños, y talleres con padres para procurar su vinculación con la comunidad educativa y el acompañamiento de los procesos formativos de sus hijos; pero, en ocasiones no se llevan estos procesos formativos a la práctica del aula. Allí es donde se incorporan los paradigmas culturales y se adquieren conocimientos que permiten evitar la creación de prejuicios en las relaciones con los demás. Llevar los procesos de desarrollo socioemocional al aula ayuda a evitar la formación de niños con adecuados desempeños académicos, pero “emocionalmente iletrados”. También les permite construir escenarios seguros en los que sea posible expresar sus emociones y sentimientos, y transformar el hecho de que en palabras de Martha Nussbaum: “expresar emociones en el espacio público nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de la creencia en la que se sostiene que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza imperfecta” (Nussbaum, 2006, p. 63).

Según Nussbaum, una sociedad forma seres “*emocionalmente iletrados*” cuando concibe y enseña que expresar emociones es signo de debilidad, a partir de creencias culturales, que pasan de generación en generación, basadas en prejuicios y transmitidas a los hijos en el contexto familiar. Esta transmisión a niños y jóvenes en el contexto escolar, no contribuyen, ni ayudan a construir relaciones sustentadas en el respeto y la tolerancia. En este sentido, la labor de la escuela es construir dichos prejuicios culturales y paradigmas emocionales a través de la ética y la formación ciudadana, porque en la práctica social, por ejemplo en las interacciones en el aula, para que las relaciones en un grupo sean adecuadas

y armónicas, se debe contar con un espacio tranquilo, tolerante y respetuoso. En el aula de clase, esta debe ser la naturaleza de los espacios de aprendizaje colectivo, para facilitar el ejercicio formativo basado en interrelación, la comunicación y el trabajo en equipo.

Las anteriores fueron las razones por las que se implementa la experiencia educativa: “Soy único e importante” para que los estudiantes desarrollaran, en su aula de clase, a diario las competencias y habilidades socioemocionales.

Por otra parte, la experiencia educativa busca transversalizar las áreas y trabajar un currículo integrado, bajo la consideración de que estas competencias y habilidades no pueden ser solamente desarrolladas por los docentes del área de ciencias sociales y ética; sino por todos los docentes que trabajan con el curso, quienes deben llevar a la práctica los valores de la competencia socioemocional sus clases: el respeto por la diferencia, la tolerancia, el respeto por la opinión del otro, esta experiencia pedagógica contó con la participación de estudiantes, docentes, docentes de apoyo y padres de familia.

1. 1. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cómo fortalecer habilidades socioemocionales que ayuden a mejorar la convivencia de los estudiantes del colegio Nuevo Chile?

¿Qué escenarios ayudan a promover la sana convivencia en el aula de clase?

¿Cómo influye la práctica de valores en el reconocimiento de la otredad?

¿Qué actividades se pueden implementar en el aula de clases para eliminar prejuicios o paradigmas culturales?

¿Por qué a los estudiantes les cuesta asimilar y reconocer la importancia del otro en nuestro entorno?

¿Cuál es el papel de las competencias ciudadanas en la construcción de una escuela incluyente?

1.2. OBJETIVOS

Con base a lo expuesto en este capítulo, la experiencia educativa: “Soy único e importante” se sustentó en los siguientes objetivos.

1.2.1. Objetivo general

- Promover el desarrollo de las competencias y habilidades socioemocionales, a través de experiencias en el aula que contribuyan a la construcción y expresión de valores convivenciales, así como al reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes del curso 351, de grado tercero de primaria, del Colegio Nuevo Chile, sede D, jornada mañana.

1.2.2. Objetivos específicos

- Implementar en el aula actividades que contribuyan a la construcción de una sana convivencia.
- Disminuir los diferentes conflictos que se presentan en el aula a través de talleres orientados para el manejo de emociones
- Afianzar el respeto y reconocimiento del otro como principio fundamental para la tolerancia e inclusión en el aula

2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La experiencia educativa: “Soy único e importante” se desarrolla en el Colegio Nuevo Chile IED. Este fue construido en un barrio de invasión, el cual comenzó con seis familias que llegaron el 14 de febrero de 1971, quienes se apoderaron del terreno construyendo viviendas de invasión.

En julio 13 del mismo año llegaron quince familias más, apoyando la lucha para no permitir el desalojo constante de la Policía. El 22 de julio ya se contaban veintinueve familias, las cuales se organizaron, conformaron una junta directiva, quienes lideraron la consecución de los servicios públicos básicos. Para ese entonces, los niños del barrio recibían clases en una enramada que se utilizaba como salón comunal.” (Niño Ruiz, 2018)

Estos hechos que anteceden a la creación de la institución educativa resulta preponderante nombrarlos, puesto que, dilucidan un contexto que moldea e imprime una impronta, no sólo en el centro educativo sino en la comunidad misma. En ese sentido, en el PEI, se continúa manifestando que:

En junio de 1973 se construyeron siete aulas con su respectiva dotación, con material donado por la otra escuela llamada El Placer, y se logró la aprobación por parte del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). Para el año 1974, se iniciaron labores con docentes nombrados por la Secretaria de Educación. Entre 1975 y 1995, se aprobó una cuota monetaria por familia para construir más salones, y se aprobó, por parte de la Secretaria de Educación de Bogotá, la construcción del segundo piso en la parte oriental. (Nuevo Chile IED. 2018, p.9)

Tuvieron que pasar, más de dos décadas para que el concejo de Bogotá aprobara, a través del Acuerdo 02 de 1996, por medio del cual se posibilita la construcción de una nueva planta física, que culmina en el año 1999.

2.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI

El proyecto educativo institucional se titula:

El PEI de Nuevo Chile IED titulado “Educación para el liderazgo, la convivencia y el desarrollo integral humano” cuyo lema “Educar para transformar, liderar y convivir”, es de corte humanístico, basado en el ejercicio de la libertad, el respeto a la diferencia y la capacidad de los integrantes de una comunidad para liderar, saber elegir y responder por las consecuencias de sus acciones fomentando la convivencia positiva. Manual de convivencia (Nuevo Chile IED, 2019, p.25)

En cumplimiento del Artículo 73 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Colegio construyó su Proyecto Educativo Institucional con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, en el cual adoptó la siguiente denominación: “Educación para el liderazgo, la convivencia y el desarrollo integral humano”, cuyo lema es “Formar y enseñar para transformar, liderar y convivir”. Un PEI de corte humanístico, basado en el ejercicio de la libertad, el respeto a la diferencia y la capacidad de los integrantes de la comunidad educativa para liderar, saber elegir y responder por las consecuencias de sus acciones, fomentado la convivencia positiva.

De manera que:

El PEI del Colegio Nuevo Chile IED es un documento de gestión organizativa y pedagógica del propio centro educativo; tiene un carácter dinámico, operativo, flexible, claro y realista, y está inscrito ante la Secretaría de Educación del Distrito, que le hace seguimiento a su cumplimiento, como lo determinan el Artículo 2, del Decreto 1075 de 2015. Con este la Institución busca responder a las situaciones y necesidades de sus educandos, de la comunidad local, de la región y del país. (Nuevo Chile IED, 2018, p.6)

Así pues, El PEI expresa la identidad de la Institución educativa y ordena su funcionamiento en torno a los valores, los objetivos de formación y el modelo educativo definidos por esta para cumplir su misión, y se divide en cuatro componentes: componentes de

fundamentación, componente administrativo, componente pedagógico y curricular y componente comunitario.

3. RELATO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En la experiencia educativa: “Soy único e importante”, desarrollada con el grupo 351, de tercer grado de primaria del Colegio Nuevo Chile, sede D, se implementaron tres fases: i) la caracterización y el reconocimiento del grupo, ii) la formación desde talleres pedagógicos orientados a la convivencia y el manejo de emociones, y iii) la socialización de la experiencia y la evaluación del proceso, con las cuales se buscó desarrollar las competencias y habilidades socioemocionales de los niños, con base en experiencias en el aula que llevaran a la práctica el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia. En este sentido se orientó a garantizar la tolerancia y la inclusión en el aula.

El desafío de la inclusión para la práctica docente desde hace algunas décadas, la perspectiva de educación inclusiva ha permitido el análisis de los desafíos que implica la equidad en la educación escolar y ha abordado el mandato que tienen los Estados de transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, sin restricciones, tengan oportunidades equiparables y de calidad que garanticen el ejercicio pleno del derecho a la educación (García-González, Herrera-Seda, & Vanegas-Ortega, 2018, p.152).

Desde lo anterior, se asumió el reto pedagógico y formativo de transformar las realidades cotidianas de los niños, y romper los esquemas mentales que, a través de los años, han venido cohibiendo el libre desarrollo y la expresión emocional.

Dentro de las actividades participaron 33 estudiantes, donde se evidencia que la mayoría es representada por el género masculino, como se muestra en la siguiente tabla de clasificación.

Tabla de caracterización del grado 351 del Colegio Nuevo Chile IED
Fuente: propia

	APELLIDOS	GENERO		EDAD				CARACTERIZACIÓN			
		M	F	8 años	9 años	10 años	14 años	Discapacidad	Convivencia	socializar en el grupo	No apoyo en casa
1	ACOSTA JARA DEHIBER ANDRES	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
2	ACOSTA SANABRIA LUNA SOFIA	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
3	ALFONSO CARDONA SAMUEL ALEXANDER	1	0	1		0	0	0	0	0	0
4	AVILA GONZALEZ JULIAN	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
5	BARRERA ASHELY	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
6	BENAVIDEZ TINJACA DANIEL ESTEBAN	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
7	CARDENAS VARGAS ANDRES FELIPE	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8	CARDENAS VARGAS CRISTIAN CAMILO	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
9	GUTIERREZ CASTIBLANCO LAURA NICOL	0	1	1		0	0	0	0	0	1
9	CATEBLANCO BERNAL LEURA NICOL	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
10	CASTELLANOS BERNAL ANGEL MARIAM	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
11	CUELLAR ÑUTESANGIE LORENA	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
12	DOVALES URREGO KEINER SANTIAGO	1	0	0		1	0	0	0	1	0
13	GARCIA PARRA JORGE ANDRES	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
14	HERNADEZ GUTIERREZ JUAN JOSE	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
15	HERRERA GARCIA JUAN JOSE	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
16	HOLGUIN SOACHE YULY KATHERINE	0	1	1		0	0	0	0	0	0
17	JARAVA ARAGON EVAN	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
18	LEON GUTIERREZ ISABELA	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
19	MA NJARREZ ORTEGUEN DANNY	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
20	MELO RINCON PABLO EMILIO	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
21	MOENO MARAIA CAMILIA	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
22	MUÑOZ GUERRA JUAN DAVID	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
23	MUÑOS LAURA SOFIA	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
25	PEDRAZA JAHIR ALEJANDRO	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1
26	RODRIGUEZ MENDIETA DANIELSANTIAGO	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
27	RODRIGUEZ MOLINA JOEL	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
28	RODRIGUEZ JOHUA ABRAHAM	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
29	SAAVEDRA P LEIDY SARAYA	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
30	SALGADO BETACOURT SAMANTA	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
31	SIERRA RODRIGUEZ SAMUEL	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
32	SUESCA SALAS LUZ ELENA	0	1	1		0	0	0	0	0	0
33	VALENCIA JHOAN SANTIAGO	1	0	0		1	0	0	1	0	0
TOTAL		19	14	7	21	4	1	1	5	10	8
PORCENTAJE		57,6	42,4	21,2	63,6	12,1	3,0	3,0	15,2	30,3	24,2

La tabla anterior nos permite identificar y conocer al grupo en el cual se estructura esta sistematización, el grupo 351 del Colegio está conformado por 19 niños que equivalen al 57,6 % de género masculino identificados con la letra M mayúscula en la tabla y 14 niñas que equivalen al 42,4 % de género femenino identificadas con la letra F en la anterior tabla conformado un grupo de estudiantes de 33 estudiantes. Los cuales se encuentran en un rango de esa de los 8 a los 14 años. Donde de los 33 integrantes del grupo 7 tiene 8 años que equivale al 21,2 % del total del grupo, 21 estuantes tienen 9 años que equivale al 63,6 % del grupo, solo 4 estudiante tienen 10 años que equivalen al 12,1 % del grupo y 1 solo estudiante tiene 14 años que equivale al 3,0 %; la anterior tabla también presenta los estudiantes que presentan una situación particular en el grupo, para ello se tomaron como referente tres aspectos, el primero son los estudiantes de inclusión y que tienen reporte médico de discapacidad, el segundo que presentan problemas de convivencia, el tercero los estudiantes que les cuesta relacionarse con sus compañeros y por cuarto aquellos presentan poco acompañamiento de sus padres de familia o acudientes. El cual arrojó el siguiente resultado que se muestra en la siguiente tabla (ver anexo, tabla 1)

	CARACTERIZACIÓN				Sin dificultades marcadas
	Discapacidad	Convivencia	socializar en el grupo	No apoyo en asa	
TOTAL	1	5	10	8	9
PORCENTAJE	3,0	15,2	30,3	24,2	27,3

Fuente: Propia

En la tabla anterior se muestra el consolidado y porcentajes de la caracterización del grupo 351 del Colegio Nuevo Chile donde se evidencia que en el grupo se encuentra un estudiante con discapacidad que equivale al 3 % (Anexa reporte de la docente de apoyo), el grupo también presenta estudiante con dificultades a nivel de convivencia. 5 de ellos que equivalen al 15,2 %, en el grupo también se ha evidenciado estudiante que les cuesta socializar e integrarse en el grupo son 10 estudiantes que presentaron este comportamiento el cual equivale al 30,3 % del grupo y algunos presenta falta de acompañamiento y apoyo en casa 8 estudiantes el cual equivale al 24,2 %.

La caracterización del grupo fue necesaria ya que gracias a ella permitió desarrollar la propuesta y el trabajo de grupo de docentes, orientadora, docente de apoyo, estudiantes y padres de familia.

3.1. PRIMERA FASE

En la primera fase de la experiencia educativa, se identificaron las problemáticas y necesidades convivenciales de los niños y niñas del curso 351, de tercer grado de primaria; se indaga sobre las políticas y normas que orientan la educación inclusiva. De manera que se tienen en cuenta documentos como el consolidado por SOLCOM, de manera puntual, su artículo 24 que expresa:

Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (SOLCOM, p.p. 18- 19)

Teniendo en cuenta el artículo anterior, y la intencionalidad de la fase uno, se toma como referente el documento diseñado desde El Ministerio de Educación Nacional, desde el cual se realiza una caracterización de los niños, niñas y de los padres. Una vez aplicada la caracterización se logró identificar las siguientes situaciones problemáticas en el grupo.

Tabla de categorización de problemáticas

Categorización: Situación problema	Porcentaje
Ausencia de lineamientos y parámetros de normas	30%
Agresión verbal	35%

Manifestaciones involuntarias de rechazo	20%
Sin dificultades	15%

En primer lugar se observó ausencia de lineamientos y parámetros de normas y valores dentro de los que se pueden resaltar el respeto y la tolerancia; esto se genera porque algunos estudiantes no aceptan puntos de vista, opiniones e ideas de los pares con los que se relacionan dentro del aula de clase.

La segunda situación que se identifica es la agresión verbal a la que se deben enfrentar algunos de los estudiantes, esto se presenta a través del desarrollo socio afectivo y aprendizaje por imitación de la realidad familiar; es decir, que el contexto social y el lenguaje soez y agresivo se convierten en referentes cotidianos de su entorno.

La tercera problemática son las expresiones o manifestaciones involuntarias de rechazo frente a la aceptación e integración de un estudiante en condiciones de discapacidad, presentando ambientes de exclusión y una división notoria en el grupo.

“Soy único e importante” es un proyecto que nació para dar solución a las situaciones problema que se identificaron en el curso 351 de grado tercero del colegio Nuevo Chile. Para ello se diseñaron y propusieron actividades de socialización, trabajo en equipo, reconocimiento de emociones y algunas propuestas académicas para vincular y reconocer la presencia de discapacidad en el grupo; utilizando un método mixto (cualitativo – cuantitativo) de tabulación sobre la información obtenida para dar paso a las remisiones y trabajo con orientación y profesional de apoyo.

3.2. SEGUNDA FASE

En la segunda fase se diseñaron y aplicaron talleres en el grupo 351 con una periodicidad de quince días, en las horas de ciencias sociales y formación ciudadana, las cuales tenían un carácter reflexivo; en ellos se desarrollaron actividades de pintura, plastilina, cuentería, yoga, danza y juego de roles con el fin de permitir que los estudiantes manifestaran a través de actividades lúdicas sus emociones y sentimientos.(ver imagen 2)

Cada mes, por parte de orientación y con la colaboración de la docente de apoyo, se aplicaron talleres lúdico-pedagógicos a partir de videos de valores y manejo de emociones, narración de cuentos con situaciones problema encontradas diariamente y con un enfoque en el reconocimiento del otro. Además, se realizaron reuniones cada semana con la docente de apoyo para establecer la flexibilización en las actividades con los estudiantes de inclusión y la adecuación curricular por periodo académico. Se citaron padres de familia para hacer el seguimiento requerido de los estudiantes vinculados al proceso e igualmente se les dio a conocer pautas y hábitos de crianza para contribuir en familia en el desarrollo del proyecto, en este proceso se rescata la afirmación del ministerio donde expresa. Ministerio de Educación Nacional (2017): “ es fundamental incluir al cuidador como parte integral de las interacciones entre escuela y familia, para así cualificar y potenciar la atención educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad” (p.172). Todo ello, en relación a los estudiantes que presentaban dificultades de convivencia a nivel socioemocional.

3.3. TERCERA FASE

En la tercera fase se realiza una jornada pedagógica con la comunidad educativa denominada muestra chilena, en la que estudiantes y docentes realizaron exposiciones culturales de danzas y pintura, entre otras; buscando fortalecer las relaciones socio afectivas entre pares y vinculando a la familia en los diferentes procesos de sensibilización. Otra actividad fundamental en este proceso fueron las comisiones de evaluación, las cuales tuvieron la participación de directivas, docentes, orientadores, profesional de apoyo, padres de familia y estudiantes; en ellas se dialogó sobre los cambios y mejoramientos a nivel de convivencia y aspectos socioemocionales, estableciendo acuerdos y parámetros para el trabajo y seguimiento de los estudiantes con los que se lleva a cabo los diferentes procesos convivenciales, académicos o socioemocionales. Cada período se realizaron reuniones con docentes, orientadora y docente de apoyo para evaluar los talleres y las estrategias aplicados en el curso 351 durante el proceso de la experiencia.

Imagen 2. Taller de yoga con los niños de grado tercero del Colegio Nuevo Chile



Fuente: elaboración propia.

Luego de realizar el taller de yoga, la docente de apoyo propone dividir el curso en grupos para llevar a cabo una serie de juegos dirigidos para la integración de los estudiantes, al finalizar las actividades lúdicas, los estudiantes se disponen para la muestra de videos con temáticas sobre el reconocimiento del otro como igual (ver imagen 3).

Imagen 3. Actividades del reconocimiento del otro



Fuente: elaboración propia.

Los docentes, por su parte, aplican talleres de artística como: plastilina, origami, pintura, dibujo y coloreado, para promover la creatividad y el trabajo colaborativo de los niños (ver imagen 4).

Imagen 4. Trabajo creativo de los estudiantes. Modelado de plastilina



Fuente: elaboración propia.

En esta fase, se les presentaron películas y cortometrajes educativos a los estudiantes enfocadas en el reconocimiento de la diferencia, lo que se complementó con juegos de roles, rondas infantiles y secciones de baile.

Tabla apoyo audiovisual y lúdico

Películas	Rondas	Juego de roles	Sesión de baile
Un gran dinosaurio	Soy una serpiente	Juego de emociones	Folclor colombiano
Cuerdas	Juguemos en el bosque	Imitación	Danza
Tamara https://youtu.be/foRUY214-3I	El gato y el ratón	Juego de profesiones	Yoga

Intensamente	El pollito pio		El baile de la ranita
Ralf el demoledor	En la granja de mi tío		Bachata
Dori	Mambrú		Chuchu ua
El alfarero https://youtu.be/mrtE25ITdSg			
Los colores de la montaña			
Un don excepcional			
La familia Bélier			

Imagen 5. Los niños viendo la película “ la familia Bélier” sobre respeto a la diferencia



Fuente: elaboración propia.

4. CATEGORIZACIÓN

Las actividades aplicadas permitieron establecer términos de categorización importantes en el desarrollo de proyecto, y los cuales se exponen a continuación:

4.1. DIVERSIDAD

La diversidad implica la aceptación del otro como ser individual, no apartado y ajeno, sino partícipe, con derecho a gozar de las mismas facultades sociales que los demás.

En palabras de Anijovich plantea que la diversidad:

Puede ser encarada en una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad; o, por el contrario, como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe entre las personas (2007).

Mientras que Sen expresa que:

Aún continúa el problema de las relaciones entre humanos, entre niños y niñas regidos bajo el sistema capitalista. La globalización, al parecer, no soluciona los problemas de integración (que ella misma promueve). El mismo Sen, plantea como ante contextos deshumanizantes de pobreza y desigualdad, se acompaña una actitud de indiferencia de los mismos humanos, una indiferencia explicada por una presunta falla cognitiva derivada del encuentro entre puntos de vista pesimistas y optimistas, conducentes a una “resignación global”. “Convencidos por ambos (pesimismo/optimismo), podemos ocuparnos de nuestros actos sin ver nada embarazoso en la callada aceptación de las desigualdades del mundo (Sen, 2002, Citado por Cantillo, 2016, p.5)

En ese sentido, Gómez, Royo y Serrano se enfocan en que la diversidad “hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales,

físicas o culturales (...) Lo contrario de la diversidad es la uniformidad”. (2009, p. 37)

De modo que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc... (2009, p. 37).

Así mismo, López (1997) expresa que:

La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses... (...) y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple. (p. 244)

4.2. DISCAPACIDAD

Para la sistematización de esta experiencia resulta preponderante comprender el concepto de discapacidad, que se presenta complejo, incluso contradictorio, ya que las concepciones y percepciones tienen que ver con construcciones culturales y sociales.

El Programa de Acción Mundial para la Personas con Discapacidad, alude al concepto de discapacidad desde la postura de la Organización Mundial para la Salud, el cual lo refiere como: “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (Naciones Unidas, 1982, p. 3).

También este Programa asume que:

Las personas con discapacidad no forman un grupo homogéneo. Por ejemplo, las personas con enfermedades o deficiencias mentales, visuales, auditivas o del habla, las que tienen movilidad restringida o las llamadas deficiencias médicas: todas ellas se enfrentan a barreras diferentes, de índole diferente y que han de superarse de maneras diferentes (Naciones Unidas, 1982 p. 4)

En las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, presenta la definición de la discapacidad como resumen de un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio (ONU, 1994).

Por su parte, en el ámbito jurídico y legal de Colombia, tiene sus características, que se expresan en leyes como la Ley 1618 del 2013 presenta el concepto de discapacidad en su mayor extensión, es decir, personas con y/o en situación de discapacidad y la define como: “aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

En el "Documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva", la discapacidad se define como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza (Marulanda, Jiménez, Roa, Pinilla, y Pinilla, 2017).

Cabe resaltar, el concepto que en la actualidad dialoga con mayor pertinencia es el acuñado por la convención de derechos de personas con discapacidad de Naciones Unidas en 2006

en donde refiere: “la discapacidad resulta de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2006)

4.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva propende por el acceso, participación y permanencia de los niños y niñas con discapacidad y/o talentos excepcionales en condiciones de calidad y equidad dentro del sistema educativo, proceso que en la mayoría de las ocasiones se ve permeado por las representaciones equivocadas que en la sociedad existen.

En palabras de Stainback, Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26, citado por el MEN, 2017, p 16).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) define:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal

que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 8).

Mientras que, para Vásquez, (2006):

La inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Las políticas de inclusión en la educación que se enfrentan a la problemática de incluir grupos vulnerables o poco favorecidos –atendiendo a su subordinación a la raza, al origen étnico o a otras desigualdades–, al mismo tiempo que no cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones (p. 22).

En ese sentido, Barton (1997) subraya que la inclusión no solo es integrar a los niños discapacitados en aulas con sus demás compañeros que no son discapacitados, tampoco es tener a niños en un sistema que no permite cambios. Tampoco es que los profesionales brinden respuestas a los niños de las instituciones educativas ordinarias. El tema es más amplio y abarca ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Con qué? Se educa todos los alumnos por igual.

Por ello, según la Unesco (2007) el término educación inclusiva se aproxima a una estrategia que se encuentra diseñada para el aprendizaje más fácil, que tengo éxito para los niños en general, para lo que se tiene que considerar todas las necesidades

individuales que tienen los niños, jóvenes y adolescentes. Este organismo internacional lo define como: como el derecho principal y natural de cualquier persona, cuyo objeto es integral, eliminando todas las barreras que imposibilitan el aprendizaje, impidiendo cualquier clase de discriminación o exclusión más bien fomentar siempre los valores y considerar las diferencias como oportunidades de aprender de los demás.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2017), la inclusión significa

atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia.

En resumen, el MEN considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes. En esta propuesta es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma.

4.4. PROCESOS SOCIOAFECTIVOS

El ser humano desde que tiene noción de ser un ser pensante, ha evolucionado en diversos ámbitos, no sólo en el biológico, sino y de manera más significativa, en el aspecto relacional; es decir, en constituir con otros humanos comunidades. Una comunidad fundante es la familia, puesto que, ésta se convierte en la base de toda sociedad. En ese

sentido se transforma en el primer referente de socialización de un niño, donde el infante empieza a constituirse como miembro, a partir de ciertas reglas, valores, modos de pensar y actuar con los otros.

Por otro lado, como lo enuncian Otilia Fernández, Petra Luquez y Erika Leal:

Otro de los ámbitos donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes es la escuela, considerada como el puente entre la familia y la sociedad, es decir, la escuela representa el espacio social que sigue a la experiencia familiar, se trata del primer escenario de carácter general en el que el niño y el adolescente, va a aprender a ser sujeto de la vida social, ya que tiene una incidencia decisiva en la formación de una sociedad solidaria. (Fernandez, Luquez y Leal, 2010. p.64)

La familia, así como la escuela, son dos ámbitos desde las cuales, los niños acceden a la realidad y al mundo, es por ello, que en ambos campos deben influir deliberadamente, de modo que se modifiquen conductas, despierten su conciencia y desarrollen posturas morales y éticas. Por tal motivo, las autoras insisten en que:

Los escenarios de violencia en la sociedad actual requieren con urgencia desarrollar procesos socio-afectivos; pues son las emociones y sentimientos puntos focales en la formación de valores. Por ello, el estudio se planteó como objetivo: explorar los procesos socio-afectivos que en el ámbito escolar pudieran estar contribuyendo con el aprendizaje y práctica de valores (Fernandez, Luquez y Leal, 2010, p.63)

Los procesos de socioafectividad, así, como la educación y la escuela se convierten en un eje fundamental, que dirige de cierta manera las políticas ejecutadas, las pedagogías aplicadas, las didácticas implementadas y las prácticas llevadas a cabo por los docentes; puesto que, en dichas propuestas pueden reposar ciertas soluciones y respuestas a problemas que aquejan no sólo a la escuela en cuanto a la convivencia, sino a demás esferas sociales. Dentro de la experiencia con el curso 351 se evidencia el rechazo involuntario hacia los estudiantes con necesidades especiales educativas, de igual forma a través de las

actividades de integración y los diferentes ejercicios propuestas se logra mejorar dicha actitud a partir de las reflexiones propias de los estudiantes que les dejaron las películas o cortometrajes vistos.

Es por ello que desde administraciones políticas, como es el caso de la alcaldía de la Bogotá más Humana, se centran en el ámbito educativo focalizándose en la socioafectividad:

la Educación necesita con urgencia propuestas como la RCC que, al estar en diálogo con lo socioafectivo, ofrecen otras posibilidades de transformación pedagógica, a fin de que la Escuela no sucumba en la Historia como una organización que no dio respuesta a los problemas sociales. (Alcaldía de Bogotá, 2012, p.16)

Frente a dichos postulados, es pertinente la cita a continuación extensa, donde se dilucidan de paso herramientas didáctico-pedagógicas, que lleven a un fortalecimiento de la socioafectividad como proceso mediador entre los estudiantes, incluso los docentes:

Por ejemplo, en el ciclo 1, los niños y niñas se caracterizan por el egocentrismo, razón por la cual en el eje interpersonal se hace necesario educar en el reconocimiento del otro.

Asimismo, muestra los cambios en el desarrollo de los estudiantes, reconoce los procesos cognitivos, afectivos, motrices y sociales más complejos y presenta los ejes y habilidades por priorizar. Por ejemplo, en el ciclo 1, se evidencia en el eje intrapersonal que los niños y niñas ya pueden percibir nociones básicas de emoción como el miedo, la tristeza, el enojo o la alegría.

Al crecer, ya en el ciclo 2, pueden identificar emociones más diversas: sorpresa, entusiasmo, desdén, desmotivación, compasión, inseguridad, interés, aburrimiento y otras tantas denominadas emociones secundarias; no obstante, a los niños y niñas todavía les resulta difícil controlar una respuesta frente a estas, por lo mismo, el manejo de emociones se propone en el ciclo 3, como un primer acercamiento para educar en este aspecto, pues aquí, mediante un proceso, se espera que los estudiantes demuestren un manejo básico de sus respuestas emocionales. Por ejemplo, si un niño siente aburrimiento en clase, se puede esperar de él que no se recline sobre el pupitre a dormir.

Para el ciclo 4, ese manejo pasa a otro nivel y ya se espera regulación emocional, la cual permite a los estudiantes expresar asertivamente sus emociones o posiciones y comprender las del otro. Por ejemplo, cuando un estudiante de grado noveno no está de acuerdo con la valoración que le da el

maestro por un trabajo, aunque esté enojado, se espera que no lo rompa delante del profesor ni estalle en llanto, sino que le manifieste las razones por las cuales considera injusta la valoración.

En el ciclo 5, este proceso se afina mucho más, pues el estudiante deberá aprender a evitar que las emociones lo dominen. Así, si un adolescente se siente deprimido por un rompimiento amoroso, los profesores lo orientarán para que, ante esta situación, opte por considerar la posibilidad de estar triste, llorar un rato y buscar alternativas para dejar de sentirse deprimido, como hacer ejercicio, salir con amigos, buscar nuevas amistades, etc., en lugar de sucumbir a la tristeza, no hablar con nadie sobre el asunto, aislarse y sobredimensionar la situación al sentir que no puede vivir sin su pareja o al pensar en la opción más inadecuada. (Alcaldía de Bogotá, 2012, p. 79)

Ante dichas propuestas, no deja de estar a la vista la intención primaria, casi única de la implementación preponderante de la socioafectividad en el aula y es la de convertir: “La escuela es un escenario posible para resignificar el afecto y en una sociedad con vacíos de significados es urgente formar en la afectividad, empezar a construir juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano”. (Alcaldía de Bogotá, 2012, p.24)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es importante recalcar la importancia de los aspectos legales expuesto en el Decreto 1421 de 2017, con el cual se reglamenta la presentación de servicios para la población con discapacidad en el marco de la población inclusiva, así como la Ley 1618 de 2003 en la que se establece la disposición para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

También es de gran relevancia especificar que el Decreto 366 de 2009 menciona y reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de dichos estudiantes, y el Decreto 2082 de 1996 que establece las condiciones de la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

5. RESULTADOS

La experiencia educativa: “Soy único e importante” aporta al manejo de las relaciones interpersonales entre estudiantes, con docentes y demás personal que labora en la Institución; a través de estrategias pedagógicas, se trabajó el autocontrol, el respeto por el otro, el trabajo en equipo, la autoestima, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

En su implementación de la experiencia educativa se siguieron las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en torno al área de ciencias sociales y ética en el currículo, su reconocimiento como áreas fundamentales enfocadas a lo social y a la enseñanza de valores; también se tuvieron en cuenta las políticas de educación inclusiva, tales como el Decreto 1421 de 2017, en el que se reglamenta la presentación de los servicios para la población con discapacidad en el marco de la población inclusiva. De modo que se clarifica que:

...para los fines de estas orientaciones, entenderemos la discapacidad como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. Por su parte, la persona o estudiante con discapacidad se define aquí como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (ONU, 2006, Luckasson y cols., 2002, Verdugo y Gutiérrez, 2009,).

Por todo esto, El Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, resulta ser un documento esencial, pues marca el derrotero en cuanto a lo educativo y en cuanto a lo humano, pues, especifica que cualquier ser humano con discapacidad es un sujeto en constante evolución y progreso, al cual se le afecta su relación y participación en el contexto en el que se desenvuelve por los diversos obstáculos que se le presentan. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

También, se tiene en cuenta la ley 2018 del 2003, la cual establece la disposición para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; el Decreto 366 de 2009, que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de dichos estudiantes, y el Decreto 2082 de 1996, por medio del que se reglamenta la educación inclusiva para personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales.

De igual manera esta experiencia pedagógica permite observar un excelente resultado en las relaciones interpersonales entre padres e hijos – hijas, también mejoró el trato de padres hacia docentes, directivos y demás comunidad educativa; teniendo en cuenta que son más amables y afectuosos, convirtiéndose en un gran apoyo para sus hijos e hijas en procesos convivenciales o cognitivos, se muestran más receptivos, se acercan a la institución y participan activamente en las diferentes actividades programadas.

El desarrollo de las fases de la experiencia educativa posibilita desarrollar una convivencia sana y el reconocimiento al otro como ser humano, la capacidad en los estudiantes de trabajo colaborativo y cooperativo, el mejoramiento de la autoestima, especialmente en los niños y niñas en condición de inclusión, la capacidad de trabajo en equipo y la participación activa en los estudiantes identificando líderes a nivel de convivencia y en lo cognitivo; se generaron niveles de confianza y seguridad en los estudiantes para socializar sus ideas y pensamientos y reducción de los episodios de agresión verbal y física.

Así, como se mejoró el manejo de emociones y la autorregulación en el aula.

6. CONCLUSIONES

Al concluir este trabajo, se considera que la importancia de la sistematización de una experiencia educativa radica en el ejercicio y proceso reflexivo de los docentes, frente a la sensibilización e implementación de estrategias que permitan reconocer la importancia del humanismo y el reconocimiento del otro como un ser único e individual. Desde la propuesta pedagógica “soy único e importante” surge la necesidad de mejorar y transformar las prácticas educativas donde solo se mide a través de los contenidos académicos y no se tiene en cuenta las necesidades y problemáticas de los estudiantes.

Con base en la experiencia educativa fue posible determinar aspectos indispensables en procesos académicos y de convivencia, que permitieron la participación y motivación tanto de directivas, docentes, estudiantes como de los padres de familia en el desarrollo de un trabajo en equipo. Se buscó brindar un servicio educativo y de formación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, cuya importancia fue promover la receptividad y reconocimiento desde la normatividad, protocolos de atención y potenciación de valores en cuanto al cuidado a sí mismo y al otro de parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Al llevar a cabo el desarrollo de esta propuesta se evidenció la importancia de implementar actividades y estrategias lúdico - pedagógicas que ofrecieron ventajas para el aprendizaje significativo y la sana convivencia de determinado grupo de estudiantes, contribuyendo de esta forma en la transformación de los escenarios escolares y de los procesos que se llevan a cabo en el día a día.

Además, el desarrollo de este trabajo sirve como herramienta fundamental para la aplicación de nuevas alternativas pedagógicas y la creación de ambientes de socialización en los cuales se desarrollan actividades que promuevan en los niños la libre interacción y expresión de emociones, sensaciones y pensamientos sin importar diferencias.

Por otro lado, es necesario proyectar el vínculo de las áreas básicas con el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) y la integración entre sí, desarrollando la adecuación curricular necesaria para potenciar en el niño o niña con NEE la articulación de aprendizajes que contribuyan en el desarrollo de habilidades y capacidades para vivir en sociedad, convirtiéndose en fuentes de construcción y beneficios físicos o emocionales para su desarrollo integral.

El trabajo con material audiovisual enfocado a la diferencia y el manejo de emociones permitió en los estudiantes crear habilidades de autoestima, autocontrol, relajación y respeto, aportando de forma positiva en la sana convivencia dentro del aula de clase y fuera de este.

El reconocimiento de la otredad se dio a partir de la participación en actividades lúdico pedagógicas que permitieron a los estudiantes asumir y reflexionar sobre su postura desde los diferentes roles que se abarcaron, contribuyendo de esta forma en la integración y aceptación de sus pares sin importar las diferencias encontradas.

Durante el desarrollo de esta actividad se pudo notar que a algunos estudiantes a pesar de las estrategias implementadas les cuesta aceptar e integrar a sus compañeros por diversas razones como; temor, apatía, rebeldía o indiferencia frente a la realidad. Por ende, esta propuesta se desarrolló con el propósito de implementarla constantemente dentro de la institución en otros grados de básica primaria donde se presenten casos similares.

Las competencias ciudadanas permitieron que la escuela fuera un escenario incluyente donde cada estudiante contribuyó en la convivencia pacífica, participación activa y responsable en los diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje valorando las diferencias existentes en su entorno y frente al otro.

REFERENCIAS TEXTUALES

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.(2012), DESARROLLO SOCIOAFECTIVO REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS Herramienta pedagógica para padres y maestros. Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría de Educación Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Educación Preescolar y Básica. Bogotá más humana

Anijovic, R. (2007) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. FCE. Buenos aires, Argentina.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? International Journal of Inclusive Education, 1 (3), pp. 231-242.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.

Colombia, Congreso de la Republica. (1995). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.* Recuperado de www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia, Congreso de la Republica. (2003). *Ley 2018 del 2003.* Recuperado de: www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2003_2019.html. (Revisen esta referencia)

Colombia, Congreso de la Republica (2003). *Ley 1618 de 2003, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103323.html?_noredirect=1.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009, *por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado el día 18 de www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017, *por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

Fernández, O; Luquez, P; y Leal, E (2010) Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín) ISSN 1317-0570 ~ Depósito legal pp: 199702ZU31 Vol. 12

García, C., Herrera, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva: consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), 149-167. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00149.pdf>.

- Gómez, J. M., Royo, P., & Serrano, C. (2009). Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad. Madrid: E.U. Cardenal Cisneros.
- López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and system of supports (10.^a ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Shalock, R., Snell, M., Spit-alnik, D. y Stark, J. A. (1992). Mental retardation: Definition, classification, and system of supports. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Ministerio de Educación Nacional (2017a) Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor
- 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, Colombia.
- Naciones Unidas (1982) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006) La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.
- Niño Ruiz, A. (2018). Colegio Nuevo Chile (IED): Un poco de Historia. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/noticias/un-poco-de-historia>

Nuevo Chile IED. (2018). Proyecto Educativo Institucional P.E.I. Bogotá.

Nuevo Chile IED (2019). Manual de convivencia.

Nussbaum, M. (2006). *Pedagógica de las emociones para la paz*. Recuperado de www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf.

Organización de Estados Americanos (1999) La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. Ciudad De Guatemala, Guatemala.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Workshops of Unesco.

SOLCOM (s.f.). Artículo Educación. Recuperado de: <https://asociacionsolcom.org/convencion/articulo-24-educacion/>

Unesco (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires

Vásquez, Y. (2006). Género, Equidad y Ciudadanía: Análisis de las Políticas Educativas. *Nómadas Universidad Central de Colombia* (24), 22 - 35.

Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.