

**ACA - Aprendiendo a Conectar y Acompañar.**

**Secuencia Didáctica para el Fortalecimiento de Interacciones Sociales y  
Acompañamientos Entre Estudiantes que Requieren Apoyos Menos Habituales en  
Contextos Educativos y sus Pares**

Paula Andrea Carpeta Díaz y Nikol Daniela Martínez Chivatá

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de Investigación: Diversidades, Formación y Educación

Línea Educaciones y Didácticas

Asesora

Mgtra. Hilba Milena Jiménez Pulido

Bogotá D.C, Colombia 2025

## **Voces y Manos en el Camino del Saber**

*Agradecemos profundamente a la Universidad Pedagógica Nacional y al programa de Licenciatura en Educación Especial por brindarnos en el transcurso de estos cinco años la formación académica, ética y humana, en la cual adquirimos las bases teóricas y prácticas para llevar a cabo este trabajo de grado.*

*Nuestro más sincero reconocimiento y gratitud para la profesora Hilba Milena Jiménez, quien como asesora de este trabajo de pregrado nos brindó su tiempo para orientar y compartir conocimientos, otorgando valiosos aportes fundamentales para el desarrollo de esta investigación.*

*Agradecemos también a los docentes de la licenciatura Paola Rincón, Paula Martínez, Lina Hernández, Alexandra Cruz y Eduardo Delgado quienes compartieron generosamente sus conocimientos, experiencias y perspectivas teóricas, enriqueciendo los componentes teóricos y la creación de habilidades y acciones actuadas utilizadas en este documento, dando profundidad a este trabajo.*

*Gracias a los integrantes del grupo de práctica Miradas Diversas, por generar espacios de acompañamiento, escucha y reflexión, los cuales fueron de gran ayuda emocional y de motivación para avanzar en la construcción de esta investigación.*

*Al Colegio IPARM por abrirnos su puertas, a los profesores y estudiantes de los grados Transición A, Tercero A, Tercero B y Octavo A del año 2024, quienes con su participación activa hicieron posible el desarrollo del piloto de la secuencia didáctica elaborada.*

*La vida y el destino pusieron en mí camino a una gran compañera, confidente y amiga con la que compartí este camino formativo, al inicio no llegue a imaginar que esto sucedería*

*pues pensaba que estas personas serían transitorias en mí, pero hoy por hoy al darme cuenta de todo lo vivido durante estos cinco años aprecio mucho cada momento, sonrisa, lagrima y situaciones en las que tú Nikol Martínez me diste ánimo, aliento y fuerza. En este caso, frente a la construcción de este documento y la ardua investigación que realizamos fuiste una pieza indispensable, me siento honrada por haber compartido este escenario con la mejor amiga que la Universidad me regaló, en cada palabra escrita están plasmados nuestros sueños y conocimientos que como profesionales podemos brindar, hoy puedo decir que después de dos largos años lo logramos y fue de la mano con una persona maravillosa.*

*Paula Carpeta*

*Mi profundo respeto y agradecimiento a Paula Andrea Carpeta Díaz por ser mi dupla, colega y amiga a lo largo de nuestra carrera profesional formativa, por compartir conmigo el tránsito de estos cinco años llenos de aprendizajes, batallas, victorias y también derrotas. Por avanzar a mi lado en cada paso con respeto, lealtad, comprensión, amor y compromiso, estoy convencida de que sin su participación, este documento no habría sido posible o al menos no habría tenido la misma intensidad, solidez, ni calidad, por esto y mucho más gracias por acompañarme y guiarme, por ser esa amiga incondicional y gran profesional, espero que este sea el inicio de muchos proyectos, logros y metas alcanzadas en tu vida.*

*Nikol Martínez*

*A todos y todas, gracias por ser parte de este camino.*

## Tabla de contenido

ACA - Aprendiendo a Conectar y Acompañar. Secuencia Didáctica para el Fortalecimiento de Interacciones Sociales y Acompañamientos Entre Estudiantes que Requieren Apoyos Menos Habituales en Contextos Educativos y sus Pares .....	1
<i>Voces y Manos en el Camino del Saber</i> .....	2
Índice de Apéndices .....	11
Resumen .....	12
Abstract .....	14
Abriendo Caminos .....	17
Viaje al Corazón del Contexto .....	19
Descifrando el Desafío .....	21
Objetivo General .....	26
Objetivos Específicos .....	27
Secretos para construir conexiones exitosas: Interacciones sociales .....	27
Secretos para construir conexiones exitosas: Acompañamiento .....	29
Entre lo Múltiple, lo Diferente, lo Etiquetado y lo Posible .....	31
Entre lo Múltiple y lo Invisible .....	32
Entre lo Diferente y lo Anormal .....	33
Entre Etiquetas y Resistencias .....	34
Entre lo Posible y lo Esperado .....	38
Cultura Inclusiva .....	39

Políticas Inclusivas .....	40
Prácticas Inclusivas.....	40
¿Qué nos Cuentan Otros Autores? .....	42
Descubriendo el Camino .....	49
Investigación Educativa .....	50
Paradigma Crítico .....	50
Enfoque Cualitativo.....	51
Fases para el Diseño y Montaje de Secuencias Didácticas .....	52
Situación Problema .....	52
Fundamentos Teóricos.....	53
Diseño .....	53
Implementación .....	54
Evaluación.....	55
Explorando el Universo de las Secuencias Didácticas.....	55
Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky.....	57
Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría de Ausubel .....	57
Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría de Gagné .....	57
Modelo de Secuencia Didáctica con Enfoque Integral .....	58
Modelo de Competencias .....	58
Orientaciones para Secuencias Didácticas .....	59
Entrelazando Disciplinas.....	60

Transformando el Conocimiento .....	61
ACA – Aprendiendo a Conectar y Acompañar.....	66
Horizontes y Saberes.....	66
Habilidades Socioemocionales .....	70
Diversidad.....	72
Apoyos.....	74
Interdependencia .....	76
Puente de Saberes .....	78
Conexiones Exitosas .....	82
Explorando el Camino: Educación Inicial .....	83
Actividades de Apertura. Habilidades socioemocionales .....	84
Actividades de desarrollo: Diversidad.....	86
Actividades de desarrollo: Apoyos.....	88
Actividades de cierre componente Interdependencia.....	90
Reconociendo el Camino: Educación Básica Primaria.....	92
Reconociendo el Camino: Educación Básica Primaria .....	92
Actividades de Apertura Habilidades Socioemocionales. ....	92
Actividades de Desarrollo Diversidad. ....	94
Actividad de desarrollo Apoyos. ....	96
Actividades de Cierre Interdependencia. ....	99
Transformando el Camino: Educación Básica Secundaria y Media. ....	101

Transformando el Camino: Educación Básica Secundaria y Media. ....	101
Actividades de Apertura. Habilidades socioemocionales. ....	101
Actividades de Desarrollo Diversidad. ....	104
Actividad de desarrollo Apoyos. ....	107
Actividades de Cierre Interdependencia. ....	110
De lo Planeado a lo Vivido.....	113
Aprendizajes desde lo recogido .....	113
Lo que Trajo el Camino.....	120
El Fin de un Proyecto y el Inicio de Nuevas Conexiones .....	129
Cultivar para Incluir .....	132
Apéndices .....	146

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	16
<b>Figura 2</b> .....	23
<b>Figura 3</b> .....	49
<b>Figura 4</b> .....	62
<b>Figura 5</b> .....	67
<b>Figura 6</b> .....	69
<b>Figura 7</b> .....	85
<b>Figura 8</b> .....	88
<b>Figura 9</b> .....	90
<b>Figura 10</b> .....	91
<b>Figura 11</b> .....	93
<b>Figura 12</b> .....	96
<b>Figura 13</b> .....	98
<b>Figura 14</b> .....	100
<b>Figura 15</b> .....	103
<b>Figura 16</b> .....	106

<b>Figura 17</b> .....	108
<b>Figura 18</b> .....	114
<b>Figura 19</b> .....	115
<b>Figura 20</b> .....	116
<b>Figura 21</b> .....	117
<b>Figura 22</b> .....	118
<b>Figura 23</b> .....	120
<b>Figura 24</b> .....	121
<b>Figura 25</b> .....	123
<b>Figura 26</b> .....	124
<b>Figura 27</b> .....	126

**Índice de Tablas**

<b>Tabla 1</b> .....	56
<b>Tabla 2</b> .....	63
<b>Tabla 3</b> .....	71
<b>Tabla 4</b> .....	78
<b>Tabla 5</b> .....	79
<b>Tabla 6</b> .....	80
<b>Tabla 7</b> .....	81
<b>Tabla 8</b> .....	83
<b>Tabla 9</b> .....	92
<b>Tabla 10</b> .....	101

## Índice de Apéndices

<b>Apéndice 1.A</b> DBA y Lineamientos Curriculares Explorados con Relación a la Secuencia .....	146
<b>Apéndice 2.B.</b> Diarios de Campo .....	148
<b>Apéndice 3. C.</b> Análisis fotográfico .....	150
<b>Apéndice 4.D.</b> Ejemplo de Rúbrica tipo escala Likert. La Rúbrica original, contiene la valoración para 16 diarios de campo en lógica de los diferentes niveles educativos y componentes propios de la Secuencia didáctica diseñada. ....	162

## Resumen

El presente trabajo de grado tiene como objetivo general diseñar una secuencia didáctica que fortalezca las interacciones sociales y acompañamientos entre pares y estudiantes que requieren apoyos menos habituales con el fin de disminuir exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos en las Instituciones Educativas formales, en la investigación se establecieron 3 orientaciones generales para secuencias didácticas contribuyendo a la Licenciatura en Educación Especial y la línea de investigación educaciones y didácticas ya que es una modalidad nueva en el programa.

ACA - Aprendiendo a Conectar y Acompañar se crea como resultado de la investigación elaborada durante las prácticas ejercidas en los años 2023-2 a 2025-1 en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, fue diseñada para la orientación docente desde perspectivas del campo de la Educación Especial por ello se propone que su ejecución sea liderada o acompañada por un(a) Licenciado(a) Educación Especial junto con un docente de área. Se desarrolla por medio de cuatro componentes: Habilidades Socioemocionales, Diversidad, Apoyos e Interdependencia; cada uno transversalizados por las interacciones sociales y acompañamientos. Para cada componente se diseñaron competencias y logros además de habilidades y acciones actuadas.

La secuencia está diseñada para ser desarrollada en los tres niveles educativos presenta adaptaciones según el nivel en el que se implemente en respuesta a las edades y características propias de los estudiantes en cada momento de su vida. El diseño didáctico de ACA fue orientado desde el modelo social haciendo énfasis en el reconocimiento de la diversidad de la cual hacemos parte todas personas, por ello la secuencia no solo se centró en

la población con discapacidad, sino que involucró a todos sujetos teniendo en cuenta que todos somos parte de la diversidad y todos en algún momento de la vida y por múltiples situaciones podemos requerir apoyos, ser excluidos, segregados o marginados por la sociedad.

**PALABRAS CLAVES:** Secuencia didáctica, interacción social, apoyo educativo, relaciones entre alumnos, diversidad educativa.

## **Abstract**

The purpose of this undergraduate thesis is to design a didactic sequence that strengthens social interactions and peer support with students who require less common supports, in order to reduce exclusion, discrimination, and over-support in formal educational institutions. The research established three general guidelines for didactic sequences, contributing to the Bachelor's Degree in Special Education and the research line "educations and didactics," as this is a new modality within the program.

ACA – Learning to Connect and Support was created as a result of research carried out during the practicum periods from 2023-2 to 2025-1 at the Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. It was designed for teacher guidance from perspectives within the field of Special Education; therefore, its implementation is proposed to be led or accompanied by a Special Education graduate alongside a subject-area teacher. It is developed through four components: Socioemotional Skills, Diversity, Supports, and Interdependence; each one is cross-cut by social interactions and peer support. For each component, competencies and achievements were designed, as well as practiced skills and actions.

The sequence is designed to be implemented at all three educational levels and presents adaptations depending on the level at which it is applied, in response to the age and characteristics of students at each stage of life. The didactic design of ACA was guided by the social model, emphasizing the recognition of diversity, of which all people are a part. Therefore, the sequence does not focus solely on the population with disabilities, but involves all individuals, taking into account that we are all part of diversity and that at some point in life, and for multiple reasons, we may require support or experience exclusion, segregation, or marginalization by society.

**KEYWORDS:** Didactic sequence, social interaction, educational support, peer relationships, educational diversity.

El trabajo de grado que se describe en este documento fue desarrollado por dos integrantes del equipo Miradas diversas. Este equipo nace durante el segundo semestre del 2023, fue un grupo de práctica de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, quienes desarrollaron este ejercicio en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), conformado por los estudiantes: Fabián Cárdenas, Paula Carpeta, Nathalia Copete, Adriana González, Nikol Martínez, Verónica Ochoa, José Ramírez, Marielen Salazar y la docente asesora de la práctica Hilba Milena Jiménez. Su logo representa la diversidad, características y particularidades que configuran al sujeto, un rompecabezas que hace alusión a las partes del ser que conforman e identifican a su vez al equipo UPN. Su denominación: Miradas Diversas, se construye a partir de las distintas visiones, percepciones, sentires y pensares que caracterizan al Educador Especial en su forma de leer e interpretar el mundo que le rodea.

Como docentes en formación, Miradas Diversas, centra su enfoque en conocer y reconocer el contexto educativo para fortalecer los procesos de inclusión, participación y justicia educativa, a través de estrategias pedagógicas y didácticas, con el fin de contribuir a los diferentes requerimientos de la comunidad educativa, por medio del trabajo con familias, docentes y estudiantes.

## Figura 1

Logo y foto de miradas diversas



## Abriendo Caminos

El presente trabajo de grado se desarrolla en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM), escenario de práctica de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional; un estudio vinculado al grupo de investigación Diversidades Formación y Educación de la licenciatura.

En el IPARM se identificaron barreras actitudinales que afectan a la comunidad estudiantil, problemáticas que existen con relación a los procesos de interacción social y acompañamiento; presentes especialmente cuando uno de los pares es un(a) estudiante que requiere *apoyos menos habituales* a los que usualmente se sitúan en las aulas. El estudio se relaciona con la concepción que tiene la sociedad frente a los procesos de inclusión y la comprensión de diversidad, la cual puede incidir en la creación de imaginarios frente al acceso y participación de los estudiantes al ejercer prácticas que dificultan la independencia o autonomía de los sujetos generando estigmas y exclusiones. Por ello se hizo cada vez más evidente la importancia de indagar sobre los procesos o estrategias didácticas que el Educador Especial puede considerar para fortalecer *interacciones sociales y acompañamientos* de los pares que se relacionan con estudiantes que requieren apoyos menos habituales en el IPARM y otras Instituciones Educativas.

En este sentido, este trabajo de grado se centró en el diseño de una secuencia didáctica enfocada en el fortalecimiento de dichas habilidades, con el propósito de incidir en la eliminación de exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos identificados. Se espera que esta secuencia didáctica pueda ser desarrollada en las instituciones educativas a nivel Nacional.

En primer lugar, se presenta el análisis detallado del contexto destacando la misión y visión propuestas en el colegio además se menciona el énfasis que tiene la institución frente a la importancia del reconocimiento de la subjetividad. Luego se plantea la problemática de interés a resolver en la investigación donde se encuentra la descripción de los cursos establecidos para el desarrollo del presente trabajo de grado, enfatizando en las definiciones de interacciones sociales y acompañamientos. Después se describen las posturas frente a los conceptos de diversidad y diferencia recalcando que esta investigación se desarrolla bajo la noción de educación inclusiva buscando la participación de todos los estudiantes y no de un grupo en específico. Así mismo de manera transversal en todo el trabajo se relacionan textos académicos y gubernamentales relevantes para el estudio. Adicionalmente, se exponen diferentes definiciones de secuencia didáctica, aspectos relacionados con el diseño de la misma y el resultado final.

### **Viaje al Corazón del Contexto**

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM) está ubicado en la Cra. 30 No 45-03 - Edificio 431 en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia. Ofrece servicios de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria y media, su calendario académico está diseñado para dar atención a cuatro periodos durante el año. La población está conformada por los hijos de trabajadores, estudiantes, docentes, administrativos y pensionados de dicha Universidad. La institución tiene como principio trabajar en pro de la ciudadanía desde una percepción humanizadora, con énfasis en la construcción social y proyección de vida.

Actualmente el IPARM se ha interesado por los procesos de educación inclusiva, reglamentada por el decreto 1421 del 2017 ejerciendo procesos relacionados con la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) orientado a las personas con discapacidad, además se realizan informes de manera individual para aquellos estudiantes que requieren apoyos, brindando estrategias desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que respondan a la inclusión educativa. Durante el proceso de observación participativa en los diferentes cursos de IPARM se identificó gran riqueza poblacional, personas pertenecientes a culturas indígenas, con discapacidad, problemas de aprendizaje, posibles talentos excepcionales, diversidad sexual, entre otras características que están presentes en su comunidad.

Para el IPARM los estudiantes son los protagonistas y el centro de la acción pedagógica, por tal motivo es indispensable partir de la interioridad de cada sujeto al momento de desarrollar y proponer nuevas estrategias; dicho de esta manera los docentes guían, apoyan y estimulan la construcción de conocimiento, además conocen la importancia de orientar sus

actividades por medio de la lúdica, el juego y los propios intereses de los niños(as) y jóvenes, esto con el fin de visualizar al estudiante no solo como un consumidor de conocimientos sino como un actor propio de su proceso, donde sea capaz de reconocer y reconocerse como un sujeto individual y social.

En esta institución uno de los aspectos centrales en su apuesta educativa es la formación del estudiante enfocada al desarrollo integral, para tal fin la institución desde su misión la Universidad Nacional de Colombia(2019) recalca: “En interacción con las Facultades, Institutos y la Comunidad Educativa en general, orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de vida, con una sólida formación humana, académica y ciudadana, desde una perspectiva de derechos” (p.8). A si mismo la Universidad Nacional de Colombia (2019) menciona:

El IPARM se consolidará como una institución que, propicia la construcción de ambientes de aprendizaje fundamentados en el reconocimiento, respeto y aceptación por las diferencias, los ritmos y estilos de aprendizaje. Sus prácticas pedagógicas fomentarán la actitud investigativa, el goce/gusto por aprender, el diálogo y el pensamiento crítico, la participación, la construcción de paz, convivencia, equidad y ciudadanía (p. 9).

En el transcurso de las prácticas se observó que este colegio brinda la oportunidad a los estudiantes de desarrollar su individualidad desde la libre expresión, así se pueden distinguir gustos, intereses y habilidades del estudiantado, cada persona desde su propia subjetividad aporta a este escenario. Para ello Patiño y Rojas (2009) plantean:

La formación de subjetividad surge como espacio de análisis emancipatorio, como *territorio existencial* relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social y

a lo cultural. Algunas voces disonantes dirán, en cambio, que es un hecho que deben superar la razón y el intelecto, ya que la subjetividad no contribuye a la consolidación de procesos “reales” de producción de conocimiento. La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega, pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad (p.94).

Es indispensable reconocer la individualidad de cada sujeto y el aporte que cada uno puede brindar a la sociedad desde su propia subjetividad, partiendo de la identidad propia, sus habilidades, gustos y destrezas, al igual que sus limitaciones, relacionadas al contexto que habita y como estas pueden influir en la construcción del sujeto y de la sociedad; una individualidad en constante relación con otros.

### **Descifrando el Desafío**

En el transcurso de la formación académica como Licenciadas de Educación Especial en formación dentro de las prácticas ejercidas en los diferentes escenarios, se han identificado barreras actitudinales que dificultan las interacciones sociales entre pares y *estudiantes que requieren apoyos menos habituales*, concepto que en este documento hace referencia a estudiantes que necesitan ajustes y apoyos generalizados o extensos para el desarrollo de sus procesos educativos y el tránsito en los escenarios de manera independiente y autónoma, en este grupo se implican estudiantes con una comunicación verbal menos fluida de lo acostumbrado o que requieren de otros sistemas a quienes se les excluye de las interacciones sociales, se les limita a interacciones repetitivas y básicas; personas que presentan dificultades para crear relaciones con sus compañeros, no hacen parte de los juegos o actividades propuestas; sujetos que no regulan ni expresan sus emociones como su contexto lo espera,

quienes son catalogados negativamente y toman distancia de ellos; estudiantes que requieren más tiempo, instrucciones o actividades distintas en su proceso académico los cuales son excluidos de procesos grupales o se les categoriza desde la dificultad, entre otras situaciones.

A los estudiantes se les dificulta entender las acciones de sus compañeros; realizan apoyos desmedidos a sus pares sin su consentimiento o hacen las cosas por ellos sin dar lugar a sus propias posibilidades de actuación; dejan a un lado a sus compañeros al no encontrar opciones para involucrarle en las diferentes dinámicas o les excluyen de las interacciones sociales desde la lectura centrada en la imposibilidad del otro. En general, se asocia el apoyo como propio de ciertos sujetos no de todos los estudiantes.

En el 2023-II mediante las prácticas ejercidas como licenciadas en Educación Especial en formación en las primeras observaciones participativas en el IPARM se identificó que este tipo de problemáticas y barreras también prevalecían allí, por ello al ser un tema que ha tenido presencia en los diferentes contextos y poblaciones fue de gran importancia para el equipo a cargo del trabajo de grado, relacionar dicha problemática.

Según la metodología del marco lógico y la estrategia del árbol de problemas elaborado para el anteproyecto del estudio desarrollado, inicialmente se encontraba la problemática con relación a “Las interacciones sociales como barrera para el desarrollo integral de los estudiantes que se encuentran en el marco de inclusión del colegio IPARM”. A partir de los avances y variables que fueron circulando en la presente investigación fue modificada a barreras que impiden efectivas interacciones sociales entre los estudiantes que requieren apoyos menos habituales y sus pares en escenarios educativos formarles, como se muestra en la figura 2.

Además de ello, para delimitar el estudio, se modificó el árbol de problemas inicial transitando del vínculo con los docentes y padres de familia a aquel centrado solo en los pares enfocando el análisis y propuesta didáctica en las interacciones y acompañamientos que surgen entre estudiantes generalmente relacionados con estudiantes que requieren apoyos menos habituales y sus pares.

**Figura 2**

*Árbol de problemas*



En la práctica desarrollada en el IPARM se identificaron causas y efectos de la problemática a través de diálogos de saberes con profesores, reuniones con padres de familias o cuidadores y encuentros pedagógicos con estudiantes, desde allí se recogieron las voces de los participantes del colegio para el desarrollo de esta investigación.

Fue indispensable a la par reconocer las dinámicas, situaciones e integrantes de los diferentes grupos escolares; durante esta exploración se encontraron cursos que presentaban con mayor incidencia la problemática descrita, entre lo observado se resalta lo siguiente:

Transición A era habitado por 16 estudiantes en los rangos de edad de 5 a 7 años, las dinámicas del salón resultaban ser complejas para los docentes de la institución debido a que no contaban con las estrategias necesarias para abordar las situaciones que se presentaban frente a las interacciones sociales, en este grado se encontraban estudiantes que requieren apoyos menos habituales por sus características individuales. En el grupo convivían estudiantes con autismo (TEA), trastorno por déficit de atención (TDA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y otras alteraciones de comportamiento sin especificar. Al iniciar la investigación se reconoció que al no tener una figura de autoridad desde el rol docente los estudiantes presentaban problemas frente a su comportamiento, atención y socialización.

El grupo de Tercero A estaba conformado por 30 estudiantes entre los rangos de edad de 8 a 13 años, este curso era liderado por la docente titular quien brindaba los espacios de proyecto de aula, matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, cabe mencionar que otros espacios como inglés, educación física, tecnología y artes eran orientados por distintos docentes. El grupo en general contaba con bases conceptuales frente a la diferencia, esto se debía a las dinámicas y al interés por temáticas relacionadas abordadas por la docente titular; allí se encontraban estudiantes con TDA, TDAH y Discapacidad intelectual. La atención del grupo y de algunos maestros se centraba en el apoyo a una estudiante en específico, quien presenta un diagnóstico de Síndrome Rett al requerir apoyos más individualizados y constantes.

Mediante las observaciones participativas en este grupo, se lograron evidenciar actitudes positivas de algunos estudiantes frente al acompañamiento en actividades académicas, espacios de juegos o diversión; aunque muchas veces estos pares que acompañaban olvidaban sus responsabilidades o tareas, brindaban apoyos sin conocer los límites incidiendo en la autonomía e independencia de los otros, realizaban acompañamientos sin el consentimiento de la persona que lo requería o desconocían que en algún momento podían ser personas que requerían apoyo.

El curso Tercero B, estaba constituido por 31 estudiantes entre las edades de 8 a 13 años, fue considerado por su riqueza en la diversidad, ya que asistían estudiantes de diferentes comunidades indígenas, estudiantes con TDA o TDAH, posibles estudiantes con talentos excepcionales y estudiantes con TEA, debido a ello la docente titular se encargó de inculcar a sus estudiantes diferentes formas de comunicar y expresar, desde el trabajo de aula el grupo tuvo la oportunidad de explorar y conocer diferentes lenguas indígenas, lengua de señas y braille.

La dinámica académica para este grupo era similar a la del grado Tercero A, algunas clases fueron brindadas por la docente titular y en otras realizaban cambios de maestros. Desde la práctica UPN se optó por realizar actividades grupales, gracias a ellas se identificó que para este grupo era indispensable trabajar temas relacionados a las emociones y el manejo de las mismas, debido que varios estudiantes presentaban dificultades en la autorregulación en situaciones de la vida cotidiana.

El último grado articulado a esta investigación fue octavo A, el docente titular del curso al escuchar las iniciativas del grupo de trabajo en los diálogos de saberes con profesores propuestos por el equipo de práctica mostró un gran interés por hacer partícipes a sus

estudiantes en la ejecución de la propuesta ya que, dentro del grupo de octavo, se presentaban problemáticas convivenciales y emocionales.

Al realizar los primeros encuentros pedagógicos se reconoció que el grado estaba conformado por 29 estudiantes entre ellos personas con indicios de discapacidad psicosocial; de esta misma manera se identificó aislamiento por parte de una estudiante en particular de su grupo de pares. Mediante dichos encuentros es importante mencionar que los estudiantes generaron vínculos de confianza con las educadoras especiales en formación lo que propicio un espacio de aprendizaje en doble vía.

Luego de conocer las dinámicas de cada grupo nacen los siguientes interrogantes ¿quién enseña y guía al grupo de pares que se relacionan con estudiantes que requieren apoyos menos habituales? ¿para qué se debe dar esta enseñanza o guía? ¿qué se debe enseñar? y ¿cómo se puede enseñar? En articulación a estas inquietudes, surge como pregunta problema para esta investigación *¿Cuáles procesos o estrategias didácticas pueden realizar los Educadores Especiales para disminuir exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos, presentes en pares de estudiantes que requieren apoyos menos habituales en las Instituciones Educativas formales?*

Con respecto al cuestionamiento es importante situar los siguientes objetivos a desarrollar en este trabajo de grado.

### ***Objetivo General***

Diseñar una secuencia didáctica que fortalezca las interacciones sociales y acompañamientos entre pares y estudiantes que requieren apoyos menos habituales con el fin

de disminuir exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos en las Instituciones Educativas formales.

### ***Objetivos Específicos***

- Caracterizar las barreras para las interacciones sociales presentes en los contextos educativos en los que transitan estudiantes que requieren apoyos menos habituales mediante observaciones participativas y encuentros pedagógicos.
- Desarrollar una secuencia didáctica que responda a la problemática encontrada en el contexto desde el campo de la Educación Especial.
- Evaluar la secuencia didáctica por medio del pilotaje en los diferentes niveles educativos en los que se proyecta su desarrollo.

En este punto fue indispensable indagar sobre los conceptos de *interacciones sociales y acompañamientos* al considerar estas categorías centrales para comprender la realidad reconocida y proyectar las propuestas de esta investigación.

### **Secretos para construir conexiones exitosas: Interacciones sociales**

Las interacciones sociales se refieren a la manera en que las personas se relacionan y se comunican entre sí en la sociedad, teniendo un papel muy importante para la construcción de las relaciones sociales. El desarrollo de las interacciones sociales involucra el escenario escolar, en el transitan diferentes actores los cuales pueden ser estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros.

Estas habilidades son una parte fundamental en el desarrollo de las personas las cuales pueden evidenciarse en procesos cognitivos, socioafectivos y comportamentales por ello es

indispensable fortalecerlas desde la primera infancia. A lo largo de la vida se obtienen estas habilidades desde la interacción con la familia, escuela y comunidad, lo que permite a los sujetos interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás, estas habilidades tienen componentes verbales, no verbales, emocionales, afectivos y cognitivos. Según Valdés et al. (2019) las habilidades de interacción social:

Deben formarse y desarrollarse en el alumno, en su sentido estratégico, desde las primeras edades, de manera que se conviertan en herramientas para la compensación de las insuficiencias que estos presentan en su actividad cognoscitiva y, con ello, provoquen un mejoramiento progresivo de su funcionamiento no solo en el orden intelectual sino en general, es decir, en lo socio afectivo, lo cognitivo y lo comportamental. (p.88)

Así mismo Valdés Valdés (2015) en Valdés et al. (2019):

las habilidades de interacción social son el conjunto de acciones de las que debe apropiarse un escolar para dirigirse a otras personas con el propósito de solicitar, ofrecer, explicar o desarrollar cualquier acto propio de la vida social, demostrando modos de actuación acordes con la sociedad en que vive. (p.88)

Las habilidades de interacciones sociales se adquieren por medio de la experiencia directa, cuando se finaliza una interacción social se logra observar los comportamientos de los estudiantes frente a conductas positivas o negativas del encuentro o relación con el otro. Valdés et al. (2019) mencionan: “si al alumno a menudo se le niega su participación en la clase, en un juego, en una conversación, terminará inhibiéndose y evitará situaciones en las que tiene que hacer demanda a los demás” (p.88) y por observación el estudiante aprende a actuar como resultado de la exposición directa mediante modelos y reglas sociales.

El desarrollo de las interacciones sociales es indispensable para que el individuo se sienta y haga parte de una comunidad, fortalecer dichas habilidades desde una edad temprana ayuda a las personas a tener consciencia de sí mismos y del entorno que los rodea, contar con buenas interacciones sociales permite crear amistades y relaciones, comprender el mundo y los diferentes puntos de vista que pueden brindar los demás.

Dentro de este proceso se ven involucrados diferentes factores que son esenciales para mantener interacciones efectivas, estos pueden estar relacionados con la forma de expresar los sentimientos y emociones, comunicar de manera adecuada los pensamientos y necesidades, reconocimiento y respeto por los demás, trabajo y apoyos en grupo. Estos componentes pueden desarrollarse y fortalecerse en los ámbitos familiares o educativos.

Con relación a lo descrito, este estudio, se enfocó en la configuración de una apuesta didáctica vinculada al desarrollo de interacciones sociales descritas, en el ámbito educativo; entendiendo que en este escenario es importante comprender y reaccionar ante diferentes situaciones, participar activamente en grupos, elegir amigos y ser parte de una comunidad.

### **Secretos para construir conexiones exitosas: Acompañamiento**

El acompañamiento es un acto de solidaridad y compromiso hacia otro ser humano, Puerta (2016) señala: “el acompañamiento, es parte del principio mismo de la vida social del ser humano, ya que estamos conectados, vinculados y entramados”. (p. 5) Es la acción de estar presente y ofrecer orientaciones a una persona en un proceso determinado y esto puede ser físico o emocional. Implica la creación de vínculos de confianza donde el acompañante no busca sustituir a la otra persona, sino estar a su lado para facilitar su participación. El Centro de Reflexión y Planificación Educativa (2011) plantea:

Se entiende por Acompañar al estar con el otro, apoyándolo con amor y respeto en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas y respetuosas de diálogo, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente, sin que cada uno deje de ser lo que es. Esta relación de compañía es la que permite al otro un espacio para expresarse tal y como es, sintiéndose libre, escuchado, comprendido; lo cual ayuda a confrontarse, aceptarse y superarse. (p.1)

Por otra parte, Puerta (2016) plantea que el acompañamiento en el contexto escolar:

Es una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas. (p. 4)

Es así como el acompañamiento desde el ámbito educativo significa ayudar al otro permitiéndole el desarrollo de sus habilidades y capacidades, lo cual favorece el desenvolvimiento de las personas en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Es importante reconocer el acompañamiento desde los estudiantes y sus pares, allí se establecen relaciones colaborativas que beneficia tanto al que acompaña como a quien es acompañado, brindándose apoyo mutuo en sus procesos de aprendizaje. Además, genera un entorno emocionalmente seguro, inclusivo y cooperativo.

Dado los apoyos y acompañamientos, en el IPARM se presentan anclados a una comprensión del otro desde el déficit y la necesidad, se relaciona en este estudio el constructo de diversidad vinculada a la secuencia didáctica propuesta.

### **Entre lo Múltiple, lo Diferente, lo Etiquetado y lo Posible**

Durante los últimos tiempos se ha venido involucrando en la sociedad y se ha discutido constantemente el concepto de diversidad, el cual ha estado vinculado a polémicas y controversias debido a que esta definición puede abarcar todo el mundo que nos rodea, lo que lo convierte en un concepto universal, extenso, confuso, de difícil entendimiento, al respecto Skliar (2008) menciona que:

el orden que parece ofrecer la diversidad vuelve a desordenarse a cada paso. Como si fuera una piedra arrojada al agua, cada vez que intentamos definir el lugar y el espacio dilemático de la diversidad, éste se abre en más y más círculos que, a cada segundo, impiden una concreción y una definición precisas (p.1).

Por otra parte, Skliar (2007) plantea:

Así, los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta diversidad es "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc. (p.2)

Teniendo en cuenta esta perspectiva nace el siguiente interrogante: ¿La diversidad hace parte de las concepciones de diferencia, homogeneidad, discapacidad u otras etiquetas despectivas creadas por la sociedad? Esta pregunta permite visualizar la amplitud que tiene este término para su comprensión el cual parece no tener un fin. Este concepto en los tiempos

actuales tiene múltiples interrogantes, pero pocas respuestas; por ello por medio de este apartado se pretende tomar postura frente a este término.

### **Entre lo Múltiple y lo Invisible**

Al realizar una primera búsqueda del concepto de diversidad, se encuentra en los buscadores habituales que este proviene del origen latín “diversitas” el cual es referido a lo diverso, variado, múltiple o diferente; la diversidad en su sentido más amplio es un aspecto inherente a todos los aspectos de la vida, ha estado presente desde la antigüedad aunque su reconocimiento y valoración se han intensificado en los últimos tiempos.

La diversidad no se limita únicamente a lo biológico o natural como la diversidad de especies en el reino animal y vegetal, sino que también se encuentra en los aspectos de la vida humana y social, incluyendo componentes culturales, étnicos, lingüísticos, de género, religiosos, funcionales, políticos, entre otros. Entonces ¿qué es diversidad? Usualmente se enuncia referida a grupos o colectivos en los cuales se agrupan entes con características similares sin dejar a un lado sus diferencias individuales, coexistiendo en un mismo escenario, estos colectivos se encuentran en constantes luchas y disputas que buscan un reconocimiento de identidad y pertenencia.

Por lo tanto, el concepto de diversidad no se limita únicamente a clasificar o encasillar las diferencias, sino que implica el reconocimiento, respeto y aceptación de estas, lo cual pone este concepto en un lugar de gran importancia y valor dentro de la sociedad. De manera que su uso e interpretación permite a todos los seres humanos ser partícipes y parte del mundo ya que brinda la posibilidad de interactuar en un contexto social donde todos los sujetos se relacionen, enseñen y aprendan desde sus particularidades. Así, la diversidad no solo puede verse como una característica, sino como un principio fundamental que promueve la inclusión y el respeto

por lo que es distinto. Como menciona Echeita y Gerardo (2013) citado en Montoro, et al.(2016):

La diversidad es un concepto tan amplio que puede entenderse de múltiples formas. Sin embargo, la diversidad no puede juzgarse como una particularidad ajena al propio ser humano, sino que cada ser es inherentemente diverso, cada persona posee unas peculiaridades y características que lo hacen diferente a los demás (p.11)

### **Entre lo Diferente y lo Anormal**

Con relación a lo descrito, la sociedad circula varias perspectivas frente a lo diferente, pero ¿Qué entendemos por diferencia?, este concepto se da cuando creamos distinciones entre personas, animales u objetos mostrando cómo cada sujeto o elemento puede ser único o tener características que lo separan de los demás; disminuyendo las probabilidades de lo "normal". Desde esta perspectiva entonces "lo normal" es aquello que se considera común o habitual dentro de un contexto determinado; desde el campo estadístico en la curva de lo normal la mayoría de los individuos o datos están cerca de un valor promedio, mientras que las diferencias se alejan de este centro. Es decir, la diferencia es lo que define aquellos casos que no se ajustan a lo "normal" o a lo común y permiten identificar las variaciones o las características que se apartan del patrón central.

En concordancia, a lo largo de los años se ha transitado por varias creencias e ideologías relacionadas con estereotipos que son de gran importancia para encajar en una sociedad "normalizada", así es como las diferencias en ocasiones han sido asociadas a la discapacidad, distintas habilidades, talentos, pensamientos, culturas, identidades de género, expresiones, formas de actuar, de vestir; características que se salen de lo "normal" o

acostumbrado y no tienen espacio dentro de la sociedad, lo que causa estigmas y exclusiones a una gran cantidad de personas. Goffman (2006) frente al estigma refiere:

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo. (p.13)

Desde esta lógica, la diferencia asociada al estigma y no a las características propias humanas, marcan, discriminan, marginan y excluyen “en una forma de violencia sobre las personas que la sufren, ya que les plantea privaciones importantes y en ocasiones insuperables para su vida cotidiana y para su desarrollo humano” (Ramos 2010, p.10); como plantea el autor dese la exclusión se priva “de espacios, condiciones y habilidades para el desarrollo integral del ser humano y de la convivencia social” (p.10).

Estos planteamientos invitan a relacionar las problemáticas de exclusión y marginación presentes en los escenarios educativos, con comprensiones situadas en la normalidad y vinculadas a estigmas.

### **Entre Etiquetas y Resistencias**

Una de las poblaciones que ha vivido y sigue viviendo violencias relacionadas con estigmas y exclusiones son las personas con discapacidad, población a la cual se le vincula directamente a la Educación Especial, es importante precisar que las autoras de este trabajo de grado proponen que la Educación Especial no solo sea cuestión de algunas poblaciones en específico sino que, desde otro lugar, trabaje con y por todas las personas sin poner etiquetas.

Sin embargo, es importante que el lector conozca que existen varios estudios que brindan aproximaciones a posturas existentes a lo largo de la historia frente a la discapacidad, en las cuales se relacionan diferentes terminologías y modelos referentes de atribuciones que etiquetan a esta población y que implican en su constructo componentes políticos, socioeconómicos, culturales, tecnológicos, entre otros; a la par de prácticas de sobreprotección e incidencia sobre autonomías e independencias.

Palacios (2008) menciona tres modelos referentes a la población con discapacidad los cuales son: modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social, ella encontró que las características o presupuestos esenciales del modelo denominado *prescindencia* están situados desde dos posturas: la justificación religiosa de la discapacidad y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad.

Según la autora en la antigüedad las personas con discapacidad eran objeto de un tratamiento cruel y de persecuciones con resultados que llegaban hasta la muerte, las respuestas sociales para estos sujetos se basaban en el temor y/o la persecución, como consecuencia de creencias religiosas acerca de su peligrosidad. Estas creencias han repercutido a lo largo de los tiempos, aunque estos sujetos ya no son perseguidos para ocasionar su muerte se siguen replicando prácticas e imaginarios acerca de su peligrosidad, debido a las situaciones disruptivas que estas personas pueden presenciar, por lo que los pares con los que se relacionan con esta población pueden sentir temor o miedo al relacionarse o crear interacciones sociales con ellos.

En el modelo *rehabilitador* Palacios (2008) encontró que las causas que se alegaban para justificar la discapacidad ya no eran religiosas sino que pasan a ser científicas, además menciona que desde este modelo se considera la discapacidad exclusivamente como un

problema de la persona directamente ocasionado por una enfermedad, trauma o condición de la salud que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual. Por ello desde esta perspectiva el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura o una mejor adaptación de la persona. Si bien desde este modelo ya no es posible aniquilar la discapacidad se puede evitar su nacimiento, también la autora plantea que las personas con discapacidad desde la rehabilitación son reducidas socialmente, son alineadas, sus diferencias deben desaparecer o al menos ser disimuladas u ocultadas.

En los últimos años desde esta perspectiva la sociedad ha buscado homogeneizar a todos los sujetos dejando a un lado las diferentes formas de ser y estar en el mundo, negando u ocultando las diferencias de las personas, lo que ha conllevado a generar prácticas de minimización de las capacidades o habilidades de los sujetos desencadenando dependencias y sobre acompañamientos para su actuar en el día a día.

Para terminar con la perspectiva de Palacios (2008) en el modelo *social* alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. Así que se considera que la discapacidad no es un problema de la persona, esta surge cuando existen limitaciones impuestas por el contexto sobre el sujeto, limitaciones concebidas como barreras. Se espera que la sociedad preste servicios y se encargue de asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Además, la autora señala que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, vinculando esta noción a la inclusión y aceptación de la diferencia, por esta razón es importante formar y enseñar a los estudiantes en cómo crear interacciones sociales efectivas las cuales contribuyan a la disminución de las barreras actitudinales presentes en la

sociedad, generando autonomía, independencia y reconocimiento de la participación de todas las personas en un mismo contexto.

Al tener estas nociones claras se observa que las personas con discapacidad transitaron y transitan por exclusiones, estigmatizaciones y discriminaciones. En los primeros modelos se manifestaba que la discapacidad era problema y dificultad de la persona, lo que creó etiquetas a algunos grupos de sujetos, es importante que lector conozca las luchas y disputas que han surgido alrededor de estas personas y como a lo largo de la historia esta población ha presenciado distintos avances y cambios sociales. A la par, es indispensable reconocer que no solo la población con discapacidad ha vivido estas violencias, sino que también todos aquellos que se salen del marco de la normalidad, etiquetando a unos pocos como los diferentes, Skliar (2002) menciona:

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado. (p. 108)

En articulación a lo descrito es de considerar que en la actualidad sigue vigente el modelo social el cual está vinculado a la inclusión de la persona con discapacidad, aunque la sociedad aún sigue replicando actitudes y acciones que señalan a estas personas como las diferentes lo cual no permite el verdadero tránsito a la inclusión. Las autoras del presente trabajo de grado propusieron realizar el diseño didáctico desde este modelo enfatizando en el reconocimiento de la diversidad sin encasillarla o relacionarla directamente a una población ya

que consideran que todas las personas hacemos parte de la diversidad y que tenemos diferencias que nos constituyen como sujetos, bajo esta noción podría decirse que todos los seres humanos en algún momento y por múltiples situaciones que enfrentan en el día a día podrían ser excluidos, segregados o marginados por la sociedad.

### **Entre lo Posible y lo Esperado**

Uno de los escenarios donde se evidencian las enmarcaciones anteriormente descritas con mayor frecuencia son las Instituciones Educativas, puesto que a lo largo del tiempo la educación formal ha buscado homogeneizar al estudiantado invisibilizando sus diferencias individuales desde el currículum, manual de convivencia y algunas prácticas docentes, impidiendo así el reconocimiento y significado de la diversidad. Aún en la actualidad este tipo de prácticas e imaginarios siguen siendo relevantes dentro del sistema educativo.

Desde las prácticas ejercidas en los diferentes contextos como licenciadas en Educación Especial en formación se observó que en los colegios y fundaciones se encuentran personas que requieren apoyos menos habituales a nivel emocional, social, académico, entre otros, aunque la mayoría de ellos reciben estigmas y exclusiones por parte de sus pares lo que termina convirtiéndose en una barrera actitudinal que impide un proceso social y educativo efectivo.

En la actualidad podemos ver que las instituciones educativas buscan la igualdad de oportunidades de modo que el sistema educativo brinde las condiciones necesarias para atender a la diversidad, creando espacios heterogéneos que visibilicen las diferencias, características y habilidades de todos los estudiantes, permitiendo el acceso, la permanencia y la promoción de todas las personas en la educación formal.

El IPARM ha venido construyendo dichas condiciones para la educación de todos los estudiantes, para ello cuentan con la articulación de profesionales, convenios con docentes y practicantes de diferentes campos de estudio como: educación especial, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, entre otros, los cuales buscan establecer mejores rutas de trabajo que orienten a toda la comunidad con relación a la educación inclusiva. Booth y Ainscow (2000) resaltan aspectos importantes para llevar a cabo el proceso de inclusión en las instituciones educativas:

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. (p.21)

Siguiendo la línea de los autores, se distinguen tres dimensiones para desarrollar estos procesos: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

### ***Cultura Inclusiva***

Desde esta perspectiva se tiene como propósito establecer valores inclusivos, para la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada estudiante es valorado, brindando la oportunidad de desarrollar valores inclusivos, compartidos y utilizados por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

### ***Políticas Inclusivas***

Desde el índice de inclusión se asegura que este proceso sea tomado como el centro del desarrollo en las escuelas, con el fin de que mejore el aprendizaje y la participación de todo los estudiantes. Además, se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

### ***Prácticas Inclusivas***

Las practicas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, permiten que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes, propiciando que la enseñanza integre los apoyos para guiar el aprendizaje y superar las barreras.

El paso a la inclusión es un hecho importante ya que presenta la posibilidad de analizar y eliminar las barreras que inciden en la autonomía y participación de los sujetos en todos los escenarios del contexto educativo por medio de posturas sociales, culturales y políticas; por ello este trabajo de grado se desarrolló bajo los parámetros establecidos de la educación inclusiva ya que esta permite interacciones sociales efectivas, entendiéndola como un proceso que se realiza con todos los estudiantes y no para una población en específico teniendo en cuenta que todos los grupos son heterogéneos y desde allí es importante abarcar, valorar, respetar y aprender de las singularidades que cada sujeto trae consigo, promoviendo espacios libres de etiquetas, estigmas y exclusiones reconociendo la importancia de las aulas heterogéneas y su influencia en la diversidad. Según Anijovich, et al. (2004) frente a esta concepción de las aulas mencionan:

El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. (p.23)

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio donde la diversidad no es percibida como barreras sino como oportunidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se promueven interacciones sociales efectivas reconociendo la importancia de todos los sujetos que en ella conviven, por ello está propuesta busca que la inclusión no se dirigida solo a unas poblaciones en específico sino a todos los estudiantes.

### **¿Qué nos Cuentan Otros Autores?**

Dentro del ámbito académico, al revisar estudios realizados desde pregrados, maestrías y artículos de diferentes Universidades de Latinoamérica, se encuentran en carreras como Educación Especial, Educación Infantil, Psicología y algunas orientaciones de los Ministerios de Educación de Colombia y Ecuador, estudios que son relevantes para este trabajo. El rastreo se realizó a través de repositorios de las siguientes Universidades: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Alicante (España), Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá. Adicionalmente se utilizaron descriptores como: interacciones sociales, estrategias para favorecer las interacciones sociales, secuencia didáctica, cultura inclusiva, desarrollo emocional, inclusión, acompañamiento entre estudiantes y actitudes de los estudiantes con compañeros con discapacidad.

Las diferentes investigaciones orientaron de manera teórica y significativa el rumbo de este trabajo de grado que se desarrolla en estas líneas.

Salas (2018) realizó una investigación cualitativa sustentada desde la etnografía educativa, por medio de observaciones participativas, balance interpretativo y varios instrumentos para la recolección de información, caracterizaron y describieron las interacciones que se dan entre compañeros, además de ello la construcción de la alteridad. Este estudio se realizó a partir de la observación de 25 niños y niñas del grado de transición, de la Institución Educativa Distrital Montebello, ubicada en la zona cuarta de San Cristóbal, Sur de Bogotá.

En principio dicha investigación abordó las siguientes categorías teóricas: El proceso de socialización en la infancia, la interacción social y cultura escolar, la toma de perspectiva y construcción de la alteridad. En el momento de interpretación de algunos resultados arrojados la autora analizó e identificó algunas categorías que emergieron a lo largo y desarrollo de la

investigación, las cuales son: Juego e interacción social con pares, género y construcción de la alteridad, desarrollo afectivo y emocional, a partir de ello se reconoció la importancia de las anteriores para generar o fortalecer algunas actitudes o habilidades de los estudiantes para su proceso de interacción, las incidencias pueden ser: la enseñanza de valores, planificación de instrucciones, conductas y roles, la influencia del género en cuanto a la visibilidad y preferencias que se pueden encontrar entre niños(as) y por último los diferentes estados de ánimo que pueden suscitar durante las relaciones.

Uno de los aspectos más importantes de este estudio fue el abordaje del tema de la alteridad en la infancia, reconociendo este término como la división que existe entre el yo y el otro, lo que implica el entendimiento, el diálogo, la comunicación, el respeto y las relaciones pacíficas lo que significa trascender la propia visión del mundo y ver a los otros seres humanos desde diversas perspectivas.

Suria (2011) empleó un diseño cuasiexperimental que consistió en un cuestionario formado por dos bloques en el que participaron 626 estudiantes, entre ellos 360 pertenecían a la universidad de Alicante y 266 procedían de un instituto de secundaria de esta misma localidad. El primer bloque hacía referencia a los datos sociodemográficos del alumnado y la segunda parte constaba de una escala tipo Likert, donde relacionaba las creencias y actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia los estudiantes con discapacidad, resaltando la importancia de las actitudes que se tienen hacia las personas con discapacidad y cómo estas van a estar influenciadas por aspectos relacionados a la edad, el nivel educativo y la etapa de formación de los participantes.

En cuanto a lo dicho en las etapas formativas de educación media y superior, observaron que en los ciclos de formación donde los alumnos son mayores tienen mejores

actitudes hacia la población con discapacidad que los menores ciclos. Además en esta investigación plantean que los estudiantes sin discapacidad que tienen experiencia de convivencia directa con personas con alguna discapacidad mantienen una actitud ante ellas más positiva que los que no la tienen. Para este trabajo de grado es importante rescatar investigaciones que reflejen las actitudes de los pares de las personas con discapacidad, donde se evidencie las actitudes positivas y negativas con el fin de establecer una mirada más amplia frente a las interacciones sociales que se dan entre el estudiantado.

Arosemena (2017) buscó explicar cuáles son las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación a nivel superior en diferentes universidades, entre ellas la Universidad de Panamá y la Universidad tecnológica de Panamá. Deduce que las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades tienden a ser favorables como la disposición de apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad.

Aunque mencionan la necesidad de adecuaciones físicas y metodológicas para esta población, también es importante resaltar que según este estudio los estudiantes sin discapacidad presentan creencias más positivas respecto a la capacidad de desempeño académico de los estudiantes con discapacidad motora a diferencia de aquellos que presentan discapacidad sensorial. Siguiendo la línea de la anterior investigación esta amplía la visión en consideración de actitudes e imaginarios que existen en los estudiantes que se relacionan con pares que requieren de algún apoyo.

Gómez (2014) en su investigación de carácter cualitativo con influencia del método de interpretación y el enfoque hermenéutico, buscó analizar la influencia del grupo de compañeros en la constitución de la identidad de 26 adolescentes, dichos participantes, por lo general son

desertores o repitentes no cobijados por el sistema educativo, por la edad o por el número de veces que han repetido un grado escolar; optan por terminar sus estudios de manera acelerada. Se encuentran conceptos como la identidad y la conducta social de los jóvenes, además de indagar sobre la evolución y formación de grupos en preescolar, primaria y secundaria. En este estudio, por medio de entrevistas y encuestas los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar lo que piensan y sienten, frente a sus pares y el momento donde interactúan.

Para esta autora la identidad es uno de los ejes fundamentales y lo define como como un fenómeno subjetivo, de elaboración personal, que se construye simbólicamente en interacción con otros. Por esta razón la interacción con los demás se considera de gran importancia debido que el grupo de pares aporta seguridad y reconocimiento, además de influir decisivamente en el sentido de autoestima del adolescente y el desarrollo de sus habilidades sociales.

Hoyos, et al. (2023) abarcan temas como el vínculo entre compañeros y la percepción, esto con el fin de identificar si reconocen la exclusión como uno de los modos de relación entre pares. Partiendo de una investigación cualitativa apoyada en la fenomenología, se evidenciaron dificultades en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia para acoger las diferencias culturales, ideológicas, étnicas, entre otras, que puedan presentar los estudiantes, afectando el desenvolvimiento de los sujetos en el programa. También resaltan e identifican que las relaciones que se tejen entre los estudiantes no están mediadas sólo por la empatía, sino también por la segregación.

Para este grupo de autores los vínculos son concebidos como una unidad mínima de configuración de la sociedad, a través de la cual los sujetos proyectan sus relaciones y

comportamientos. De manera que las personas no deberían juzgar ni ser juzgadas por las diferencias culturales, ideológicas, étnicas, entre otras.

Betancur, et al. (2006) abordan temas como: la resiliencia infantil, el espacio para trabajo pedagógico, la interacción social y el arte, mediante estos resaltan la importancia de aquellas características individuales y personales que ayudan a la afrontación de adversidades, además de la preparación para las interacciones que surgen dentro de un contexto determinado. También mencionan la importancia del arte como una herramienta de diferentes expresiones y la resolución de problemas.

La resiliencia ha venido tomando relevancia en el sector educativo ya que se articula como parte del proceso formativo y tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo desde la infancia para aprender a afrontar adversidades que devienen en su diario vivir.

Avellaneda (2018) se enfoca en reforzar las relaciones entre iguales y evitar situaciones de rechazo o violencia, por medio de una propuesta de intervención lúdica, con una duración de 5 semanas en la que se busca mejorar las habilidades sociales, el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes desde edades muy tempranas.

La autora menciona que la educación inclusiva tiene una meta y esta es luchar contra las situaciones de exclusión que se daban en la integración escolar, la inclusión pretende cambiar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, también nos dice que desde la escuela y a través de la educación, debemos formar a alumnos concienciados cada vez más en la importancia de la inclusión y cómo ésta beneficia tanto a los estudiantes con discapacidad o que sufren de alguna exclusión como a los que no. Esta investigación aporta definiciones de conceptos, ideas y actividades que son de gran valor para

este trabajo de grado ya que uno de los propósitos de la autora es mejorar las interacciones sociales que se dan entre iguales con y sin discapacidad en el contexto educativo.

La Vicepresidencia de la República del Ecuador y el Ministerio de Educación de Ecuador (2011) cuentan con una serie de actividades para los distintos niveles de educación: inicial, básica (primaria y secundaria) y media; desde las que se busca concientizar a los partícipes sobre la diversidad y como parte de ella a las personas con discapacidad, sensibilizando sobre la importancia de la inclusión educativa, promoviendo una educación basada en el respeto, tolerancia y solidaridad.

En este documento se resalta que la sensibilización es una actividad que forma parte de la cultura inclusiva y promueve la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia frente a la discapacidad, esto ayudará a fomentar la convivencia, a desarrollar la empatía y favorecer la aceptación de las personas con discapacidad.

Contribuyendo con la indagación, surgió la preocupación de conocer ¿cuáles son los procesos que se llevan a cabo con el grupo de pares en escenarios educativos y cómo se abordan las actitudes de rechazo, segregación o sobre acompañamiento? En documentos gubernamentales encontramos que desde el Ministerio de Educación de Colombia (2019) existe un Programa de Educación Socioemocional denominado: Emociones para la vida, en el que definen:

Con “Emociones para la vida” se espera que los niños y niñas aprendan a: 1) conocer y manejar sus emociones; 2) entender los puntos de vista de los demás; y 3) resolver sus conflictos por medios creativos y pacíficos. Cada una de estas competencias aporta no solamente al mejoramiento de la convivencia en el hogar y en la escuela, sino también

al desarrollo de habilidades esenciales para la vida: tener mejores relaciones personales, familiares y laborales.

Este programa brindó herramientas significativas para sustentar la secuencia didáctica que en el presente estudio se propone, por lo cual se tomó como base en esta investigación para diseñar competencias que respondan a las problemáticas encontradas, el programa emociones para la vida sugiere que sea desarrollada en espacios de clase de ética y valores o dirección de grupo, sin embargo la secuencia propuesta para este trabajo de grado busca que sea desarrollada en cualquier área liderada o acompañada por los Educadores Especiales.

Por otra parte, se encontró que La Alcaldía Mayor de Bogotá desde la Secretaría de Integración Social en el 2016, creó la estrategia llamada "entre pares" la cual surge como un proceso inclusivo en la que participan niños y niñas con discapacidad y sin discapacidad en los mismos espacios, la estrategia está proyectada para la Primera Infancia, por tanto, solo se desarrolla en las Unidades Operativas (Jardines Infantiles), se realizan actividades pedagógicas, buscando que las personas con discapacidad aprendan con los demás y no cómo los demás. Maneja un equipo interdisciplinario conformado por profesores, psicólogos, nutricionistas, educadores especiales, fonoaudiólogos, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales los cuales brindan el diseño, acompañamiento y apoyo en las actividades planteadas para el desarrollo de la estrategia.

Respecto a lo encontrado es relevante mencionar que el IPARM ha venido trabajando desde las direcciones de grupo y proyectos de aula temas convivenciales que son correspondientes a cada curso y así mismo las necesidades que se presentan en cuanto a la interacción que se dan entre pares. Allí se evidenció que se abordan temáticas con relación al reconocimiento del otro, valores, conductas inadecuadas, actitudes positivas y negativas,

también se destaca la participación de las orientadoras y coordinadoras en estos procesos puesto que son las encargadas de mediar y dirigirse a cada grupo cuando se presentan estas problemáticas convivenciales y de interacción social.

### **Descubriendo el Camino**

En el siguiente apartado se ilustra la metodología utilizada en el trabajo de grado la cual se plasma a través de un diagrama de ciclo que simula un espiral relacional en la que se vinculan elementos fundamentales para orientar esta investigación, desde allí se articula investigación educativa, perspectiva crítica, enfoque cualitativo y fases para el diseño de secuencias didácticas. El trabajo de está vinculado al Grupo de investigación Diversidades, formación y educación de la Licenciatura de Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional; en su Línea de Educaciones y Didácticas.

### **Figura 3**

*Esquema de metodología*



## Investigación Educativa

Con relación a la problemática de interés se estableció el diseño de una secuencia didáctica desde el campo de la Educación Especial, por ello el presente trabajo de grado se articuló con la *investigación educativa* ya que esta busca dar respuesta a las necesidades que se presentan en las comunidades estudiantiles. Según Calvo et al. (2008):

la investigación educativa da lugar a la comprensión y dotación de sentido sobre lo educativo que, en cuanto aspecto de la realidad social y de las relaciones sociales, requiere conocimientos y herramientas de indagación desarrolladas por las diferentes ciencias de la educación. (p.166)

## Paradigma Crítico

Monsalve (2009) frente al paradigma sociocrítico menciona que este:

Centra su interés investigativo en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a esas transformaciones sociales, de lo que se deduce que el investigador parte de un interés respecto a la selección del objeto de estudio y de los resultados que pretende obtener con la investigación. (p.31)

En correspondencia con el *paradigma crítico*, a través de la secuencia didáctica se busca incidir en la eliminación de exclusiones, marginaciones y sobre acompañamientos, por medio del reconocimiento de la diversidad como propia del ser humano, la regulación de emociones, el vínculo de apoyos acordes a las características de los sujetos e interacciones fundamentadas en la interdependencia, con ello se busca una transformación social frente a los imaginarios, etiquetas o ideas que se presentan por parte de los pares de estudiantes que requieren apoyos menos habituales, mejorando así sus interacciones sociales e influyendo en la realidad educativa en la que viven estos sujetos. Invitando a los estudiantes a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad de la que hacen parte, creando la posibilidad de generar cambios que ellos mismos pueden realizar.

### **Enfoque Cualitativo**

El *enfoque cualitativo* brinda la posibilidad de descubrir y refinar preguntas de investigación, se basa en métodos para la recolección de datos sin medición numérica, para ello cuenta con componentes claves como las descripciones y las observaciones, elementos que fueron indispensables para el planteamiento de problema y la ejecución de la secuencia didáctica propuesta.

Respecto al enfoque cualitativo Ñaupas et al. (2014) plantean:

En este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos, sin preocuparse demasiado de su cuantificación; la observación y la descripción de los fenómenos se realizan pero sin dar mucho énfasis a la medición. Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso, no necesariamente al principio. Su propósito es reconstruir la realidad, descubrirlo, interpretarlo; por tanto el método no es la verificación, la contrastación o falsación popperiana, sino la comprensión, la interpretación o la hermenéutica (p.98)

### **Fases para el Diseño y Montaje de Secuencias Didácticas**

Para la construcción de la secuencia didáctica se tomó como referentes a Guisasola et al. (2021), quienes proponen 4 fases para el diseño de la metodología investigativa con relación al montaje de secuencias didácticas, en el marco de lo que denominan *investigación basada en el diseño* (IBD) las cuales se desarrollan a partir de la sección Explorando el Universo de las Secuencias Didácticas, estas fases son:

- Fundamentos teóricos que guían la investigación.
- Fase de diseño.
- Implementación que implica experimentos de enseñanza.
- Análisis retrospectivo que se relaciona con la evaluación y rediseño.

Es de aclarar que en el presente trabajo de grado se plantea como adicional, la fase de *situación problema* con relación a los procesos de indagación realizados al comienzo del proceso, así:

### ***Situación Problema***

Desde las voces de estudiantes y maestros del IPARM, por medio de la observación participativa en el escenario y actividades pedagógicas, se realizó la recolección de información

sobre las dinámicas, intereses, gustos y problemáticas por grados, relacionadas con las interacciones entre pares y estudiantes que requieren apoyos menos habituales; esta información se describe en el apartado *Descifrando el Desafío* en la página quince de este documento.

### ***Fundamentos Teóricos***

Esta fase consistió en la revisión documental de investigaciones desde programas como pregrado, maestrías, proyectos y artículos de diferentes Universidades de Latinoamérica, la información recogida y análisis de la misma se encuentra en el apartado *¿Qué nos Cuentan los Autores?* Descrito anteriormente en el documento. Además esta fase también corresponde a la indagación de definiciones y modelos desde la perspectiva de diferentes autores frente al concepto de secuencia didáctica el cual se puede encontrar en la sección *Explorando el Universo de las Secuencias Didácticas*.

### ***Diseño***

Inicialmente en esta fase las autoras establecieron tres pilares fundamentales para la creación de su propia secuencia didáctica, los cuales se establecen en el apartado de *Orientaciones de Secuencias Didácticas*. Luego se realizó un análisis para la posible articulación de la secuencia a lineamientos curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de las áreas de ética y valores, sociales y filosofía (apéndice A). Seguido a ello se planteó qué es y cómo se realiza la transposición didáctica de los saberes y conocimientos a circular en la secuencia para ello se realizó una consulta con expertos de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN de manera presencial y virtual con un total de 7 encuentros de una hora.

La secuencia didáctica, configurada al final del proceso lleva como nombre *Aprendiendo a Conectar y Acompañar (ACA)* y tuvo en cuenta:

- Propósito de la secuencia centrado en el fortalecimiento de interacciones sociales y acompañamientos efectivos.
- Pedagogía afectiva y didáctica activas, como fundamento.
- Vínculo con componentes centrales: Socioemocional, Diversidad, Apoyos e Interdependencia; propios de los saberes y conocimientos articulados a la formación de educadores especiales en la Licenciatura en Educación Especial.
- Planteamiento de competencias y logros, habilidades y acciones actuadas; diseñados para la secuencia didáctica desde el campo de la Educación Especial.
- Descripción de las actividades y evaluación para los niveles de educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

### ***Implementación***

Corresponde al momento de ejecución del plan piloto de la secuencia didáctica, desarrollado por las autoras de esta investigación en compañía de los docentes directores de cada grupo de estudiantes. Se aplicó con todos los integrantes de los grados Transición A, tercero A, tercero B y octavo A del colegio IPARM, para ello se realizaron cuatro encuentros pedagógicos de una hora y media por grupo en el semestre 2024-2; la recolección de datos del desarrollo de la secuencia fue por medio del instrumento de diario de campo (apéndice B) además se creó registro fotográfico de los estudiantes y docentes que fue acompañado con el análisis de actitudes, comportamientos y prácticas que surgieron alrededor de las temáticas durante el proceso desarrollado (apéndice C).

## **Evaluación**

Para la evaluación de la secuencia didáctica, se utilizó uno de los puntos propuestos por Guisasola et al.(2021) que corresponde al análisis de calidad de la secuencia, para ello se propuso realizar este proceso mediante la recogida de observaciones de los diarios de campo y una rúbrica donde se evaluaron los siguientes ítems: correspondencia de los procesos planteados con la edad de los estudiantes; la comprensión de los componentes por parte de los estudiantes participantes, la relación entre actividades, competencias y habilidades; además de evaluar los recursos, tiempos, gustos e intereses de los participantes y el espacio en que se desarrolló la secuencia.

La calificación de estas categorías se realizó en correspondencia con los momentos de cada actividad y se utilizaron puntuaciones de uno a cinco mediante la escala Likert (apéndice D).

El segundo y último paso de la evaluación estuvo orientado al rediseño de la secuencia didáctica la cual el lector encontrará en este documento. Dicho rediseño, partió de los análisis logrados en la triangulación entre la información recogida en los procesos de observación participante, registros del diario de campo y análisis de los registros fotográficos.

### **Explorando el Universo de las Secuencias Didácticas**

Siguiendo la línea de la metodología descrita, en la fase de los fundamentos teóricos para iniciar el diseño de la secuencia didáctica se consideró indispensable indagar y abarcar las distintas definiciones y modelos sobre secuencia didáctica, iniciando con las definiciones se rastrearon diferentes autores los cuales se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1***Definiciones de secuencia didáctica*

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
Díaz Barriga (s.f)	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje (p.4).
Zabala Vidiella (2000)	Es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado (p.16).
Rodríguez Reyes (2014)	Consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñados por el docente. La primera impresión que se tiene que considerar es dar un orden a la clase a partir de las primeras identificaciones y caracterizaciones de la forma de enseñar que incide en el proceso.(p.449).
Frade Rubio (2009)	Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante.  Se caracterizan porque tienen un principio y un fin (p.11).
Tobón, et al. (2010)	Son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (p.20).
Tena y Couso (2022) como citan Couso Digna (2011)	Concretan tanto la visión de la enseñanza y aprendizaje (por qué y para qué aprender), cómo el trabajo que se llevará a cabo en el aula (qué se enseña y cómo se hace). Por ello, debe incluir: los objetivos que se persiguen; los materiales, recursos y herramientas didácticas que utilizan los docentes (vídeos, prácticas de laboratorio...) (p.1).

En la indagación también se encontraron planteamientos teóricos, en los que se describen diferentes modelos de secuencias didácticas a considerar como opciones para el diseño de la secuencia propuesta, al respecto Barraza et al. (2020) proponen los siguientes modelos:

### **Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky**

Contempla el ser como un ente social y cultural que construye conocimiento mediante las relaciones interpersonales e intrapersonales, en este modelo queda a disposición el orden y tiempo de cada sesión según el docente y el plan de estudios vigente en la institución, se espera que los docentes logren diseñar una secuencia didáctica eficaz, considerando al alumno como un ente productor de procesos sociales y culturales.

### **Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría de Ausubel**

Este modelo se encuentra transversalizado por el aprendizaje significativo, desde esta teoría el aprendizaje se centra en lograr que el estudiante mediante de su proceso de enseñanza relacione nueva información con los conocimientos previos con los que cuenta. La planeación docente de este modelo considera que el estudiante es receptor, él debe modificar su aprendizaje, dándole significado para aplicarlo en diferentes situaciones de su vida diaria.

### **Modelo de Secuencia Didáctica Según la Teoría de Gagné**

El autor propone 8 fases para el procesamiento de información y desarrollo cognitivo del alumno: motivación, comprensión, adquisición, retención, recuperación, generalización, desempeño y retroalimentación. Esta propuesta de secuencia didáctica se dirige a docentes de aula y es considerada de fácil acceso para su diseño y aplicación, buscando representar una herramienta de apoyo y no una carga administrativa más.

### **Modelo de Secuencia Didáctica con Enfoque Integral**

El formato de planeación que se propone en este modelo es útil para que los docentes pongan elementos que se consideran importantes para la formación de sus estudiantes, los cuales generen ambientes de aprendizaje donde los participantes puedan crecer y desarrollarse de manera plena y que actúen de forma ética a lo largo de su vida.

Además de los anteriores modelos Tobón et al. (2010) proponen el modelo de competencias por el cual se estableció la secuencia didáctica ACA.

### **Modelo de Competencias**

Desde el enfoque basado en competencias, las secuencias didácticas ya no proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, hay que evitar un error común en la implementación de este modelo y consistente en determinar los saberes con detalle y luego, al plantear los criterios, quedarse sólo en criterios del conocer o del hacer, dejando de lado el enfoque integral que los criterios deben tener. Es de anotar que en Colombia el Ministerio de Educación ancló este modelo a la apuesta educativa de las Instituciones Educativas Formales.

La secuencia didáctica descrita en este documento se configuró bajo este modelo debido a que buscó desarrollar *competencias* que los estudiantes pueden integrar en todos los ámbitos de su vida. Además de estar vinculada en una apuesta dada en paralelo, a la formación centrada en el fortalecimiento y desarrollo de *habilidades y acciones actuadas* desde el vínculo con la propuesta de formación de la Licenciatura de Educación de Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Es de aclarar desde esta perspectiva las habilidades buscan

desarrollarse de manera individual y teniendo en cuenta las posibilidades de cada sujeto y sus contextos.

Licenciatura en Educación Especial (2017) menciona:

Las oportunidades de cada sujeto para construir las habilidades y acciones actuadas, que valoran según sus contextos e intereses, y que lo constituyen como ser, tomando forma en la cultura, en otras palabras, las capacidades son, las posibilidades que cada persona tiene para construir las habilidades y acciones actuadas que valoran según sus contextos e intereses. (p.25)

Desde la secuencia propuesta se buscó desarrollar competencias y logros, habilidades y acciones actuadas, con el fin de ofrecer la posibilidad al docente que desee implementar la secuencia elegir una de ellas o basarse en la conjugación de las dos propuestas como se realizó en este documento, esto dependerá de sus dinámicas o propósitos de formación.

Las investigaciones que realizamos frente a las definiciones y los modelos brindaron la posibilidad de orientar el diseño de la secuencia didáctica e implicaron tres aspectos a resaltar en su configuración:

### **Orientaciones para Secuencias Didácticas**

1. De acuerdo las definiciones de secuencia didáctica, estas pueden estar diseñadas para docentes o estudiantes según sea el requerimiento. La secuencia de este trabajo de grado brinda orientaciones para que los docentes la implementen en los diferentes grupos donde evidencien problemáticas de exclusión, marginación y sobre acompañamiento.

2. En el diseño de las secuencias didácticas es indispensable realizar la selección de los recursos, materiales, programación, organización de trabajo y los mecanismos de evaluación. Las autoras de esta investigación proponen además vincular en el diseño de la secuencia gustos, intereses y temas de actualidad con las que los estudiantes se relacionen y signifiquen los escenarios de formación propuestos.
3. Las secuencias pueden brindar orientaciones y actividades secuenciales con relación al objetivo que se plantea, para ello deben existir tres momentos los cuales Díaz Barriga (2013) denomina: *actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre*.

### **Entrelazando Disciplinas**

Como parte de la revisión documental, en el rastreo con relación a posibles áreas disciplinares a las que se pudiera vincular la secuencia didáctica, se indagó sobre los derechos básicos del aprendizaje (DBA) y los lineamientos curriculares de las áreas en humanidades como: sociales, filosofía y ética y valores planteados en el sistema educativo colombiano, frente a ello se realizó la selección de algunas competencias que parecían acercarse a los propósitos de la secuencia inicialmente con relación al fortalecimiento de interacciones sociales y acompañamiento que se muestran en el apéndice A.

Luego de realizar esta indagación, se determinó que la secuencia no se desarrollaría en lógica de áreas específicas del conocimiento, al no encontrar competencias establecidas en los lineamientos a las cuales anclarse. En línea con esto, se planteó la implementación de la secuencia ACA, puede darse en cualquiera de los espacios académicos debido a que las problemáticas identificadas son transversales a las interacciones en los diferentes escenarios académicos y de convivencia. Esto sitúa el lugar de propuestas didácticas desde el campo de

la educación especial, en un lugar distinto a las apuestas académicas propias de las áreas disciplinares.

Posteriormente, se llevó a cabo la revisión de las competencias socioemocionales propuestas en la estrategia paso a paso del Banco Mundial (2016), al considerarla cercana a los propósitos que se persiguen con la secuencia configurada. En esta estrategia, se identificó que sus apuestas estaban centradas en el desarrollo de “competencias propias del desarrollo individual, hasta nuestra proyección a la sociedad y el mundo, pasando por la construcción de relaciones con los demás” (p.6), las cuales no necesariamente se encuentran vinculadas con procesos que puedan eliminar las problemáticas de interacción social identificadas en los grupos en que participan estudiantes que requieren apoyos menos habituales. Por ello, fue necesario crear competencias y habilidades para la secuencia propuesta, desde el campo de la Educación Especial.

### **Transformando el Conocimiento**

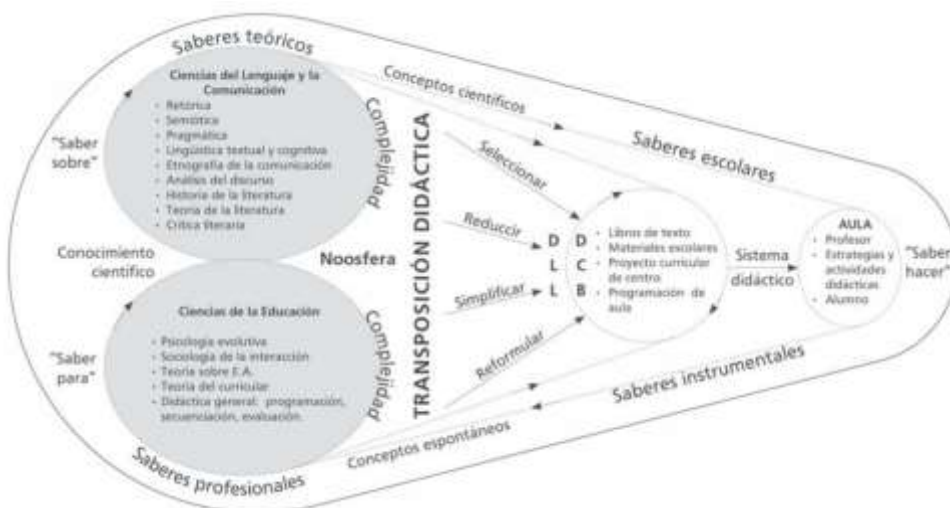
En la construcción de procesos didácticos, es indispensable articular lo que Chevallard (1991) define como *transposición didáctica*, un proceso en el que según el autor, “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (p.16). En otras palabras, Buchelli (2009) plantea que la Trasposición:

Se considera como el proceso de adaptaciones realizadas a los saberes para que el conocimiento erudito se transforme en conocimiento a enseñar y finalmente se traduzca en conocimiento enseñado, es decir, la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, y por tanto, los diferentes saberes disciplinares se pueden convertir en saberes a ser enseñados y aprendidos. (p.26)

Siguiendo la línea se tomó como referente la representación de engranaje entre saberes teóricos, saberes profesionales y saberes escolares e instrumentales a partir de la siguiente figura.

**Figura 4**

*Proceso de la transposición didáctica*



*Nota: Tomado de Álvarez Angulo (2003) en Ramírez (2005).*

La transposición didáctica consiste entonces en transformar un saber científico en un saber enseñable. Esta transformación, vincula las necesidades sociales del contexto además debe tener la mediación de elementos teóricos y prácticos en su interpretación, en este proceso se relacionan los profesores y estudiantes. Establecer la transposición didáctica de los componentes propuestos en la secuencia ACA para los diferentes niveles de educación, requirió de conocimientos didácticos, pedagógicos y creatividad, ya que no se encontraron registros de cómo abordar los saberes teóricos establecidos en la secuencia, relacionados con

lo socioemocional, la diversidad, los apoyos y la interdependencia, desde los planteamientos escolares, lo que generó un reto para este equipo de trabajo.

El proceso de la trasposición implicó la búsqueda de saberes enseñables, para ello fue indispensable realizar la consulta con expertos docentes en las temáticas abordadas por la Secuencia, de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, enlistados a en la tabla 2. Para esta consulta se realizaron 7 encuentros de manera virtual y presencial, los expertos orientaron como se podrían llevar cabo los componentes en las diferentes actividades ya que estos corresponden a conceptos que se abarcan en la formación de Educadores Especiales.

**Tabla 2**

*Expertos de la Licenciatura en Educación Especial*

<b>Docente</b>	<b>Perfil Académico y Profesional</b>	<b>Aspectos centrales recogidos</b>
Paola Rincón	Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.  Especialista en Desarrollo Humano, con énfasis en procesos Afectivos y Creatividad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  Psicogenealogista. Diplomado en Psicogenealogía: Entrenamiento Terapéutico, Fundación Universitaria San Pablo - Unisanpablo y Escuela de	<i>Aspecto analizado: Educación socioemocional e inteligencia emocional</i>  Debe destacar el hecho de conocerse a sí mismo, lo cual implica el ejercicio de los autos y la toma de decisiones; este componente se entrelaza al desarrollo de habilidades que trascienden desde lo interpersonal a lo intrapersonal. De otra parte, la inteligencia emocional no se vincula como área del Educador Especial, por el contrario hace parte del campo de la Psicología por ello se da importancia desde la orientación de la docente a potenciar habilidades prosociales y enfatizar en el ámbito socioemocional, pensar en el proceso cognitivo según los rangos de edades para la planeación de actividades. En cuanto a la forma recomendó organizar la secuencia por

	<p>Psicogenealogía en Evolución</p> <p>Maestrante en Familia, Educación y Desarrollo, Fundación Universitaria Unimonserate.</p>	<p>módulos con nombres llamativos, además de revisar textos del autor Miguel de Zubiria, desde donde se tomó el modelo pedagógico.</p>
<p>Paula Andrea Martínez Chacón</p>	<p>Magister en Evaluación y Aseguramiento de la calidad de la educación. Licenciada en Educación Especial.</p> <p>Con conocimientos en educación inclusiva, procesos educativos con población con discapacidad, diseño e implementación de evaluación de programas educativos y procesos de investigación cualitativa.</p>	<p><i>Aspecto analizado: Diversidad y diferencias</i></p> <p>En la educación inicial es importante pensar en desarrollar la relación con el tema a través de actividades y no desde conceptos complejos. Invita a hablar principalmente de las diferencias que tenemos de manera personal, aquellas características propias, involucrando interrogantes como ¿qué nos hace únicos? Así mismo considera importante diseñar y brindar elementos tangibles a los estudiantes, con el fin de captar la atención y generar un aprendizaje significativo.</p>
<p>Lina Rocío Hernández Aguilera</p>	<p>Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial.</p> <p>Especialista en neuropsicología Escolar.</p> <p>Magister en estudios en infancias de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Doctorado en ciencias de la Educación.</p>	<p><i>Aspecto analizado: Apoyos</i></p> <p>Brinda herramientas y ejemplos que atribuyen al interés de enfatizar sobre las necesidades y ayudas que se relacionan con todas las personas en la mayor parte del tiempo, más allá de abordar conceptos teóricos situados desde el sistema de apoyos; menciona que los apoyos fomentan una vida independiente lo que se consideró central para situar en la secuencia. Del mismo modo propone revisar al autor Miguel Ángel Verdugo con el propósito de indagar sobre la contribución calidad de vida, los niveles y dimensiones de los apoyos.</p>

<p>Eduardo Enrique Delgado Polo</p>	<p>Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, Colombia.</p> <p>Magíster en Psicología Comunitaria. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.</p> <p>Especialista en Investigación sobre el fenómeno de las drogas, CICAD -OEA -USP. Sao Paulo, Brasil.</p> <p>Licenciado en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p><i>Aspecto analizado: Interdependencia y autodeterminación</i></p> <p>La interdependencia parte del reconocimiento de la dependencia que tenemos con los demás, la cual debe generarse de manera positiva haciendo uso de aquella autodeterminación consciente que involucra la participación de manera central en las propias decisiones, allí es importante pensar en sujetos capaces de tomar sus propias decisiones. Transversal a ello se involucra la importancia del trabajo cooperativo como aquel recurso que permite trabajar conjuntamente con los demás bajo los requerimientos de conocimiento, vínculos y apoyos. Para profundizar sobre la teoría el docente relaciona autores como Pere Pujolas, Schalock, Verdugo, Wehmeyer y Johnson, quienes abordan los temas de interdependencia positiva, autodeterminación y trabajo cooperativo.</p>
<p>Alexandra Cruz Prieto</p>	<p>Fonoaudióloga</p> <p>Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa.</p> <p>Magistra en Educación.</p>	<p><i>Aspecto Analizado Habilidades y acciones actuadas</i></p> <p>El énfasis sobre la relación habilidades y acciones actuadas planteó que la acción actuada debía ser aquella acción que se quiere que el estudiante realice y debe trascender en todos los escenarios en el que él participe.</p>

## **ACA – Aprendiendo a Conectar y Acompañar**

Esta secuencia didáctica, ha sido diseñada para la orientación docente, en lógica de procesos que fortalezcan las interacciones sociales y acompañamientos en pares de estudiantes que requieren apoyos menos habituales, desde perspectivas del campo de Educación Especial. Para su ejecución se propone que sea liderada o acompañada por un(a) Licenciado(a) Educación Especial, cabe resaltar que cada docente de acuerdo a sus requerimientos podrá proponer ajustes a las metodologías y recursos de la manera que para él o ella sea más efectiva, según los procesos educativos y las necesidades que se presenten en los grupos en los que se implemente. ACA esta mediada por la pedagogía afectiva y las didácticas activas.

### **Horizontes y Saberes**

Trabajar desde la Pedagogía afectiva y las didácticas activas, a partir de los planteamientos de Zubiria (2004) vincula los propósitos de formación a educar personas felices. Desde esta Pedagogía los sentimientos resultan siendo importantes, ya que busca formar mejores seres humanos y no solo sujetos laborales.

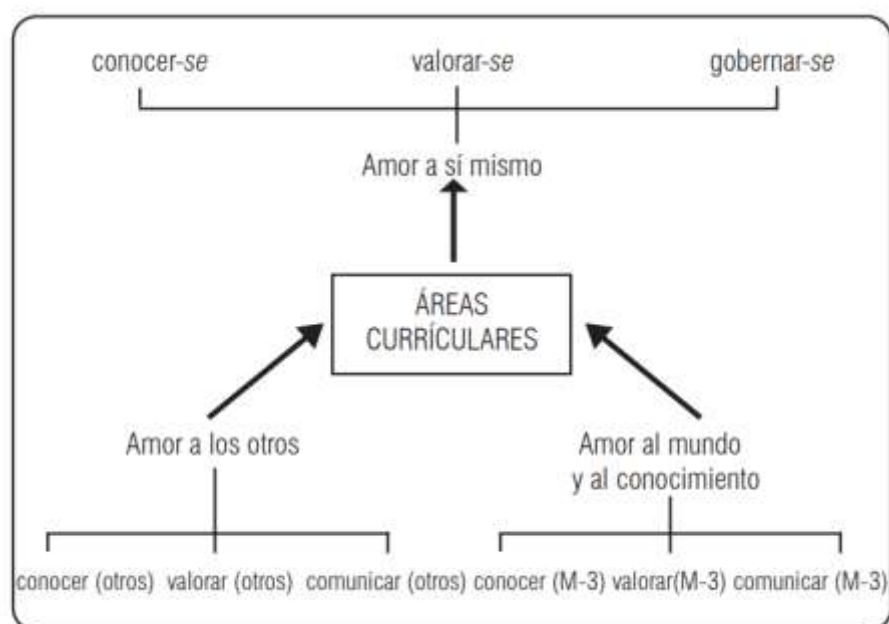
Desde esta perspectiva pedagógica los estudiantes desarrollan habilidades para diseñar y desarrollar sus proyectos de vida personales, para ello deben conocerse, valorarse y gobernarse desde el ámbito intrapersonal, como aprendiz, como compañero y como intelectual.

El modelo, como se muestra en la figura 5, propone *el amor a los otros*, como componente que puede interpretarse desde lo interpersonal, en aquella relación con sus pares y profesores donde se sitúa la importancia de conocer, valorar y comunicar con los demás; entendiendo la importancia del otro, el compromiso y el interés por ayudar ante diferentes

situaciones cotidianas, aportando a la construcción de sociedad. Por último, se sitúa el componente socio grupal desde el *amor al mundo y al conocimiento*, vinculado en esta ocasión desde la secuencia ACA en el reconocimiento de la diversidad, las posibilidades de los apoyos y las interdependencias.

**Figura 5**

*Áreas curriculares de la pedagogía afectiva*



*Nota:* Tomado de Zubiria (2004).

En concordancia, es importante vincular didácticas activas, las cuales buscan el desarrollo individual de los sujetos sin excluirlo del mundo físico y social, se centra en los intereses, sentimientos e interacciones del grupo, bajo esta didáctica se pretende educar por la vida y para la vida por medio de experiencias donde los estudiantes se identifiquen y reconozcan de manera intrapersonal pero que también creen relaciones desde los ámbitos

interpersonal y socio grupal. Frente a los planteamientos de las didácticas activas, Zubiria (2004) menciona: “Las necesidades de nuestros estudiantes en el campo afectivo son inmensas, ésa es la razón por la cual debemos asumir cómo una de nuestras más importantes preocupaciones es el desarrollo de sus competencias afectivas intrapersonales interpersonales y sociogrupales” (p.p.73,74).

Lo descrito orientó directamente a la secuencia didáctica ya que esta busca generar diferentes niveles de interacción y relación desde lo intrapersonal, interpersonal y socio grupal con el fin de fortalecer las habilidades de interacciones sociales y acompañamientos, además de las posibilidades que este enfoque brinda para trabajar a partir de habilidades y competencias afectivas.

Es imprescindible resaltar que para diseñar competencias desde el ámbito afectivo es necesario determinar lo que se debe enseñar, también puede ser complejo encontrar o diseñar un modelo que se ajuste a ellas, por esta razón se puede precisar que no es común ver la elaboración de competencias orientadas al campo actitudinal y afectivo. En la mayoría de los casos es frecuente observar en contextos educativos el énfasis en el desarrollo de las competencias conceptuales o metodológicas, pero no el protagonismo de lo afectivo y lo emocional ya que para ello se deben pensar en procesos complejos de transposición didáctica, lo que puede resultar siendo un desafío para la elaboración de contenidos académicos.

ACA se plantea a su vez para ser trabajada en diferentes momentos de la formación, además está vinculada con los tres momentos enunciados por Diaz Barriga (2013), para el diseño de la secuencia con actividades de apertura, desarrollo y cierre.

*En la apertura:* Las primeras actividades permiten abrir el clima del aprendizaje. En concordancia con ACA se plantearon problemas de la vida real, se abrieron discusiones, se

brindaron interrogantes significativos; estas actividades deben lograr recordar información que los estudiantes ya poseen, no es necesario que solo se desarrollen dentro del salón de clase ya que pueden surgir de tarea enviadas.

*En desarrollo:* Con la finalidad que el estudiante interactúe con la nueva información a la que puede dar sentido y significado, se consideró variar las estrategias mediante las que se circula el conocimiento, de modo que la fuente de la información puede variar entre exposiciones, discusiones sobre lecturas, videos y recursos innovadores que utilice el docente.

*En el cierre:* Donde se logran relacionar las tareas realizadas, son una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, a partir de ello el estudiante reelabora la estructura conceptual que tenía al principio, además reorganiza su estructura de pensamiento desde las interacciones que ha generado con los nuevos interrogantes y la información a la que tuvo acceso, posibilitando una perspectiva de evaluación tanto para el docente como el estudiante.

ACA se relaciona a cuatro componentes: Habilidades Socioemocionales, Diversidad, Apoyos e Interdependencia; cada uno transversalizado por las interacciones sociales y acompañamientos como se muestra en la siguiente figura 6.

## **Figura 6**

*Estructura secuencia didáctica ACA*



### Habilidades Socioemocionales

Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los niños(as) y jóvenes. A lo largo de las diferentes etapas de su crecimiento los niños(as) y adolescentes atraviesan momentos cruciales de su desarrollo emocional y social. En estas edades comienzan a experimentar una mayor autonomía y cambios emocionales significativos, como referentes centrales del proceso se tomaron los siguientes referentes.

**Tabla 3***Relaciones conceptuales habilidades socioemocionales*

Referente	Relaciones conceptuales
<b>Cedeño et.al</b>  <b>(2022, p. 67)</b>	Las habilidades sociales o socioemocionales son aquellas competencias que los seres humanos adquieren en los contextos en los que se desarrollan: social, familiar, laboral, escolar, y los capacitan para mantener relaciones cordiales, armoniosas, colaborativas, asertivas, sinérgicas, con todas aquellas personas con las que les toca lidiar y convivir cotidianamente
<b>MEN</b>  <b>(2018, p. 7)</b>	son aquellas que incluyen no sólo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la identificación y manejo de las emociones, así como las habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Estas competencias les permiten a los niños conocerse mejor a sí mismos, manejar sus emociones, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. El desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr una salud mental positiva. (...) Las competencias socioemocionales promueven mejores aprendizajes académicos y alejan a los niños de conductas de riesgo. Esto es especialmente importante en la infancia, etapa en la que se sientan las bases para las decisiones que luego tomarán los niños cuando sean mayores.

Es importante recalcar que las habilidades socioemocionales no solo fortalecen el manejo de las emociones, sino que también mejoran los vínculos y relaciones interpersonales creadas por los estudiantes. Por ello estas competencias son clave para su bienestar emocional y social ya que les permiten transitar de manera efectiva con sus interacciones sociales.

Asociado al *componente de habilidades socioemocionales* se propuso trabajar, en los distintos niveles educativos frente al reconocimiento, regulación, gestión, expresión de

emociones y las formas de actuar que surgen de situaciones difíciles presentes en la vida cotidiana, donde transitan diferentes emociones, las cuales se clasificaron a partir la perspectiva de Goleman (20221) realizando unas adaptaciones desde las concepciones de las autoras de este documento teniendo como resultado final la siguiente clasificación:

- Emociones primarias: Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, vergüenza, aversión y sorpresa
- Emociones secundarias: Admiración, desconcierto, sobresalto, asombro, furia, resentimiento, enojo, rabia, melancolía, soledad, pena, desconsuelo, temor, preocupación, angustia, susto, felicidad, tranquilidad, diversión, satisfacción, aceptación, confianza, cordialidad, amabilidad, culpa, humillación, pesar, remordimiento, asco, antipatía, desprecio y disgusto.
- Emociones complejas: Confuso, abrumado, impacto, hostilidad, exasperación, irritabilidad, indignación, pesimismo, desaliento, desesperación, depresión, ansiedad, inquietud, incertidumbre, nerviosismo, gozo, deleite, gratificación, euforia, afinidad, devoción, enamoramiento, ágape, desazón, aflicción, perplejidad, resentimiento, desdén, displicencia, repugnancia, reacio.

## **Diversidad**

De acuerdo con lo planteado en el apartado de esta investigación llamado Entre lo Múltiple, lo Diferente, lo Etiquetado y lo Posible se toma el postulado de la diversidad con relación a la coexistencia de sujetos en grupos colectivos que comparten características similares pero que a su vez mantienen sus diferencias individuales. Estos colectivos suelen estar en constante búsqueda de identidad y pertenencia. Las aulas de clase son espacios donde se evidencian personas pertenecientes a estos grupos, Gómez (2005) postula:

Cualquier profesional de la educación que se aproxime a un aula captará rápidamente la existencia de alumnos y alumnas diversos. Diversidad que se manifiesta en aspectos tan comunes como que en ningún caso tienen las mismas capacidades, ni la misma motivación por el aprendizaje, ni la misma preparación o nivel que el resto, ni siquiera la misma forma de aprender. Esto lleva consigo que tengamos alumnos que no aprenden ni al mismo ritmo ni con la misma facilidad. Por otro lado, tampoco podemos obviar las diferencias existentes entre unos alumnos y otros por las condiciones familiares y el nivel sociocultural que éstas presentan, los procesos migratorios, el desconocimiento del idioma por parte de muchos alumnos, las situaciones de abandono y absentismo escolar, escolarización irregular, sus expectativas de futuro, etc., que tan presentes están por otro lado en nuestra sociedad. (p.201-202)

En el contexto educativo es importante trabajar la diversidad con niños(as) y jóvenes para fomentar la inclusión y el respeto por lo distinto, contribuyendo a crear una sociedad más justa y empática. Al respecto Boggino (2008) menciona:

El diverso” no es el otro. La diversidad invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hacen sólo diferentes, ni mejor o peor. En este marco cabe señalar que lo diverso no puede reducirse ni a la pluralidad cultural y étnica, ni a los Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que es un concepto infinitamente más rico y generoso. (p.56)

Desde la secuencia didáctica se espera que los estudiantes valoren y aprendan de la diversidad disminuyendo los estigmas y exclusiones que se presentan en las Instituciones Educativas formales, para ello se propuso trabajar en la educación inicial y básica primaria

frente a el reconocimiento de las diferencias propias y de los otros, identificando como estas influyen en las interacciones sociales comprendiendo la diferentes formas de ser, comunicarse, leer y relacionarse con el mundo. En educación básica secundaria y media se sitúa la importancia de conocer e interactuar con los saberes de distintas comunidades promoviendo un entorno donde la diversidad sea vista como una riqueza y no desde la mirada del temor o el rechazo.

### **Apoyos**

Los apoyos son entendidos como aquellas estrategias, recursos y/o acciones que ayudan a las personas en situaciones específicas donde enfrentan algún tipo de necesidad o dificultad, estos apoyos facilitan el acceso a la información y fomentan espacios de interacción y colaboración. Generalmente surgen a partir de la relación con el otro y adquieren mayor fuerza cuando se desarrollan dentro de los grupos de pares, quienes contribuyen de manera efectiva en estos procesos. En este sentido Johnson, et al. (1999) menciona:

los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Se prestan apoyo, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos. (p.7)

El sistema de apoyos involucra diferentes ámbitos y actores sociales, en este caso se vincula al contexto educativo, El Ministerio de Educación Colombiano (2021) resalta que:

La educación es para todas las personas, y por ello los procesos de inclusión y equidad suponen un sistema de apoyos para los equipos docentes, la población estudiantil y las

familias, definidos como aquellas herramientas y estrategias que permiten el acceso a las oportunidades y ambientes de aprendizaje, para participar y aprender de acuerdo con el nivel, metas de aprendizaje y entorno educativo, entre otros. Además, posibilitan la independencia y autonomía y la integración a la comunidad. (p.33)

Desde esta perspectiva, el objetivo de comprender los apoyos es contribuir a la minimización y eliminación de barreras que impiden la participación en diferentes espacios o contextos. Así mismo destaca su importancia por favorecer la interacción con los demás y fomentar ambientes inclusivos, es así como se vincula la propuesta de la educación inclusiva, Herrera y Guevara (2017) enfatizan que:

En la Educación Inclusiva, el apoyo se proyecta desde el aula, pero trasciende a la comunidad educativa, la familia y la comunidad y la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo que se ofrezca a un alumno debe ser valorado, desde una perspectiva diagnóstica desarrolladora y optimista para evitar ambientes restrictivos, sobreprotectores o un apoyo excesivo. (p.70-71)

Esta perspectiva resalta que los apoyos son un mecanismo indispensable para propiciar interacciones sociales efectivas de todos los estudiantes, respetando sus características, diferencias, ritmos y necesidades individuales. Por medio de la secuencia didáctica se llevaron a cabo diferentes procesos, en educación inicial y básica primaria se propuso trabajar a partir de la identificación de las situaciones que se requiere apoyo y las formas en que este apoyo puede ser brindado o solicitado, se hizo énfasis en situaciones de la vida cotidiana que surgen de las interacciones. Por otra parte, en educación básica secundaria y media se socializaron los diferentes tipos de apoyo y en cómo pueden implementarse en diferentes situaciones, para

ello este grupo de trabajo de grado se basó en la clasificación propuesta por Verdugo (2002) quien define los apoyos de la siguiente manera:

- Apoyos Generalizados. Son de carácter permanente, no se limitan al entorno educativo, muchos de ellos se traen de otros sistemas a la escuela y son para toda la vida.
- Apoyos Extensos. Algunos de estos apoyos se utilizan de manera regular y solo en determinados contextos.
- Apoyos Limitados. Se caracterizan por emplearse en tiempos limitados, sin llegar a ser intermitentes.
- Apoyos Intermitentes. Son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración.

### **Interdependencia**

La interdependencia busca crear y fortalecer lazos sociales, promueve prácticas de colaboración, respeto y apoyo mutuo. Reconoce que cada sujeto tiene habilidades, conocimientos y características que lo hacen único dentro de una sociedad. La interdependencia positiva nace dentro de grupos que buscan un objetivo colectivo donde cada miembro a partir de su crecimiento individual y capacidades contribuyan para alcanzar la meta. Johnson, et al. (1999) mencionan:

La interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Cuando los estudiantes comprenden con claridad qué es la interdependencia positiva, se dan cuenta de que el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos (es decir, que nadie puede aprovecharse de los demás) y que cada uno de ellos tiene algo

exclusivo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea (es decir, que no pueden distraerse y perder el tiempo). (p.33)

Así que el término de interdependencia positiva se utiliza para definir una situación en la que los objetivos y metas de un grupo dependen de las acciones que realice cada uno de los miembros del colectivo. Además, La interdependencia positiva fomenta un ambiente inclusivo donde todos pueden aprender unos con otros. Delgado (2022) menciona:

... en un continuo entre la dependencia y la independencia, emerge como categoría interesante la interdependencia, como base de una relación de ayuda que no limita al sujeto ni le subordina a los apoyos, sino que le potencia, respetándolo. La búsqueda de la interdependencia como principio pedagógico, permite avanzar en la comprensión de la característica fundamental de una sociedad inclusiva: el trabajo cooperativo, la solidaridad, la ayuda mutua basadas en una conciencia de colectividad, de civilidad, de valoración de cada miembro de la sociedad, sin el lastre de la lástima o la subordinación de aquel que recibe la ayuda. La posibilidad de abandonar progresivamente la concepción moderna del sujeto autónomo, independiente, autosuficiente es la posibilidad de encontrar caminos para un mundo posible, en donde quepan todas las diferencias. (p. 32-33)

Por ello en la secuencia didáctica se estableció este componente, el cual busca que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo, apoyarse mutuamente; potenciando valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y la colaboración, promoviendo la creación de vínculos de confianza y relaciones sanas, ayudando a que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de interacción social. Trabajar la interdependencia fortaleció los procesos de inclusión ya que

todos los estudiantes independientemente de sus habilidades o necesidades encuentran un lugar donde pueden aportar y recibir apoyo.

### **Puente de Saberes**

ACA, se orientó al desarrollo de competencias y habilidades que contribuyan al desenvolvimiento de la vida cotidiana con relación al alcance de comprensiones, actitudes y actuaciones positivas frente a los otros. Partiendo del reconocimiento de la diversidad como valor humano y trabajando en interacciones sociales y de acompañamiento que aportan en el relacionamiento entre pares en los escenarios educativos. Con relación a esto se plantean las competencias y habilidades que se muestran en las siguientes tablas:

**Tabla 4**

*Habilidades, acciones actuadas, competencias y logros del componente socioemocional*

<b>Habilidades y competencias</b>	<b>Componente Emocional</b>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuye a la configuración de un ambiente escolar positivo, al regularse y regular a otros.</li> </ul>
Acciones actuadas	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre las acciones que realiza bajo sus emociones manteniendo una interacción social adecuada con sus pares</li> </ul> <p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregula sus emociones y actúa de manera apropiada en diferentes situaciones.</li> <li>• Ayuda a la autorregulación de acciones de sus pares cuando presentan fuertes emociones.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajusta las formas de actuar propias en relación con sus emociones.</li> <li>• Ayuda a la autorregulación de acciones de sus pares cuando presentan fuertes emociones.</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende las emociones propias y de otros.</li> <li>• Regula las emociones propias y de otros en la interacción social.</li> </ul>
Logros	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las emociones primarias. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregula sus emociones.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce sus emociones y las de sus pares.</li> <li>• Supervisa su comportamiento y el de sus pares.</li> <li>• Autorregula sus emociones e incide en la regulación de las de sus pares.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza cómo actúa y cómo actúan sus pares frente a las emociones en un contexto social</li> <li>• Autorregula sus emociones e incide en la regulación de las de sus pares.</li> </ul>

**Tabla 5**

*Habilidades, acciones actuadas, competencias y logros del componente diversidad*

<b>Habilidades y competencias</b>	<b>Componente de Diversidad</b>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contempla que en el mundo existe la diversidad humana.</li> </ul>
Acciones actuadas	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora sobre las diferencias físicas y características personales propias y de sus pares.</li> </ul>

	<p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúa con las diferentes formas de ser, comunicarse, leer y comprender el mundo propio y de sus pares.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se relaciona con los saberes de distintas culturas</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende que habita en un mundo diverso.</li> </ul>
Logros	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica sus diferencias y las de los demás.</li> </ul> <p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue sus características propias y de sus pares.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona el concepto de diversidad al ser humano.</li> <li>• Valora las diferencias que existen en distintas culturas</li> </ul>

**Tabla 6**

*Habilidades, acciones actuadas, competencias y logros del componente apoyos*

<b>Habilidades y competencias</b>	<b>Componente Apoyos</b>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece y utiliza apoyos acordes a los requerimientos de otros y de sí mismo.</li> </ul>
Acciones actuadas	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera situaciones de la vida cotidiana en las que requiere apoyo o puede ser un apoyo para sus pares.</li> </ul> <p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue distintas formas y situaciones en las que puede brindar o solicitar apoyo.</li> </ul>

	<p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza que existen diferentes tipos de apoyo y los asocia a situaciones de la vida cotidiana.</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce los diferentes apoyos que pueden requerir las personas para interactuar en el contexto escolar y social.</li> </ul>
Logros	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica situaciones reales en las que requiere apoyo</li> <li>• Identifica situaciones reales en las que sus pares requieren apoyo</li> </ul> <p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubre que existen varios tipos de apoyo en las interacciones sociales y escolares.</li> <li>• Maneja diferentes tipos de apoyo para alcanzar sus metas y las de otros.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia los tipos apoyos que existen</li> </ul>

**Tabla 7**

*Habilidades, acciones actuadas, competencias y logros del componente interdependencia*

<b>Habilidades y competencias</b>	<b>Componente Interdependencia</b>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja cooperativamente con sus pares a partir de sus habilidades y capacidades.</li> </ul>
Acciones actuadas	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genera vínculos de confianza con sus pares</li> </ul>

	<p><i>Educación básica primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúa con sus pares buscando una meta en específico</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue habilidades propias y participa con los demás para llegar a una meta.</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la importancia de la interdependencia positiva y la autodeterminación por medio del trabajo cooperativo.</li> </ul>
Logros	<p><i>Educación inicial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece la importancia de trabajar en conjunto con sus pares.</li> </ul> <p><i>Educación básica primaria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las necesidades y la importancia de la dependencia positiva que surge de la interacción con los otros.</li> </ul> <p><i>Educación básica media y secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define la importancia de la autodeterminación y la interdependencia en la sociedad.</li> </ul>

### **Conexiones Exitosas**

En el tránsito de los diferentes procesos de esta secuencia didáctica, se pretende incidir en la eliminación de exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos en las Instituciones de Educación formal; mediante la generación de vínculos de confianza, empatía, colaboración y respeto por parte de los estudiantes.

La secuencia está diseñada para ser desarrollada en los tres niveles educativos de modo que cada metodología, presenta adaptaciones según el nivel en el que se implemente en respuesta a edades y características propias de la interacción en cada momento de vida. Los tiempos de desarrollo planteados para cada sesión pueden variar según los bloques y la cantidad de estudiantes que se encuentren en cada institución en donde se implemente la secuencia ACA.

Los niveles educativos en la secuencia se denominaron de la siguiente manera Explorando el Camino: Educación Inicial, Reconociendo el Camino: Educación básica primaria y Transformando el Camino: Educación básica secundaria y media. Para cada uno de los niveles es posible encontrar *actividades de apertura* que corresponden al componente socioemocional; *actividades de desarrollo* enfocadas en al componente de diversidad y apoyos, por último, se establecen las *actividades de cierre* las cuales corresponden al componente de interdependencia.

### **Explorando el Camino: Educación Inicial**

#### ***Tabla 8***

*Momentos de las actividades en Educación Inicial*

Explorando el Camino: Educación Inicial			
Actividades de Apertura Habilidades Socioemocionales	Actividades de Desarrollo Diversidad y Apoyos		Actividades de Cierre Interdependencia
Emociones para los niños.  Show de títeres.  Juego del frasco de las emociones.	Cuento el monstruo rosa.  Rompecabezas diverso.	Analogía de superhéroes.  Fichas de acciones cotidianas.  Bandera de Ayuda.	Búsqueda de figuras.  Pista de obstáculos guiada.  Arcoíris conjunto.

### ***Actividades de Apertura. Habilidades socioemocionales***

Para el inicio de la dinámica, se presenta a los estudiantes un corto de la película Intensamente llamado: "Emociones para los niños", en el cual se pueden evidenciar las emociones primarias. Seguido a ello las docentes expone el concepto de inteligencia emocional por medio de un apoyo interactivo visual y auditivo que consta de un show de títeres con los personajes de la película de intensamente y el guión que se describe más adelante. Para finalizar se realiza el juego del frasco de las emociones, allí los estudiantes encuentran ubicadas en alguna parte del salón las emociones primarias representadas con los personajes de la película intensamente y fuera de ellas la silueta de un frasco, recursos que se observan en la figura 4. Luego el docente encargado entregará a los estudiantes algunos símbolos característicos de cada emoción, los niños (as) deberán contar una situación de su cotidianidad la cual les suscite alguna de ellas y tomar el símbolo correspondiente para pegarlo dentro del frasco apropiado.

Tiempo: Para el desarrollo de las tres actividades de apertura para este nivel educativo se estipulan dos horas.

Evaluación: Desde la interacción con el grupo por medio de los títeres se busca que los estudiantes realicen discusiones a nivel intrapersonal e interpersonal frente a las emociones primarias, además de ello con ayuda del frasco de las emociones se espera que los estudiantes puedan relacionar sus experiencias de la vida diaria con lo abordado en clase.

Recursos: Se vinculan como recursos, video de corto de película animada, guion ¿Qué es la inteligencia emocional?; teatrino y frascos.

### Figura 7

*Recursos para la actividad del componente socioemocional en educación inicial*



**Guion actividad emociones.** ¿Qué es la inteligencia emocional?: La inteligencia emocional es como tener superpoderes ¿para ustedes qué es un superpoder o para qué sirve?... Los super poderes de las emociones nos ayudan a entender y manejar nuestros

sentimientos y los de nuestros compañeros. Primero debemos conocer nuestras emociones pero ¿qué son las emociones?... Imaginemos que las emociones son como diferentes colores, a veces te sientes feliz como alegría ¿de qué color es alegría? (amarillo), a veces triste como tristeza ¿de qué color es? (azul), otras veces enojado como furia que es de color: "rojo", también con miedo que es "morado" y ¿de qué color sienten el desagrado? (verde). Aprender a reconocer estas emociones y colores te ayuda a saber cómo te sientes, ¿Qué hacemos cuando estamos felices?, ¿qué hacemos cuando nos sentimos tristes? Es importante poder decir cómo nos sentimos, para eso podemos usar palabras o dibujos. Por ejemplo, si te sientes triste, puedes decir: Me siento triste o hacer un dibujo de una nube gris que exprese tus sentimientos, si estamos enojados o frustrados es bueno aprender a calmarnos, respirar hondo o contar hasta diez (se realiza un ejercicio de respiración con los estudiantes). Así, podemos manejar esos momentos sin hacer daño a los demás. La inteligencia emocional también es prestarle atención a cómo se sienten nuestros amigos, cuando entendemos nuestras emociones, también podemos ayudar a otros. Si ves que alguien está triste, puedes preguntarle: ¿Estás bien? y darle un abrazo, una sonrisa, podemos jugar con él o contarle un chiste para hacerlo sentir mejor ¿qué más podemos hacer?... (finalizamos con todas las acciones que se pueden realizar según la emoción).

***Actividades de desarrollo: Diversidad.***

Para el inicio de estas actividades el docente encargado pedirá a los estudiantes que se pongan de pie y se dirijan a un tapete o espacio cómodo del salón donde se organizarán sentados en un círculo, luego se proyectará el cuento el monstruo rosa (recurso 1) en un dispositivo tecnológico (televisor, video beam, computador). El docente leerá de manera interactiva con ayuda de elementos visuales representativos al cuento (recurso 2), además irá

pausando la lectura para realizar preguntas al grupo en torno a la diferencia que se evidencia en el cuento.

Finalizando la lectura el docente inicia una reflexión con los estudiantes en relación con el cuento y la importancia de la diferencia y el autoconocimiento, esto lo deberán plasmar en una ficha de rompecabezas como se muestra en la figura 8, que se les entrega en blanco y marcada con un número, las y los estudiantes deben dibujar algo que los identifique a ellos. Cuando terminan de elaborar sus fichas entre todos las unen construyendo así un rompecabezas. Los docentes mencionan la importancia de la diferencia y cómo todos al ser diferentes aportan y crean un espacio más armonioso.

Tiempo: En las primeras actividades de desarrollo en el componente de diversidad se debe disponer de una hora y media.

Evaluación: Con las actividades propuestas se pretende que los estudiantes realicen una reflexión intrapersonal sobre la diferencia con relación al cuento, además de ello se espera que tengan un acercamiento frente al concepto de diferencia y diversidad por medio de la elaboración y construcción del rompecabezas.

Recursos: Se establece la portada del cuento el monstruo rosa, elementos visuales relacionados con el cuento y fichas de rompecabezas.

**Figura 8**

*Recursos para la actividad del componente diversidad en educación inicial*



**Actividades de desarrollo: Apoyos.**

El inicio de esta actividad consta de indagar los saberes previos de los estudiantes, para ello el docente encargado preguntará a los niños si conocen superhéroes y qué saben de estos personajes, por ejemplo a que se dedican o cuál es su trabajo, luego mostrarán prendas que utilizan estos sujetos (recurso 1) durante la interacción se enfatizará en que son personajes que ayudan o apoyan a otras personas en situaciones específicas.

Después se preguntará a los niños(as) quienes son sus superhéroes en la vida real, cuáles son las personas que los ayudan en su día a día evidenciando que todos en algún momento hemos necesitado ayuda o hemos ayudado a los demás. Luego se muestran fichas alusivas a situaciones de la vida cotidiana que pueden llegar a presentar un desafío, algunas de ellas son: atar zapatos, destapar botellas, subir cremalleras, regresar al salón después del descanso y algunos hábitos de higiene, cada ficha estará acompañada de un elemento físico

en las cuales los estudiantes pondrán a prueba sus habilidades y destrezas para llevar a cabo cada acción; como se muestra en la figura 9.

Para finalizar el docente encargado les contará a los estudiantes que tendrán un nuevo objeto en el salón de clase al cuál podrán recurrir exclusivamente en momentos que necesiten ayuda, este consta de una bandera de ayuda; se mencionará que estas ayudas pueden ser físicas o emocionales. Este elemento estará ubicado en un punto fijo del salón y no podrá ser trasladado a un lugar diferente, será para el uso de todos los estudiantes y en situaciones reales dentro de la institución.

Tiempo: Frente a las ultimas actividades de desarrollo se plantea un tiempo de dos horas.

Evaluación: A partir de las anteriores actividades se pretende que los estudiantes reconozcan e identifiquen los apoyos y ayudas que reciben diariamente por medio de la analogía de los superhéroes y el uso adecuado de la bandera de ayuda, adicionalmente se espera que los estudiantes a través de las fichas físicas apoyen, enseñen o ayuden a los compañeros que se les dificulte.

Recursos: Se encuentra una imagen alusiva a las prendas de superhéroes, fichas de situaciones de la vida cotidiana, fichas físicas y las banderas de ayuda.

**Figura 9**

*Recursos para la actividad del componente apoyos en educación inicial*



***Actividades de cierre componente Interdependencia.***

Para el cierre de las actividades de educación inicial el docente encargado pegará en el tablero tres figuras en formato grande: círculo, triángulo y cuadrado. Luego organizarán al grupo de estudiantes en tres grupos correspondientes a cada figura, se le dará la instrucción a cada grupo de buscar las figuras asignadas previamente escondidas por el docente para iniciar la clase, los docentes resaltarán la importancia de trabajar en equipo para que todos puedan alcanzar la meta propuesta.

Luego de que todas las figuras estén en sus posiciones se organizarán los estudiantes por parejas y se les pedirá salir del salón a la cancha principal o un espacio abierto de la institución donde el docente realizó previamente una pista de obstáculos, al llegar a dicha pista los docentes darán la indicación a sus estudiantes que un integrante de cada pareja deberá vendarse los ojos y el otro tendrá que guiar a su compañero para que no se estrelle con los obstáculos, al terminar la pista deberán intercambiar sus roles. Cuando todos los estudiantes

hayan terminado de participar se dirigirán de nuevo al salón por parejas y se les contará que allí encontrarán algunos materiales para finalizar la secuencia.

Por último, los estudiantes construirán en conjunto un arcoíris. El docente encargado organizará a los estudiantes en siete grupos y a cada uno de estos grupos les entregará una tira de papel la cuál deberán pintar con uno de los colores que forman el arcoíris, cabe resaltar que a cada grupo se le otorgará el color en específico. A medida que vayan terminando se les indicará donde deben colocar su parte del arcoíris, cuando este conformado por completo, como se muestra en la figura 10; se realizará una reflexión con los estudiantes de como el arcoíris necesita de todos los colores para crearse, así como en la vida cotidiana necesitamos de otras personas, resaltando como lograron realizar cada una de las actividades del día con ayuda de los demás.

### **Figura 10**

*Recurso para la actividad del componente interdependencia en educación inicial*



Tiempo: Para el desarrollo de la actividad final en este nivel educativo se pretende que su desarrollado sea de dos horas y media.

Evaluación: Por medio de estas actividades los estudiantes deberán propiciar discusiones interpersonales para alcanzar cada una de las metas, por último se espera una reflexión socio grupal donde se plasme la importancia de trabajar cooperativamente.

### **Reconociendo el Camino: Educación Básica Primaria.**

**Tabla 9**

#### *Momentos de las actividades en Educación Básica Primaria*

Reconociendo el Camino: Educación Básica Primaria			
Actividades de Apertura Habilidades Socioemocionales	Actividades de Desarrollo Diversidad y Apoyos		Actividades de Cierre Interdependencia
Bingo de emociones. Dramatización de emociones. Recetario de emociones.	Dibujos y reflexiones personales. Conformación de portarretrato. Cuento: cada uno es como es.	Telaraña de apoyos. Juego de Roles. Agenda semanal.	Sin dejar caer la bomba. Construcción de paper craft.

#### ***Actividades de Apertura Habilidades Socioemocionales.***

Estas actividades están orientadas a trabajar las emociones e inteligencia emocional, para iniciar se jugará el bingo de las emociones, el docente encargado tendrá el papel de locutor, entregará a cada estudiante los diferentes cartones del bingo. A medida que el locutor vaya revelando cada emoción los estudiantes deberán marcarla con una X en sus cartones,

adicionalmente se preguntará a los estudiantes ¿Cómo se sienten cuando transita la emoción?, ¿Cómo reacciona el cuerpo durante la emoción?, ¿Qué los puede llevar a sentir la emoción? El estudiante que logre marcar todos los emojis será el ganador.

Seguido a ello el docente encargado explicará el concepto de inteligencia emocional además les expondrá a los estudiantes que existen emociones primarias y secundarias por medio de un material físico como el que se muestra en la figura 11, el cual tendrá una distinción entre dichas emociones, a medida de que se vaya presentado cada emoción se pedirá a dos estudiantes que se dirijan al frente del salón y se les otorgará una emoción, uno de ellos debe pensar en que acción le suscita la emoción y el otro estudiante deberá realizar la mímica de dicha acción, los demás estudiantes deberán adivinar cual es la emoción que están representando.

Para finalizar el primer fundamento de esta secuencia se llevará a cabo un juego interactivo digital que consiste en un recetario de emociones el cual puede explorarse en el enlace: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/20971175-recetario\\_de\\_emociones.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/20971175-recetario_de_emociones.html); donde se encuentran las emociones primarias y algunas acciones que se pueden presenciar o llevar a cabo durante el tránsito de dicha emoción. Para su ejecución se proyectará el juego en un dispositivo tecnológico (televisor, video beam o computador) luego se organizará a los estudiantes en siete grupos y cada grupo tendrá una emoción ellos deberán elegir las acciones más apropiadas según la emoción que les correspondió ya que encontrarán diferentes respuestas de selección múltiple, algunas acertadas y otras erróneas.

### **Figura 11**

Recursos para la actividad del componente socioemocional en educación básica primaria



Tiempo: De acuerdo con las actividades de inicio para este nivel educativo se dispone dos horas y media.

Evaluación: A través de las actividades propuestas se espera que los estudiantes generen una discusión desde el ámbito intrapersonal donde reconozcan sus sentires propios durante el tránsito de las emociones. Además se pretende propiciar espacios de reflexión y solución socio grupal en los juegos de imitación y recetario de emociones.

### ***Actividades de Desarrollo Diversidad.***

Las actividades de desarrollo están organizadas entorno a los temas de diversidad y apoyos. Para iniciar se indagará sobre los saberes previos de los estudiantes, esto orientado por preguntas como: ¿Qué es la diversidad?, ¿Soy diferente a mis compañeros?, ¿Qué nos hace diferentes?

Luego de la preparación se explicará a los estudiantes que realizarán un trabajo en conjunto con sus compañeros que consta de la construcción de un portarretrato en tamaño

pliego o similares; donde cada uno tendrá que aportar de manera individual. Para ello se entregará a cada estudiante una pieza que hace parte del portarretrato, como se muestra en la figura 12, en la cual cada uno podrá dibujar, pintar o escribir de manera libre gustos y características que los identifique. Al tener todas las partes listas los estudiantes exhibirán sus productos finales y entregarán las piezas al docente quien será el encargado de conformar el portarretrato.

Cuando todos los estudiantes hayan participado en la explicación de su ficha individual el docente encargado proyectará de manera digital el cuento "Cada uno es como es" (recurso 3) el cual leerá de manera interactiva junto con los estudiantes, ellos deberán ser partícipes de esta lectura, además se realizarán pausas con preguntas relacionadas al cuento y el concepto de diversidad, al finalizar la lectura el docente encargado iniciará una reflexión en torno al cuento relacionándolo con la vida cotidiana, mencionará la importancia de la diferencia y como todos al ser diferentes aportan y crean un espacio más armonioso, los estudiantes terminarán de construir dicha reflexión.

Para finalizar en concordancia con la última página del cuento se tomará una fotografía de todo el grupo de estudiantes la cual será impresa en formato grande y se colocará en el portarretrato previamente elaborado por los estudiantes.

Recursos: Se establece en la imagen el portarretrato en formato grande, fichas del portarretrato y el cuento "Cada uno es como es".

**Figura 12**

*Recursos para la actividad del componente diversidad en educación básica primaria*



Tiempo: Se espera que en el desarrollo de las actividades elaboradas en este componente se disponga de dos horas para su ejecución.

Evaluación: Se espera que los estudiantes realicen una reflexión intrapersonal en relación a la identidad y características propias reconociendo su valor individual además de ello se busca crear una reflexión socio grupal en torno a la importancia de la diversidad.

### ***Actividad de desarrollo Apoyos.***

En las actividades referidas al concepto de apoyo el docente encargado realizará la anticipación previa a la actividad que se desarrollará, para ello contarán a los estudiantes que se trabajará alrededor del tema de apoyos y ayudas que reciben o brindan diariamente a los demás. Seguido a ello se les pedirá a los estudiantes que se organicen para salir del salón, luego en un espacio abierto el docente les contará que realizarán una telaraña, como se

muestra en la figura 13, con ayuda de lana, se espera que a medida que esta se vaya formando cada estudiante cuente de qué manera puede ayudar a un amigo, familiar o profesor o en que momentos él requiere de un apoyo, después de que compartan su respuesta irán lanzando la lana de manera aleatoria pero quedándose con una parte de ella. Al finalizar el docente pedirá a los estudiantes que observen cómo se creó la telaraña entre todos y los lazos de apoyo que existen entre ellos.

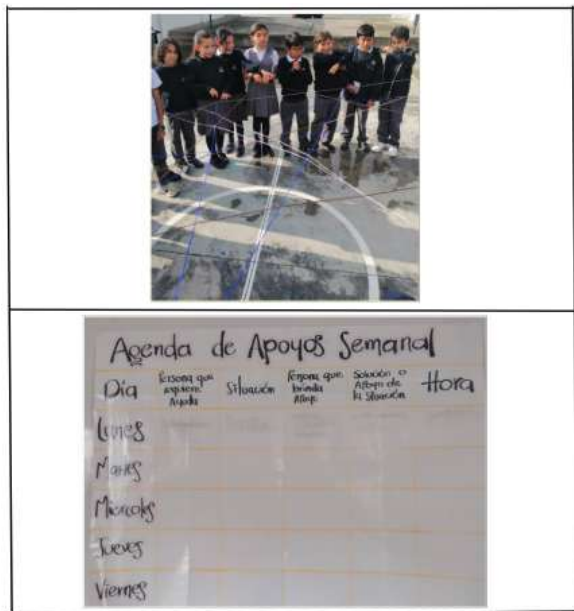
Después se organizará los estudiantes en grupos de cuatro personas, entre ellos deberán escoger un estudiante el cual tendrá un rol en específico para el desarrollo de la actividad, los otros tres estudiantes serán quienes brinden los apoyos adecuados para que su compañero pueda participar. Luego se les indicará que tendrán 10 minutos de descanso en donde puede dirigirse al parque, cancha principal, biblioteca o baño de la institución, sin salirse de sus roles. Pasado el tiempo se les informará a los estudiantes que deben regresar al salón, allí ellos mencionarán cual actividad fue más difícil o fácil de realizar y qué apoyos brindaron, esto con el fin de que reconozcan los tipos de apoyos y las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

Como cierre para las actividades de desarrollo el docente llevará cartel con agenda semanal. Por medio de esta agenda, el docente junto con los estudiantes programará semanalmente las personas que requieren ayuda, la situación en que lo solicitan, la persona que brinda el apoyo, el tipo de apoyo que se puede usar para solventar dicha situación y la hora en que se requiere. Luego, realizará tres ejemplos que se presenten con frecuencia en un salón de clase para la completa comprensión de su uso.

Recursos: Dentro de los recursos se encuentran *la telaraña de apoyos*, roles y agenda Semanal.

**Figura 13**

Recursos para la actividad del componente apoyo en educación básica primaria



Roles:

- Estudiante con discapacidad visual (ojos vendados)
- Estudiante con fractura en el brazo derecho (brazo atado)
- Estudiante triste debido a la separación de sus padres
- Estudiante con baja alimentación (sin comida, ni desayuno)
- Estudiante con fuerza excesiva (brusco)
- Estudiante con la pierna izquierda fracturada (pierna recogida)
- Estudiante que se aísla de los demás (solitario)
- Estudiante con bajos recursos (sin materiales o juguetes)

Tiempo: Para las actividades del componente de apoyos en este nivel se propone un tiempo de dos horas.

Evaluación: La evaluación de estas actividades parten de una introspección orientada desde el ámbito intrapersonal donde se espera que los estudiantes reconozcan los apoyos que brindan y que reciben diariamente. También se pretende generar discusiones y soluciones de manera socio grupal a partir de actividades experienciales.

### ***Actividades de Cierre Interdependencia.***

Para el inicio de esta actividad se desarrollará el tema de interdependencia, para comenzar el docente encargado entregará a los estudiantes una bomba, cada uno tendrá que inflarla y marcarla con sus respectivos nombres, luego se dirigirán a un espacio abierto y se ubicarán formando un círculo con todo el grupo, seguido de ello se explicará a los estudiantes la dinámica de la actividad la cual consta en lanzar la bomba aleatoriamente los estudiantes deberán desplazarse por los diferentes espacios sin dejar caer las bombas que le puedan llegar, cada vez que una bomba toque el piso saldrá del juego junto con el estudiante que es propietario de ella. Al finalizar se preguntará a los estudiantes cuales fueron los mayores retos que presentaron y se entablará un diálogo sobre la analogía que representaron las bombas al momento de no dejarlas caer y como se relaciona con aquellos apoyos que se pueden brindar entre compañeros.

Luego de esto el docente pedirá a los estudiantes que regresen al salón donde se ubicarán por grupos de cuatro personas, allí se les pide se enumeren del uno al cuatro ya que a cada estudiante se le entregará un material en específico. Los números uno tendrán tijeras, los número dos colores, los número tres deberán realizar dobleces para obtener la figura esperada y los número cuatro utilizarán colbón, esto con el fin de que cada uno tenga un rol en específico de la creación de una manualidad que lograrán desarrollar desde un recurso como el que se muestra en la figura 14.

## Figura 14

*Recurso para la actividad del componente interdependencia en educación básica primaria*



Al finalizar esta actividad se indagará con los estudiantes la importancia del trabajo cooperativo para obtener el producto final, se les preguntará ¿Qué fue lo más difícil de la actividad? ¿Fue importante el rol que cada uno cumplió? ¿Necesitábamos de la participación de todos para alcanzar la meta?, entre otras.

Tiempo: El componente final de este nivel educativo podría ser desarrollado en dos horas.

Evaluación: A través de las actividades planteadas se espera que los estudiantes creen discusiones interpersonales a partir de los roles que deben cumplir cada uno y su importancia en el proceso, además al final deberán llegar una discusión y reflexión socio grupal de acuerdo a las habilidades y propósitos por roles y por grupos.

## Transformando el Camino: Educación Básica Secundaria y Media.

**Tabla 10**

*Momentos de las actividades en Educación Básica Secundaria y Media*

Transformando el Camino: Educación Básica Secundaria y Media.			
Actividades de Apertura Habilidades Socioemocionales	Actividades de Desarrollo Diversidad y Apoyos		Actividades de Cierre Interdependencia
Ruleta de emociones.  Registro emocional. Semáforo de emociones.  Fortalecimiento y liberación.	Kahoot.  Stand infromativos.  Padlet.	Exposición de apoyos.  Estudios de caso.  Infografía informativa.  Buzón de apoyos.	Fila india.  Cuento: El bosque susurrante.  Juego de roles.

### ***Actividades de Apertura. Habilidades socioemocionales.***

Para iniciar las actividades de educación media el docente encargado proyectará en un dispositivo digital la ruleta de las emociones e ira transitando diferentes recursos como el que se muestra en la figura 15 así: pedirá a los estudiantes que observen muy bien cada una de las emociones que allí aparecen y escojan una con la que más se identifican en ese día (emociones primarias, secundarias y complejas). Seguido a esto encontraran un cartel de registro emocional con diferentes pinturas donde cada estudiante deberá colocar su huella del dedo pulgar con el color correspondiente de la emoción además escribirá su nombre y el de su emoción. Cuando todos los estudiantes hayan participado el docente preguntará al grupo si saben que es la inteligencia emocional, luego de escucharlos con ayuda de un poster, el

docente encargado expondrá la definición del concepto y además explicará la clasificación de las emociones, brindando también algunas estrategias para su regulación.

Para el siguiente momento de la actividad se contará con un objeto tangible el cual hace referencia a un semáforo de emociones, similar al de la figura 15, el docente encargado explicará que cada color del semáforo tiene un significado, por ejemplo el color rojo hace referencia a ¡PARE! (Esto sucede cuando no sabemos cómo controlar una emoción). El color amarillo se denomina ¡PIENSA! (Es momento de pensar y reconocer la emoción) y por último el color verde ¡ACTÚA!, adicionalmente se entregará a cada estudiante tres fichas de color rojo, verde y amarillo, cada ficha cumplirá la misma función de los colores del semáforo.

Luego, el docente será el encargado de abrir el espacio de diálogo, para ello contará una situación de la vida cotidiana donde susciten diferentes emociones, los estudiantes a través de las tarjetas y en interacción con el semáforo deberán reconocer la emoción y cómo actuar ante ella. Al igual que el docente, los estudiantes deberán contar un suceso que vivieron con emociones intensas, lo compartirán con todo el grupo y con la estrategia definirán cuál sería la manera más adecuada de actuar.

Una vez culminada la actividad del semáforo, se brindará a los estudiantes un espacio donde tendrán la oportunidad de escribir de manera personal aquellas situaciones y emociones negativas que han enfrentado en algún momento, al tener todos los escritos se solicitará a los estudiantes que se sienten en el piso formado un círculo, con ayuda de todos se procederá a romper los papeles, esto como símbolo de fortalecimiento y liberación. Para finalizar se entregará a cada estudiante una agenda de emergencia llamada “cuidando el alma” (recurso 4), allí podrán plasmar, contactos para acudir como primera medida, aquellos detonantes de

crisis emocionales, algunas opciones de como regularse y un recordatorio para saber cómo enfocar los sentidos.

Recursos: Se establecieron la ruleta de las emociones, poster inteligencia emocional, semáforo y agenda de emergencia "Cuidando el alma"

**Figura 15**

*Recursos para la actividad del componente socioemocional en educación básica secundaria y media*



Tiempo: Se estipula que las actividades de apertura en este nivel sean desarrolladas en dos horas y media.

Evaluación: Se espera que los estudiantes identifiquen las emociones primarias, secundarias y complejas. Además, reflexionarán sobre las actitudes y compartimientos propios y de sus pares que surgen de situaciones de la vida cotidiana bajo las diferentes emociones evidenciando cuales serían las acciones más adecuadas para su regulación.

### ***Actividades de Desarrollo Diversidad.***

Las actividades de desarrollo están relacionadas con los conceptos de diversidad y apoyos. Para el inicio de estas actividades el docente le compartirá a los estudiantes un Kahoot que contiene preguntas sobre diversidad, con el fin de reconocer los saberes previos de los estudiantes y con ello exponer la definición y ejemplos del concepto.

En el segundo momento de la actividad los estudiantes se dirigirán a un espacio abierto donde encontrarán organizados cuatro stands informativos sobre las diferentes formas de expresión de algunas poblaciones colombianas mediadas a través distintas dinámicas. El primer stand constará de palabras en las diferentes lenguas indígenas y su significado, los estudiantes encontrarán en una pared tres culturas indígenas diferentes y junto a ellas observarán algunas palabras propias de su lengua como se muestra en la figura 16; los estudiantes formarán tres grupos y a cada uno se le otorgará una cultura en específico y se le brindarán las fichas correspondientes a los significados de cada palabra, los grupos se ubicarán en una línea de meta frente a cada cultura y tendrán que ubicar al lado de cada palabra el significado que crean correcto, luego con ayuda del docente se realizará la revisión y ganará el grupo que más aciertos tenga.

En el segundo Stand encontrarán un poster del abecedario en LSC (ver figura 16); allí se le enseñará el abecedario y algunas señas principales como: hola, mamá, papá, hermano, comida, gracias, ayuda, de nada y demás señas que los estudiantes quieran conocer. El tercer

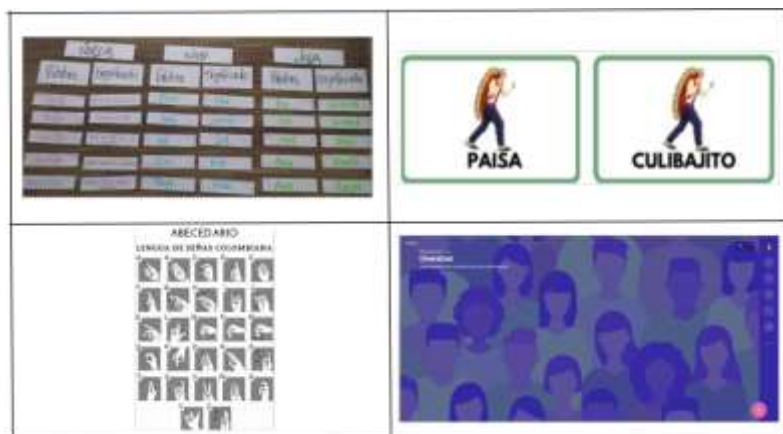
stand estará mediado por la música, en este se encontrará un playlist de los diferentes géneros musicales que más resuenan en las diferentes regiones de Colombia (Recurso 4), al escuchar cada canción los estudiantes tendrán que adivinar a que región pertenece cada ritmo. Por último, en el cuarto stand encontrarán información sobre las jergas en el lenguaje colombiano, allí se realizará un juego de concéntrese (recurso 5) el cual contiene pares de fichas, unas con gentilicios y otras con jergas correspondientes a ellas, para este juego los estudiantes se dividirán en dos grupos y el que mayor pareja obtenga será el ganador, al finalizar se preguntará a los estudiantes si desconocían alguna comunidad o cultura de las cueles encontraron.

Después de que todos los estudiantes hayan pasado por los stand el docente encargado mencionará al grupo el gran bagaje cultural y la diversidad humana que existe en Colombia, luego compartirá con los estudiantes un padlet en el cual todo el grupo tendrá la posibilidad de plasmar una representación de la temática abordada en clase, allí podrán montar o crear escritos, dibujos, videos, imágenes, entre otras representaciones esto con el fin de que todos observen los aprendizajes y experiencias compartidas en el encuentro pedagógico.

Recursos: Se vincularon el Kahoot, culturas indígenas, abecedario LSC, concéntrese de jergas colombianas y patled. Playlist colombiana:

**Figura 16**

*Recursos para la actividad del componente diversidad en educación básica secundaria y media*



- El sanjuanero – Discos el dorado
- La guaneña – Discos el Dorado
- La invitación – Jorge Celedón
- La piragua – José Barros
- Lambada - Kaoma
- Las diabulas - Jorge Veloza
- Oiga mire y vea – Guayacán Orquesta
- Sabrás – Herencia Timbiquí

Tiempo: El desarrollo de las actividades elaboradas para el componente de diversidad podrían estar elaboradas alrededor de dos horas y media.

Evaluación: Para este nivel se sugiere tener en cuenta dos tipos de evaluación, por un lado considerar la reflexión intrapersonal sobre las preguntas y percepciones de la diversidad.

Por otra parte, se espera que surjan discusiones socio grupales durante el tránsito por los stands.

### ***Actividad de desarrollo Apoyos.***

Para la segunda actividad correspondiente al concepto de apoyos el docente encargado iniciará explicando de manera interactiva que son los apoyos y que tipos existen, esto por medio de una presentación digital como la que se muestra en la figura 17. Luego se brindará la indicación de organizar grupos de 3 personas, a cada grupo se le entregará un caso en específico de situaciones de la vida cotidiana en las que se pueden requerir diferentes tipos de apoyos, los estudiantes de manera grupal deberán definir qué tipo de apoyo y que estrategia se podría realizar para la solución de la problemática expuesta, al finalizar cada grupo deberá compartir su caso y respuesta.

Finalmente, el docente encargado hará entrega de una infografía en medio pliego, la cual quedará ubicada en una parte del salón donde tenga mayor visibilidad, allí se resumirá la información vista durante la actividad y adicionalmente contendrá algunos datos y lugares específicos a los que se puedan acudir en situaciones que se requiera apoyo. Para terminar, se entregará un buzón de apoyos, este elemento permanecerá en el salón; allí los estudiantes tendrán la posibilidad de escribir de manera individual sus problemáticas, situaciones o apoyos que necesiten en su día a día, el director u orientador del curso deberá abrirlo semanalmente para leer los mensajes que los estudiantes dejen, esto con el fin de crear un espacio seguro y brindar soluciones de manera particular a cada caso.

Recursos: Estos corresponden a la presentación digital sobre los apoyos, situaciones de la vida diaria e infografía y las siguientes situaciones de la vida diaria.

Figura 17

*Recursos para la actividad del componente apoyos en educación básica secundaria y media*



- Luis es un estudiante de 14 años que está pasando por una situación emocionalmente difícil debido a la separación de sus padres ha comenzado a sentirse más ansioso y triste. Durante los primeros días después de la separación, Luis intentó hablar con sus amigos del colegio, pero se dio cuenta de que no todos sabían cómo apoyarlo y algunos comenzaron a alejarse por no saber qué decir. Aunque la escuela tiene un psicólogo escolar Luis nunca se ha acercado a él porque no sabe si lo que está viviendo es suficientemente grave como para pedir ayuda.
- Javier tiene 15 años y está en 8° de bachillerato. Aunque siempre ha sido un estudiante promedio, este año está experimentando dificultades con el área matemáticas. Los conceptos de álgebra y geometría le resultan confusos, aunque su profesor sabe de su dificultad la única ayuda que le ha ofrecido es enviarlo a casa con tareas adicionales para que repase. Javier no tiene acceso a internet en casa para buscar tutoriales, ni cuenta con libros relacionados a matemáticas por lo que las tareas no le han servido mucho para resolver sus dudas.

- Ana es una estudiante que ha sufrido una gran pérdida su madre falleció hace menos de un año. Aunque en los primeros meses después de su pérdida el colegio le brindó apoyo emocional a través de sesiones con la psicóloga escolar, este apoyo fue interrumpido cuando la psicóloga tuvo que dejar la escuela por problemas personales y no se le asignó a nadie más para continuar su acompañamiento emocional. En casa, aunque su padre trata de apoyarla, él también está lidiando con el duelo y no tiene tiempo ni recursos para ayudarla adecuadamente. Ana ha comenzado a sentirse triste y desconectada de sus compañeros además su rendimiento académico ha bajado.
- Carlos vive en una zona rural y su familia tiene dificultades económicas. Aunque la escuela le proporciona clases regulares, no tiene acceso a materiales educativos suficientes como libros, computador o internet lo que limita su capacidad para estudiar en casa. Además, su escuela no cuenta con recursos suficientes para ofrecerle clases extracurriculares ni tutorías. Carlos tiene dificultades con la lectura y la escritura y no tiene a nadie en su familia que pueda ayudarlo con estos temas. Su rendimiento académico ha bajado y se siente frustrado porque ve que sus compañeros tienen acceso a más recursos.
- Sofía es una estudiante aplicada, pero tiene dificultades para fortalecer su aprendizaje debido a que no tiene acceso a internet en su casa, ni a materiales adicionales como libros, guías o recursos digitales que puedan enriquecer sus conocimientos. La escuela ofrece solo el contenido básico, pero no tiene los recursos para ofrecer clases extracurriculares o sesiones de tutoría para los estudiantes que necesitan un acompañamiento adicional. Además Sofía se siente sola y no tiene muchas amistades en el colegio, esto afecta su autoestima.

Tiempo: Para las actividades del componente de apoyos en este nivel se plantea una hora y media.

Evaluación: Por medio de las actividades propuestas se espera que los estudiantes realicen reflexiones intrapersonales, interpersonales y socio grupales, en relación con que significan los apoyos y que tipos de apoyos existen, además de relacionarlos con situaciones de la vida diaria donde puedan interiorizar la información entregada y aplicarla.

### ***Actividades de Cierre Interdependencia.***

Durante la actividad de cierre para este nivel educativo se desarrollará el concepto de interdependencia. Para iniciar se indicará a los estudiantes que se dirigirán a un espacio abierto, preferiblemente en las canchas de la institución, allí se ubicarán de manera aleatoria por todo el lugar, estando organizados de esa manera cada estudiante deberá vendarse los ojos y a partir de ese momento no podrán hablar, teniendo en cuenta las anteriores restricciones los estudiantes tendrán que formar una fila por orden de tamaño donde las personas más altas irán de primeras y las personas de baja estatura estarán en la parte de atrás.

El grupo en general deberá buscar la manera de organizarse, sin hacer uso del dialogo y la vista, una vez finalizada la ubicación de todos los estudiantes se quitarán la venda y se trasladarán nuevamente al salón. Una vez estén organizados en sus respectivas sillas, se entablará una conversación sobre la actividad que se llevó a cabo, se les preguntará sobre los mayores retos, dificultades y cómo lograron solventarlos para conseguir el propósito final.

Para el segundo momento se solicitará a los estudiantes organizar grupos de 3 personas y escuchar atentamente el cuento "el misterio del bosque susurrante". Después de la

lectura el docente encargado pedirá a los estudiantes de cada grupo enumerarse de uno a tres, donde cada persona tendrá unas habilidades en específico, los números uno deberán vendarse los ojos pero podrán escuchar y hablar, los números dos tendrán que tapar sus oídos utilizando audífonos con música en alto volumen pero podrán ver y hablar y los números tres no podrán hablar durante el ejercicio pero pueden escuchar, ver y realizar escritos o dibujos.

Teniendo claro cada una de las habilidades y roles por grupo deberán dar solución a la problemática o dar cierre al cuento, al finalizar cada grupo compartirá su resultado final. Para dar cierre el docente encargado preguntará a los estudiantes ¿Cómo dieron solución a partir de cada rol? ¿Qué fue lo más difícil?, ¿se comunicaron de la mejor manera? y ¿Qué harían si alguno de los integrantes no estuviera?, esto con el fin de entablar una conversación entorno a la importancia del rol que cumplía cada integrante junto con sus habilidades, la relevancia de tener y buscar diferentes formas de comunicación y la trascendencia que surge del trabajo en equipo, premisas que dan alusión al termino de interdependencia.

Recursos: En este se encuentra el cuento el misterio del bosque susurrante

Tiempo: Se establece que estas actividades deberían ser desarrolladas en dos horas.

Evaluación: De acuerdo con las distintas actividades planteadas se pretende que los estudiantes creen discusiones intra e interpersonales en torno a los roles que cada uno tiene para cumplir el ejercicio, adicionalmente se espera generar conversaciones a nivel socio grupal sobre los retos y aprendizajes que resultaron de las actividades.

Por medio de esta secuencia didáctica se espera aportar efectivamente a los procesos de interacciones sociales y acompañamientos que se dan en las Instituciones Educativas de manera que el Educador Especial a través de sus conocimientos implemente estas actividades

dando a reconocer la importancia de su rol y el aporte que puede generar desde diferentes posturas en los contextos educativos.

### **De lo Planeado a lo Vivido**

Los siguientes análisis, se desarrollan con relación a la implementación del plan piloto de la secuencia es de anotar que las implicaciones derivadas de este análisis contribuyeron al rediseño de las actividades de la secuencia didáctica inicialmente planteadas, consolidando la secuencia final descrita en el anterior apartado. En esta sección se estudia si la secuencia didáctica responde a los objetivos de investigación y las categorías teóricas propuestas en este documento.

La sistematización de los diarios de campo en los que se registró la información recogida, respecto al desarrollo de cada actividad, fue elaborada a partir de la matriz que se ubica en el apéndice B. En cuanto a la codificación, se utilizó la letra D y el número del diario de campo, por ejemplo: D1, D16; esto para facilitar su ubicación y relación. Paralelamente se realizó un registro fotográfico el cual se encuentra en el apéndice C. La evaluación de los momentos de cada actividad, así como sus diferentes elementos se analizaron a partir de una rúbrica tipo escala Likert la cual se denominó apéndice D, con relación a la correspondencia con la edad, comprensión del componente, pertinencia de los recursos, entre los que se encontraba el tiempo; gusto e interés en los estudiantes; cumplimiento de las competencias y habilidades establecidas; correspondencia del escenario utilizado. Para el proceso de análisis fue fundamental la triangulación de la información recogida desde estos registros.

#### **Aprendizajes desde lo recogido**

En cuanto a los promedios obtenidos para los ítems establecidos en la rúbrica vinculada a los diarios de campo, se encontró que las actividades propuestas en la secuencia respondieron a lo establecido en general, como muestran los promedios en la figura a continuación.

Figura 18

*Promedios de evaluación*



Es de anotar, se observa que la mayoría de los promedios están alrededor de 4,5 sin embargo se hallaron dos puntajes fuera de este rango. El primero con un promedio de 4,77 el cual se refiere a la correspondencia de las actividades propuestas con las edades de los estudiantes, siendo este el ítem más alto en la evaluación realizada a partir del piloto. El segundo valor responde al ítem del tiempo y es el más bajo de toda la escala, cuenta con un promedio de 2,86, esto quiere decir que el tiempo disponible no fue suficiente o no se utilizó eficientemente en el desarrollo de las actividades debido a que estas eran demasiado extensas para los encuentros pedagógicos como se plasmó en los diarios de campo (D1, D2, D3, D4, D8, D10, D12, D14, D16). Además de ello es importante tener en cuenta el uso del tiempo fue incidido, por los ritmos y/o participación de los estudiantes.

**Figura 19**

*Participación de los estudiantes frente a las actividades*



En las fotografías de la figura 20 se visualiza la participación de los estudiantes del grado Tercero A y Tercero B. Estas representan cómo niños(as) mostraban estar interesados por las actividades; durante los desarrollos los(as) estudiantes compartía experiencias reales y personales; cuando participaba un estudiante, los demás querían interactuar con sus comentarios o vivencias inmediatamente pidiendo la palabra, lo que llevó a que se extendiera el tiempo de estos encuentros. Es indispensable, considerar para próximas aplicaciones la realización de encuentros pedagógicos teniendo en cuenta los ritmos y participación de los

estudiantes; incluir estrategias que favorezcan la moderación del tiempo en las actividades y ajustar las actividades en sesiones dependiendo de los tiempos de los bloques escolares que maneje cada institución.

Dentro de los promedios establecidos en la rúbrica se halló que los ítems de recursos y gustos e intereses tienen el mismo valor de 4,06. Es importante precisar que las actitudes positivas y negativas de los estudiantes frente a las actividades propuestas se observaron vinculadas en gran medida a la interacción con los recursos y estrategias, en correspondencia a la edad, como se muestra en la figura a continuación; la motivación y atracción de los estudiantes por participar en las actividades dependió de ello.

## Figura 20

### *Materiales utilizados en las actividades*



En concordancia es de mencionar, en el grado de transición A se utilizaron materiales de manipulación, propios de sus habilidades motrices; de igual forma, con el fin de propiciar

interacciones que implican apoyarse e interactuar conjuntamente, se vincularon de manera individual y grupal, de modo que unas veces tenían un material para uno(a) solo(a) o lo compartían; niños(as) mantenían una atención sostenida con los recursos como se manifiesta en el diario de campo (D1), sin embargo en algunas actividades como las descritas en (D2, D13) se identificó que los recursos pueden ser limitados, poco atractivos o no utilizados por los estudiantes; este hallazgo en el proceso posibilitó implicar otros recursos para siguientes procesos los cuales son de frecuente uso en estos escenarios, como los que se muestran en la figura 21.

### **Figura 21**

#### *Actividad siluetas*



De otra parte, es relevante vincular el ejercicio con elementos relacionados con la época o momento vivido; en la ejecución de la actividad que muestra imagen, se pretendía que los niños(as) dibujaran gustos e intereses; sin embargo, algunos estudiantes se orientaron a

dibujar los disfraces utilizados para Halloween al ser una actividad que se realizó un día después de esta celebración. Estos hallazgos llevaron a realizar modificaciones en los recursos propuestos para siguientes procesos, al analizar la disponibilidad, accesibilidad, creatividad y variedad de los recursos.

El resultado del ítem del espacio tuvo una valoración de 4,57 según la escala, esto indicó que el escenario donde se desarrollaron las actividades posibilitó ambientar de manera positiva los procesos. Es importante anotar, se propuso utilizar espacios de las instituciones donde los estudiantes contaban con herramientas tecnológicas y acceso a internet que permitían la realización de actividades digitales establecidas en los diferentes componentes como se estipuló en (D9 y D14); a medida que se avanzó en el proceso, fue importante establecer escenarios poco habituales para los estudiantes que brindan nuevas experiencias y vínculos; tal y como presenta la figura 22.

## Figura 22

### *Espacios para las actividades*



Para el uso de estos espacios es importante contar con estrategias que permitan la organización y atención de todo el grupo, de modo que las actividades puedan ser desarrolladas y no interrumpidas como se plasmó en D7.

De acuerdo con el análisis es importante retomar lo planteado por las autoras en las orientaciones de secuencias didácticas donde se menciona la importancia de realizar la selección de los recursos, materiales, programación, organización de trabajo y los mecanismos de evaluación, teniendo en cuenta gustos, intereses y temas de actualidad que propicien la participación de los estudiantes en las actividades de las secuencias.

## Lo que Trajo el Camino

La secuencia didáctica se estructuró con el fin de incidir en la disminución de las problemáticas identificadas en esta investigación (exclusiones, marginaciones y sobre acompañamientos), enfocadas desde las barreras actitudinales que dificultan las interacciones sociales entre pares y estudiantes que requieren apoyos menos habituales, por ello las actividades de ACA buscaron el fortalecimiento de las interacciones sociales entre pares, estas actividades promovieron el trabajo en equipo, el diálogo, la resolución de conflictos y el reconocimiento de las habilidades y capacidades mediante procesos que vincularon a todos los estudiantes, como se evidencia en la siguiente figura.

### Figura 23

#### *Interacciones entre pares*



A través de las actividades del piloto fue posible observar cómo los estudiantes reaccionaron con actitudes positivas o negativas en su relación con los demás, por ejemplo en los diferentes niveles educativos algunos estudiantes mencionaban que no les gustaba trabajar en grupo, ya que sentían que no les agradaban a sus compañeros o no tenían nada en común

con ellos, cuando se presentaban estas prácticas las docentes en formación realizaban mediaciones directas las cuales implicaban preguntas para conocer la situación, dando lugar a la voz de los estudiantes, también se realizaron adaptaciones en las actividades propiciando la participación de todos los niños(as) y jóvenes, en ejercicios que implicaban procesos colaborativos y de reconocimiento del otro.

Por ello en las distintas actividades se vinculó la importancia de fortalecer las interacciones sociales que surgían en los grupos de estudiantes, dichas actividades permitieron observar el interés o indiferencia por parte de los pares para establecer conversaciones o participaciones grupales. Se identificaron requerimientos de orientación directa mediante el diálogo como estrategias para apoyar acciones positivas e interacciones efectivas entre estudiantes, pares y docentes que se suscitaron a través de las actividades, como se muestra en la imagen a continuación.

#### **Figura 24**

*Interacciones entre docentes, estudiantes y pares*



En el piloto de la secuencia a través de los componentes trabajados se implicaron aspectos claves que mantuvieran interacciones sociales efectivas, para ello se potenciaron aspectos como: las formas de expresar y actuar ante las emociones, la comunicación adecuada para dar conocer pensamientos y necesidades, el reconocimiento propio y respeto por las características de los demás, el trabajo en equipo y los apoyos que se pueden ofrecer o solicitar. Adicionalmente el diseño e implementación de las actividades bajo esta categoría buscó la experiencia directa y la observación ya que estos son dos principios fundamentales que permiten al estudiante adquirir herramientas para actuar, relacionarse y leer el mundo que lo rodea haciéndolo participe del mismo; en concordancia con lo planteado por Valdés, et al. (2019).

Al realizar el análisis de la secuencia se evidencia que la categoría de *interacciones sociales* se relacionó directamente con el objetivo de disminuir discriminaciones y exclusiones que se presentaban en el contexto. Al articularse con elementos teóricos prácticos abordados y expuestos en este estudio donde se manifiesta la importancia de generar actividades que promuevan interacciones sociales efectivas, ya que estas permiten que los estudiantes creen amistades y relaciones con los demás, se sientan y hagan parte de una comunidad.

Frente al *acompañamiento*, mediante la implementación de la secuencia, se identificó que los estudiantes realizaban apoyos desmedidos a sus pares sin su consentimiento, no se daba lugar a las propias posibilidades de actuación de los estudiantes, se asociaba el apoyo a una lectura de imposibilidad del otro y era reconocido como un acto propio de ciertos sujetos y no de todos. En contraposición a tal realidad, el diseño de las actividades de ACA enfocada en el fortalecimiento de acompañamientos efectivos reconociendo que todos los estudiantes pueden solicitarlos y brindarlos, viabilizó que emergieran acompañamientos caracterizados por posibilitar la autonomía e interdependencia.

**Figura 25***Acompañamientos efectivos entre pares*

Con relación a lo descrito, se evidencia que el acompañamiento entre pares puede surgir de manera autónoma y natural por parte del estudiante que acompaña, en lógica de los procesos propuestos para la interacción en el proceso pedagógico didáctico desarrollado como lo evidencia la fotografía antes presentada, en donde se encuentra a una de las estudiantes brindando un acompañamiento luego de haber terminado su tarea, no como ocurría en otras ocasiones antecesoras del proceso desarrollado en las cuales se había observado una tendencia a dejar sus deberes o propios procesos educativos para volcarse en la atención a su par.

Además, estos acompañamientos pueden ser pedidos o propiciados, cuando se vincula a escenarios donde se comparten objetivos o propósitos comunes, como se observa en la imagen en la que una estudiante guía a su compañera para que juntas cumplan y alcancen una meta. Esto demuestra la pertinencia que tuvieron las actividades de apoyo, las acciones actuadas y logros creados para los diferentes niveles educativos, en ACA.

Desde lo observado puede anotarse a partir del vínculo con el componente de apoyos y en articulación al de diversidad e interdependencia, los estudiantes comprendieron los momentos, situaciones y formas de brindar o solicitar apoyos, también interpretaron los límites para no generar sobre acompañamientos sino por el contrario ayudar a sus compañeros en el desarrollo de sus propias capacidades y habilidades, estableciendo relaciones mediadas por el dialogo y respeto como menciona el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (2011). Por otra parte, el proceso desarrollado en el piloto de ACA, mostró la importancia del modelamiento que realizan los docentes frente a los acompañamientos efectivos, como se muestra en la siguiente figura.

### Figura 26

*Acompañamientos efectivos por parte de docentes a estudiantes*



En la imagen anterior, se evidencia cómo la docente está explicando en voz baja cada una de las imágenes que aparecen en un video a un niño, haciendo participe de la actividad a

un estudiante que se encontraba recorriendo las instalaciones del salón sin observar el recurso audiovisual. En otro momento representado en la imagen, se está brindando contención a uno de los estudiantes ya que los fuertes ruidos ocasionados durante la actividad generaron inquietud e intranquilidad en el participante. Estas formas de acompañar eran observadas por los pares con atención y detenimiento. Es de anotar en otros momentos posteriores al desarrollo de ACA, se observaban interacciones similares de niños(as) hacia su par, interacciones en las que cabe acotadas a las posibilidades propias de la edad de quienes realizaban el acompañamiento.

En otra de las representaciones a resaltar en la imagen transitada se observa a la docente realizando un acompañamiento individualizado propiciando la participación de la estudiante en la actividad; lo que como se describió un poco más arriba y se representó en la figura 25, los acompañamientos se comenzaron a presentar naturalmente sin que fuera indicado por los docentes o responsables del proceso escolar.

Es importante agregar que los estudiantes que requieren apoyos menos habituales a los de los demás, se vincularon y desarrollaron en las actividades de la secuencia con independencia y autonomía, siendo acompañados por las docentes en formación y por sus compañeros en determinados momentos y desde el reconocimiento de sus requerimientos.

El componente de apoyos se considera de esta manera central o articulador, al ser de gran aporte para el desarrollo de las prácticas en los acompañamientos efectivos que se dan entre pares; las actividades de los otros componentes por su parte contribuyeron a esta categoría teórica. Por ejemplo, las representaciones de la figura 28, corresponden con lo planteado para el componente de habilidades socioemocionales, de diversidad e interdependencia, con interacciones que vinculan la identificación de los apoyos físicos o

emocionales que brindan a sus pares y pueden a su vez necesitar en medio del reconocimiento de las diferentes formas de trabajo, de aprender, posibilidades motrices, comunicativas y demás características que eran propias de cada uno(a).

Las actividades desarrolladas en la secuencia, se consideran acordes a los cuatro componentes, categorías, competencias y habilidades propuestos en la secuencia didáctica, con lo que se relaciona la valoración dada mediante la rúbrica del apéndice D con un alto porcentaje favorable para este aspecto; lo que se implica que los estudiantes se relacionaron con contenidos que son poco habituales en la formación escolar y correspondientes a sus requerimientos, esto se reflejó en los diarios de campo (D1, D3) y en la siguiente figura.

### Figura 27

*Actividades acordes a los componentes*



Aunque la mayoría de las actividades correspondieron a lo esperado, algunas tuvieron que replantearse; por ejemplo, el componente de diversidad en educación básica fue uno de los que más cambios tuvo durante el diseño de la secuencia, según se describe en D6 y D10; en especial frente a los recursos inicialmente planteados. De igual modo, en el proceso con ACA, se requirió de la creación y desarrollo de actividades adicionales, ya que las actividades diseñadas para el piloto que no abarcaban el desarrollo de todas las competencias, acciones actuadas y logros esperados por parte de los estudiantes.

Es importante resaltar que la implementación del plan piloto de ACA en Educación Básica Secundaria y Media, los estudiantes por las características y comprensiones de sus edades transitaban perspectivas complejas ya que las actividades propuestas resultaron ser para ellos reflexivas lo que en ocasiones generaba desbordes emocionales por la situaciones de sus vidas personales, por ello para el componente de habilidades socioemocionales se realizaron cambios en los momentos de las actividades y se propuso que este componente sea acompañado por el orientador o psicólogo de la institución.

Al finalizar la implementación del plan piloto se obtuvieron comentarios positivos por parte de los docentes directores de cada grupo quienes se acercaban interesados por seguir implementando actividades como las que ACA propone, en sus voces manifestaban que las actividades fueron de su gusto y querían seguir implementando encuentros pedagógicos similares, además señalaban que a futuro con nuevos grupos pondrían en práctica todos los recursos de ACA. También los docentes de otros grupos quisieron hacer parte de esta secuencia didáctica sin embargo por los tiempos establecidos no fue posible llevarla a cabo de manera completa si no que se realizó el ajuste de realizar solo una actividad en estos espacios, identificando cuál de las actividades respondía a sus necesidades.

A partir del diseño, evaluación y análisis de la secuencia didáctica, surge la importancia de anclar la categoría de participación, altamente vinculada a los procesos desarrollados; debido que esta se relaciona con la definición de las acciones e implicaciones que se esperaban tener entre los sujetos en el desarrollo de las actividades. Por medio de ACA, se brinda a los estudiantes la oportunidad de participar voluntariamente y desde las posibilidades de cada sujeto dinámicas propuestas con implicación individual y colectiva; esta última con una vinculación intencional en pro de los propósitos del proceso formativo que propició el alcance de los objetivos. Los recursos y los temas abarcados desde los componentes motivaron a los niños(as) y jóvenes a ser parte de los procesos desarrollados.

### **El Fin de un Proyecto y el Inicio de Nuevas Conexiones**

Luego de lo investigado, implementado, plasmado y recorrido por este trabajo de grado, se concluye que el Educador Especial tiene la capacidad de diseñar secuencias didácticas que enseñen y guíen al grupo de pares contribuyendo a disminuir exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos presentes en las Instituciones Educativas formales. En la problemática de interés se identificaron barreras actitudinales que dificultaban el desarrollo de interacciones sociales efectivas y el tránsito en los escenarios de manera independiente y autónoma por parte de los estudiantes que requieren apoyos menos habituales, por lo que la secuencia busca la importancia de reconocer y darle lugar a las actitudes positivas que se dan entre pares, ya que estas pueden influir en sus interacciones sociales y acompañamientos.

El diseño didáctico de ACA fue orientado desde el modelo social de la comprensión de la discapacidad, en lógica de ubicar los requerimientos de ajuste en los contextos, en este caso de interacción, y no en las características de determinadas personas. Esta perspectiva fundamenta la posibilidad de anclar saberes y conocimientos circulados al respecto en la formación propia del campo de la Educación Especial y las implicaciones del modelo más allá del vínculo con la discapacidad.

Haciendo énfasis en el reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza y hace parte de todas las personas, así como se planteó anteriormente sobre el modelo social, ACA no solo se centró en la población con discapacidad, sino que involucró a todos los sujetos, reconociendo que todos los seres humanos en algún momento de nuestras vidas podemos vivenciar exclusiones, discriminaciones y sobre acompañamientos que inciden en nuestra autonomía e independencia. Por ello esta propuesta contribuye a una experiencia pedagógica importante que promueve la transformación de las relaciones que se dan entre pares en los

contextos escolares, es así como ACA busca la construcción de cultura y prácticas inclusivas, por parte de las políticas se pretende que la secuencia llegue a los directivos de las Instituciones Educativas quienes desde su potestad puedan decidir y evidenciar la importancia de desarrollar la secuencia propiciando la participación para todos los estudiantes. Con la implementación de ACA se puede mejorar las relaciones que se dan entre pares, haciendo apertura para que los colegios desarrollen espacios donde prima una cultura inclusiva que promueve la autonomía e independencia de todos los estudiantes.

Los componentes de ACA, configurados desde los saberes y perspectivas relacionados al campo de la Educación Especial, implicó en el proceso de transposición didáctica, trasladar conceptos que vinculan a los profesionales con realidades del campo a intereses centrados en la transformación de los procesos educativos y eliminación de problemáticas sociales que vinculan a los estudiantes y comunidad educativa en general sitúa lo propio del campo. En este ejercicio la construcción con expertos de la licenciatura fue fundamental.

Las prácticas entre pares, documentadas a través de las evidencias fotográficas y diarios de campo, demuestran un compromiso ético y profesional propia de la educación especial, desde la capacidad creativa y reflexiva que logra generar ambientes pedagógicos, con desarrollos didácticos que se sustentan en los saberes y conocimientos construidos desde el campo, mediante los que cada estudiante es reconocido, escuchado y acompañado.

La pedagogía afectiva como aquella que forma mejores seres humanos desde los sentimientos, resalta la importancia del reconocimiento del otro, el compromiso e interés por ayudar a los demás, así como las didácticas activas que se centran en los sentimientos e interacciones entre estudiantes buscando educar por y para la vida desde los ámbitos

intrapersonales, interpersonales y socio grupales; se considera relevante y enriquecedora de procesos que se plantean con el propósito de ACA y otros procesos de formación integral.

En el diseño y evaluación de secuencias didácticas, representa tensiones y retos, encontrar estrategias que vinculen competencias afectivas en respuesta a la problemática de exclusión discriminación y sobreacompañamiento, debido a que las establecidas en los diferentes lineamientos y DBA propuestos por el MEN se centran en su mayoría en intereses formativos académicos y científicos que cabe cuestionar si son suficientes para el logro de una formación integral que propenda por escenarios inclusivos, respetuosos, tendientes a la autonomía y la interdependencia.

Lo anterior plantea, la posibilidad para el campo de la educación especial de aportar desde el diseño de competencias y logros, desde la lectura de realidades, problemáticas y requerimientos que se ubican en un lugar distinto aunque en similar relevancia que la que se le da a los contenidos propios de las áreas del conocimiento circuladas curricularmente en los contextos educativos; un aspecto directamente vinculado a la búsqueda de que los estudiantes adquirieran aprendizajes que puedan utilizar en todos los ámbitos de la vida y les permiten participar de manera tanto individual como colectivamente en interacciones sociales que benefician a todos.

Desde la creación de habilidades y acciones actuadas, a la par de la perspectiva de competencias, se vincularon las posibilidades que tiene cada sujeto para el desarrollo de las actividades y cómo estas pueden contribuir al desenvolvimiento en la vida cotidiana.

ACA promovió el trabajo colaborativo entre pares, el acercamiento a prácticas de dialogo, identificación de estrategias para la resolución de conflictos, el reconocimiento de las diferencias, el acompañamiento consciente y consensuado; además de la construcción de

identidades situadas en la posibilidad de ser una persona que puede requerir y ofrecer apoyos igual que otros. Se considera ACA es aplicable y relevante para el trabajo con pares frente al fortalecimiento de interacciones sociales y acompañamientos efectivos entre estudiantes en los diferentes escenarios educativos en pro de la eliminación de exclusiones discriminaciones y sobre acompañamientos.

### **Cultivar para Incluir**

El presente trabajo investigativo estuvo relacionado a la línea de investigación educaciones y didácticas a la cual se contribuye con reflexiones y apuestas desde la didáctica, de manera práctica y teórica en el realizar secuencias didácticas desde el campo de la Educación Especial, especialmente al no encontrar antecedentes o en el pregrado bajo esta modalidad, se ofrecen parámetros metodológicos, de fundamentación y desarrollo, considerados esenciales para tener en cuenta en la elaboración de secuencias.

Desde el campo de Educación Especial es necesario establecer saberes científicos y profesionales que contribuyan a la solución de la problemática encontrada, vincular o crear habilidades como propuesta de esta profesión para definir los alcances pedagógicos de la secuencia; realizar la trasposición didáctica desde saberes profesionales y científicos a saberes enseñables y diseñar actividades que respondan a las realidades de los contextos, edades, gustos, intereses y habilidades de quienes estarán vinculados en el proceso formativo.

En el diseño de secuencias didácticas, en contextos escolares formales, se suele partir de conocimientos propios de las áreas académicas, disciplinares, más que de habilidades para la vida. La tendencia a anclar las secuencias didácticas, en estos escenarios, a lineamientos o derechos básicos de aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación dejan por fuera realidades y requerimientos para la formación de competencias y habilidades que aporten a

interacciones sociales que se enmarquen en el reconocimiento del otro y el trabajar juntos por un propósito. Dichos lineamientos o derechos básicos de aprendizaje no abordan las problemáticas presentes en los escenarios educativos que son detectadas desde el saber y habilidades del EE, frente a la resolución de problemáticas convivenciales o emocionales, por ello la importancia de crear, evolucionar y diseñar habilidades y/o competencias que respondan a las problemáticas y necesidades actuales de las Instituciones Educativas formales.

La Educación Especial forma profesionales que se especializan en la construcción de ajustes y apoyos pedagógicos y didácticos que facilitan el tránsito de las personas que requieren apoyos menos habituales en todo el ciclo de su vida, actualmente esta creencia está cambiando debido a que se reconoce que no solo un grupo o población requiere de los apoyos y conocimientos de este profesional si no por el contrario toda la comunidad educativa, este trabajo de grado es una muestra de ello ya que permite visualizar cómo los educadores especiales pueden diseñar estrategias pedagógicas por y para todos los estudiantes entendiendo como todos hacemos parte de la diversidad, sin etiquetar, sin encasillar o estigmatizar o situar problemáticas como las abordadas solo en un “tipo” de estudiantes.

Reflejamos así desde ACA la importancia de las aulas heterogéneas (Anijovich et al. 2004), como aquellas que reconocen las diferencias; valorando, respetando y aprendiendo de las singularidades de cada sujeto, promoviendo espacios libres de etiquetas, estigmas y exclusiones. Desde la postura de diversidad tomada por este equipo se consideró importante que esta no solo puede verse como una característica sino como un principio fundamental que promueve la inclusión y el respeto por lo que es distinto.

Bajo estas nociones el Educador Especial a través de sus conocimientos debería abarcar y proyectarse para trabajar con todos los estudiantes y no solo con una población,

teniendo en cuenta que todos somos parte de la diversidad y todos en algún momento de la vida y por diversas situaciones podemos requerir apoyos, ser excluidos, segregados o marginados por la sociedad.

Desde el presente trabajo de grado, se invitan a los Educadores Especiales a construir, diseñar, proponer, ejecutar y desarrollar secuencias didácticas enfocadas no solo a una población sino para todas las personas en general que involucren otros sectores de educación formal, informal, no formal y las familias, donde estos educadores vinculen a su labor los conocimientos adquiridos durante su formación y con los cuales pueden contribuir en diferentes escenarios a la eliminación de problemáticas que inciden en la participación de los sujetos.

Adicionalmente, se plantea la importancia de conocer y manejar de manera apropiada discursos que involucren conceptos como la diversidad y las diferencias lo cuales se consideran como ejes fundamentales para la inclusión. Se debe reconocer que Educador Especial no es el único profesional que se encarga de desarrollar estos procesos, se requiere de la articulación con otros docentes y profesionales que contribuyan, promuevan y hagan parte de la inclusión y eliminación de exclusiones, discriminaciones, sobre acompañamientos y tras las problemáticas que circulan en los contextos educativos; en un trabajo interdisciplinario. Por ello ACA está disponible en este documento para que sea implementada por todas las Instituciones Educativas formales, siendo esta liderada o acompañada por Educadores Especiales en equipo con otros profesionales. Motivamos a la construcción de propuestas como la aquí se proyecta.

En este sentido, se resalta la importancia de conocer y manejar adecuadamente discursos que involucre en la formación escolar, comprensión y tránsito de conceptos como la

diversidad y las diferencias, entendidos como ejes fundamentales para la inclusión y cabe resaltar para la participación.

Para las instituciones Educativas que quieran ser parte y deseen realizar la implementación de la secuencia didáctica Aprendiendo a Conectar y Acompañar pueden contactar a las autoras de este documento a través de los siguientes electrónicos

[carpetadiazpaulaandrecarpetadiaz@gmail.com](mailto:carpetadiazpaulaandrecarpetadiaz@gmail.com) [nikoldanielamartinezchivata@gmail.com](mailto:nikoldanielamartinezchivata@gmail.com) o a los números de teléfono 3504867490 y 3005291411 con el fin de brindar las orientaciones pertinentes para llevar a cabo este proceso. Esperamos que ACA sea de agrado, beneficio y ayuda para todas las personas.

## Referencias

- Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda. Investigación En Artes Y Letras*, 5(5), 8–17. <https://doi.org/10.4995/sonda.2016.18385>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Integración Social. (2018). *¿Sabe usted qué es la estrategia “entre pares”?* Integración Social, <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/2274-sabe-usted-que-es-la-estrategia-entre-pares>
- Anijovich, R., Malbergier, M Y Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza Para la Diversidad Aprender en Aulas Heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Arosemena, E. (2017). *Actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. [Tesis de Especialización, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional Universidad UMECIT, 2017.
- Avellaneda Zamora, L. (2018). *La concienciación de los alumnos hacia sus pares con necesidades educativas especiales*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Investigación Universidad de Sevilla.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial, Oficina Lima, Perú. (2016). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf)

- Barraza, A., Valles, A., Piñón, G., Soto, P., Segovia, V., Bustillos, S., Heredia, Y., Torrecillas, N, Uribe, G., García, I., Castañeda, A., Martínez, H., Vallejo, J., Ortiz, E., Reyes, M., Ortega, S y Valenzuela, S. (2020). *Modelos de Secuencias Didácticas*. Universidad pedagógica de Durango. <http://upd.edu.mx/Piloto/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Betancur Bustamante, N., Gallego Marulanda, L., López Tamayo, M y Muñoz Castrillón, A. (2006). *Espacios pedagógicos de interacción: pensar el aula como un escenario para la promoción de la resiliencia infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Boggino, N. (2008). Diversidad y Convivencia Escolar. Aportes para Trabajar en el Aula y la Escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 53-64. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117031004.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black, K., Vaughan, M y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión*. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Buchelli Lozano G. (2009). Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica – I parte. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, (85), 17-38. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/2086/1944>
- Calvo, G., Camargo Abello, M y Pineda Baéz, C. (2008). ¿Investigación Educativa o Investigación Pedagógica? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-173. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>

Cedeño Sandoya, W., Ibarra Mustelier, L., Galarza Bravo, F., Verdesoto Galeas J y Gómez Villalba, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.

Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (2011). *Acompañamiento*. Asociación de Colegios Jesuitas de Venezuela.

Chevallard, y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Copyright AIQUE grupo editor S.A.

Delgado, E. (2022). *Ambientes Complejos para el Desarrollo Integral de Personas en Situación de Discapacidad: Aula Húmeda*. Universidad Pedagógica Nacional. [Documento de trabajo sin publicar]

Díaz Barriga, A. (s.f). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>

Frade Rubio, L. (2009). *Planeación por competencias*. Inteligencia Educativa.

Goffman, E. (2006). *Estigma la identidad deteriorada*. Biblioteca de sociología.

Goleman, D. (2022). *La Inteligencia Emocional*. Le libros.

Gómez Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de educación*, (28), 199-214.

<https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4939>

Gómez Rivera, Y. (2014). *Influencia del grupo de pares en la construcción de la identidad de 26 adolescentes del cibercolegio UCN en el municipio de Cáceres-Antioquia*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.

Guisasola, J., Ametller, J., & Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 180101. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i1.1801](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801)

Herrera Rodríguez, J y Guevara Fernández. (2017). *Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y Retos en la Escuela*. Universidad Nacional de Ecuador. <http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/196>

Hoyos Rodríguez N., Muñoz Patiño, L y Ramos Oyola, L. (2023). *Percepciones que tienen algunos estudiantes sobre los vínculos que se establecen entre los pares de la Licenciatura en Educación Especial*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia.] Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.

Johnson, D., Johnson, R y Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF

Licenciatura en Educación Especial (2016) Documento maestro renovación de registro calificado [Documento de trabajo sin publicar]

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamiento curricular, Ética y valores Humanos.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_9.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Lineamiento curricular, Filosofía.*

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241891.html>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Ciencias Sociales.*

[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción.*

*Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.*

[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Transición.*

[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_Transicion-min\\_0.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional.*

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida)

Ministerio de Educación Nacional (03 de marzo de 2019). *Emociones para la vida.*  
Educación Bogotá.

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida)

Monsalve Ramírez, E. (2009). La investigación Educativa. *Revista de sociales. Comunicación, Cultura y Política*, 1(1), 23-37.

<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/623/617>

Montoro Ágreda, M. Alonso García, S. Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, pp. 8-17.

[https://revistasonda.upv.es/2016\\_Articulo\\_Miriam%20%C3%81greda.pdf](https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Miriam%20%C3%81greda.pdf)

Ñaupas Paitan, H. Mejía Mejía, E. Novoa Ramirez E y Villagomez Paucar, A. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

Palacios, A. (2008). *El modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca.

Patiño Garzón, L y Rojas Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las practicas pedagógicas en la universidad. *Revista Educación y educadores*, 12(1), 93-105.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760>

Puerta Gil, C. (2016). El Acompañamiento Educativo como Estrategia de Cercanía Impulsadora del Aprendizaje del Estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>

Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, (21), 33-45. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955978004.pdf>

- Ramos, C. (2000). *Violencia en una sociedad en transición*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, El Salvador.
- Rodríguez Reyes, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Salas Cañón, M. (2018). *Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Educação & Sociedade.
- Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de “Diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “Diversidad” con nosotros?* Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar, construyendo una escuela inclusiva.
- Suria Martínez, R. (2011). *Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus pares con discapacidad*. Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad - Universidad de Alicante.
- Tena, E y Couso, D. (2022). *¿Cómo sé que mi secuencia didáctica es de calidad? Propuesta de un marco de evaluación desde la perspectiva de Investigación Basada en Diseño*.

*Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Universidad de Cádiz*, (20), 2801. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i2.2801](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2801)

Tobón Tobón, S. Pimienta Prieto, J y García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall.

<https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf>

Universidad Nacional de Colombia, (2019). *Proyecto educativo institucional*. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar.

[https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI\\_IPARM.pdf](https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI_IPARM.pdf)

Valdés, I., Guerra, S y Camargo, M. (2019). Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión. *MENDIVE Revista de Educación*, 18(1), 76-91.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646>

Verdugo Alonso, M. Ángel, Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9–28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación Ecuador, (2011). *Educa sin barreras: Programa de sensibilización*. Ministerio de Educación. El nuevo Ecuador. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN\\_DE\\_SENSIBILIZACION\\_100214.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf)

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

Zubiria Samper, M. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

## Apéndices

### Apéndice 1.A DBA y Lineamientos Curriculares Explorados con Relación a la Secuencia

Grados	DBA Sociales y Lineamientos Curriculares
Transición	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.</li> <li>● Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.</li> <li>● Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.</li> <li>● Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.</li> </ul>
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo.</li> <li>● Comprende la importancia de participar en las decisiones de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar.</li> </ul>
Sexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.</li> </ul>
Octavo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprende el fenómeno de las migraciones en distintas partes del mundo y cómo afectan a las dinámicas de los países receptores y a los países de origen.</li> <li>● Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan</li> <li>● Comprende la importancia de las asociaciones, los gremios, los movimientos y organizaciones sindicales en la defensa de los derechos colectivos.</li> </ul>
Decimo	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.</li> </ul>
Filosofía	<p>Pese a las diferencias culturales, sociales e históricas entre los propósitos educativos, es posible rastrear la comprensión de la educación como proceso de formación humana. Tal reflexión genealógica resulta de gran utilidad no sólo para constatar la importancia que tiene la Filosofía en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, sino para comprender el componente filosófico de la pedagogía. La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que al reflexionar sistemáticamente sobre ella es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la Filosofía.</p>
Ética y Valores	<p>El propósito fundamental de toda educación es preparar al estudiante para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad. La subjetividad, en consecuencia, se abre a las dos dimensiones antes señaladas: la subjetividad individual o el autoconocimiento, y la autoestima personal y la subjetividad colectiva o el autoconocimiento y la autoestima, como parte de un todo, desde los diferentes niveles de la interacción social.</p>

***Apéndice 2.B. Diarios de Campo***




Código	Grado	Participación Docente	Concepto	Tiempo Estimado	Adaptaciones	Relevancia positiva	Relevancia negativa
D 1	Transición A	Educadora especial Nikol Martinez: Lidero Educadora especial Paula Carpeta: Acompañamiento participativo Docente de aula Sandra: Acompañamiento participativo, la docente en la actividad de los títeres menciono en varias oportunidades a los niños si recordaban lo que había visto en clases anteriores relacionado con la temática.	Emociones	1:30min  En el desarrollo del encuentro pedagógico debido el tiempo establecido no fue suficiente por ello los estudiantes alcanzaron a realizar la segunda actividad. Ya que se priorizo el show de títeres el cual requería de mayor tiempo.	En la sesión debido a los tiempos establecidos no alcanzaron a realizar la segunda actividad de dibujar sin embargo se brindó el espacio para que compartieran que emociones reconocieron y como actuaban cuando estaban sintiendo algunas de ellas por medio de la comunicación oral.  También es importante tener en cuenta que otro material se podría implementar según los gustos de los estudiantes, por ejemplo: El libro del monstruo de los colores.	El corto de la película intensamente fue de bastante agrado para los estudiantes además de que lo asociaron con las emociones, cumpliendo con su objetivo.  Los títeres de papel fueron un recurso llamativo para todos los niños del salón. A partir de ellos se propició un espacio de reflexión frente a las acciones que surgen a partir de las emociones, los relacionaron con su vida cotidiana cumpliendo así con su propósito.	Reconociendo las características individuales de algunos de los estudiantes no todos participaron en la segunda actividad.
D 2	Transición A	Educadora especial Nikol Martinez: Lidero Educadora especial Paula Carpeta: Acompañamiento participativo	Diversidad	1:30min  Es importante resaltar que el tiempo estimado no fue suficiente para desarrollar todo el encuentro	La lectura del cuento se hizo por medio de la presentación del mismo en el televisor, al ser un dispositivo grande captó la atención de los	El cuento del monstruo rosa fue bastante llamativo para todos los estudiantes del salón, luego de su lectura los niños crearon	La silueta no cumplió con el propósito que se establece en un principio ya que el encuentro se propició un día después de Halloween




Código	Grado	Participación Docente	Concepto	Tiempo Estimado	Adaptaciones	Relevancia positiva	Relevancia negativa
				pedagógico planeado, la última actividad que constaba de crear y armar las fichas del rompecabezas no se alcanzó a realizar.	estudiantes sin embargo es necesario llevar implementos tangibles con los cuales ellos puedan interactuar.  Las fichas no se realizan la docente de aula las retomo en una de sus clases.	reflexiones propias en cuanto a la importancia de respetar a los demás sin importar sin tenían características diferentes, es importante resaltar que también mostraron disgusto cuando se les pregunto si les gustaría que todos fueran iguales.  Con las elaboraciones del producto final los niños evidenciaron como todas sus obras eran distintas pero que todas encajaban porque conviven en un mismo espacio.	se relacionó con esta temática, los estudiantes dibujaron en sus siluetas sus disfraces sin embargo alrededor de sus productos se enfatizó en como cada uno era diferente pero que comparten un mismo espacio.
D 7	Tercero A	Educadora Especial Paula Carpeta: Lidero Educadora Especial Nikol Martínez: Acompañamiento participativo En esta actividad no se contó con la presencia del docente de aula, razón por	Apoyos	Las actividades se realizaron en menos del tiempo esperado y estipulado, por ello es importante considerar incluir más actividades.	El juego "dan un paso si" se esperaba realizar fuera del aula en un espacio abierto donde los estudiantes tuvieran la posibilidad de desplazarse sin	Llevar diferentes ejemplos de los apoyos que utilizamos en la cotidianidad facilita la comprensión de este concepto y las formas de utilizarlo. La	El sistema de apoyos es un tema de gran importancia y con un gran requerimiento en la realidad de este grupo, por tal motivo es




Código	Grado	Participación Docente	Concepto	Tiempo Estimado	Adaptaciones	Relevancia positiva	Relevancia negativa
		la cual los estudiantes se encontraron dispersos y no atendían las instrucciones.			restricciones, debido al comportamiento inadecuado de algunos estudiantes en aquel lugar se decide realizar el juego dentro del salón, donde los estudiantes debían alzar la mano si hacen uso del apoyo que se brindaba a través de la instrucción.	agenda semanal y el buzón son recursos que pueden resultar útiles a largo plazo tanto para los docentes como para los estudiantes	indispensable y planear actividades que sean más significativas para mejorar la comprensión del término y hacer uso del mismo, además de involucrar los diferentes recursos que son de gran importancia.
D 9	Tercero B	Educadora Especial: Nikol Martínez Lidero el encuentro pedagógico. Educadora Especial: Adriana Gonzales acompañamiento con registro fotográfico.	Emociones	El encuentro pedagógico se llevó a cabo en el tiempo propuesto de una 1:30 minutos.	En medio de la explicación de la infografía del concepto de inteligencia emocional y las emociones primarias y secundarias uno de los estudiantes sugirió la iniciativa a la docente de realizar la actividad más interactiva, propuso realizar actuaciones de acuerdo a las emociones. Por ello se adaptó la actividad estableciendo que los estudiantes pasaran por duplas donde uno se le mostraba la	Es importante mencionar el impacto que tienen las tecnologías en las nuevas generaciones, por ello el recetario cautivo el interés y la motivación de los estudiantes para participar en la actividad por ello es importante contar con espacios con acceso a internet y a dispositivos electrónicos.	El espacio donde se realizó el juego no fue el más propicio debido a que solo se contaba con un dispositivo tecnológico, se sugiere buscar otras opciones que faciliten evaluar el juego de manera individual.




<b>Código</b>	<b>Grado</b>	<b>Participación Docente</b>	<b>Concepto</b>	<b>Tiempo Estimado</b>	<b>Adaptaciones</b>	<b>Relevancia positiva</b>	<b>Relevancia negativa</b>
					emoción y la tenía que decirle a su compañero que acción realizar y el todo el grupo debe adivinar que emoción era.		




### Apéndice 3. C. Análisis fotográfico

Código	Fotografía	Descripción
<b>F1</b> <b>Video de las emociones</b>		En la fotografía se evidencia a todo el grupo de estudiantes de Transición A observando uno de los recursos utilizados para la actividad del componente de habilidades socioemocionales.
<b>F2</b> <b>Espacios de calma</b>		En la presente fotografía la docente en formación Nikol Martínez brindaba contención a uno de los estudiantes del grado transición A ya que los fuertes ruidos ocasionados durante la actividad generaron en el estudiante inquietud e intranquilidad por ello la docente se dirigió junto a él al tapete con el fin de brindar un espacio de tranquilidad.
<b>F3</b> <b>Explicaciones</b>		En esta foto la docente en formación Paula Carpeta se encontraba brindando información del primer componente a los estudiantes de Tercero A, quienes se encontraban observando la infografía diseñada para este componente. Esta exposición se realizó de manera interactiva para ello se invitó a los estudiantes a realizar la lectura de la infografía y la docente realizó preguntas en relación a la temática con el fin de que los estudiantes se sintieran participes e interactuaran con sus pares, la docente y el recurso.


Código	Fotografía	Descripción
<p><b>F4</b></p> <p><b>Juego de las emociones</b></p>		<p>Esta fotografía fue tomada durante la actividad del componente de habilidades socioemocionales en el grado Tercero A, allí la docente en formación Paula Carpeta y uno de los estudiantes estaban participando de un momento de la actividad, el cual consistía en que un participante debía brindar la información de una acción a realizar bajo una emoción y el otro participante tenía que ejecutarla creando así encuentros de interacciones directos. Esta actividad permitió que los estudiantes tuvieran mayor reconocimiento de las emociones y las formas de actuar que surgen de ellas, pues algunos actuaban de manera positiva o negativa según lo que consideraban correcto frente a las situaciones de la vida diaria que se proponían, los demás estudiantes daban sus puntos de vista recalando si eran las acciones más adecuadas o brindaban otras posibles formas de actuar, lo cual se considera como un acompañamiento efectivo que se da entre pares al brindar distintas posibilidades de reaccionar ante las emociones.</p>
<p><b>F5</b></p> <p><b>Mímica de las emociones primarias y secundarias</b></p>		<p>En la presente imagen se evidencia el interés, la disposición y participación del grupo de Tercero B para dar respuesta a la interpretación de un compañero que requiere apoyos menos habituales, frente a la mímica que interpreto de una situación que le generaba una emoción puntual. La docente en formación Nikol Martínez estaba moderando las participaciones de los pares.</p>
<p><b>F6 6</b></p> <p><b>Juego digital recetario de emociones</b></p>		<p>A través de esta fotografía se puede evidenciar las interacciones de tres niños que están jugando con el recetario de emociones, uno de ellos se encuentra señalando con su mano la respuesta que establecieron como grupo la correcta, mientras que la docente en formación Nikol Martínez maneja el dispositivo móvil para seleccionar la respuesta. Este juego fue de gran impacto para los estudiantes puesto que despertaba la competencia entre los grupos pero también involucraba recursos tecnológicos que son de gran interés para el uso de los estudiantes.</p>




Código	Fotografía	Descripción
<p><b>F7</b></p> <p><b>Participación</b></p>		<p>La presente fotografía permite visualizar la participación de los estudiantes del grado Tercero A en el primer componente. La docente en formación Nikol Martínez pregunto a los estudiantes si los momentos del encuentro pedagógico les habían gustado a lo que ellos respondían alzando la mano con el pulgar extendido por lo que se puede evidenciar la participación activa de todos los estudiantes. Gran parte de los niños(as) se mostraban interesados por la actividad ya que en esta se articulaban experiencias reales y personales, cuando participaba un estudiante los demás querían interactuar con sus comentarios o vivencias inmediatamente pidiendo la palabra lo que llevo a que se extendiera el tiempo del encuentro.</p>
<p><b>F8</b></p> <p><b>Dibujos en siluetas</b></p>		<p>En esta imagen se observan tres niñas del grado Transición A trabajando sobre la silueta de un cuerpo humano, actividad que correspondía al componente de diversidad. Se puede evidenciar que las estudiantes colorearon las siluetas y terminaron algunos dibujos pero no plasmaron sus gustos o intereses lo cual se esperaba según el propósito de esta temática y del recurso, algunos estudiantes se confundieron con la instrucción y dibujaron los disfraces utilizados para Halloween ya que la actividad se realizó un día después de esta celebración.</p>
<p><b>F9</b></p> <p><b>Lectura de cuento</b></p>		<p>Esta fotografía fue tomada durante la actividad del componente de diversidad en el curso de Transición A, allí la docente en formación Nikol Martínez realizaba la lectura interactiva del cuento el monstruo rosa realizando preguntas y especulaciones a los estudiantes, quienes participaban de manera activa haciendo apreciaciones o preguntas sobre los que sucedería con el personaje principal, este cuento les gusto e interés a los estudiantes de este grupo. Además este recurso permitió la comprensión del tema ya que se centraba en las diferencias que tenían todos los personajes, también se evidenció que la literatura es de gran interés para niños(as) sin embargo se deben involucrar recursos tecnológicos o tangibles para guiar la lectura visualmente.</p>





Código	Fotografía	Descripción
<b>F 10</b> <b>Concéntrese</b>		<p>En el grupo de Octavo A se llevaron a cabo diferentes stands con el fin de abordar el componente de diversidad sus logros y acciones actuadas. En la presente imagen se puede observar la participación activa de uno de los grupos conformados por los estudiantes, quienes desarrollaron una actividad basada en un juego por equipos el cual consistía en reconocer diferentes jergas colombianas y asociarlas con sus respectivos gentilicios por medio de cartas, lo que permitió a los participantes conocer las diversas formas de comunicación en el país. Durante la actividad los estudiantes demostraron competitividad, interés y trabajo cooperativo.</p>
<b>F11</b> <b>Juego de palabras indígenas</b>		<p>En esta fotografía se encuentran tres estudiantes pertenecientes a diferentes grupos previamente organizados compitiendo en el juego de las palabras indígenas, actividad realizada para el componente de diversidad en el grado Octavo A. Este tipo de actividades que involucran el juego y la competencia entre pares son de gran importancia ya que los estudiantes se encuentran activos y presentes en la actividad, además los lleva a crear interacciones con sus compañeros y dar sus puntos de vista respetando el de los demás.</p>
<b>F12</b> <b>Acciones físicas zapatos</b>		<p>La presente fotografía fue tomada en el grado Transición A durante el ejercicio de una de las actividades del componente de apoyos, allí se evidencia un grupo de tres estudiantes aprendiendo a atar zapatos en una de las fichas, una de sus compañeras tiene bases sobre esta acción por ende se encuentra enseñando y modelando a sus pares a realizar dicha acción, este recurso fue de interés para los estudiantes ya que propicio el acompañamiento, la enseñanza y el aprendizaje entre estudiantes.</p>




Código	Fotografía	Descripción
<p><b>F13</b></p> <p><b>Acciones físicas botellas</b></p>		<p>Esta fotografía corresponde también a la actividad de apoyos realizada en el grado Transición A, este grupo de tres estudiantes se encontraban compitiendo por obtener el menor tiempo en la acción de destapar botellas. Estas fichas tangibles también pusieron a prueba las habilidades de los pares y despertaron la competitividad entre ellos, de manera que todos participaron por el mejor tiempo y la cantidad de acciones realizadas, teniendo como resultado una competencia positiva donde todos los estudiantes respetaron los turnos y resultados de sus compañeros.</p>
<p><b>F14</b></p> <p><b>Destapar botellas</b></p>		<p>En el grado Transición A dentro del componente de apoyo, se utilizaron varios materiales tangibles que permitieron la participación activa de los estudiantes de manera individual y grupal lo que permitió el modelamiento, interacciones sociales y acompañamientos efectivos por parte de los pares. En la fotografía se observa a un estudiante realizando la actividad de destapar botellas, mientras que uno de sus compañeros lo guía y apoya en el proceso promoviendo así el trabajo cooperativo, la autonomía y desarrollo de habilidades.</p>
<p><b>F15</b></p> <p><b>Red de apoyos</b></p>		<p>Durante la actividad del componente de interdependencia en el grado Tercero A se capturo la presente fotografía de algunos estudiantes sosteniendo una lana y compartiendo sus experiencias. Esta actividad permitió realizar una analogía de cómo se forman y tejen las redes de apoyos, también llevo a conocer los apoyos que los estudiantes requieren en su vida cotidiana y aquellos que ellos mismos pueden ofrecer, allí los estudiantes se escucharon activamente y fueron parte fundamental en la actividad.</p>




Código	Fotografía	Descripción
<b>F16</b> <b>Telaraña de apoyos</b>	 A group of approximately 15 students and one teacher are gathered outdoors in a schoolyard. They are participating in an activity where they are forming a web of support. The students are holding hands or standing close together, and the teacher is in the center, interacting with them. The background shows a school building and some trees.	<p>En esta imagen se observa el ejercicio de apoyos plasmados a través de una red con lana, cada estudiante fue participe y escucho activamente las apreciaciones de cada compañero, la docente en Formación Nikol Martínez participaba de esta actividad realizada en el grupo Tercero B donde se generaron interacciones sociales efectivas por medio de la participación de la actividad.</p>

Código	Fotografía	Descripción
<p data-bbox="203 800 250 825">F17</p> <p data-bbox="203 858 337 913">Figuras por grupos</p>		<p data-bbox="878 258 1446 596">En esta imagen se refleja el trabajo realizado por un grupo de estudiantes del curso Tercero A, donde se encontraban trabajando cooperativamente, se puede visualizar cada estudiante está realizando acciones diferentes sobre las plantillas con el fin de obtener una figura como resultado final. Por medio de esta actividad los estudiantes aprendieron a reconocer el trabajo de cada uno de los integrantes del grupo, además del respeto de las habilidades y roles que cada uno cumplía y aquel trabajo en equipo para llegar a una meta en específico.</p>

Código	Fotografía	Descripción
<p><b>F18</b></p> <p><b>Apoyos entre compañeros</b></p>		<p>La presente imagen fue capturada en el grupo de Tercero A durante la actividad de interdependencia, en esta se puede evidenciar dos estudiantes pintando sobre una hoja. Una de ellas brinda acompañamiento a su compañera que requiere de apoyos menos habituales para ello se observa que toma el color con el fin de guiar y ayudarla a pintar la figura, la estudiante que realizó este apoyo ya había culminado su rol en la actividad de manera natural, autónoma y consciente tomo un lápiz, una hoja y apoyo a su compañera a pintar una figura.</p>
<p><b>F19</b></p> <p><b>Búsqueda de figuras</b></p>		<p>La fotografía fue captada durante la ejecución de la actividad de interdependencia en el curso Transición A, los niños se encontraban en la búsqueda de las fichas que le correspondían a su grupo, cada vez que encontraban una figura procedían a pegarla en el tablero, tal como se observa en la imagen. A pesar de que cada estudiante tenía su grupo en específico los niños cada vez que observaban una figura que no les correspondía avisaban al otro grupo para que todos lograran cumplir la meta, esta actividad no solo llevo a la interacción por grupos pequeños sino que también surgió una interacción del grupo en general para culminar la búsqueda</p>
<p><b>F20</b></p> <p><b>Guía de compañeros</b></p>		<p>En la presente imagen se observa dos estudiantes tomadas de la mano, una con los ojos vendados y la otra con la función de guiar a su compañera por una pista de obstáculos, actividad realizada desde el componente de interdependencia en el grado de Transición A. Esta actividad permitió que surgieran acompañamientos efectivos entre los pares para guiar y conseguir la meta, algunos estudiantes se tropezaban con los obstáculos por lo que se resaltaba la importancia de una buena estrategia mediada por un dialogo entre las parejas, además los niños entendieron la importancia de ayudar y ser ayudado teniendo presente que sin la participación de los dos integrantes no hubiesen llegado al final de la pista.</p>

Código	Fotografía	Descripción
<b>F21</b>  <b>Arcoíris conjunto</b>		<p>La presente fotografía fue tomada en el grado Transición A durante el desarrollo de la actividad del componente de interdependencia, se observan a dos estudiantes pintando una parte de un arcoíris con el color que les correspondía, las dos están trabajando de manera conjunta en la misma figura. Este recurso permitió que los estudiantes compartieran un mismo producto y trabajaran sobre el con un mismo fin, principio de la interdependencia fundamental para llevar a cabo interacciones sociales efectivas.</p>
<b>F22</b>  <b>Arcoíris en grupos</b>		<p>Esta imagen al igual que la anterior representa el trabajo cooperativo para la conformación de un arcoíris en tamaño grande, cada estudiante se encuentra en su respectivo grupo, la docente en formación Nikol Martínez realizaba un acompañamiento individual con el fin de promover la participación de todos los estudiantes y la conformación del arcoíris de manera grupal.</p>
<b>F23</b>  <b>Reconocimiento entre pares</b>		<p>En la fotografía se encuentra la Educadora Especial en formación Paula Carpetta, la docente directora de curso Laura Castillo y los estudiantes de Tercero A, todos los participantes están creando interacciones sociales en relación al reconocimiento propio y de sus pares. Esta actividad fue diseñada para conocer las dinámicas de los grados señalados por problemáticas convivenciales, sobre acompañamientos y exclusiones, los estudiantes debían hacer parejas y dialogar sobre sus gustos e intereses luego de ello cada estudiante debía compartir la información que recolectó de su compañero.</p>
<b>F24</b>  <b>Participación teatral</b>		<p>Los estudiantes de Transición A en esta fotografía se encuentran participando en el teatro de las emociones elaborado para el componente de habilidades socioemocionales, se encuentra reconociendo e identificando las emociones primarias, en sus rostros se observa la imitación de las mismas. Además se evidencia la atención continua que los estudiantes tuvieron con los recursos de los títeres, el teatrino y el dialogo interactivo que se medió con preguntas alusivas a la temática.</p>

Código	Fotografía	Descripción
<p><b>F25</b></p> <p><b>Teatro de las emociones</b></p>		<p>En la siguiente fotografía se encuentra la docente directora de grado Transición A Sandra Corrales junto al teatro de las emociones elaborado para el componente de habilidades socioemocionales. Allí se encuentra un estudiante de pie quien requiere de apoyos menos habituales observando los títeres de papel los cuales fueron llamativos para él y para todo el grupo. Sin embargo es importante mencionar que la docente en formación Paula Carpeta estaba modelando el proceso del estudiante pidiendo que se ubicara con todo el grupo de estudiantes o acompañara la función desde la manipulación de los títeres. Por otra parte la directora de grupo se encontraba moderando el orden de las participaciones y recordando a los estudiantes la importancia de las emociones y las acciones que surgen de ellas para mantener los acuerdos que generaron anteriormente como grupo.</p>
<p><b>F26</b></p> <p><b>Teatrino</b></p>		<p>Se puede evidenciar en esta fotografía la participación activa de un estudiante junto a la docente en formación Paula Carpeta frente a la obra de teatro vinculada al componente de habilidades socioemocionales además de ello se evidencia la atención sostenida obtenida por los estudiantes en el espacio.</p>
<p><b>F27</b></p> <p><b>Participación guiada</b></p>		<p>La presente fotografía fue tomada en el grado de Tercero A, en el cual la docente en formación Paula Carpeta estaba acompañando a una estudiante que requiere de apoyos menos habituales frente a la elaboración de dibujos relacionados con sus gustos e intereses, es importante precisar que en diferentes ocasiones es necesario brindar apoyos individualizados con el fin de que todos los estudiantes participen de manera activa en las actividades. Al terminar los dibujos las docentes en formación dieron la instrucción de que cada estudiante compartiera con el grupo sus construcciones para que todos conocieran las diferencias y similitudes que podrían tener, actividad diseñada para el componente de diversidad, en una de las interpretaciones todo el grupo de estudiantes</p>

Código	Fotografía	Descripción
		<p>apoyo y acompañamiento a la estudiante que requiere de apoyos menos habituales cantando una de sus canciones favoritas interpretando su dibujo que consistía de una gallina por lo que todo el grupo canto la canción de la gallina turuleca.</p>
<p><b>F28</b> <b>Apoyo individual</b></p>		<p>En la presente fotografía se encuentra una estudiante junto con la Docente Paula Carpeta quien está realizando un apoyo individualizado propiciando así su participación en la actividad del componente de diversidad.</p>
<p><b>F29</b> <b>Ruleta de emociones</b></p>		<p>La docente en formación Paula Carpeta en esta fotografía estaba explicando y mostrando a los estudiantes de Octavo A la ruleta de las emociones, en esta se evidencia que el grupo mantenía interés y atención frente a la información que se estaba entregando, ya que la docente vinculo a los estudiantes en su explicación por medio de preguntas en relación al componente de habilidades socioemocionales y a las situaciones de la vida cotidiana.</p>
<p><b>F30</b> <b>Participación por parte de los docentes</b></p>		<p>En la fotografía la docente Paola Martínez directora del grado Tercero B, está pidiendo al grupo escucha activa y atención a las instrucciones que brinda la Educadora Especial formación. La docente en el desarrollo del plan piloto intervino constantemente de manera positiva en el desarrollo de las actividades planteadas dentro de la secuencia didáctica, su acompañamiento participativo fue muy importante para el desarrollo de los encuentros pedagógicos.</p>

Código	Fotografía	Descripción
<b>F31</b> <b>Autoras y diseñadoras de la secuencia</b>		<p>Las Educadoras Especiales en formación Paula Carpeta y Nikol Martínez quienes se encuentran en la fotografía fueron las encargadas del diseño y elaboración de todas las actividades y recursos utilizados en el plan piloto de la secuencia didáctica. En la imagen se pueden observar los títeres de papel creados por las autoras para el desarrollo del teatro de las emociones del componente de habilidades socioemocionales para el grado de Transición A.</p>

**Apéndice 4.D.** Ejemplo de Rúbrica tipo escala Likert. La Rúbrica original, contiene la valoración para 16 diarios de campo en lógica de los diferentes niveles educativos y componentes propios de la Secuencia didáctica diseñada.

<b>Nivel educativo</b>	<b>Componente</b>	<b>Código</b>	<b>Momentos</b>	<b>La actividad corresponde a la edad de los estudiantes</b>	<b>La actividad es apropiada para la comprensión del componente</b>	<b>Los recursos son pertinentes para el desarrollo de la actividad</b>	<b>La actividad se realizó en el tiempo establecido</b>	<b>La actividad genero gusto e interés en los estudiantes</b>	<b>La actividad cumple con las competencias y habilidades establecidas</b>	<b>La actividad fue desarrollada en el espacio adecuado</b>
Transición	Socioemocional	D 1	Corto "emociones para la vida"	5	5	4	3	4	4	5
Transición	Socioemocional	D 1	Dibujos de acciones	4	3	4	1	3	3	5
Transición	Socioemocional	D 1	Show de títeres	5	5	5	4	5	5	5
Transición	Diversidad	D 2	Siluetas y dibujos de características propias	5	3	5	3	3	2	5
Transición	Diversidad	D 2	Lectura del cuento "el monstruo rosa"	5	5	4	3	5	5	5
Transición	Diversidad	D 2	Fichas de rompecabezas	5	5	5	1	4	5	5

Transición	Apoyos	D 3	Analogía de superhéroes	5	5	3	4	4	5	4
Transición	Apoyos	D 3	Fichas de situaciones de la vida cotidiana	5	4	5	3	5	4	5
Transición	Apoyos	D 3	Bandera de ayuda	5	4	5	1	3	4	5