



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 18 de marzo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita:

Lina Triana Rojas, con C.C. No. 1075236422 de Neiva,

Autora del trabajo de investigación, Titulado Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el respeto a la diversidad, presentado y aprobado en el año 2022, como requisito para optar al título de Magister en educación para la inclusión;

Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

Vigilada Mineducación



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:**

Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el respeto a la diversidad.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Triana Rojas	Lina

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magíster en educación para la inclusión.

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en educación para la inclusión.

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 148

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías \_\_\_ Grabaciones en discos \_\_\_ Ilustraciones en general X Grabados \_\_\_  
Láminas \_\_\_ Litografías \_\_\_ Mapas \_\_\_ Música impresa \_\_\_ Planos \_\_\_ Retratos \_\_\_ Sin ilustraciones \_\_\_ Tablas  
o Cuadros X

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento: Ninguno

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**MATERIAL ANEXO:** Ninguno

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

Español

Inglés

- |                                       |                                  |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Estrategias pedagógicas inclusivas | Inclusive pedagogical strategies |
| 2. Niños y niñas                      | Boys and girls                   |
| 3. Espacios urbanos marginales        | Marginal urban spaces            |
| 4. Inclusión                          | Inclusion                        |
| 5. Respeto a la diversidad            | Respect for diversity            |

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

Las estrategias pedagógicas son recursos educativos que facilitan la enseñanza- aprendizaje y que, dado a su carácter contextualizado, vinculatorio y formativo, se acercan cada vez más al campo de la inclusión. En ese sentido, las estrategias pedagógicas inclusivas resultan ser aliadas en el reconocimiento de la diversidad y promotoras de sociedades más incluyentes. El presente estudio se enmarca dentro de un espacio urbano marginal y se plantea como objetivo, analizar cómo las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en una teoría pluralista como la de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner, promueven el respeto a la diversidad en estudiantes del grado primero. Para abordar dicho objetivo, el estudio se ubica en el paradigma crítico, asociado al diseño de investigación acción educativa. Esto permite hacer investigación desde un contexto complejo y con la colaboración de los niños y las niñas, quienes son coconstructores de estrategias pedagógicas inclusivas. Los resultados permiten ver que la creación de estrategias pedagógicas inclusivas en alianza con la teoría de las inteligencias múltiples, es valiosa en el fortalecimiento de la diversidad, puesto que permite evidenciar a los niños como agentes sociales diversos, que construyen subjetividades y comunican sus realidades. Al finalizar el estudio, se plantean conclusiones a partir de los objetivos, los aportes conceptuales y la metodología aplicada, donde en términos generales, se expone que la reflexión pedagógica ubicada desde el contexto y con la participación permanente de los actores, posibilita el dialogo de saberes, para generar inclusión en el aula de clase por medio de estrategias pedagógicas inclusivas.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

Pedagogical strategies are educational resources that facilitate teaching-learning and that, given their contextualized, binding and formative nature, are increasingly closer to the field of inclusion. In this sense, inclusive pedagogical strategies turn out to be allies in the recognition of diversity and promoters of more inclusive societies. The present study is framed within a marginal urban space and its objective is to analyze how inclusive pedagogical strategies based on a pluralistic theory such as Howard Gardner's Multiple Intelligences promote respect for diversity in first grade students. To address this objective, the study is located in the critical paradigm, associated with the design of educational action research. This allows doing



research from a complex context and with the collaboration of children, who are co-constructors of inclusive pedagogical strategies. The results show that the creation of inclusive pedagogical strategies in alliance with the theory of multiple intelligences is valuable in the strengthening of diversity, since it makes it possible to show children as diverse social agents, who construct subjectivities and communicate their realities. At the end of the study, conclusions are drawn from the objectives, the conceptual contributions and the methodology applied, where in general terms, it is exposed that the pedagogical reflection located from the context and with the permanent participation of the actors, enables the dialogue of knowledge, to generate inclusion in the classroom through inclusive pedagogical strategies.

### APROBACIÓN DE LA TESIS

Nombre presidente Jurado: María Angélica Cachaya

Firma:



Firma

Nombre Jurado: María Liliana Díaz

Firma:



María Liliana Díaz

Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el  
respeto a la diversidad

Lina Triana Rojas

Maestría en Educación para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva - Huila

2021

Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el respeto a la diversidad

Lina Triana Rojas

Asesora: Catalina Trujillo Vanegas

Trabajo de grado presentado para optar el título de Magister en educación para la inclusión.

Maestría en Educación para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva - Huila

2021

**Nota de aceptación:**

---

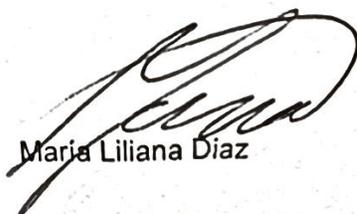
---

---

Presidente Jurado: María Angélica Cachaya

  
Firma

Firma Jurado: María Liliana Díaz

  
María Liliana Díaz

Neiva, 1 de marzo de 2022

## **Dedicatoria**

Para Pau, quien es amor, luz, melodía y vida; por enseñarme que ser madre es abrir camino, es construir el sentido de la existencia a base de sueños, trabajo, fortaleza y corazón.

Todos mis esfuerzos para demostrar que la superación es posible, cuando la motivación tiene ojos hermosos, te sonrío y te llama “mami”.

## **Agradecimientos**

A mis amores del alma:

Mi esposo, por ser artífice de proyectos comunes, por sus muestras diarias de amor, su constante paciencia, su apoyo incansable, y por enseñarme la importancia de ser determinados a la hora de buscar nuestros sueños. Mi hija, por ser inspiración, alegría, bondad, y por su compañía permanente, su delicioso café y el ánimo que me brinda cada día. Mi hermana, Deicy, por ser cómplice de vida, por ser ternura en la adversidad y por la incondicionalidad con la que me ha acompañado desde siempre. Mis padres, por la vida, la educación y el esfuerzo con el que me formaron.

Así mismo, expreso mi más profundo agradecimiento a mi asesora, Catalina Trujillo Vanegas, por ser ejemplo de la vocación, entusiasmo, constancia y por enseñarme que hay múltiples caminos para trabajar en la construcción de sociedades inclusivas. Todo es posible si se aborda paso a paso.

A la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, por abrirme sus puertas, y a las niñas y los niños que me permitieron verlos desde la diversidad, escuchar sus voces, conocer sus realidades y construir con su ayuda una propuesta incluyente.

Finalmente, al profesor Erinso Yarid Díaz Rodríguez, por su proactividad, así como por el esmero en sus orientaciones y a la Maestría en Educación para la inclusión, por su excelente propuesta educativa, por la extraordinaria calidad de sus docentes y por el acompañamiento permanente.

## Resumen

Las estrategias pedagógicas son recursos educativos que facilitan la enseñanza-aprendizaje y que, dado a su carácter contextualizado, vinculatorio y formativo, se acercan cada vez más al campo de la inclusión. En ese sentido, las estrategias pedagógicas inclusivas resultan ser aliadas en el reconocimiento de la diversidad y promotoras de sociedades más incluyentes. El presente estudio se enmarca dentro de un espacio urbano marginal y se plantea como objetivo, analizar cómo las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en una teoría pluralista como la de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner, promueven el respeto a la diversidad en estudiantes del grado primero. Para abordar dicho objetivo, el estudio se ubica en el paradigma crítico, asociado al diseño de investigación acción educativa. Esto permite hacer investigación desde las necesidades evidenciadas en el aula de clase, situada en un contexto complejo y con la colaboración activa de los niños y las niñas, quienes son coconstructores de estrategias pedagógicas inclusivas, visibilizándose así como agentes activos participativos. Los resultados permiten ver que la creación de estrategias pedagógicas inclusivas en alianza con la teoría de las inteligencias múltiples, es valiosa en el fortalecimiento de la diversidad, puesto que permite evidenciar a los niños como agentes sociales diversos, que construyen subjetividades y comunican sus realidades. Al finalizar el estudio, se plantean conclusiones a partir de los objetivos, los aportes conceptuales y la metodología aplicada, donde en términos generales, se expone que la reflexión pedagógica ubicada desde el contexto y con la participación permanente de los actores, posibilita el dialogo de saberes, para generar inclusión en el aula de clase por medio de estrategias pedagógicas inclusivas.

**Palabras clave:**

Estrategias pedagógicas inclusivas; niños y niñas; espacios urbanos marginales; inclusión; respeto a la diversidad.

### **Abstract**

Pedagogical strategies are educational resources that facilitate teaching-learning and that, given their contextualized, binding and formative nature, are increasingly closer to the field of inclusion. In this sense, inclusive pedagogical strategies turn out to be allies in the recognition of diversity and promoters of more inclusive societies. The present study is framed within a marginal urban space and its objective is to analyze how inclusive pedagogical strategies based on a pluralistic theory such as Howard Gardner's Multiple Intelligences promote respect for diversity in first grade students. To address this objective, the study is located in the critical paradigm, associated with the design of educational action research. This allows doing research from the needs evidenced in the classroom, located in a complex context and with the active collaboration of the children, who are co-constructors of inclusive pedagogical strategies, thus making themselves visible as active participatory agents. The results show that the creation of inclusive pedagogical strategies in alliance with the theory of multiple intelligences is valuable in the strengthening of diversity, since it allows showing children as diverse social agents, who construct subjectivities and communicate their realities. At the end of the study, conclusions are drawn from the objectives, the conceptual contributions and the methodology applied, where in general terms, it is exposed that the pedagogical reflection located from the context and with the permanent participation of the actors, enables the dialogue of knowledge, to generate inclusion in the classroom through inclusive pedagogical strategies.

### **Keywords:**

Inclusive pedagogical strategies; boys and girls; marginal urban spaces; inclusion; respect for diversity

## Tabla de contenido

Introducción .....	13
1. Problema de investigación y justificación .....	19
1.1. Problema de investigación .....	19
1.2. Objetivos .....	26
1.2.1. Objetivo general .....	26
1.2.2. Objetivos específicos.....	26
1.3. Justificación .....	27
2. Marcos de referencia .....	31
2.1. Antecedentes .....	31
2.1.1. Estudios de estrategias pedagógicas inclusivas.....	33
2.1.1.1. Estrategias pedagógicas inclusivas con fines académicos. ....	33
2.1.1.2. Enfoque diferencial en las estrategias pedagógicas inclusivas. ....	34
2.1.1.3. Estrategias pedagógicas inclusivas encaminadas al reconocimiento de la diversidad.....	35
2.1.2. Estudios de niños y niñas en espacios urbanos marginales.....	35
2.1.2.1. Niñas y niños en espacios educativos .....	36
2.1.2.2. Adultocentrismo.....	37
2.1.2.3. Rol de los niños y las niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.....	38
2.1.3. Estudios sobre estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales .....	39

2.1.3.1.	Estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales ligadas a la formación integral. ....	39
2.1.3.2.	Ámbitos generadores de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas. 40	
2.2.	Marco conceptual.....	43
2.2.1.	Las estrategias pedagógicas desde la mirada de la inclusión.....	43
2.2.1.1.	Respeto a la diversidad como propósito de las estrategias pedagógicas inclusivas.....	45
2.2.1.2.	La teoría de las Inteligencias Múltiples como aporte a las estrategias pedagógicas inclusivas.....	46
2.2.2.	Los niños y las niñas en espacios urbanos marginales como participantes en los procesos de convivencia.....	47
2.2.2.1.	Niños y niñas como participativos, constructores de procesos sociales. ....	48
2.2.2.2.	Niños y niñas como sujetos sociales en el marco del respeto a la diversidad. 51	
2.3.	Marco contextual.....	52
3.	Metodología.....	58
3.1.	Enfoque metodológico.....	58
3.2.	Técnicas de investigación.....	61
3.3.	Población y muestra.....	65
3.3.1.	Características de la muestra.....	65
3.4.	Criterios de rigurosidad metodológica.....	69
3.5.	Estrategias de sistematización, análisis e interpretación de la información.....	71

4.	Resultados.....	75
4.1.	Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal .....	75
4.1.1.	Niños y niñas como agentes sociales activos y diversos.....	77
4.1.1.1.	Imagen corporal de los niños y las niñas como construcción propia .....	77
4.1.1.2.	Niños y niñas como co- constructores de relaciones.....	81
4.1.2.	Los espacios como construcción subjetiva de los niños y las niñas.....	83
4.1.2.1.	Familia como Sistema estructurado/estructurante de relaciones.....	84
4.1.2.2.	La escuela como espacio de participación y construcción de relaciones diversas	87
4.1.2.3.	Barrios urbanos marginales como espacios de vulneración.....	89
4.2.	Estrategias pedagógicas inclusivas en el reconocimiento a la diversidad. ....	95
4.2.1.	Manifestaciones de diversidad desde las inteligencias múltiples.....	96
4.2.1.1.	La música como recurso de expresión. ....	97
4.2.1.2.	El títere como herramienta en la construcción de subjetividades. ....	100
4.2.1.3.	El dibujo como ventana a la comunicación de realidades.....	104
4.3.	Valoración de la diversidad .....	108
4.3.1.	Estrategias pedagógicas inclusivas fortalecedoras de la diversidad.....	109
4.3.1.1.	Autoconocimiento.....	110
4.3.1.2.	Reconocimiento de las habilidades de los otros.....	113
5.	Conclusiones.....	116
	Referencias.....	120

**Tabla de figuras**

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	72
Figura 3 .....	76
Figura 4 .....	78
Figura 5 .....	86
Figura 6 .....	94
Figura 7 .....	96
Figura 8 .....	106
Figura 9 .....	109
Figura 10 .....	111

## Introducción

*“El derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona” (Blanco, 2005, p. 14).*

La educación debe implicar la inclusión de todos los niños y las niñas. De ahí la necesidad de situarse en su lugar y ver desde sus ojos, revivir sus experiencias, escuchar sus saberes y explorar sus expectativas. Cada niño es un color del inagotable círculo cromático, que vive y se forja desde un tono particular; algunos vivaces y otros neutros; siempre desde sus comprensiones del mundo y la realidad.

Por su parte, las estrategias pedagógicas son un medio que maestros y maestras utilizan para propiciar el conocimiento en los niños y las niñas, puesto que involucran tanto los enfoques teóricos, como diversos métodos de enseñanza aprendizaje (Carreño et al. 2020). Por tanto, al nombrarlas inclusivas, las estrategias pedagógicas adquieran el lente para distinguir la gama de colores que comprende la diversidad y la responsabilidad social para evitar todo tipo de exclusión.

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas inclusivas se ubican desde el contexto, reconocen las diferencias, valoran los aportes de los actores involucrados en el proceso educativo, y generan espacios de inclusión. De ahí, que se piense en estrategias pedagógicas inclusivas, pues se busca la valoración de la diversidad, el reconocimiento del otro, las particularidades del entorno, la equidad y la participación de los actores, objetivos claves de la inclusión (Echeita & Ainscow, 2011; Ainscow & Booth, 2015; Blanco, 2006).

A su vez, Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, es un referente que invita a pensar en el ser humano de manera plural, reconociendo las diversas facultades que

cada uno posee, desarrolla y aplica en su diario vivir. Según el autor, el sistema educativo debe reconocer que no todos los niños tienen el mismo tipo de mente y respetar las diferencias que caracteriza a cada uno de ellos (Gardner, 1995).

A partir de la reflexión pedagógica frente a los planteamientos expuestos hasta el momento, surgió la idea de relacionar las estrategias pedagógicas inclusivas con la teoría de las inteligencias múltiples. Dicha unión, buscó el reconocimiento de los niños y las niñas como seres únicos y diversos, con el fin de posibilitar espacios educativos inclusivos.

En consecuencia, esta investigación, desarrollada en el marco la Maestría en Educación para la Inclusión e inscrita a la Línea Diversidad y Derechos Humanos, se centró en analizar cómo las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner promueven el respeto a la diversidad en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, Sede La Gaitana de la ciudad de Neiva.

Dicha institución se ubica dentro de un espacio urbano marginal, donde el actuar de los habitantes se ve afectado por el abandono estatal, la vulneración de derechos, la falta de oportunidades y en general la exclusión (Doré, 2008).

Para el caso de este estudio, el contexto implicó unos procesos complejos de reconocimiento del espacio y los actores, que permitieron visibilizar la vulnerabilidad asociada a la exclusión presente tanto en el entorno, como dentro del sector educativo. Se trató entonces de buscar el reconocimiento individual, pero sin desconocer los conflictos externos de la educación que entran a la institución, pues es común que los niños y las niñas lleguen al colegio con cargas psicosociales, dificultades económicas, familiares o emocionales, lo cual genera situaciones conflictivas que entorpecen las relaciones interpersonales.

En ese sentido, los niños y las niñas desempeñaron en la investigación un papel fundamental, puesto que participaron como agentes sociales activos y diversos (Corsaro, 2005). Esto implica que, a partir de sus saberes y vivencias, los niños y las niñas fueron coconstructores dentro del estudio planteado.

La presente investigación se divide en cuatro capítulos. En el primero se deja en evidencia la problemática que enmarca el estudio, lo cual conlleva al planteamiento de los objetivos y a la justificación. Aquí se reconocen unos desafíos en la educación para la inclusión, que parten de la creación de estrategias pedagógicas inclusivas centradas en el ser y respetuosas de las inteligencias de los niños y las niñas. Estrategias pedagógicas inclusivas nacidas del contexto y su influencia en los actores, fortalecedoras del reconocimiento y respeto a la diversidad y promotora de la inclusión de los niños y niñas como sujetos activos- participativos superando el Adultocentrismo.

En el segundo capítulo, se ubican los marcos de referencia que se dividen entre los antecedentes, el marco conceptual y el marco contextual. Para la revisión del estado del arte, se llevó a cabo una revisión de 134 documentos desde tres categorías: estrategias pedagógicas inclusivas, niños y niñas en espacios urbanos marginales y estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales.

El marco conceptual se orientó hacia el reconocimiento de la otredad y el fortalecimiento de la participación ciudadana de poblaciones diversas en diferentes contextos, por lo tanto, se desarrolló a partir de dos núcleos: El primero, relacionado con las estrategias pedagógicas desde la mirada de la inclusión, el cual aborda el respeto a la diversidad como propósito de las estrategias pedagógicas inclusivas (Blanco, 2005; Echeita, & Ainscow, 2011; Booth, T., &

Ainscow, M. 2002; Booth, T., & Ainscow, M. 2015; Ainscow, M. 2017), y la teoría de las inteligencias múltiples como aporte a las estrategias pedagógicas inclusivas (Gardner, 1995). El segundo núcleo, niños y niñas en espacios urbanos marginales, tiene en cuenta a los actores como agentes participativos, constructores de procesos sociales (Paves, 2012; Pascual, 2019; Gaitán, 2006; Amador, 2012) y como sujetos sociales en el marco del respeto a la diversidad (Ainscow y Booth, T., 2015; Duk, y Narvarte, 2007; García, Aquino, Izquierdo y Santiago, 2015).

Finalmente, se plantea el marco contextual, donde hace el reconocimiento del contexto social, la institución educativa y la sede donde se realizó el estudio. En este apartado se describe la problemática asociada al espacio urbano marginal vinculado tanto a la institucionalidad educativa, como a las familias de donde proviene la población y muestra participante en la investigación.

En el tercer capítulo, se plantea la metodología adoptada para el estudio. Dicha metodología fue planteada desde el enfoque crítico (Melero Aguilar, 2012), teniendo en cuenta el impacto que se buscó generar desde el reconocimiento del espacio urbano marginal, de las relaciones establecidas por participantes, del reconocimiento a la diversidad y de la ubicación que se hace de los niños y las niñas como coconstructores de estrategias pedagógicas inclusivas, en busca de fortalecer el respeto a la diversidad.

Así mismo, se planteó la investigación acción educativa (Gómez, 2003) como diseño de la investigación, teniendo en cuenta que se buscó llevar a cabo una transformación coherente con el enfoque crítico situado anteriormente, pero ubicado desde la institucionalidad, con el maestro

como investigador y los niños y las niñas como coinvestigadores, para mejorar las prácticas educativas asociadas a la inclusión.

En ese sentido, para dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos, se siguieron tres fases cíclicas relacionadas. En la primera fase, vinculada a la exploración del problema, se llevó a cabo el reconocimiento del contexto y la comprensión de las dinámicas sociales. En la segunda fase, se llevó a cabo la planificación e implementación participativa de las estrategias pedagógicas inclusivas, y finalmente, en la tercera fase, se hace un seguimiento a las mencionadas estrategias pedagógicas inclusivas, por medio de su evaluación y retroalimentación.

Para el desarrollo de cada una de estas fases, se utilizaron técnicas basadas en las metodologías comunitarias participativas. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la época de pandemia por el COVID 19, por lo cual, cada una de las fases de la investigación estuvo mediada por las TIC`S, sin desconocer los recursos y las posibilidades de los participantes.

En cada una de las fases mencionadas, se llevó a cabo el proceso de sistematización y análisis de la información de manera consecuente con el paradigma crítico (Melero Aguilar, 2012) y con la investigación acción educativa (Gómez, 2003). En esta medida, cada una de las fases comprendió tanto los procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, como la recolección, transcripción, codificación, resultados y análisis, para dar continuidad a la siguiente fase.

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados de la investigación consolidados a partir de los objetivos específicos. De esta manera, se muestran tres grandes apartados: el primero de ellos, niños y niñas diversos dentro de un espacio urbano marginal, el segundo, relacionado con las estrategias pedagógicas inclusivas coconstruidas por la investigadora y los niños y las niñas

en el reconocimiento a la diversidad y finalmente el tercero, que da cuenta de la valoración que la investigadora, los niños y las niñas hacen de las estrategias pedagógicas inclusivas en el marco de la diversidad.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, de acuerdo a los objetivos que estuvieron vinculados al contexto, los niños y las niñas, las dinámicas sociales y las estrategias pedagógicas coconstruidas en el fortalecimiento del respeto a la diversidad. Así mismo, se plantean los aportes conceptuales de la investigación, asociados a las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples como aporte a la educación para la inclusión, la concepción de los niños y las niñas como agentes sociales activos y diversos y el diálogo de saberes desde el contexto, en la consolidación de estrategias incluyentes. Por último, se exponen los aportes metodológicos asociados al enfoque y el diseño utilizados, al rol desempeñado por los niños y las niñas como coinvestigadores propositivos, la vinculación de las estrategias pedagógicas inclusivas con la teoría de las inteligencias múltiples en el reconocimiento de la diversidad y la reflexión pedagógica desde la institucionalidad educativa en colaboración con los niños y las niñas para generar inclusión desde el aula de clase.

## **1. Problema de investigación y justificación**

El primer capítulo del presente trabajo, plantea el problema de investigación. Este parte de la comprensión de la categoría: estrategias pedagógicas inclusivas, donde se muestra la manera como se conciben y se han venido desarrollando las estrategias pedagógicas en el aula de clase, hasta convertirse en medio para la inclusión de niñas y niños. Así mismo, se plantean las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como teoría que enriquece las estrategias pedagógicas inclusivas, al partir de la pluralidad de las inteligencias y del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos. Más adelante se presentan los actores y la problemática contextual: niños y niñas en un espacio urbano marginado, lo cual derivará en la pregunta de investigación. Al finalizar, se plantean los objetivos y la justificación que dan cuenta de la necesidad de llevar a cabo la presente investigación.

### **1.1. Problema de investigación**

Las estrategias pedagógicas nacen como una forma de llevar a la práctica, las distintas teorías de pedagogos que han querido transformar la educación con propuestas centradas en el estudiante, involucrando objetivos, intereses, contexto, e incluso las habilidades individuales propias de cada ser.

Según Carreño et al. (2020) las estrategias pedagógicas asocian los enfoques teóricos y los métodos de enseñanza- aprendizaje, para propiciar el conocimiento en los estudiantes. Es decir que las estrategias pedagógicas se sirven tanto de la pedagogía y los conocimientos teóricos de los docentes, como de los recursos, técnicas, procedimientos, y la contextualización que realizan maestros y maestras, para orientar los procesos de aprendizaje.

Actualmente existen variadas investigaciones que analizan las estrategias pedagógicas como herramientas que los profesores y las profesoras construyen o utilizan, partiendo del reconocimiento del contexto, las necesidades de los alumnos u objetivos del grado o área, para reforzar no sólo procesos académicos, sino la integralidad de los estudiantes, buscando que sean cada vez más conscientes de sus procesos de aprendizaje y participativos durante su formación.

Es allí cuando la inclusión, que no solo acoge personas con discapacidad, sino seres humanos pertenecientes a una minoría que son discriminados o vulnerados por diferentes condiciones, se fusiona con las estrategias pedagógicas y se forma la categoría estrategias pedagógicas inclusivas, pues la puesta en escena de estrategias pedagógicas requiere el reconocimiento del entorno, los actores, los intereses, los gustos, las metas, las dificultades y las potencialidades; en otras palabras, el reconocimiento de la diversidad que envuelve los contextos escolares y que vendrá luego a fortalecer los procesos de inclusión.

En los ambientes educativos, la categoría estrategias pedagógicas inclusivas ha sido estudiada principalmente en desde tres perspectivas: La primera de ellas, relacionada con aportes académicos, que buscan contribuir con el currículo en cuanto a la adquisición de conocimientos o en la nivelación de estudiantes en el ámbito escolar.

La segunda perspectiva, desde su vinculación con el enfoque diferencial como el enfoque que permite según las culturas, el reconocimiento a las diferencias poblacionales que se tienen desde lo cultural. En esto, se han involucrado muchos estudios relacionados con los estudiantes con discapacidad o dificultades del aprendizaje.

Finalmente, y en menor medida, las estrategias pedagógicas inclusivas, se han estudiado desde el reconocimiento de la diversidad en los entornos de la afectividad en los seres y desde la

convivencia. Este último campo de estudio que relaciona las estrategias pedagógicas inclusivas con la convivencia, ha sido poco investigado aun cuando en los ambientes educativos se tiene una gran necesidad de estudio ya que pueden aportar mucho en cuanto al fortalecimiento de la diversidad.

En ese sentido, las estrategias pedagógicas inclusivas, enfocadas en la convivencia, deben estar fundamentadas en teorías que tiendan a desaparecer todo tipo de exclusión que pueda presentarse dentro del sistema educativo, fortaleciendo la diversidad e impulsando la práctica de una pedagogía centrada en el individuo.

Desde el anterior punto de vista, se puede adoptar y adaptar al contexto, una teoría como la de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner, en la que sostiene que “los seres humanos tienen inteligencias particulares en virtud de los contenidos de información que existen en el mundo: información numérica, información espacial, información acerca de otras personas” (Gardner, 2001, p. 11).

Esta teoría resulta pertinente, en la medida en que el hecho de empezar por reconocer que existen diferentes inteligencias contenidas en mayor o menor proporción en cada sujeto y que éstas pueden ser fortalecidas, implica ver a los niños y las niñas de manera heterogénea, integrando el contexto y respetando sus intereses, habilidades y subjetividades.

En ese orden de ideas, la teoría de las inteligencias múltiples enriquece en gran medida las estrategias pedagógicas inclusivas, pues se sitúa desde la valoración y el respeto a la pluralidad, mientras se forman seres conscientes de sus potencialidades y diferencias, viendo de forma positiva la diversidad.

En ese sentido, la unión de estrategias pedagógicas inclusivas con la teoría de las inteligencias múltiples contribuye a generar valores que pueden fortalecer tanto la motivación y el autoestima de los estudiantes al sentirse reconocidos de forma individual y única, como la convivencia en el aula de clase, lo cual genera inclusión y se evidencia como una necesidad en el contexto en el que se desarrolla la investigación.

Dentro de los valores que promueven la inclusión, el respeto a la diversidad constituye un gran punto de partida para el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Al respecto, Ainscow (2017) afirma que “El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas” (p.41). Este aspecto es de vital importancia en el aula de clase, donde lastimosamente las diferencias constituyen un factor de exclusión.

En consecuencia, el respeto a la diversidad puede desarrollarse por medio de estrategias pedagógicas inclusivas, para fomentar en un ambiente inclusivo, mejorar las relaciones interpersonales y contribuir con la sana convivencia escolar.

Por otro lado, los niños y las niñas han sido sujetos y objetos de estudio en muchas investigaciones en espacios urbanos marginales. Algunas de ellas, han estado relacionadas con los entornos educativos, donde se han analizado los factores que influyen en el aprendizaje, los asociados al clima escolar y a la evaluación.

De la misma manera, se han desarrollado estudios analizados desde el Adultocentrismo, donde se exaltan los aportes de la familia, los docentes y la escuela en los saberes y construcción social de niños y niñas. Pero más allá del tema que han abordado las investigaciones, es importante tener en cuenta el rol que han desempeñado los niños y niñas dentro de las

investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad, por cuanto la mayoría de ellas los han tomado como objeto de estudio y muy pocas los han tomado como sujetos activos en las investigaciones.

Allí se evidencia una problemática ligada a la necesidad de ahondar más en los elementos que tienen que ver con investigaciones desarrolladas con la participación de ellos y llevar a cabo una investigación donde los niños y niñas sean coinvestigadores y aporten a la construcción de saberes y prácticas.

En el caso de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa Sede La Gaitana, la inclusión se hace necesaria teniendo en cuenta que se encuentra ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, donde la mayoría de su población es considerada vulnerable: alto índice de pobreza, agresividad, presencia de drogas, violencia intrafamiliar e inseguridad. Esta problemática socioeconómica hace que en los habitantes se vea afectado sustancialmente el proyecto de vida, visión y sentido de pertenencia para un buen desarrollo tanto personal como social.

En ese aspecto, aunque la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa tiene como lema «Educamos para la vida con calidad humana», no existen políticas de inclusión claramente establecidas en su Proyecto Educativo Institucional, ni estrategias pedagógicas inclusivas. Es decir, que en la Institución Educativa se forman a los estudiantes académicamente y se procura que sean disciplinados en el aula, no obstante, la homogenización de la educación y la carencia de estrategias pedagógicas inclusivas definidas con precisión para educar en diversidad, ocasiona que la formación de los niños como seres sociales, no trascienda.

Por su parte, los docentes no referencian políticas de inclusión orientadas de manera institucional ni llevan a cabo planes ni estrategias de inclusión que proporcionen una sana convivencia, una integración de calidad y una educación digna que aprecie las diferencias, vivencie valores como el respeto, la aceptación y la tolerancia y que sobre todo, tenga en cuenta el contexto implicado en su nivel socioeconómico, para pasar de una educación pobre a una eficiente, integral y proyectada a una vida social armónica.

En la escuela la pobreza se expande a escala planetaria cuando la calidad educativa es un discurso de resultados eficientistas y no de exigencias integrales, cuando un profesor no planea y hace lo que le corresponde, cuando se mira en el espejo de lo global y las oportunidades son escasas o cuando el Estado arrecia con mayores impuestos y menos servicios sociales. (Lenis, 2017, p.1)

Por consiguiente, se requiere que en la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa todos los actores aporten a la calidad educativa, para encaminarla hacia la inclusión, la equidad e integralidad del ser y de esta manera, proyectar desde la escuela un cambio no sólo en la convivencia escolar, sino familiar y social.

Este punto es de vital importancia, pues en la actualidad todo el contexto social se ve reflejado en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula de clase, pues desde el grado primero es frecuente el desconocimiento del otro, el irrespeto, la falta de tolerancia por la diversidad, el egoísmo, las groserías, las burlas, la violencia como forma de solucionar conflictos y por supuesto la exclusión entre los mismos alumnos, conductas que se van fortaleciendo al avanzar en los grados de escolaridad.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de violencia relacionada con factores de discriminación y exclusión en los entornos escolares, lo cual pone en evidencia que las escuelas no son inclusivas ni garantizan la eliminación de la discriminación o la igualdad de oportunidades y tratamiento para todas las personas. Sin embargo, el hecho de habitar un sector vulnerable no implica que ésta sea en sí misma la única razón para que haya dificultades de convivencia que se deriven en actos de irrespeto, discriminación o exclusión, puesto que, de ser así, no existirían dificultades de esta índole en sectores de clase alta.

Existen otros factores que necesitan ser intervenidos para analizar y mejorar la convivencia en el aula. García (2011), afirma que “La motivación o la falta de ella es una variable que influye decisivamente en los problemas de convivencia” (p. 3). Este es otro aspecto que se evidencia en la Institución Educativa, pues a medida que avanzan en los niveles escolares, los estudiantes se van sintiendo más desmotivados, lo cual se evidencia no sólo en sus experiencias personales, sino en su desempeño en las labores educativas y la actitud que asumen dentro del aula.

En consecuencia, el trabajo del docente, la participación de los estudiantes como actores protagonistas dentro del proceso educativo, el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y la motivación en sí misma, serían otras variables que junto con el conocimiento del contexto pueden condensarse y ser analizados como factores a intervenir por medio de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples. Todo para fortalecer el reconocimiento de la diversidad, como aporte tanto al aula de clase, como a la sociedad en general.

Los estudios que tienen la convergencia entre las estrategias pedagógicas inclusivas y los niños y las niñas en espacios urbanos marginales, se han desarrollado desde la perspectiva de formación integral, asociada a la convivencia y de acuerdo a los entornos sociales o escolares en los cuales pueden desarrollarse. No obstante, aún hace falta investigar a cerca de la posibilidad que tienen las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en teorías pluralistas como la de las inteligencias Múltiples de Howard Gardner, para promover la sana convivencia específicamente en cuanto al respeto por la diversidad, pensando a los niños y las niñas como sujetos participantes activos en sus procesos de formación.

Teniendo clara la problemática y estableciendo el panorama en cuanto a cambios necesarios en la escuela surge el planteamiento de la pregunta de investigación: ¿Cómo las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner promueven el respeto a la diversidad en los estudiantes del grado primero de una Institución Educativa Urbana?

## **1.2. Objetivos**

Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, se trazan los siguientes objetivos:

### ***1.2.1. Objetivo general***

Analizar cómo las estrategias pedagógicas basadas en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner promueven el respeto a la diversidad en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, Sede La Gaitana de la ciudad de Neiva.

### ***1.2.2. Objetivos específicos***

- Evidenciar las relaciones de los niños y niñas como sujetos sociales en un contexto urbano marginal vinculadas con el respeto a la diversidad
- Construir y desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas consensuadas, que permitan a los niños del grado primero, valorar la diversidad dentro del contexto educativo.
- Dilucidar las estrategias pedagógicas inclusivas valoradas por los niños y las niñas para el fortalecimiento de la diversidad.

### **1.3. Justificación**

La presente investigación se interesa en realizar un análisis de las estrategias pedagógicas desde una visión formativa, pues en el marco de denominarlas inclusivas, más allá del hacer, se concentra en el ser, a diferencia de la mayoría de investigaciones que analizan las estrategias pedagógicas desde una perspectiva productiva, donde el hacer se convierte en el foco de investigación en el aula de clase.

Así mismo, en la construcción, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas inclusivas, es el docente quien con toda libertad lleva a cabo los procesos, invisibilizando los aportes de los niños y niñas, quienes deberían ser protagonistas en el proceso educativo.

En ese sentido, teniendo en cuenta que no hay una teoría consolidada que permita visibilizar la construcción colectiva y consensuada de estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas y que en la actualidad se presentan vacíos en la categoría, se planteó la necesidad de llevar a cabo una investigación que conceptualmente, suministrara información respecto a los aportes, la planeación, aplicación y evaluación de las estrategias pedagógicas inclusivas con

niños y niñas en espacios urbanos marginales, para que éstas constituyan una herramienta formativa e integral en el marco del respeto a la diversidad.

Por otra parte, en el reconocimiento que hacen las investigaciones sobre la diversidad, no se tiene en cuenta las condiciones de los espacios. Se desconocen las diferentes implicaciones del contexto que conlleva habitar por ejemplo un espacio urbano marginal, como es el caso de los niños y niñas estudiantes de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, Sede La Gaitana, donde se llevó a cabo la presente investigación, puesto que hasta el momento no se referencian, investigaciones que apunten a consolidar experiencias vinculadas a promocionar en los niños y las niñas el respeto a la diversidad, reconociendo las condiciones del contexto y sus implicaciones en los procesos formativos.

Este asunto merece gran atención, teniendo en cuenta que los estudiantes de la Institución pertenecen a una población vulnerable y desde el grado primero se vivencian situaciones conflictivas asociadas a su situación socioeconómica, y que afectan significativamente el ambiente escolar y la motivación por la educación.

De ahí que surja la idea de proponer estrategias pedagógicas inclusivas basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples para promover el respeto a la diversidad, partiendo de una propuesta metodológica fundamentada en la participación de los niños y niñas.

Este hecho implica realizar una construcción y aplicación colectiva en la que participen todos los niños y las niñas quienes reconocen su propio contexto y pueden contribuir con su proceso educativo y centrarse en la diversidad del ser, lo que permite dar una visión de pluralidad de los estudiantes como seres únicos, diversos y participativos, donde se podrá

evidenciar el respeto a la diversidad, contribuir con una mejor convivencia en el aula y lograr una formación integral de seres inclusivos.

Realizar una investigación centrada en el estudiante como actor dentro del proceso representa un aporte metodológico importante, teniendo en cuenta que usualmente en la planeación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas, el docente es quien tiene autonomía y autoridad, invisibilizando la participación de niños y niñas en el proceso educativo.

Así mismo, las investigaciones que involucran niñas y niños los toman como objeto y no como sujeto participante constructor del conocimiento. Este cambio de perspectiva conduce a una transformación tanto en la investigación como en la educación, en la medida en que metodológicamente, no se centró en la mirada o los aportes de los adultos y los estudiantes no llegaron al aula de clase a obtener conocimientos otorgados por el docente, como se ha hecho durante años en la educación tradicional, sino que fueron ellos mismos quienes buscaron construir sus saberes.

De este modo, la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas permite que sean los estudiantes quienes asuman el rol de coinvestigadores y construyan su proceso de formación, partiendo de su visión, intereses, diferencias y acuerdos comunes que conduzcan al respeto a la diversidad.

En conclusión, llevar a cabo la experiencia de desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las Inteligencias Múltiples desde el grado primero, permite aportar conceptualmente a una teoría relativamente nueva, intervenir un contexto golpeado por la exclusión, que ha sido poco estudiado en las investigaciones, llevar a cabo una metodología que permita ver a los niños y niñas como sujetos sociales partícipes del proceso formativo, mejorar

las prácticas inclusivas por medio del respeto a la diversidad, evidenciar las potencialidades de los estudiantes mientras se explora su interacción con los otros, mejorar convivencia en el aula, formar seres íntegros que ven las diferencias de manera enriquecedora y practican la inclusión de forma natural, no sólo en la escuela, sino en otros entornos sociales.

## **2. Marcos de referencia**

El presente capítulo se encuentra dividido en tres partes. En un inicio encontramos una reflexión sobre el estado del arte y su respectivo análisis desde los antecedentes relacionados con las tres categorías que articulan la presente investigación: estrategias pedagógicas inclusivas, niños y niñas en espacios urbanos marginales y finalmente, la unión de las dos anteriores categorías, estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales.

En segunda estancia, se encuentra el marco conceptual, en el que se desarrollan las concepciones en torno a las estrategias pedagógicas desde la mirada de la inclusión, donde convergen el respeto a la diversidad como propósito de las estrategias pedagógicas inclusivas y la Teoría de las Inteligencias Múltiples como aporte a las estrategias pedagógicas inclusivas. Así mismo se conceptualiza la categoría, Niños y niñas en espacios urbanos marginales, donde éstos son evidenciados como sujetos participativos, constructores de procesos sociales y como sujetos sociales en el marco del respeto a la diversidad.

Finalmente, se encuentra el marco contextual, donde se realiza un análisis del entorno en el cual se lleva a cabo la investigación, desde la ciudad de Neiva, comuna 8, Institución Educativa IPC Andrés Rosa, hasta llegar a la sede La Gaitana.

### **2.1. Antecedentes**

La revisión de antecedentes para la presente investigación fue llevada a cabo en tres fases: búsqueda documental, clasificación y categorización. La primera de ellas, referida a la indagación de informes de entes gubernamentales, artículos y tesis de maestría, especializaciones y doctorados, productos de investigaciones realizadas, teniendo en cuenta las tres categorías de

análisis que sirven de punto de partida para la investigación: Estrategias pedagógicas inclusivas, niños y niñas en espacios marginales y la última, que involucra la relación de las dos primeras categorías, estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales.

En esta búsqueda, se revisaron diferentes bases de datos académicas, así como repositorios de diversas universidades nacionales e internacionales, encontrando en total 134 archivos de interés, teniendo en cuenta las características de la investigación y las categorías planteadas.

En consecuencia, se estudiaron 8 documentos referidos por agentes nacionales e internacionales tomadores de decisiones, 15 tesis de especialización, 48 investigaciones de maestría, 12 disertaciones doctorales y 51 artículos basados en investigaciones efectuadas, relacionadas con las categorías.

Seguidamente se llevó a cabo la segunda fase, correspondiente a la clasificación de los estudios encontrados teniendo en cuenta el análisis de la temática abordada, líneas de investigación, objeto de estudio y resultados arrojados.

Una vez clasificada la información, se dio inicio a la tercera fase de categorización, donde se realizó una jerarquización acorde con la reiteración de datos obtenidos.

El desarrollo de las fases explicadas conllevó a precisar las tendencias de las investigaciones para su respectivo análisis. Dichas tendencias se enuncian a continuación:

1. Estudio de las estrategias pedagógicas inclusivas desde fines académicos, enfoque diferencial y encaminadas al reconocimiento de la diversidad.

2. Estudios que vinculan a niñas y niños en espacios urbanos marginales, desde los espacios educativos, el Adultocentrismo y finalmente, desde el rol que desempeñan en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.

3. Los Estudios que relacionan las estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales, se plantean desde los estudios ligados a la formación integral, específicamente asociados a la convivencia y desde los ámbitos en los cuales son desarrolladas, concretamente, en entornos sociales y escolares.

### ***2.1.1. Estudios de estrategias pedagógicas inclusivas***

Los estudios relacionados con estrategias pedagógicas inclusivas muestran un reiterado interés en desarrollar en los estudiantes habilidades académicas, prestando especial interés en un enfoque diferencial basado principalmente en la discapacidad y en un menor porcentaje, tendientes al reconocimiento de la diversidad.

#### **2.1.1.1. Estrategias pedagógicas inclusivas con fines académicos.**

La mayor preocupación mostrada en el ámbito educativo se basa en la adquisición de conocimientos de manera homogénea en todos los estudiantes, por lo cual, hay una búsqueda continua de estrategias pedagógicas inclusivas, orientadas a favorecer el aprendizaje de las distintas áreas del saber y encaminadas al hacer. En esta tendencia, se miran las estrategias pedagógicas inclusivas con fines de producir conocimientos en los estudiantes para que estos desarrollen diversas aptitudes y al ser inclusivas, se procura vincular la totalidad de estudiantes en dichos procesos académicos (Bolívar et al. 2018), (Cañón Torres, 2015), (Ávila, E. & Molano, C. 2018).

En ese orden de ideas, cuando algunos estudiantes no logran la adquisición de conocimientos o están atrasados con relación a sus compañeros, surge la necesidad de que tanto el equipo de gestión de la Institución Educativa, como el cuerpo docente, realice una reflexión al respecto e inicie la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas que incluyan este grupo de estudiantes en condición de rezago para ayudarlos a nivelar y adquirir los aprendizajes académicos planteados con lograr la promoción al siguiente año escolar (Francia, V., 2018).

### **2.1.1.2. Enfoque diferencial en las estrategias pedagógicas inclusivas.**

En esta tendencia se evidenció que existen dos centros de interés investigativo muy marcados: enfoque diferencial según el discurso o la cultura y según las necesidades de los estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje.

El primero, asociado tanto al discurso referente a las estrategias pedagógicas inclusivas que parten de las concepciones de exclusión, inclusión, diversidad y en general, el enfoque diferencial que se tiene en diferentes espacios institucionales, como a la cultura donde se desarrolla la investigación, para evidenciar su influencia en lo normativo, políticas institucionales, adaptaciones curriculares, el ambiente escolar y de aula, las prácticas educativas y el sentido de vida (Galindo, Y., 2019), (López, A., 2016), (Serrano, S., 2018), (Carvajal, R. & Gil, E., 2017), (Cifuentes, L., 2016).

El segundo, referente específicamente a los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje, donde las investigaciones procuran analizar su inclusión en diferentes espacios sociales y educativos a partir de estrategias pedagógicas inclusivas que además contribuyan en la adquisición de conocimientos (Muñoz et al., 2020), (Rojas, L., 2014), (García Herrera, 2017),

(Vargas Gutiérrez, 2017), (Jabbour, J. & Monroy, J., 2018), (Bravo et al., 2016), (Medina García, 2017), (Ortiz et al., 2014).

### **2.1.1.3. Estrategias pedagógicas inclusivas encaminadas al reconocimiento de la diversidad.**

Este es un enfoque de investigación poco común dado que las estrategias pedagógicas inclusivas usualmente se centran en procesos académicos. Sin embargo, hay estudios que encaminan las estrategias pedagógicas inclusivas hacia el reconocimiento de la diversidad, haciendo énfasis en las diferencias que caracterizan a los seres humanos, tomándolas como riqueza social y asumiendo el respeto de éstas, como una forma de lograr una sana convivencia en los diversos espacios que habitan los seres (Guerreo, H. & Cepeda, M., 2016), (Posso et al., 2015), (Castro et al., 2014), (Marrugo et al., 2016).

De la misma manera, otros estudios asocian las estrategias pedagógicas inclusivas con el reconocimiento a la diversidad, pero desde una dimensión relativa al ser, que en todo momento establece relaciones sociales que deben ser sanas si se quiere lograr un ambiente propicio para convivir, aprender y desarrollarse como individuo (Mejía, H. & Molina, A., 2010), (Esguerra, E. & Roa, D., 2015)

### **2.1.2. Estudios de niños y niñas en espacios urbanos marginales**

Los estudios que involucran niñas y niños en espacios urbanos marginales han sido analizados desde los ambientes educativos para hacer aportes en cuanto a convivencia y aprendizaje, vivenciando el Adultocentrismo, donde los adultos ocupan una posición jerárquica

privilegiada en la construcción de saberes y actitudes de los niños y niñas y se ponen de manifiesto sus roles en las investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.

### **2.1.2.1. Niñas y niños en espacios educativos**

Teniendo en cuenta que en los espacios educativos prevalece la necesidad de generar aprendizajes, muchas investigaciones basan sus esfuerzos en reconocer factores que influyen en el logro de los niños y niñas en torno a adquirir conocimientos. Dentro de estos factores, que son externos al estudiante, pero que influyen en el aprendizaje, las investigaciones analizadas se centran en hábitos de sueño (Cladellas et al., 2011), factores de riesgo (Enríquez et al., 2008), entorno familiar (Rojas Bohórquez, 2005), creatividad y atención (Ávila et al., 2017), nacimiento prematuro (Ríos-Flórez, J. A., & Cardona-Agudelo, V., 2016), uso de recursos innovadores (Barrio, F. G., & Ávila, V. B., 2014) y (Medina, A. et al., 2019) uso de teorías pedagógicas específicas (Quintero, E. C., 2018), (de la Fuente, J., 2017), (Botero, C. G., & Hernández, D. Y. B., 2006) y (Salamanca, O. P., 2016), uso de estrategias lúdico pedagógicas (Reyes, T., 2015), (Cortés, A., & García, G., 2017), (Mónaco, M. L., 2017) y (Gómez Vásquez, C. N., 2016) y factores asociados a la inclusión (Monsalve, C. J. P., 2017).

Por otra parte, también hay bastante cantidad de investigaciones que ubican a niños y niñas en entornos educativos, pero fijando su mirada en aspectos asociados al clima escolar, constituyéndolo como un punto neurálgico en la formación de seres que deben desarrollarse y convivir lo más armónicamente posible dentro de una sociedad.

En ese sentido, las investigaciones han delimitado su trabajo en las interacciones establecidas dentro de la comunidad educativa (García, J., 1993), (Izarra, G. R., 2004) y (Arboleda et al., 2013), las habilidades psicosociales para establecer conexiones con otros

(Flores Paz, M. E., 2014) y (Salamanca, L. J., 2012), aspectos relacionadas con prácticas de inclusión o exclusión en los entornos escolares (Pérez et al., 2007) y (Castillo et al., 2008), pautas y experiencias de convivencia que configuran el ambiente de aula (Gaviria et al., 2016), (Sepúlveda et al., 2018), (Castro Pinzón et al., 2016) y (Castro Robles et al., 2016) y en último lugar, prácticas pedagógicas que contribuyen a mejorar el clima escolar en sí mismo (Parra Gutiérrez, A. M., & Vallejo Villota, C. S., 2016).

Para finalizar, otro aspecto expresado recurrentemente en investigaciones que involucran niños y niñas en espacios urbanos marginados, específicamente en entornos educativos, constituyen su estudio en aspectos referentes a la evaluación como un proceso necesario para evidenciar los alcances obtenidos por los estudiantes en sus distintas dimensiones (Estela, M., 2008), (Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gándara, M. V., 2002), (Álvarez Arenal, T., & Conde-Guzón, P. A., 2009), (Muriel M, L. & Gómez V. L., 2018), (Vargas, E., 2016), (Piñeros R. R., 2016).

#### **2.1.2.2. Adultocentrismo.**

Usualmente, las investigaciones que involucran niños y niñas en espacios urbanos marginales, han estado colmadas de la visión y los aportes que los adultos en su posición de poder jerárquicamente superior ejercen sobre ellos.

De esta manera, una tendencia predominante es la que visualiza al docente como el sujeto generador de conocimientos y formación de actitudes en los estudiantes, quienes a su vez, se ubican como objetos de estudio, dependientes de los procesos escolares y formativos que se llevan a cabo sobre ellos (Rodríguez et al., 2014), (Valenciano G. & Villanueva R., 2007),

(Folco, M., 2013), (Henaio et al., 2015), (Chocce Gonzales, M., 2020), (Rodríguez Mora, D. C., & Cárdenas Garzón, W. A., 2016).

Así mismo, existe recurrencia de investigaciones cuyo objeto de estudio de enfoca en los efectos que tienen las relaciones familiares en los resultados escolares, así como las bondades de la relación establecida entre familia y escuela para nutrir a los niños y niñas con habilidades que faciliten sus procesos académicos, de desarrollo personal y de convivencia con los otros.

En estos estudios, los niños son objeto de análisis e intervención por parte de los adultos (De León Sánchez, B., 2011), (Pozo et al., 2009), (Rosende, G. V., & Segura, X. S., 2002), (Gamón, N., 2017), (Prados, M. Á. H., & Lorca, H. L., 2006), (Romagnoli, C., & Gallardo, G., 2019), (Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M., 2009), (Castillo, Y. M. R., & Sanjuas, H. J., 2016), (Gallegos Galarza, S. K., & Marroquín Paredes, A. L., 2012), (Cimarras I. S., 2014), (Gil F, J., 2009), (Ospina G., P. A. & Guevara B. M. E., 2019).

### **2.1.2.3. Rol de los niños y las niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.**

En el análisis realizado sobre el rol de los niños y niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad, se evidenciaron dos subcategorías. La primera ubica a los niños y niñas como objetos de investigación y la segunda los toma como sujetos activos en la investigación.

En el caso del rol de los niños y niñas como objetos de investigación o categorías de análisis, se vivencia el reconocimiento a la diversidad, desde la perspectiva de los investigadores, quienes a partir de su propia observación de los niños y niñas y su respectiva metodología de

investigación, sacan conclusiones y resultados (Ibáñez, N., 2010), (Ibáñez Muñoz, 2017), (Palacio Sánchez, 2019), (Mora, 2019), (Tovar et al., 2018), (Ciprian Sastre, 2016), (Herrera L, B. H., & Morales S, J. 2018), (Soto B. N., 2016), (Morales T. M. L. F., & Silva C, D., M., 2013), (Motta Polo, L. M., 2016), (Velasco et al., 2016), (Santamaría, F. A., 2006).

En contraste, se encuentran en menor proporción, investigaciones donde los niños y niñas asumen un rol de sujetos activos en la investigación. En este caso, la participación de los niños y niñas permite verlos como sujetos sociales capaces de proponer las diversas comprensiones y resoluciones de problemas alrededor de lo que pasa con ellos mismos. En este caso específico, donde se plantea el reconocimiento de la diversidad, son ellos quienes elaboran sus concepciones, aportan en las fases de investigación e incluso sacan conclusiones (Álvarez, A. L. C., 2013), (Franco et al., 2013), (Liebel, M., & Saadi, I., 2012), (Esguerra M. É. E., & Roa V. D. P. 2015), (Arroyo et al., 2020).

### ***2.1.3. Estudios sobre estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales***

Los estudios sobre estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales, muestran dos tendencias, la primera, ligada a la formación integral de estudiantes y la segunda, referida a los ámbitos donde se generan dichas estrategias pedagógicas inclusivas con niñas y niños en espacios urbanos marginales.

#### **2.1.3.1. Estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales ligadas a la formación integral.**

En esta tendencia, se habla de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales ligadas a la formación integral, puesto que en ella se hace especial énfasis en la convivencia dentro de los espacios educativos, que aunque sean considerados marginales, pueden ser intervenidos por medio de estrategias pedagógicas inclusivas, para mejorar aspectos asociados a las relaciones interpersonales y al respeto por la diversidad así como para lograr ambientes más armónicos e inclusivos dentro de los entornos escolares (Posso et al., 2015), (Castro et al., 2014), (Marrugo et al., 2016), (Mahecha Hernández, M. E., 2018), (Wilches Ríos, J. N., & Ortiz Rodríguez, L. K., 2019), (González, E. C., 2018), (Quezada et al., 2014).

#### **2.1.3.2. Ámbitos generadores de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas.**

Dentro de esta tendencia, se evidencia que las investigaciones han surgido desde la necesidad de intervenir en dos entornos específicos: el social y el escolar.

En cuanto al entorno social, las investigaciones relativas a estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas, han sido desarrolladas directamente en espacios específicos de la sociedad, como los contextos familiares, (Jaramillo Pérez et al., 2014), las comunidades rurales en las que generalmente se evidencian factores de exclusión, (Beltrán, C. Y. B., 2016), comunidades caracterizadas por pertenecer a niveles socioeconómicos desfavorecidos (Delgado, et al., 2012), (Serna, et al., 2020) y (Castañeda Lombana et al., 2018), comunidades vulnerables por tener algún tipo de discapacidad (Garay Guerrero, N. & Quintero Manosalva, S. D., 2017) y (Dowmat, L. P., 2002) espacios hospitalarios, donde todo lo referente al ser es reducido a la medicina (Albano, M. A. S., & Correa, I., 2011) y la comunicación digital o las emisoras

comunitarias donde se les da voz a aquellos que has sido invisibilizados (Álvarez Angarita, M. F., & Sánchez Rubio, P. J., 2020), (Muñoz, P. C., 2015), (Quiroz, M. D. P. R., 2017).

Por otra parte, en cuanto al entorno escolar como ámbito generador de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales, se encuentran variadas investigaciones que revelan que dentro de la institucionalización educativa se producen constantes investigaciones que tienen éste interés de generar inclusión en niños y niñas en espacios urbanos marginales por medio de estrategias pedagógicas que tiendan a desaparecer la exclusión y rescatar la diversidad como un factor positivo dentro de las comunidades (Sigal et al., 2013), (Goyeneche Corredor et al., 2015), (Canon Torres, N. E., 2015), (Ledesma, L. M., 2017), (Valencia Pineda, D. L., & Cano Gil, M., 2017), (Fernández, E. Y. C., 2012), (Bolívar-Chávez et al., 2018), (Esguerra É. E., & Roa D. P., 2015), (Mejía Porto, H. D. J., & Molina Saumeth, A. Y., 2010), (Díaz, A. D. J. L., 2016), (Carvajal Cabrera, R. E., & Gil Amado, E. F., 2017).

A partir del análisis de la revisión documental mostrada, se pueden sacar las siguientes conclusiones frente a la problemática planteada en la presente investigación:

Las estrategias pedagógicas inclusivas practicadas en el aula se basan más en aspectos académicos, que en la formación del ser. En consecuencia, esta tendencia manifiesta la necesidad de investigar a cerca de estrategias pedagógicas inclusivas enfocadas en el ser, respetuosa con las inteligencias, diferencias, ritmos de aprendizaje, intereses específicos e individuales de los niños, para lograr una educación basada no sólo en conocimientos definidos, sino en la formación integral y significativa de estudiantes diversos e inclusivos.

En cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas inclusivas, el docente es quien tiene autonomía y autoridad, invisibilizando la participación de niños y niñas en el proceso educativo, lo cual es incoherente teniendo en cuenta que ellos son el centro en el proceso de educación. Por lo tanto, es necesario que, en la investigación a desarrollarse, se abra espacio a los niños y las niñas en un proceso de participación constante, no solo porque son niños y niñas, sino porque dentro del marco de la educación ellos deben tener un rol activo.

Igualmente, las estrategias pedagógicas inclusivas se centran principalmente en estudiantes con discapacidad, lo cual muestra un gran vacío, en la medida en que se relegan otras formas de exclusión como los enunciados en la presente investigación, donde el factor de vulnerabilidad es determinado por habitar un contexto urbano marginal en el que las condiciones socioeconómicas representan una desventaja en la sociedad.

En cuanto al reconocimiento que hacen las investigaciones sobre la diversidad, no se tiene en cuenta las condiciones de los espacios. Se desconocen las diferentes implicaciones del contexto que conllevan los espacios urbanos, los espacios urbanos marginales, los espacios rurales entre otros.

Finalmente, los estudios relacionados con los niños y las niñas en espacios urbanos marginales, han estado cargados de la mirada del adulto como sujeto que tiene la potestad de determinar las alternativas para solucionar sus problemáticas desde una posición jerárquica muy fuerte, dejando a los niños y las niñas en un estado de inferioridad al asumirlos como receptores de saberes y comportamientos, por lo tanto es necesario ubicar los niños y las niñas en un estado de igualdad desde la educación inclusiva que nos va a permitir verlos como sujetos activos, constructores de sus saberes.

## 2.2. Marco conceptual

El marco conceptual del presente trabajo se articula desde dos ejes fundamentales. El primer eje está relacionado con las estrategias pedagógicas desde la mirada de la inclusión. En éste convergen elementos relacionados inicialmente con las estrategias pedagógicas inclusivas cuyo propósito es el respeto a la diversidad y posteriormente, se vincula la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como aporte a las estrategias pedagógicas inclusivas.

El segundo eje se plantea desde los niños y las niñas en espacios urbanos marginales como participantes en los procesos de convivencia. En este punto se establecen los niños y niñas como sujetos participativos, constructores de procesos sociales. Así mismo, se puntualiza en niños y niñas como sujetos sociales de convivencia en el respeto a la diversidad.

### 2.2.1. *Las estrategias pedagógicas desde la mirada de la inclusión*

Las estrategias pedagógicas constituyen una ayuda para lograr objetivos específicos dentro de los procesos educativos. Estas involucran aspectos relacionados con las particularidades del contexto, los intereses, propósitos, y percepciones de los actores involucrados.

En ese sentido, debe haber claridad en que las estrategias pedagógicas por naturaleza parten de la diversidad y están estrechamente vinculadas a la inclusión.

Por otra parte, dentro de los estudios realizados en educación inclusiva, se muestra una creciente preocupación por generar políticas y prácticas de inclusión, garantizar los derechos a todas las personas y eliminar todo tipo de exclusión. Para ello, algunos autores como Echeita, G., & Ainscow, M. (2011) empiezan por definir la inclusión como un

proceso que reclama un trabajo permanente en cuanto al manejo que se da de la diversidad, propiciando que los estudiantes valoren y saquen provecho de las diferencias.

Partiendo del concepto de inclusión y teniendo en cuenta las necesidades de ésta dentro de los entornos educativos no sólo en términos de acceso, sino de permanencia y participación, las estrategias pedagógicas vienen a ser una herramienta para lograr generar procesos de inclusión en diferentes entornos, dando apertura a la categoría estrategias pedagógicas inclusivas.

Dentro de este marco de estudio, algunos autores ponen de manifiesta la necesidad de llevar a cabo estrategias pedagógicas inclusivas a través del currículo, puesto que estas ayudan a mejorar la experiencia en el aula y promover la inclusión (Booth, T., & Ainscow, M., 2002). Desde este punto de vista, la inclusión entra a intervenir desde lo académico del aula, los factores asociados a la convivencia escolar. Para ello, se ha evolucionado en la propuesta, hasta llegar a formular la urgencia de concretar y llevar a la acción a través de los diferentes sistemas de prácticas en los que interviene y del currículo que implementan, el conjunto de valores a los que hace referencia la inclusión (Booth, T., & Ainscow, M., 2015).

Así mismo, otros autores han hecho énfasis en la participación de los implicados en el acto educativo, como modo de garantizar la inclusión “las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje” (Ainscow, 2017, p. 42).

En un sentido más amplio, se considera que se debe traspasar los límites de la escuela y propiciar enfoques multidimensionales de inclusión, a partir del trabajo

mancomunado entre la escuela, los diferentes actores de la sociedad y otros agentes locales como empresarios, grupos comunitarios, universidad, entre otros (Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M., 2013). En ese sentido, las estrategias pedagógicas inclusivas no serían enfocadas desde el docente para los estudiantes, ni encerrados en roles específicos, sino desde la apropiación y participación del colectivo social.

#### **2.2.1.1. Respeto a la diversidad como propósito de las estrategias pedagógicas inclusivas.**

Dentro del proceso de inclusión, un aspecto fundamental a considerar, es el reconocimiento y respeto a la diversidad, por lo tanto, las estrategias pedagógicas inclusivas deben empezar por considerar de manera heterogénea a todos los estudiantes con respecto a sus intereses o necesidades educativas que no necesariamente deben estar asociadas a la discapacidad.

Blanco, R. (2006), en cuanto a las necesidades educativas especiales, afirma que estas “se enmarcan en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado, ya que todos los niños y todas las niñas, y no sólo quienes presentan alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas” (p.6).

Partiendo del reconocimiento de las diferencias implícitas en la particularidad de todos los seres, se entiende que las estrategias pedagógicas inclusivas deben estar siempre encausadas no solo a responder a la diversidad del aula, sino a lograr que los estudiantes miren de forma provechosa la diversidad presente en ella. En ese sentido, “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (Booth, T., & Ainscow, M., 2002, p. 20).

Finalmente, es conveniente percibir que “las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva” (Ainscow, 2017, p.47). Para lograrlo, es conveniente diseñar, ejecutar y evaluar constantemente, estrategias pedagógicas inclusivas que tiendan a fortalecer el respeto a la diversidad.

#### **2.2.1.2. La teoría de las Inteligencias Múltiples como aporte a las estrategias pedagógicas inclusivas.**

Para Howard Gardner, “No todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera” (Gardner, 1995, p. 27). De esa concepción de diferencia parte su teoría de Inteligencias múltiples, donde se ha estudiado la pluralidad no sólo de los individuos, sino de sus inteligencias.

Del mismo modo, pensar en estrategias pedagógicas inclusivas implica el reconocimiento de las diferencias, la restitución de derechos y eliminación progresiva de barreras excluyentes, por lo tanto, basarlas en una teoría como la de las Inteligencias Múltiples, resulta bastante razonable, si se miran los grandes aportes teóricos que ésta puede hacer en cuanto a la diversidad manifestada en los seres y representadas por medio de sus capacidades, saberes, intereses y motivaciones.

Las estrategias pedagógicas inclusivas se basan en que la educación debe dejar de lado las concepciones homogeneizadoras de los niños, para dar paso a una educación que piense en ellos de manera individual, que los conciba como agentes sociales únicos, que tienen capacidades diversas y construyen, por ello, si se nutren de la noción que plantea las

Inteligencias Múltiples, se podría lograr que los niños y niñas ser reconozcan como seres diversos y valoren esa misma diversidad en los otros.

Actualmente ha quedado establecido de forma convincente que las mentes de los individuos presentan notables diferencias. El sistema educativo debería estar diseñado de tal manera que fuera sensible a estas diferencias, en lugar de ignorarlas y pretender que todos los individuos tienen (o deberían tener) el mismo tipo de mente, deberíamos intentar asegurarnos de que todo el mundo reciba una educación que maximice su potencial intelectual (Gardner, 1995, p. 85).

No se puede desconocer la diversidad, esa es una consigna clara de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de la cual se pueden retroalimentar las estrategias pedagógicas inclusivas para explorar las diferencias y potenciarlas partiendo del individuo, sus aptitudes, inteligencias, contexto, necesidades o gustos.

### ***2.2.2. Los niños y las niñas en espacios urbanos marginales como participantes en los procesos de convivencia***

No se pueden concebir estrategias pedagógicas inclusivas sin partir de una verdadera inclusión de los actores involucrados, en este caso, los niños y las niñas. Por ello, resulta importante analizar las visiones que se han fortalecido acerca de los niños y niñas como seres sociales participantes dentro de todos los procesos que se tejen en su entorno.

De ahí que sea necesario estudiar en primer lugar a los niños y niñas como sujetos participativos, constructores de procesos sociales y posteriormente puntualizar en su participación referente al respeto a la diversidad.

### **2.2.2.1. Niños y niñas como participativos, constructores de procesos sociales.**

Reconocer a los niños y las niñas como sujetos participativos, constructores de procesos sociales, implica comprender la evolución que ha tenido su configuración a lo largo de la historia y cómo el Adultocentrismo los ha mantenido a la sombra, como seres dependientes de las diferentes estructuras sociales, que insertan en los niños y niñas, los saberes, la cultura y hasta el carácter, por lo cual, dicho reconocimiento conlleva una restitución de derechos, en el que los niños y las niñas son incluidos como protagonistas dentro de los procesos y las estructuras sociales.

Este tipo de reflexiones constantes y evolutivas en torno a los niños y las niñas, son las que se plantea la llamada sociología de la infancia, concebida como “un campo de estudios emergente que plantea nuevas miradas sobre la infancia como construcción social, y las niñas y los niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación” (Pavez, 2012, pp. 98-99).

Esta perspectiva, representa una evolución del concepto de la niñez, considerada como una etapa biopsicosocial de dependencia pensada como una situación presocial, en la que los individuos se preparan para la vida adulta, donde se consigue una verdadera vida social (Pavez, 2012).

En ese sentido, la infancia se constituye como un constructo que más allá de una época biológico- cronológica y de dependencia por la que pasan las personas, concibe las potenciales formas de percibir el mundo, participar de procesos culturales y construir espacios sociales. Al respecto, algunos investigadores han asumido sus trabajos desde posturas críticas con un nuevo enfoque:

“He considerado la infancia no cómo un estado presocial, sino como un grupo de edad más, inserto de lleno en la propia estructura social, pero que posee la peculiaridad de constituir, a los ojos de la sociedad, un terreno moldeable en la medida que encarna la potencialidad del ser humano como ser social, indeterminado, aunque condicionado” (Pascual, 2019, p. 121).

En cuanto al condicionamiento de la infancia, éste se determina a partir de las relaciones de tensión asociadas al contexto que visibilizan la infancia como parte de una “estructura social que interactúa con otras partes de esa estructura. Los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que estos, a los avatares del cambio social” (Gaitán, 2006, p. 10).

Sin embargo, no puede decirse que la infancia sea una categoría homogénea por cuanto son variados los contextos, las formas de vida, los momentos históricos o las desigualdades sociales en las que se presenta, por lo tanto, emerge el concepto de infancias como una “categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente” (Amador, 2012, p.74).

Desde esta nueva configuración, las infancias visualizan de forma particular y heterogénea a los niños y las niñas, según las diferentes perspectivas analíticas desde las cuales éstos se configuran:

Infancias es un término que se distancia de las clasificaciones propias de la Psicología evolutiva (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez). Al situarse en la educación, la pedagogía, los estudios sociales y los estudios culturales toma como ejes de análisis las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de

sentido y de presencia que hacen posible las experiencias de estos sujetos en el mundo de la vida, esto es, acontecimiento, devenir y un constante fluir que se convierte en potencia (Amador, 2012a).

Por otra parte, para William Corsaro (como se describe en Gaitán, 2012), existe un proceso al que llama reproducción interpretativa, donde se muestra que los niños no se limitan a absorber lo ofrecido a nivel cultural, sino que participan, se apropian y reinterpretan los elementos culturales produciendo al igual que sus pares o adultos cercanos una construcción cultural activa.

En ese sentido, luego de ver la infancia de manera general, empieza a dibujarse la figura de infancias, donde los niños y las niñas pasan de ser objetos pasivos, para adquirir protagonismo como sujetos activos en permanente construcción social y cultural. En este punto, Iskra Pavez Soto cita a Mayal, donde se visualiza a los niños como agentes y actores “que se vinculan con el hacer y el actuar, pero el significado de dicha acción puede variar: un actor social tiene deseos subjetivos, mientras que el término agente sugiere negociación e interacción con otros para decidir” (Pavez, 2012, p. 95)

De la misma manera, Corsaro (2005), examina “la importancia de las contribuciones de los niños a sus propias infancias, a través de sus negociaciones con el adulto y a través de su producción creativa de una serie de culturas de pares con otros niños” (p.4), por lo cual, es enfático al enunciar que “los niños son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias culturas infantiles únicas y, al mismo tiempo, contribuyen a la producción de sociedades adultas” (Corsaro 2005, p.3).

Concebir a los niños y niñas desde esta perspectiva implica iniciar un camino donde se haga visible la participación de niños y niñas en la construcción de procesos sociales. Aquí es donde la escuela juega un papel muy importante en la medida en que allí se teje la construcción de saberes y actitudes asociadas a la convivencia, no sólo entre pares, sino entre todos los entes que componen el sistema educativo. Lo cual es un recorrido difícil, dada la actual “incapacidad institucional para dar respuesta a las necesidades y proyectos de futuro de los niños y niñas. La sedimentación histórico-cultural en torno a la ambivalencia prioridad-menosprecio que surge de la figura del niño es un obstáculo para garantizar sus derechos” (Amador, 2012a, p.86).

#### **2.2.2.2. Niños y niñas como sujetos sociales en el marco del respeto a la diversidad.**

Los niños y las niñas en tanto sujetos sociales, tienen la capacidad de construir sus concepciones, experiencias y entornos, lo cual es un aspecto de gran importancia en el objetivo de lograr que se disipen los estándares que configuran los seres como normales o anormales por el hecho de ser diferentes. “La intolerancia a la diversidad está relacionada con el monoculturalismo, a partir del cual las instituciones o grupos de personas, definen un modo particular de vida y las identidades que estas apoyan como único modo aceptable de ser” (Ainscow, y Booth, T. 2015, p.47).

Que la diversidad sea asumida de manera enriquecedora tanto dentro de los entornos educativos como en los sociales, constituye entonces un desafío en la configuración de relaciones sociales, inclusión y convivencia. Duk, y Narvarte (2008), afirman que “la realidad en muchas escuelas es que los alumnos son progresivamente más heterogéneos. La respuesta a esa

diversidad es quizás uno de los retos más importantes que enfrentan en la actualidad las escuelas”. (p.153)

En su investigación, García, Aquino, Izquierdo y Santiago, (2015) en cuanto al rol del docente en la generación de espacios de diversidad, sostienen que ésta no puede consolidarse únicamente en la discapacidad, pues “la inclusión va más allá, cruza y toca a todos los ciudadanos, se hace responsable por transformar las estructuras educativas y sociales que han contribuido a relegar a múltiples personas de este derecho”. (p.7)

Dicha inclusión dentro del sistema educativo parte del hecho de dar a todos los niños y las niñas la suficiente participación en la construcción de espacios basados en la diversidad. De ser así, es muy probable que ellos mismos se encarguen de construir entornos de respeto a la diversidad y se mejore la forma en que se percibe a los demás, se constituyan relaciones sociales basadas en el respeto y, por lo tanto, mejore la convivencia.

### **2.3. Marco contextual**

Neiva, capital del departamento del Huila, es una ciudad del suroccidente de Colombia, que se destaca por su enorme diversidad natural, así como por su riqueza folclórica y cultural. No obstante, según información suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), durante el primer semestre de 2020, la ciudad de Neiva ahora también sobresale a nivel nacional por ser la ciudad con mayor tasa de desempleo en el País, llegando a un alarmante 40,6% (Villareal F., 2020). Esta cifra es importante teniendo en cuenta que repercute directamente en la calidad de vida de sus habitantes, quienes evidentemente viven junto con sus familias en situaciones cada vez más precarias, lo cual acarrea una serie de problemáticas socioeconómicas que afectan todos los entornos sociales.

Política y administrativamente, la ciudad de Neiva se encuentra dividida por 10 comunas, que abarcan sus 117 barrios.

Para la presente investigación es de gran relevancia ubicar el contexto de la comuna 8, puesto que es allí donde se encuentra ubicada la Institución Educativa IPC Andrés Rosa, lugar de concentración de la investigación.

Dicha comuna se originó legalmente hacia los años de 1977; en ese entonces se denominaba Filodehambre. El área geográfica de esta comuna Suroriental es aproximadamente de 229,564 Hectáreas, la cual está delimitada por la quebrada de la tórtola o Torcaza, el río del Oro, la carrera 22 y las quebradas la Zanja y la Honda. Se estima una población de 45.000 habitantes, lo que hace que exista un alto índice de personas, frente a muy poco territorio. En esta zona además haber 31 barrios humildes debidamente conformados, también alrededor de 6 asentamientos que se encuentran en situación no sólo de ilegalidad, sino de riesgo por causas medioambientales.

En este sector de la ciudad, la población es considerada vulnerable, debido a la problemática social y económica. La comuna 8 se ha convertido en un lugar acechado por la violencia, donde hay presencia constante de pandillas, indigentes, consumidores y vendedores de alucinógenos, atracadores, delincuencia común y cada vez más jóvenes implicados en actos delictivos. Algunos de los habitantes son una población flotante, ya que van de un lugar para otro, buscando mejores oportunidades laborales, de seguridad y de vivienda.

Por su parte, el Colegio Departamental I.P.C. “Andrés Rosa”, hoy Institución Educativa Técnico I.P.C. Andrés Rosa, fue creado por decreto 353 del 9 de mayo de 1984, con las modalidades de industrial y comercial, como parte del programa surgido a nivel nacional I.P.C

(Integración de Servicios y Participación de la Comunidad), en el año 1975, durante el gobierno del presidente Alfonso López Michelsen y que fue acogido en el departamento del Huila en 1979 precisando su radio de acción en los barrios Sur Orientales de la ciudad de Neiva, dadas las necesidades de los habitantes de ese sector.

La infraestructura fue construida por secciones teniendo en cuenta los aportes del programa IPC: bloque para prestación de servicios básicos de salud, bloque industrial con aulas adaptadas para las capacitaciones brindadas por el SENA en las especialidades de metalistería, electricidad y ebanistería, bloque administrativo conformado por oficinas para la dirección del programa IPC, bloque educativo con cinco aulas, un espacio deportivo, local para la biblioteca y salón múltiple. Todo pensado desde la intención del programa, de beneficiar a una población vulnerable de la ciudad.

Dado el abandono estatal, en 1996 se presentaron manifestaciones de los padres de familia debido a la alta demanda de estudiantes y falta de cupos para el grado sexto, con lo cual, lograron el nombramiento en propiedad del Rector Jairo Ramírez Cedeño y de 18 maestros que aun hacían falta, garantizando el acceso a la educación de todos los niños que, hasta el momento, se encontraban desescolarizados.

Actualmente la Institución Educativa ofrece una educación para el trabajo con calidad y dignidad humana, ofertando educación pública gratuita desde los niveles de transición hasta undécimo. Cuenta con las especialidades de Comercio, Sistemas y Dibujo en la jornada de la mañana; Ebanistería, Sistemas y Metalistería en la jornada de la tarde. Se ofrece el servicio de educación para adultos los días sábados. Se cuenta con las sedes Administrativa, La Gaitana,

Picardías, Rafael Azuero y La Paz, con un total de 1375 estudiantes, todos habitantes de la comuna 8.

Para conocer más acerca del contexto de los estudiantes la institución en el mes de mayo del año (2020) aplicó una encuesta de caracterización socioeconómica a los padres de familia, logrando recolectar la siguiente información:

**Tabla 1**

*Resultados de la encuesta realizada a las 1375 familias de la institución educativa, 2020*

Tenencia de la vivienda		
Arriendo	597	43,4%
Propia	387	28,1%
Familiar	294	21,4%
No sabe o no responde	97	7,1%
Material de fabricación de las viviendas		
Bloque- ladrillo	1137	82,7%
Tabla	123	8,9%
Tierra- bahareque	13	0,9%
Prefabricada	7	0,5%
Paroid, tejas, cartón o plástico	3	0,2%
No sabe o no responde	92	6,7%
Estado civil de los padres		
Separados	593	43,1%
Unión libre	479	34,8%
Casados	147	10,7%
Madre soltera	20	1,5%
Viudos	20	1,5%
No sabe o no responde	116	8,4%

Adultos con título profesional en la familia		
Ninguno	1053	76,6%
Uno	177	12,9%
Más de uno	50	3,6%
No sabe o no responde	95	6,9%
Analfabetas en la familia		
Ninguno	1101	80,1%
Uno o más	178	12,9%
No sabe o no responde	96	7,0%
Adultos con trabajo estable		
No	963	70,0%
Sí	314	22,8%
No sabe o no responde	98	7,1%

*Nota.* Datos suministrados por la institución educativa (junio 2020).

Como se puede evidenciar a través de los resultados arrojados en la encuesta, el contexto que rodea a los estudiantes habitantes de la comuna 8 es precario, dadas las condiciones económicas y la inestabilidad familiar, que se derivan del nivel educativo y las escasas oportunidades laborales. Así mismo, se conoció que el promedio de ingresos de una gran mayoría de familias es inferior a un salario mínimo, siendo insuficiente este recurso para satisfacer las necesidades básicas, teniendo en cuenta que son varios miembros en un solo núcleo familiar, pues se desempeñan generalmente en oficios informales, como el de vendedor ambulante, pequeños comerciantes independientes, obreros, conductores de transporte público, mototaxismo, artesanos, albañiles, mecánicos, empleados de supermercados del centro de la ciudad, aseadoras, tenderos, modistas, entre otros.

La sede La Gaitana, donde se lleva a cabo la presente investigación, cuenta con 278 estudiantes que se encuentran matriculados en las dos jornadas en los grados de preescolar a

quinto. Está compuesta por siete aulas, baños, sala de informática, sala de coordinación, un depósito, comedor, cocina, un patio y una cancha deportiva.

En esta sede existen problemas de seguridad, ya que se han presentado casos de robos debido a la falta de encerramiento total, es decir que los niños y profesores no se encuentran protegidos y viven con temor e incertidumbre de lo que les pueda ocurrir en cualquier momento. Así mismo, tanto en el aula como en la sede se presentan bastantes dificultades de convivencia entre los estudiantes, asociadas a la falta de tolerancia, el desconocimiento del otro, las prácticas de la violencia y todo el conflicto socioemocional del contexto y las familias, que cargan los estudiantes y que ingresan por medio de ellos al espacio educativo.

### 3. Metodología

El tercer capítulo presenta la metodología utilizada. Inicialmente planea el paradigma crítico como el enfoque metodológico en el cual se desarrolla la investigación. A continuación, se plantea la *Investigación Acción Educativa* como el marco que orienta la forma del proceso investigativo, que en definitiva fue la metodología implementada para cumplir con los objetivos planteados para la investigación. Luego, se definen las técnicas que se construyen de manera consensuada con los actores para el desarrollo de la investigación y finalmente se enuncian la población y muestra, con la que se realiza el estudio, precisando los criterios de inclusión para su participación y la respectiva caracterización de los niños y las niñas participantes.

#### 3.1. Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta el rol y las relaciones asumidas por los niños y las niñas, la relevancia que se le da al reconocimiento del contexto urbano marginal, la co-construcción colectiva de las estrategias pedagógicas inclusivas con la investigadora, y el impacto que se buscó generar en cuanto al reconocimiento de la diversidad, se plantea el enfoque crítico, para configurar además en una reconstrucción de las relaciones y buscar el reconocimiento de la diversidad, por medio de la creación y aplicación de estrategias pedagógicas planteadas como inclusivas. Escudero (como se citó en Melero, 2012) plantea que:

La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo. (p. 343)

Esta concepción es de vital relevancia, puesto que recoge las intencionalidades descritas dentro de la investigación, de reconocer las necesidades del contexto, involucrar a los niños y las niñas como agentes sociales activos- participativos, mitigando el Adultocentrismo y aportando a la construcción de una sociedad más inclusiva que valora y respeta la diversidad, tal como lo expresa Melero (2012):

Desde el paradigma crítico se apuesta por una investigación, que, si bien es impulsada por el investigador, se desarrolla desde su planificación hasta su finalización, desde el compromiso que el colectivo local adquiere, para la transformación de su realidad próxima, desde lo que ellos consideran que son sus problemas y necesidades. (p. 348)

En consecuencia, la categoría estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales, eje de la presente investigación, se vio teóricamente fortalecida, mientras se vivenció en la práctica, desde un enfoque participativo y consensuado con los estudiantes, para el fortalecimiento de la diversidad y la transformación de las realidades de exclusión por prácticas de inclusión.

En ese sentido, se plantea como diseño de esta investigación, la investigación acción educativa. Gómez, B. R. (2003) afirma que:

“La investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”. (p. 96)

Sin embargo, la anterior afirmación no implica que la investigación deba ser por completo controlada por los docentes, pues, aunque se busca que éstos no sólo enseñen, sino que aprendan e investiguen, los estudiantes también son partícipes y protagonistas dentro de los procesos colaborativos de construcción, desarrollo y evaluación de la investigación.

Para el caso del presente estudio, al llevar a cabo una investigación acción educativa, se funden todas las intencionalidades expuestas con anterioridad en torno al paradigma crítico, pues se llevó a cabo un proceso investigativo transformador de realidades problemáticas del entorno escolar.

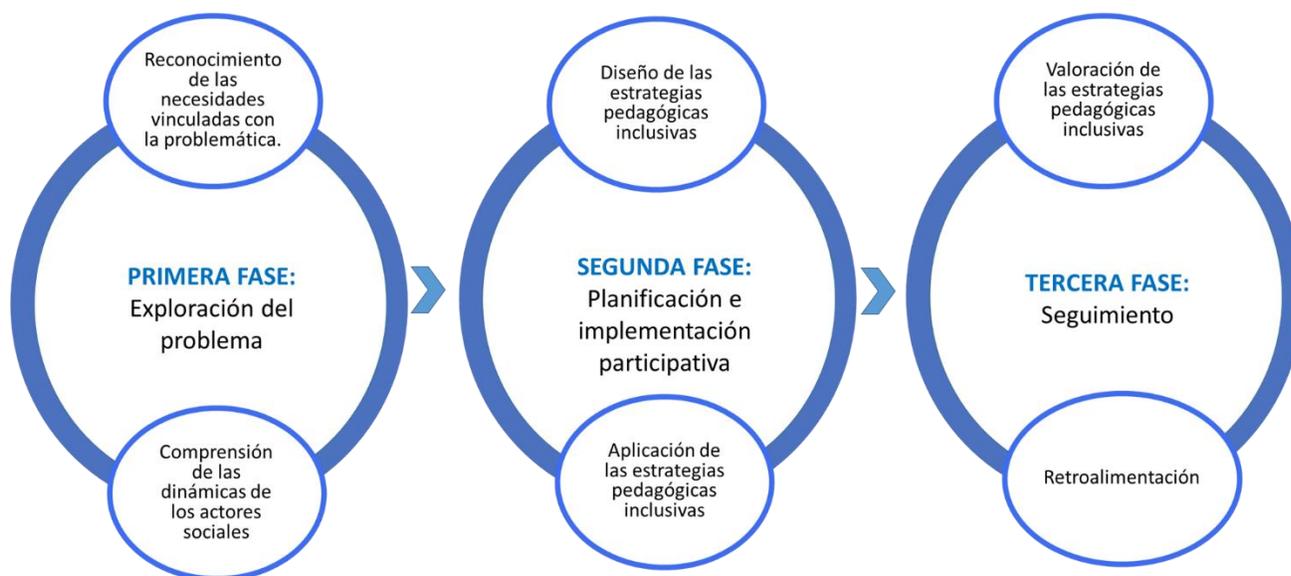
Al respecto, Rodríguez (2005) explica que la investigación acción educativa “siempre tendrá como propósito inmediato el cambio y siempre se desarrollará en el marco de la acción (...) siempre serán prácticas investigativas estrechamente ligadas al cambio de prácticas educativas” (p.4).

En esta medida, se llevó a cabo una investigación con acciones concretas y permanentes en las que todos los actores fueron involucrados con el fin específico de analizar las estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en un espacio urbano marginado, en busca de promover el respeto a la diversidad dentro del aula, pero con proyección al cambio social.

En ese sentido, para el proceso de reconocimiento del contexto, trabajo de campo, análisis de información, creación, implementación y análisis de estrategias pedagógicas inclusivas, se siguieron tres fases cíclicas relacionadas, para dar cumplimiento a los tres objetivos específicos propuestos, tal como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 1**

*Fases de la investigación (elaboración propia)*



### 3.2. Técnicas de investigación

Para el desarrollo de esta investigación, las técnicas utilizadas estuvieron basadas en las metodologías comunitarias participativas, adaptadas a las tres fases de la investigación anteriormente expuestas, donde se desarrollaron los objetivos. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la edad de los niños y las niñas participantes, el contexto educativo y la época de pandemia por el COVID 19, por lo cual, todos los procesos estuvieron mediados por las TIC`S.

En ese sentido, dentro de la primera fase “Exploración del problema”, se buscó evidenciar en las relaciones de los niños y niñas, las prácticas de reconocimiento y respeto a la diversidad en un contexto urbano marginal, lo cual corresponde al primer objetivo específico.

Para tal fin, se llevó a cabo la técnica de *Cartografía Social Pedagógica*, teniendo en cuenta que ésta integra procesos complejos, pues “permite caracterizar e interpretar la realidad

comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (Amador & Barragán, 2014, p.134).

Esta técnica fue desarrollada por medio de una guía que los niños y niñas denominaron Práctica de experiencia investigativa, Dicha guía fue desarrollada por todos los participantes en casa y enviaron sus aportes, previo a los encuentros virtuales. Posteriormente, se dividieron los participantes en dos grupos, teniendo en cuenta que la cartografía social pedagógica debe ser realizada por un número máximo de 8 participantes. Es así como para el primer grupo, se citaron 7 participantes y para el segundo grupo, 8.

Durante los dos encuentros virtuales, se elaboraron los mapas cartográficos con los insumos enviados por los participantes, mientras se escuchaban los relatos de los niños y las niñas, que daban cuenta de la contextualización referida a los espacios, las percepciones, vivencias, experiencias y relaciones de los niños y las niñas.

Como devolución, se realizó un tercer encuentro virtual, donde los niños y las niñas de los dos grupos se unieron, para socializar sus mapas junto con las conclusiones de las cartografías realizadas con anterioridad. Este espacio sirvió para contrastar las percepciones contextuales y relacionales, mientras se llevaba a cabo un proceso reflexivo, donde los niños y las niñas se reconocían dentro de su contexto y a la vez construían sus subjetividades.

Posteriormente, se realizó un *Sociograma* para comprender las relaciones y dinámicas de los actores, pues ésta “es una técnica que nos permite comprender la estructura de grupos sociales, las afinidades y asperezas, las relaciones cercanas y las problemáticas” (Solíz & Maldonado, 2012, p. 36). El desarrollo de esta técnica tuvo sentido en la medida en que se

integró con la técnica llevada a cabo anteriormente para analizar las relaciones que se tejen entre los actores, las nociones de diversidad y a la vez la influencia que ejerce el contexto.

Siendo consecuentes con el enfoque de la investigación acción educativa, tanto la metodología específica como las herramientas necesarias para el desarrollo de las técnicas, dependieron del interés de los actores y fueron consensuadas con ellos, quienes participaron de manera activa en la planeación del protocolo y su posterior ejecución.

En la segunda fase de la investigación, “planeación e implementación participativa”, se buscó desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas consensuadas, que permitieran a los niños del grado primero, valorar la diversidad dentro del contexto educativo, lo cual corresponde al segundo objetivo específico.

Aquí se tuvo en cuenta como técnica el *Taller*, como escenario colectivo para la construcción de estrategias pedagógicas inclusivas, pues el taller reconoce la validez del conocimiento del otro, por lo cual todos los actores aportaron y todas las ideas fueron consideradas, teniendo en cuenta que la técnica del taller, “permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y capacidad de investigación” (Ender- Egg, 1991, p.3).

Es así como se consolidó la intencionalidad de construir colectivamente estrategias pedagógicas inclusivas que exploraran las inteligencias y fomentaran el respeto a la diversidad, y se acordó la realización de dos talleres que reunieran los intereses de los niños y niñas.

En el primer taller, *Inteligencias en movimiento*, se exploraron las inteligencias musical, cinestésico-corporal, espacial y naturalista, por medio de la música y el dibujo como estrategias pedagógicas inclusivas propuestas por los niños y las niñas participantes.

En el caso del segundo taller, *Creatividad y expresión*, se recorrieron las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y lógico-matemática teniendo como estrategias pedagógicas inclusivas al títere y nuevamente el dibujo, dado el recurrente interés de los niños y niñas en él.

En ese sentido, los niños y las niñas fueron sujetos activos participativos que definieron según sus nociones e intereses, los temas, las metodologías y los recursos que enmarcaron la construcción y aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las inteligencias múltiples, en la búsqueda de fomentar el respeto a la diversidad.

En la tercera fase, “seguimiento”, se llevó a cabo la evaluación y retroalimentación de las estrategias pedagógicas inclusivas que los niños y las niñas consideran como efectivas en el fortalecimiento del respeto a la diversidad. Es decir, que esta fase estuvo ligada con el tercer objetivo específico, en el que se buscaba indagar cómo las estrategias pedagógicas inclusivas, transforman las nociones y las prácticas de diversidad e inclusión en los niños y niñas en un espacio urbano marginal.

Para esta fase, también se tuvo el taller como técnica de investigación. Este taller recibió el nombre de “*Feria diversitalentos*” e igualmente fue diseñado en conjunto con los actores, abriendo posibilidades para que cada uno de los niños y niñas pudieran mostrar por medio de un video, sus inteligencias, manifiestas en las habilidades más significativas para cada uno de ellos.

En el encuentro de socialización virtual, se proyectó un video en el que se mostró la participación de cada uno de los actores y se escucharon relatos de los niños y las niñas respecto a la diversidad, el autoconocimiento y el reconocimiento de los otros.

Para finalizar, durante todo el proceso de investigación, de llevó un diario de campo que consolidó las observaciones, descripciones, eventos, relaciones, percepciones, entre otros aspectos relevantes a la hora de hacer el análisis de resultados de la investigación.

### **3.3. Población y muestra**

Para analizar las estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales, se tomó como población, los 122 niños y niñas del grado primero de las cinco sedes que integran la Institución Educativa IPC Andrés Rosa.

Para delimitar la muestra, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: Niños y niñas del grado primero de la Sede La Gaitana, jornada tarde, voluntad de participar en la investigación, autorización institucional y consentimiento informado de los acudientes, teniendo en cuenta que los niños están en edades entre los 6 y 8 años de edad.

#### ***3.3.1. Características de la muestra***

Luego de un acercamiento en el que se interactuó con los 15 niños y niñas que participaron como sujetos activos participativos dentro de la investigación, se realizó una caracterización en la que se describe a cada uno de ellos, quienes contaron con seudónimos que fueron escogidos por ellos mismos:

<b>SEUDÓNIMO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL ACTOR</b>
<b>EI VALIENTE</b>	Es un niño de 6 años de edad, alegre, extrovertido, le gusta cantar y bailar. Es muy independiente y cariñoso. Vive con su mamá, su papá, su hermanita y su abuelita. Es de los niños con más bajos recursos, aunque él no ve la escasez que tiene a su alrededor, nunca se siente pobre y siempre está pensando en ayudar a los demás.
<b>HULK</b>	Es un niño de 6 años de edad. Vive con su mamita, su papito y su hermanita menor. Muestra un poco de agresividad, ya que siempre está pensando en defenderse o en agredir cuando lo molestan. Es un niño muy franco y dice las cosas sin miedo a hacer sentir mal a los demás. No le gusta leer, pero le encanta jugar fútbol.
<b>SHARLY</b>	Es una niña de 6 años de edad. Le gusta hacer tareas, bailar, dibujar y colorear, también escucha cuentos y más si son de hadas y princesas. En sus ratos libres arma y forma figuras en bloques y legos. Vive con su papá, no tiene figura materna establecida, puesto que su mamá la abandonó desde muy pequeña. Tiene dificultades de lenguaje. No le gusta sentirse sola; le gusta ser el centro de atención.
<b>RAPUNCEL</b>	Es una niña de 8 años de edad, vive con su mamá, su padrastro y sus 5 hermanos. Es muy tímida, amigable, y juiciosa. Le gustan los animales. Siempre está buscando hacer diferentes manualidades, pintar y cantar.
<b>NAHIARA</b>	Es una niña de 6 años. Vive con su mamá, su papá y sus tres hermanos mayores. Es muy tímida, le cuesta mucho expresarse, le gusta dibujar y colorear. Es una niña muy amorosa con las pocas amigas que tiene. No le

	gusta bailar ni exponerse en público.
<b>ISABOND</b>	Es una niña de 6 años de edad. Vive en una finca en la zona urbana de Neiva, con su papá y su mamá. Es hija única. Se caracteriza por ser muy juiciosa, tierna, alegre e inteligente. Es introvertida, no es muy sociable y puede ser a causa de que su mamá no la deja “juntarse” con muchos niños. No le gusta la oscuridad, le gusta todo tipo de música, también bailar y dibujar. En sus ratos libres juega con sus muñecas.
<b>KARIAN</b>	Es una niña venezolana de 7 años de edad. Tiene una familia extensa compuesta por su mamá, su padrastro, sus tres hermanos, tíos, primos y abuelos; en total habitan 12 personas en la casa. Se ha integrado muy bien al grupo. Es muy atenta, respetuosa y amigable, pero todo el tiempo tiene cerca a su mamita, quien la cohibe bastante. Le gusta jugar y también pasear en familia; afirma que le cuesta un poco todo lo relacionado con las matemáticas.
<b>JUANDA ROKERT</b>	Es un niño de 6 años, vive con su mamá, su papá, su hermana mayor y su abuelita, a quien quiere mucho porque es quien lo cuida. Es muy alegre, amigable, juguetón, sociable y participativo. Se muestra respetuoso ante las opiniones de sus compañeros. Habla de una manera muy fluida. En sus ratos libres juega fútbol y monta bicicleta. Le encantan las manualidades, colorear, bailar y leer cuentos. Así mismo, le atraen los dinosaurios y le gusta mucho la música que tenga que ver con ellos, pues manifiesta que no le gusta cantar canciones de adultos.
<b>SANTYUBERIT</b>	Es un niño de 7 años de edad que vive con su mamá, su papá y su hermano

	<p>mayor, además de su mascota Milán. Es un niño muy empático, alegre y divertido. Ama la naturaleza, le gusta leer múltiples cuentos, ama las aventuras, investiga y mira programas de televisión donde pueda documentarse sobre los diferentes animales. Disfruta cantar, en sus ratos libres toca el ukelele, e incluso hace videos constantemente porque le gusta hablar en público. Manifiesta dificultad en las actividades manuales, y lo relacionado con las matemáticas.</p>
<b>SUPERHÉROE</b>	<p>Es un niño de 6 años de edad. Vive con su mamá, su papá y su tía Lily. Es un niño solitario, le gusta la música, canta y baila. En sus ratos libres toca el piano de juguete, también le gusta dibujar, leer cuentos e inventar historias. No le gusta tener contacto con los niños, no hizo preescolar y casi no lo dejan salir a la calle, por lo cual, ha tenido poca relación con otros chicos de su edad.</p>
<b>ANGELITA</b>	<p>Es una niña con 6 años de edad, vive con su mamá, su papá y sus 4 hermanos. Es una niña picara, tierna, activa y sociable. Le gusta estar rodeada de muchos amigos, además de elaborar diferentes juegos matemáticos. No le gusta ni dibujar ni colorear.</p>
<b>DILCAM</b>	<p>Es un niño de 7 años de edad a quien parece faltarle afecto. Vive solo con su abuela, quien lo ha criado, pero ella es muy estricta. Es un niño muy cohibido, ensimismado y triste. Le gusta jugar futbol y jugar con los carritos que tiene, también le gusta dibujar y colorear. Hace sus tareas en compañía de su abuela que no tiene mucha paciencia para enseñarle. Es por esta razón que él prefiere hacerlas solo.</p>

<b>MALE</b>	Es una niña de 6 años de edad que vive con su mamá, su papá y su hermanito. Es el centro de atención en casa, es una niña extrovertida, alegre, habladora, inquieta, recursiva. Le gusta estar en grupo, ama cantar, bailar y jugar.
<b>CATBOY</b>	Es un niño con 7 años de edad, vive con su mamá, sus 2 hermanitos y su abuela. Es un niño muy distraído, pero muy noble. No habla bien, es introvertido y muy consentido. Le gusta estar rodeado de muchos amigos, y también de muchos animales, así como dibujar y bailar.
<b>IRONMAN</b>	Es un niño de 8 años de edad, vive con su mamá, sus 2 hermanitos y su abuela. Es el mayor del salón; es sobreprotector con los niños pequeños, sociable y juicioso. Le gusta tener muchos amigos, dibujar y colorear. También le gustan los juegos de mesa. Frecuentemente manifiesta el amor hacia su mamá y cuando sea grande quiere ser como ella, un gran bombero.

### 3.4. Criterios de rigurosidad metodológica

Para dar consistencia a la investigación, se tuvieron en cuenta principalmente tres de los criterios de rigurosidad metodológica: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

En primer lugar, se tuvo en cuenta la credibilidad, que se caracteriza según Castillo y Vásquez (2003), porque “recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten” (p.165). Para ello, se llevó un registro del diario de campo con observaciones realizadas durante la

aplicación de las técnicas utilizadas. Así mismo, se hicieron las transcripciones correspondientes a cada una de las técnicas (cartografía social pedagógica, sociograma y talleres), donde se conservaron, se socializaron y posteriormente se codificaron los relatos originales de los niños y las niñas. Posteriormente, se llevó a cabo la triangulación, durante el proceso de sistematización de la información.

En segundo lugar, la confirmabilidad, precisando que “bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes” (Noreña et al., 2012, p. 268).

Para ello, se hizo un análisis previo del contexto, se solicitó permiso a la institución donde se llevó a cabo la investigación, se realizó un proceso de delimitación de la población, teniendo en cuenta las consideraciones éticas para la selección de la muestra y se contó con el consentimiento informado de los padres de familia, con la previa descripción del proceso que se llevaría a cabo en la investigación.

Así mismo, se desarrolló la aplicación de técnicas participativas de recolección de información, mediante unos instrumentos creados teniendo en cuenta los objetivos del estudio y el rol activo participativo de los sujetos de investigación. Allí se escucharon y grabaron los relatos de los niños y las niñas, que posteriormente fueron transcritos de manera manual y socializados mediante procesos grupales de devolución.

Finalmente, referente a la transferibilidad, se tuvo la premisa de que “la manera de lograr este criterio es a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes” (Noreña et al., 2012, p. 267).

En ese sentido, en la investigación se tuvo como punto de partida un análisis previo del sector en el que está ubicada la Institución Educativa, así como una encuesta realizada por la institución entre los meses de abril y mayo de 2020, donde se hizo una caracterización socioeconómica de los estudiantes.

De allí, se hizo el planteamiento del proyecto de investigación, sabiendo que se realizaría dentro de un contexto urbano marginal, descrito ampliamente en el marco contextual. Posteriormente, durante el trabajo de campo, se llevó a cabo la cartografía social pedagógica, el sociograma y 3 talleres, donde los niños y las niñas dejaron ver en sus relatos una panorámica clara del contexto, las relaciones establecidas entre pares y sus propias subjetividades.

En el apartado de características de la muestra, se realiza una caracterización profunda de los actores, con información obtenida a lo largo de toda la investigación. De la misma manera, el apartado de resultados también da cuenta de los detalles del contexto, las características de los sujetos de investigación y las relaciones que se entretejen entre ambos.

### **3.5. Estrategias de sistematización, análisis e interpretación de la información**

Teniendo presente el enfoque crítico y la Investigación Acción Educativa como diseño metodológico que orienta la presente investigación, se plantearon técnicas de recolección de información participativas, en las que los niños y niñas fueron sujetos activos dentro de todas las fases de la investigación.

Es así como se llegó a la cartografía social pedagógica, la sociografía y los talleres, en los que se procuró la intervención constante de los niños y niñas inmersos en la investigación.

Es de aclarar, que, dada la naturaleza de la investigación, ésta no fue desarrollada de manera lineal, sino cíclica, organizada por fases mencionadas en el apartado metodológico. Allí se desarrollaron las técnicas correspondientes a las necesidades de cada objetivo, siguiendo los procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación.

En ese sentido, a medida que se desarrollaba cada objetivo, se iba haciendo un proceso de recolección, transcripción, codificación, resultados y análisis, para constituir de manera progresiva y participativa, la siguiente fase de la investigación, lo cual implica que se fueron configurando los aportes de los niños y las niñas, partiendo de sus subjetividades, de las relaciones de sentido y de las estrategias pedagógicas inclusivas que se iban creando, aplicando y evaluando.

A continuación, se ilustran los procesos del plan de sistematización, presentación y análisis de resultados.

## Figura 2

*Procesos cíclicos de sistematización y análisis*



*Nota:* Elaboración propia basada en el Paradigma Crítico (Melero, 2012) y la Investigación Acción Educativa (Rodríguez, 2005)

En ese sentido, para la recolección de información, se tuvo en cuenta tanto el diario de campo, como la transcripción de los relatos de los niños y niñas protagonistas dentro del proceso investigativo.

La información recolectada se organizó y se plantearon como unidades de análisis, las intervenciones de cada estudiante dentro de la técnica ejecutada. Este proceso dio inicio a la codificación abierta, cuya finalidad “es la de facilitar la agrupación de datos, hechos o respuestas” (Cerde, H.,1991, p. 326). Dicho proceso se realizó de dos maneras: codificación por color, para hacer más visible la información y codificación libre, donde se clasificó la información y a la vez, se le asignó un código, para evitar posibles confusiones, dada la amplia cantidad de información surgida.

Con ello, se dio paso a reconocer los campos semánticos que se configuraban a partir de la agrupación de códigos en común.

Posteriormente, se procedió a reorganizar la información, de manera que los campos semánticos pudieran ser apreciados como cabezas de columna, seguidas de las unidades de análisis asociadas a dicha categoría (afirmaciones de los sujetos de investigación, recolectados en la técnica y posteriormente clasificados). Este paso permitió evidenciar todos los relatos relacionados con los campos semánticos de manera vertical y organizada.

Es allí, donde se pueden apreciar los campos semánticos y se descubren elementos tanto apriorísticas como emergentes, resultantes de los diferentes procesos de recolección de información, lo cual conllevó a caracterizar la información e iniciar el apartado de presentación de resultados.

En otras palabras, en el proceso de sistematización y análisis, luego de tener una transcripción completa y codificada de cada técnica aplicada, se realizó un proceso de triangulación de la información, donde se evidenciaron unos campos semánticos, que conformaron unos elementos que dan cuenta del objetivo y que poseen características específicas.

El apartado de resultados es presentado de manera tal, que se dé respuesta a cada uno de los objetivos, fundamentados teóricamente y fortalecidos con los relatos de los sujetos activos participantes de la investigación.

Allí mismo, se realiza el análisis de la información, donde, en consecuencia, con lo planteado anteriormente, se pondrán de manifiesto los hallazgos por cada uno de los objetivos propuestos.

## 4. Resultados

Este capítulo consolidará los resultados obtenidos en las técnicas de investigación utilizadas: cartografía social pedagógica, sociograma y taller, para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

La información planteada, pasó por un proceso de transcripción manual, selección de las unidades de análisis a partir de las intervenciones de los niños y las niñas, y codificación. Posteriormente, se formaron grupos de códigos, a partir de su relación en el campo semántico. De esta forma, se evidenciaron los elementos que dan respuesta a cada objetivo y cuyas características se irán desarrollando progresivamente.

En consecuencia, encontraremos el apartado *Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal*, que buscará responder el objetivo específico número uno. Por su parte, el objetivo específico número dos será abordado en el apartado denominado *Estrategias pedagógicas inclusivas en el reconocimiento a la diversidad*. Finalmente, se desarrolla el apartado *Valoración de la diversidad*, en el que se responderá al objetivo específico número tres.

### 4.1. Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal

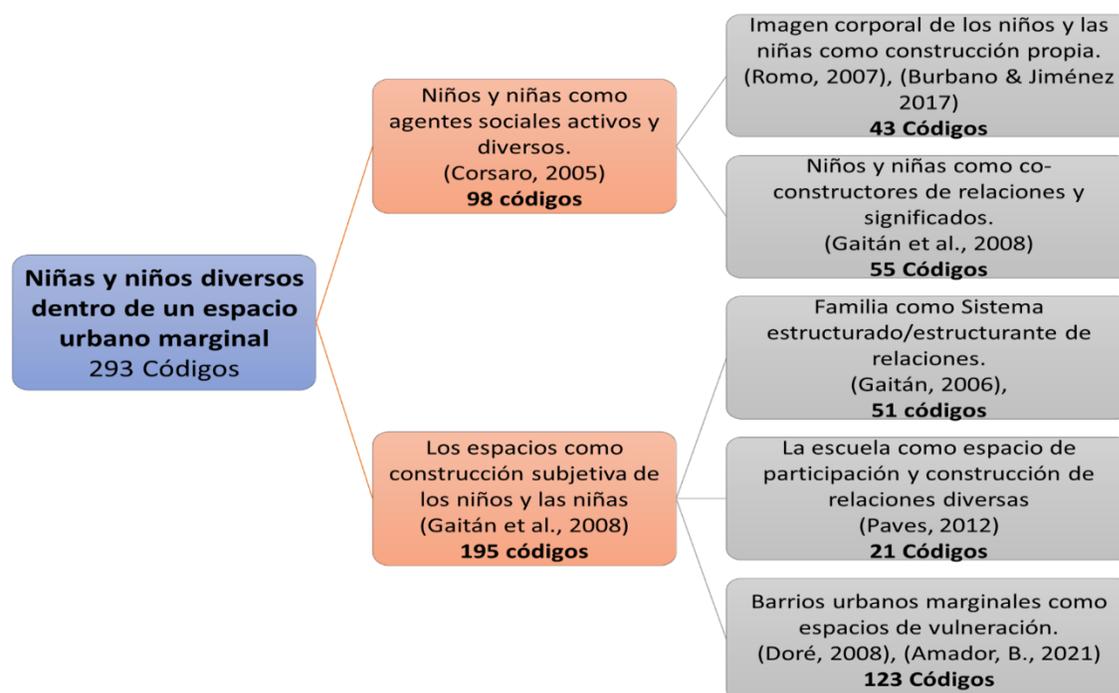
Dando respuesta al primer objetivo, las relaciones de los niños y las niñas como sujetos sociales en un contexto urbano marginal vinculadas con el respeto a la diversidad, son analizadas a partir de los 293 códigos resultantes de la agrupación que se les dio a los códigos relacionados con el campo semántico denominado *Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal*.

En la figura 3, se explica dicho campo semántico, que se ha dividido en dos elementos claves para una mejor comprensión: primero, *niños y niñas como agentes sociales activos y diversos*, conformada por 98 códigos, fragmentados según sus características propias: Imagen corporal de los niños y las niñas como construcción propia y niños y niñas como coconstructores de relaciones y significados.

El segundo elemento, denominado *los espacios como construcción subjetiva de los niños y las niñas*, fue conformado por 195 códigos divididos según los principales espacios vinculados a los niños y las niñas: Familia como Sistema estructurado/estructurante de relaciones, la escuela como espacio de participación y construcción de relaciones diversas y barrios urbanos marginales como espacios de vulneración.

### Figura 3

*Respuesta al objetivo N°1: Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal* (elaboración propia).



#### ***4.1.1. Niños y niñas como agentes sociales activos y diversos.***

En este punto, se parte del hecho que los niños y las niñas no son pasivos dentro de los diferentes espacios sociales, sino que, por el contrario, atribuyen significados, crean formas de representación del mundo, establecen sus propias relaciones personales e interpersonales y en general, participan de manera activa como parte de la sociedad.

Para Corsaro, W. (2005), “los niños son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias culturas infantiles únicas y, al mismo tiempo, contribuyen a la producción de sociedades adultas” (p. 3). Es así como en la presente investigación los niños y las niñas fueron involucrados en cada una de las faces como sujetos activos participativos, que tienen una visión propia de sí mismos, de su contexto y de las relaciones que pueden establecer tanto con los adultos como entre pares.

Los relatos que conformaron este elemento, dieron cuenta de dos particularidades, en las que los niños y las niñas construyen su propia imagen corporal y son co-constructores de relaciones y significados. Dichas particularidades se analizan a continuación.

##### **4.1.1.1. Imagen corporal de los niños y las niñas como construcción propia**

Al referirnos a la imagen corporal, no nos limitamos a la concepción física que cada uno tiene sobre sí mismo, sino al conjunto de atributos que nos definen en las diferentes dimensiones del ser y que se derivan tanto de la relación que establecemos con nosotros mismos, como de los constructos sociales preestablecidos.

Romo (2007), define la imagen corporal como un “constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y

límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos” (p. 9).

Es así como, cuando a lo largo de la investigación se le preguntaba a los niños y las niñas sujetos de la investigación, sobre la imagen que tenían sobre sí mismos, las respuestas variaban entre descripciones referentes a aspectos físicos, comportamentales, éticos, de habilidades, gustos y hasta de posesiones materiales.

Referente al reconocimiento físico que los niños y las niñas participantes tienen de sí mismos, se encontraron relatos como el de Juanda Rokert en la cartografía social pedagógica, elaborada con el primer grupo de niños y niñas:

“Aquí tengo mi cabeza que se ve bien redondita, como los balones que son redondos, pero esta es una cara con boca y ojos y nariz y orejas y pelos. Aquí están mis manos”. (C1- 2 Juanda Rokert).

#### **Figura 4**

*(C1- 2 Juanda Rokert). Juanda Rokert se dibuja a sí mismo a partir de la imagen que tiene de su cuerpo.*



Todos los niños y niñas que tomaron como referente para describirse, su imagen física, reconocieron perfectamente las partes de su cuerpo y en algunos casos, hicieron referencia a su estatura, color de piel, ojos y cabello.

Dentro de este reconocimiento personal físico, también percibieron las diferencias entre el reconocimiento que hicieron sus pares, como lo expresa Angelita, en la cartografía social pedagógica de socialización (C3), en la que los estudiantes expusieron tanto sus mapas cartográficos como sus reflexiones:

“Algunos se dibujaron grandes o pequeños o con el pelo largo o con el color cafecito como el mío”. (C3- 5 Angelita).

Por otra parte, también se evidenciaron descripciones en la que los niños y las niñas al expresar su imagen corporal, hicieron referencia a las cualidades con las que se definen, como lo hizo Isabond en la cartografía social pedagógica del grupo N° 2: “Soy una niña, alegre, feliz, inteligente, juiciosa”. (C2- 3 Isabond).

Al igual que lo sucedido en el reconocimiento personal físico, los niños y niñas, también reconocieron las diferencias y a su vez, las coincidencias que sobresalieron en las descripciones elaboradas por ellos mismos y lo dejaron claro en la socialización realizada en la cartografía social pedagógica 3:

“Los que están en la mitad son todos los niños. Ahí también estoy yo. Todos nos dibujamos contentos porque somos niños y los niños siempre nos divertimos jugando y saltando y a veces también hacemos travesuras y las mamás regañan cuando hacemos

travesuras, pero como casi no nos portamos tan mal, entonces somos felices y nos dibujamos con esa gran sonrisa”. (C3- 4 Santyuberit)

Otras de las descripciones recurrentes de los niños y las niñas al referirse a su imagen corporal, se basó en sus gustos o en las actividades que disfrutaban realizar tanto solos como en compañía de sus amigos o familiares, pues en estos espacios, no sólo hacen lo que les apasiona, sino que construyen su imagen y se tejen relaciones personales e interpersonales:

“Este soy yo...mmmm me gusta taaanto el fútbol y... jugar con mis carros... y en la casa estoy jugando con mi hermano Santiago y también voy a la escuela... al parque y juego mucho”. (C1- 3 Dilcam)”

De esta manera se reafirma que la imagen corporal no es limitada, puesto que cada individuo tiene su propia percepción de ella y puede enfocarla de diversas formas, sin que ello represente un equívoco. Así mismo, se pone en evidencia que los niños y las niñas construyen su propia imagen corporal a partir de lo que para ellos y ellas es importante, de sus experiencias, su contexto y las relaciones con su entorno y sus semejantes. Según Burbano & Jiménez (2017):

La imagen corporal se forma día a día en el ser humano, todo a través de la exploración con el medio más cercano y más próximo, es por eso que su cuerpo es el medio de adquisición de experiencias y la totalidad del mismo el que hace que sean reconocidos y diferenciados. (p. 34)

Es así como puede afirmarse que, como sujetos sociales, los niños y las niñas no solo referencian su imagen corporal, sino que, de forma paralela, reconocen a los otros y pueden establecer tanto similitudes como diferencias que los identifican.

#### **4.1.1.2. Niños y niñas como co-constructores de relaciones**

En línea con la particularidad desarrollada anteriormente, se pone de manifiesto el hecho de que los niños y las niñas a la par que construyen su propia imagen, establecen relaciones con todos cuanto le rodean. Dichas relaciones no sólo están enmarcadas dentro de contextos y situaciones particularmente definidas, sino que muestran la forma en la que los sujetos perciben la otredad, la asimilan y parten de allí para construir relaciones. Según Gaitán et al. (2008):

En un campo de intercambios mutuos, los sucesos que se producen en el seno de un determinado grupo social, y las distintas conductas con las que cada individuo responde frente a dicho suceso, van configurando la imagen de sí que tiene el propio individuo, a la vez que modelan el tipo de relaciones que mantiene con los demás. (p. 41)

En el siguiente relato, Juanda Rockert da vida a la cita mencionada anteriormente, pues configura un espacio de reconocimiento tanto del rol propio, como del de su abuela, donde los dos aportan a la relación existente entre ambos:

“La abuelita a veces me cuida, a veces yo la acompaño” (C1- 7 Juanda Rokert)

Esto indica, que los niños y las niñas están en contacto permanente con su entorno y su realidad, perciben las actitudes de sus semejantes, se crean sus propias concepciones de lo que sucede a su alrededor y, lejos de ser sujetos pasivos dentro de la sociedad, “los niños son co-constructores de relaciones y significados, y a pesar de ser invisibles los niños actúan” (Gaitán, et al., 2008, p. 132).

Dichas relaciones y significados, las construyen con distintos actores sociales y a partir de diversas formas que contribuyen a relacionarse con los otros, a la vez que se obtiene un

beneficio particular, como en el caso expuesto en el siguiente relato, donde el sujeto participante en la investigación comparte con sus amigos una idea de relación que se puede establecer con la policía, que podría resultarles útil en algún momento:

“Lo más buenísimo es que saluden siempre a la policía, porque a veces yo hago eso y, pero, pero esta policía si es buena, porque atrapan a los ladrones y nos ayudan a rescatarnos”. (C1- 24 Juanda Rokert)

En ese mismo sentido, los niños y las niñas tienen claro y comparten abiertamente, el conocimiento del contexto en el que se ubican, las acciones que deben seguir o evitar, y las relaciones establecidas con otros, para protegerse a sí mismos, y aconsejar a sus pares:

“Los chinos que llegan a tomar y a fumar a las canchas si pelean. A veces es en recocha, pero a veces es en serio que se agarran y es mejor mirar, pero de lejos, no vaya a ser que le caiga una piedra o un tiro a uno”. (C3- 35 Dilcam)

De la misma forma en que los niños y las niñas sujetos de investigación comparten sus saberes con sus pares, también tiene percepciones claras frente a ellos, que, en la mayoría de los casos, influyen positivamente en las relaciones sociales de los niños y las niñas. Muestra de ello, es la respuesta de Santyuberit a la pregunta ¿A cuál de tus compañeros te gustaría conocer de primero cuando retornemos a la presencialidad en la escuela?:

“A Iroman, porque me imagino que es un niño muy inteligente porque se ve como diferente a mí, tiene gafas y si tiene gafas pues seguro es porque estudia mucho”. (S- 4- Santyuberit)

En otros casos, esas percepciones respecto a la forma de ser de sus compañeros, constituye razón para que los niños y las niñas se distancien o no quieran establecer relaciones de amistad:

“No me gusta estudiar con Sharly porque ella cree que solo ella sabe y no deja participar a los niños, ella siempre yo, yo, yo...” (S- 55- Rapuncel).

Es decir, que luego del reconocimiento que hacen de los otros, los niños y las niñas construyen las relaciones que pueden establecer entre sí:

“Male parece interesante. Se ve alegre y feliz y a mí me gusta cuando la gente es alegre porque uno también se ríe y la pasa divertido. Creo que podemos ser buenas amigas”. (S- 3 Karian)

En suma, los niños y las niñas sujetos de investigación, dan cuenta de que actúan como sujetos sociales diversos, de manera activa, reconociendo su contexto, constituyendo su imagen, la imagen tanto de sus pares como de los adultos, las nociones de diferencia y las relaciones que hacen parte del constructo social en el que habitan.

#### ***4.1.2. Los espacios como construcción subjetiva de los niños y las niñas***

Para efectos del presente trabajo, el espacio se vincula a la construcción subjetiva que hacen los actores sociales, que para este caso son los niños y las niñas participantes de la investigación. Gaitán, et al. (2008) concibe el espacio como “el ámbito de relaciones en el que determinados sujetos se mueven, bien porque han nacido en el seno del mismo, o bien porque después han ingresado en él. (p.50)

En ese orden de ideas, los espacios analizados por ser reconocidos por los niños y las niñas, se configuran en torno a la familia como sistema estructurado/estructurante de relaciones, la escuela como espacio de participación y construcción de relaciones diversas y el barrio urbano marginal como espacio de vulneración. Dichos espacios son desarrollados a continuación.

#### **4.1.2.1. Familia como Sistema estructurado/estructurante de relaciones**

El primer espacio a analizar es la familia, que Gaitán (2006), define como un “sistema estructurado/estructurante de relaciones, que liga las posiciones sociales de marido/padre, esposa/madre y niños/hijos” (p. 22). Dichas relaciones son interdependientes la una de la otra, y se establecen a partir del contacto permanente, las acciones y los cambios que, en consecuencia, afectaría ambas partes.

Para el caso de la presente investigación, se analizaron los relatos referentes a la familia, que se obtuvieron de los niños y las niñas a través de las técnicas aplicadas, especialmente la cartografía social pedagógica.

Los relatos dan cuenta de que los niños y las niñas conciben la familia como un espacio principalmente afectivo:

“Yo digo que la familia es la razón por qué vivir. Porque ahí está la madre que es donde nosotros salimos de su barriguita y nuestros padres que nos dan mucho amor” (C3- 10 Isabond)

Así mismo, los niños y las niñas tienen muy claros los roles que, en ese sistema estructurado estructurante de relaciones, que es la familia, se evidencian.

A modo de ejemplo, se expone el relato de Santyouberit, quien, en la primera cartografía social pedagógica, describe su estructura familiar de la siguiente manera:

“Mi papi con el poder de la fuerza, mi mami del poder de la elasticidad, yo del poder de la velocidad, y mi her del poder de la invisibilidad. Yo le digo her para significar hermanito... todos los de la familia son para querer”. (C1- 10 Santyouberit)

Más adelante, en la tercera cartografía social pedagógica, el mismo niño habla a cerca de su familia y define el rol que cada uno desempeña, dando claridad al relato anterior:

“Mi familia, todos son distintos, por ejemplo, mi papi es muy fuerte y mi mami siempre es buena, pero siempre regaña a mi her (hermano) porque ya no vive por aquí, porque se la pasa por ahí botando baba donde Valen. Él es como muy despistado y olvida su casa”. (C3- 12 Santyouberit)

Es así como se muestra que dentro de ese espacio llamado familia, cada actor asume una posición configurada y definida, donde además se establecen vínculos afectivos mutuos.

En cuanto a las relaciones que se establecen a nivel familiar, la mayoría de los niños y niñas sujetos de investigación, hacen referencia a las vinculaciones afectivas:

“Aquí está mi familia: mi mamá, mi hermano, mi otra hermana, mi papá, porque son inteligentes, me quieren mucho, me cuidan, me apoyan, o sea que me quieren” (C2- 9 El valiente)

No obstante, también se presentaron casos donde los sujetos hacen referencia a relaciones distantes o de tensión. Esos relatos se pusieron de manifiesto cuando se le pidió a los niños y las

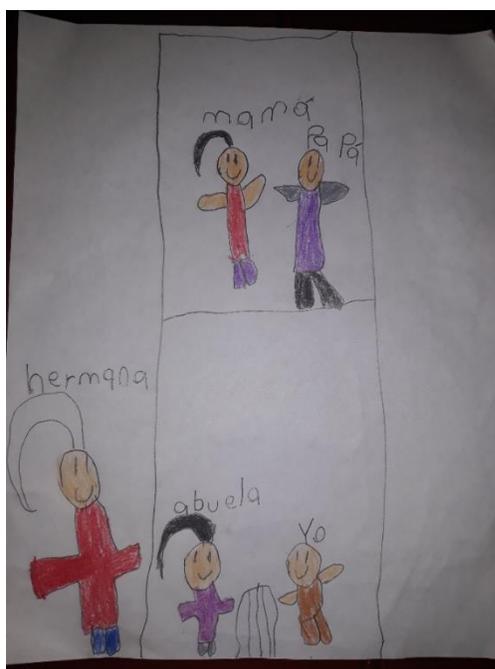
niñas, que dibujaran su casa, y fuera de ella, dibujaran a los integrantes de la familia por los cuales no se sintieran reconocidos.

En este punto, Angelita, socializó su dibujo junto con el respectivo argumento:

“La que está afuera es Katherine, ella no me quiere a mí. Ella es mi hermanita. Ella sí no me quiere porque me anda duro. Ella me maltrata, me pega, peleamos mucho. Ella tiene 12 años. Ella nunca me ayuda porque yo no me sé las letras y eso que yo le hago los mandados por a veces”. (C2- 12 Angelita)

### Figura 5

*(C2- 12 Angelita) Angelita dibuja su casa: dentro de ella, las personas que le tiene afecto, y fuera de ella, a su hermana, por quien no se siente querida ni reconocida.*



De manera similar, El Valiente, hace mención a su abuela, a quien dibujó fuera de la casa por las razones expresadas a continuación:

“Mi abuela es la que no me apoya, porque me regaña mucho” (C2- 9 El valiente).

Es así como se establece la configuración de la familia como espacio de construcción subjetiva de los niños y las niñas, donde cada personaje que la integra, hace parte del sistema estructurado/ estructurante con un rol específico, dentro del conjunto de relaciones que se establecen y cuyos co-constructores resultan ser los niños y las niñas.

#### **4.1.2.2. La escuela como espacio de participación y construcción de relaciones diversas**

De manera similar al espacio descrito anteriormente, se configura el espacio escuela, donde los niños y las niñas, vistos como sujetos activos, llevan a cabo procesos de construcción de relaciones diversas.

Pavez (2012) plantea la escuela como uno de los espacios sociales en los que habita la niñez moderna, que debe ser analizada como unidad de estudio dentro de la sociología de la infancia. Es así como la presente investigación da lugar al análisis de las relaciones construidas por los niños y las niñas en este contexto específico.

En este punto, es necesario recordar, que los niños y niñas sujetos de investigación pertenecen al grado primero y como consecuencia de la pandemia COVID 19, este año no han asistido de manera presencial a la escuela. En consecuencia, la noción de escuela como espacio de configuración académica y construcción colectiva, se deriva del recuerdo que tienen algunos niños y niñas de las 4 semanas que asistieron al iniciar el año pasado (grado transición) y las

interacciones producto de la virtualidad a través de las cuales se han llevado a cabo los procesos de acompañamiento académico y socioemocional a los niños y las niñas.

Teniendo en claro ese aspecto, se dan a conocer algunos de los relatos obtenidos. Como es el caso de Nahiara, quien relata sus recuerdos en la escuela presencial junto con su experiencia y la percepción referente a sus pares:

“Yo fui a la escuela solo poquitos días, y dio un poco de susto porque había muchos niños que yo no conocía, y que eran más grandes que yo, ahí fue que me hice amiga de Rapuncel. Solo de ella”. (S- 110 Nahiara)

Referente a la escuela en la virtualidad, se encontraron dos posturas de los niños y las niñas participantes. La primera, referida al gusto de permanecer en la interacción virtual dentro del espacio escuela:

“Prefiero las clases virtuales, porque así también aprenderé porque a veces es cansador ir al colegio, entonces me gusta más por video llamada” (T2 – 133 Juanda Rokert).

La segunda postura, da cuenta del deseo de los niños y las niñas de regresar a la escuela, puesto que allí, se configuran relaciones más cercanas con sus pares:

“Me gusta más la escuela, ahí todos nos divertimos, porque la escuela tiene un parque para jugar, ese parque de la escuela está dañado y tiene mucho monte pero de todas formas ahí nos divertimos” (S- 108 Karian).

Es importante mencionar que no siempre los relatos hicieron alusión a relaciones positivas, sino que dejaron ver las diferencias notadas por los niños y las niñas respecto a sus compañeros:

“Me gusta la escuela porque en la escuela hay niños que son juiciosos y hay otros que pelean, pero lo importante es que en la escuela vamos a aprender porque allá nos enseñan muchas cosas” (S- 111 Hulk).

En ese sentido, podemos ver que la escuela no es vista por los niños y las niñas como un lugar físico al que acuden, sino que hacen una enfática referencia en que (virtual o presencial) la escuela es un espacio donde pueden converger, interactuar y establecer relaciones de manera autónoma con sus pares, en medio de la diferencia.

#### **4.1.2.3. Barrios urbanos marginales como espacios de vulneración**

Otro de los espacios reconocidos por los niños y las niñas, es indudablemente el barrio, que, en este contexto, es definido como espacio urbano marginal. La denominación de *espacio* implica que no es concebido únicamente como lugar geográfico, sino que es visto en un sentido más amplio de relaciones y subjetividades de los niños y las niñas.

Al ser denominados como *marginales*, dichos espacios son analizados por Doré (2008) como hábitats precarios, que evocan una propagación constante de la miseria, donde predomina la exclusión, la vulneración de derechos, el acceso a oportunidades y en general, el abandono estatal, lo cual repercute en el actuar de sus habitantes.

En consecuencia, con la cartografía social pedagógica, se procuró hacer la ubicación de los niños y las niñas dentro del espacio urbano marginal y “poner en escena los saberes, las

prácticas, las experiencias, las corporalidades, los sentimientos, las emociones y los conflictos de los participantes” (Amador, B., 2021, p.130).

Fue así como se pudo evidenciar en la investigación, que los niños y las niñas participantes, no solo reconocen el entorno que habitan, sino que ven de manera natural la precariedad en la que viven, los peligros y las vulneraciones.

Cuando se indagó a cerca de los dibujos de sus espacios favoritos, se pudo ver que dichos lugares en todos los casos estuvieron ligados a los juegos o las relaciones que se establecían allí, como la calle, el parque, las casas de los amigos, entre otros.

“Casi todos dibujamos la calle, seguro porque es más divertido jugar en la calle, como yo con mis tres mejores amigos” (C3- 16 Juanda Rokert).

Así como la calle constituye lugares de encuentro y relaciones entre pares, también se encuentran relatos que dan cuenta de espacios específicos donde también se tejen relaciones sociales:

“Esta es la panadería que me siento tranquilo. Acá dan propina de pan y jugo porque el vecino es amable y buena gente” (C1- 13 Dilcam).

En el relato anterior, las razones por las que Dilcam hace referencia a la panadería como su lugar preferido, permiten inferir dos aspectos; primero, la buena actitud que muestra hacia el niño, el señor que atiende la panadería y segundo, la propina (ñapa), que bien puede ser una estrategia de mercadeo propia de los sectores populares, donde el ahorro forma parte de la subsistencia diaria, pero que, ante todo, el niño asume como un acto de amabilidad que recompensa su compra.

De la misma manera, en que los niños identifican con claridad los espacios agradables, también reconocen los peligros que se pueden encontrar en el sector que habitan:

“Es más peligroso pasar la calle de ese polideportivo, porque los carros o las motos lo pueden tropellar, por eso yo en ese dibujo que está con la calle negra, puse que no hay que pasar por allá porque es lo más peligroso del barrio y no hay que pasar la calle solos” (C3- 18 Sharly).

La calle fue entonces el lugar preferido por los niños y las niñas, pero también fueron recurrentes los relatos donde la calle representaba un peligro para ellos, por el flujo vehicular. Se comprende entonces que el peligro mencionado por los niños hace referencia a la vía principal (donde se encuentra un polideportivo), que comunica los diferentes barrios de la comuna, mientras que las calles aledañas, al ser muy angostas o no estar pavimentadas, no conlleva dichos peligros para ellos y se pueden divertir allí.

Esto muestra tanto la delimitación que los niños y las niñas hacen del espacio, como las medidas que toman para protegerse y que divulgan abiertamente, como cuando en variadas ocasiones se refirieron a la caseta comunal como zona de peligro:

“El lugar que me hace sentir en peligro es la caseta, porque allí hay muchachos tomando y... ¿qué más? ...mmm... me da miedo porque fuman mucho. Ellos me dicen que venga por ahí y a mí me da mucho miedo cuando voy a la tienda, pero ya le dije a mi mamá y ella ya no me manda sola”. (C2- 19 Angelita)

El contenido de los relatos acerca de los espacios peligrosos, indujo a los niños y las niñas participantes de la cartografía social pedagógica, a hablar acerca de los factores de riesgos que identifican en el sector:

“Yo colorie el peligro de los ladrones, porque roban mucho allá arriba donde yo colorié. Pero si voy con mi mamá o con mi papá, no me roban, porque ya nos conocen, pero a los niños solos o a los que van en las motos si los pueden robar”. (C3- 23 Dilcam)

Se conectan de esta manera los lugares específicos de peligro, con los riesgos asociados a la problemática social de la comuna, que los niños y las niñas perciben a diario y que manifiestan con claridad y naturalidad.

De la misma manera en que describen a los ladrones como en factor de riesgo, los niños y las niñas participantes, hacen mención al uso de armas de fuego por parte de algunos de los habitantes del sector, que se imponen dentro del espacio urbano marginal:

“Los señores que tienen pistolas no solo andan en la noche. Por la mañana también se van para la esquina. Un día yo le vi hasta la pistola al flaco” (C3- 27 Santyouberit).

Así mismo, los niños y las niñas describen algunas problemáticas más cercanas a ellos, que también hacen parte de la realidad del sector. Es así como configuran las bebidas alcohólicas como una práctica cotidiana, dentro del sector que habitan:

“Mi mamá y mi papá muchos días se emborrachan, pero ellos no duermen en la calle. Solo un día mi papá se quedó dormido, pero no en el piso, en la silla, pero mi tía no lo pudo llevar a la cama porque él se ponía a peliar y a pegarle duro, y mi mamá ya estaba

dormida y nadie pudo despertarla, entonces tocó que dejarlo afuera porque para qué se emborrachaba”. (C3- 32 Catboy)

El alcohol, la violencia intrafamiliar, el cigarrillo y la droga, estuvieron presentes en los relatos de los niños y las niñas, quienes son conscientes de la problemática que generan, de los riesgos que suponen y de las consecuencias que acarrearán:

“Pues por eso es que no hay que fumar marihuana ni nada, porque eso lo vuelve loco, y después deja la basura tirada y ni se baña y después duerme en la calle y roba y mata y también se emborracha y se queda dormido ahí en la calle, como un loco” (C3- 31 El Valiente).

Finalmente, los relatos de los niños y las niñas en torno a los espacios urbanos marginales, estuvieron vinculados a las necesidades del sector en el que habitan y las conciben como necesidades propias, de ahí, que la gran mayoría de relatos den cuenta de necesidades asociadas a la diversión, espacios de juego y esparcimiento como parques, piscinas, centros comerciales, entre otros:

“Me gustan las canchas para jugar fútbol, pero en mi barrio no hay. Solo que me gustaría que hubiera”. (C3- 37 Juanda Rokert)

Sin embargo, también se presentaron relatos donde los niños y las niñas además de reconocer las necesidades propias, dejan ver la vulnerabilidad del sector y las necesidades sociales:

“Esto es lo que quisiera que haya en mi barrio: la clínica, claro, por las personas que matan. Un mini bosque, para explorar y recoger a mis mascotas y una gasolinera, porque siempre hay muy poquita gasolina en nuestra moto” (C1- 32 Santyuberit).

### Figura 6

*(C1- 32 Santyuberit) Santyuberit dibuja las necesidades de su barrio: Una clínica, un bosque y una estación de gasolina.*



Santyuberit, con su relato, muestra algunas de las características del espacio urbano marginal, descritas al inicio de este apartado: vulneración de derechos, precariedad, pobreza, falta de oportunidades y abandono estatal, con palabras directas, conscientes y muy aterrizadas a su contexto.

De esta manera, al retomar el apartado *Niñas y niños diversos dentro de un espacio urbano marginal* que fue desarrollado a partir de los elementos “Niños y niñas como agentes sociales activos y diversos” y “Los espacios como construcción subjetiva de los niños y las niñas”, se logra dar respuesta al primer objetivo específico, puesto que se ponen en evidencia, las relaciones de los niños y niñas como sujetos sociales en un contexto urbano marginal, vinculadas con el respeto a la diversidad.

#### **4.2. Estrategias pedagógicas inclusivas en el reconocimiento a la diversidad.**

El presente apartado dará cuenta del objetivo específico número dos: Construir y desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas consensuadas, que permitan a los niños del grado primero, valorar la diversidad dentro del contexto educativo.

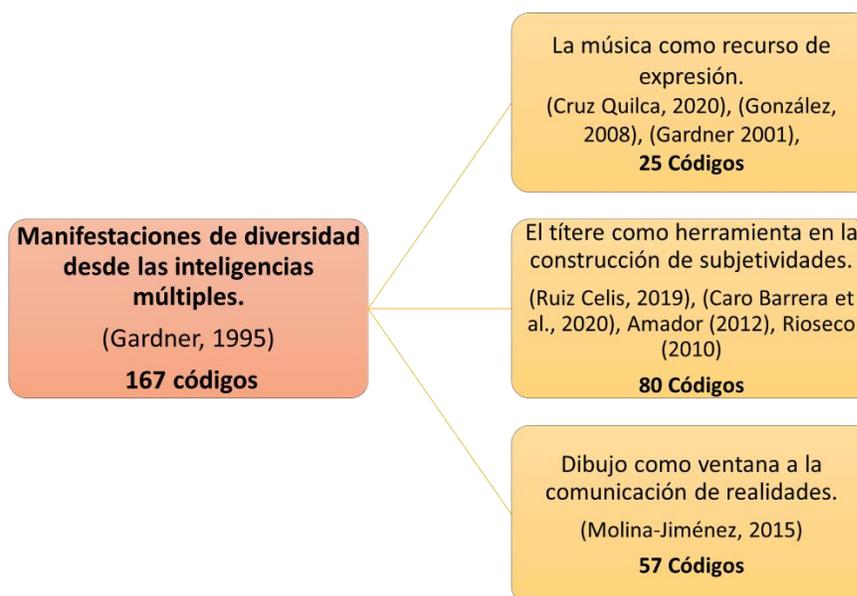
Para tal fin, los niños y niñas diseñaron y participaron en la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas que dieran cabida a la diversidad de manifestaciones, habilidades, actitudes o tendencias, para generar el reconocimiento del otro, al tiempo que se analizaron los resultados y agruparon los códigos, obteniendo un elemento que da cuenta de cómo los niños y las niñas configuran el reconocimiento a la diversidad.

Dicho elemento, denominado *Manifestaciones de diversidad desde las inteligencias múltiples*, está integrado por estrategias pedagógicas inclusivas que fueron configuradas con los niños y las niñas, durante los tres talleres llevados a cabo: la música como recurso de expresión, el títere como herramienta en la construcción de subjetividades y el dibujo como ventana a la comunicación de realidades.

Para expresarlo de manera gráfica, producto de la puesta en marcha del objetivo número dos, se plantean los resultados agrupados como se muestra en la figura 7:

### Figura 7

*Respuesta al objetivo N° 2: Estrategias pedagógicas inclusivas en el reconocimiento a la diversidad (elaboración propia).*



#### 4.2.1. Manifestaciones de diversidad desde las inteligencias múltiples

Pensar en inteligencias múltiples, supone de antemano el reconocimiento de que todos los individuos son distintos. De ahí que en la presente investigación se abordara el reconocimiento a la diversidad por medio de esta teoría, aislada de la homogeneidad que ha imperado dentro de la institucionalidad.

Por ello resulta importante recordar que, para Howard Gardner, las inteligencias múltiples están estrechamente ligadas a las diferencias.

Es de la máxima importancia que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Si llegamos a reconocer esto, pienso que, como mínimo, tendremos una oportunidad mejor de enfrentamos adecuadamente a los muchos problemas que se nos presentan en el mundo. (Gardner, H., 1995, p. 30)

Partiendo de esa base teórica, se buscó la manifestación de las diferencias por medio de tres talleres: *Inteligencias en movimiento*, *Creatividad y expresión* y *Feria diversitalentos*. En estos talleres coconstruidos con los niños y las niñas, se pudo evidenciar que estos son plenamente conscientes de las diferentes inteligencias que poseen las personas:

“Algunos son muy buenos bailando, otros son muy buenos hablando en los videos y otros creando juegos. Todos somos distintos” (T3 – 66 Hulk).

En consecuencia, las 3 estrategias pedagógicas inclusivas diseñadas en colaboración con los niños y las niñas, tuvieron siempre en cuenta, tanto las inteligencias múltiples que, en algunos casos denominaron talentos o habilidades, como el objetivo de abordar la valoración de la diversidad dentro del aula de clase.

A continuación, se describen cada una de las estrategias junto con su respectivo análisis.

#### **4.2.1.1. La música como recurso de expresión.**

Del dialogo con los niños y las niñas relacionado con las inteligencias múltiples, las diferentes habilidades que cada uno posee y la necesidad de fortalecer el reconocimiento a la diversidad, se inicia la construcción de la música como estrategia pedagógica inclusiva, pues

dentro de los intereses manifestados por los niños y las niñas, la música ocupó el primer lugar. La mayoría de ellos hicieron alusión a sus gustos por cantar, bailar o tocar instrumentos musicales de juguete.

Dicho interés de los niños y las niñas es promovido por algunos investigadores, dadas las bondades que ofrece la música en términos pedagógicos o de adquisición de aprendizajes. Según Cruz Quilca (2020):

Siendo la música un elemento fundamental para el desarrollo motor, socio afectivo e intelectual del niño, esta no debe faltar en el aula de educación inicial, para que aprovechando las distintas posibilidades que brinda para trabajar (canciones, juegos, danza, teatro) se facilite y se logra un aprendizaje integral con cada niño. (p. 17)

Sin embargo, las narrativas de los niños y las niñas no dieron cuenta de los aprendizajes que podrían, (o no) adquirir por medio de la música, lo cual, tampoco resultaría relevante para esta investigación, dado que lo que se pretende es el reconocimiento de la diversidad. No obstante, la cita anterior es pertinente en la comprensión de las distintas posibilidades desde las cuales se aborda la música y los múltiples beneficios que ofrece.

En ese sentido, junto con los niños y las niñas, se diseñó el taller *inteligencias en movimiento*, donde se abrió la posibilidad de explorar la inteligencia musical y corporal por medio de dos actividades asociadas a la canción y el baile. Para la primera actividad, se escogió la canción “Juan Paco Pedro de la Mar”, puesto que permite seguir ritmos y patrones musicales a distintas velocidades. En el caso de la segunda actividad, asociada al baile, se escogió la canción “Yo tengo un tic”, donde se pone en evidencia la habilidad cinestésico corporal, que se destaca de manera distinta en los participantes.

En la implementación del taller, fue indispensable dar espacio a las disertaciones en cuanto a las expectativas, percepciones y reflexiones suscitadas, pues de allí surgen los procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, coherentes con el diseño de la investigación. Fue así como los niños y las niñas escucharon canciones, cantaron y bailaron, lo cual permitió no sólo desarrollar la inteligencia musical y corporal, sino además aprovechar la música como recurso de expresión:

“Si, a mí me gusta mucho cantar, porque es una forma como expresar las cosas que me gustan. Yo siempre canto, cuando hago tareas, cuando voy a la tienda cuando me baño y también cuando me voy a quedar dormida”. (T3 – 12 Sharly)

La música, permitió que los niños y las niñas de manera espontánea hablaran acerca de sus habilidades relacionadas con la música, del talento musical reconocido en sus compañeros y de las diferencias que se encontraban entre ellos. Según González, O. (2008), “la música tiene posibilidades no sólo como producto, sino como “proceso”: para establecer relaciones entre las personas, para compartir actitudes, complicidades y convicciones, para fomentar la pertenencia a grupos sociales, para transmitir modelos sociales de sentir y de ser, etc”. (p. 45).

Fue así como se llegó a relacionar la música con las diferencias asociadas a los gustos musicales. Esto fue aprovechado para hacer énfasis en el respeto a la diversidad, lo cual fue expresado por Isabond, de la siguiente manera:

“A mí me encanta la música y a mi familia también. Desde que nos levantamos colocamos música a todo volumen, pero a todos nos gusta diferente música: a mi mamá le gusta las rancheras y el vallenato y a mi hermano le gusta el reggaetón. Somos distintos, pero no pasa nada”. (T1 – 6 Isabond)

Por otra parte, para Gardner (2001), “los niños más pequeños relacionan de manera natural la música con el movimiento del cuerpo, y de hecho les es imposible cantar sin que al mismo tiempo mantengan alguna actividad física que acompañe el canto” (p.104). En el caso de la canción asociada al baile, los niños y las niñas se mostraron divertidos y expresaron por medio de su cuerpo, la alegría generada por la música y la actividad planeada por ellos mismos. Sin embargo, el espacio de reflexión también permitió evidenciar que, aunque todos los niños y niñas participaron de las actividades planificadas, no todos se reconocen dentro de las inteligencias musical o corporal, ni disfrutaban las actividades ligadas a ellas, principalmente cuando se encuentran en público. Superhéroe lo manifiesta de la siguiente manera:

“Es que bailar es fácil, pero algunos saben bailar bonito y otros, feo. También a algunos les gusta bailar o de pronto no les gusta bailar, porque a todos no les tiene que gustar lo mismo. Es como ver televisión, que todos les gustan los programas diferentes; como a mí que no me gusta ver noticias”. (T1- 178 Superhéroe)

De esta forma, se configuró la primera estrategia pedagógica inclusiva: la música como un recurso de expresión, que, mediante el acercamiento a las inteligencias musical y corporal de los niños y las niñas, permitió tanto el reconocimiento de la diversidad individual, como las diferencias en los otros, siempre en el marco del respeto a la diversidad.

#### **4.2.1.2. El títere como herramienta en la construcción de subjetividades.**

Una segunda estrategia pedagógica inclusiva formulada en coconstrucción con los niños y las niñas, tuvo como herramienta motivadora el títere. Ésta surge de la indagación realizada, donde los niños y las niñas dejaron ver su gusto por los juguetes con los que tienen cercanía en sus actividades de recreación, pues uno de sus juegos habituales involucra dar vida a sus

juguets, poniéndolos a interactuar entre sí, en circunstancias de su propio contexto. Según Ruiz Celis (2019), “los títeres permiten el intercambio de experiencias, y mejoran la expresión oral sobre hechos y sucesos producidos en su medio ambiente” (p.53). De ahí que, en lugar de juguetes, en el taller dos, denominado *Creatividad y expresión*, se usara el títere en el marco de la creación de estrategias pedagógicas inclusivas, que permitieran el reconocimiento propio y de los demás, en un ambiente de diversidad.

Caro Barrera et al. (2020) hace referencia a “elementos que les den la posibilidad a los niños de abrir canales de comunicación; en los títeres encontramos un vehículo posibilitador de catarsis, un recurso que da lugar a tramitar al niño su propia realidad (p. 43).

Las actividades planeadas para el desarrollo del taller asociado al títere fueron dos: La primera de ellas consistió en la elaboración de un cuento colaborativo, donde de manera espontánea, los niños aportaron a la historia que tenía como personaje principal el títere, *Oso Lanoso*. Para la segunda actividad, fue el oso quien le contó a los niños y las niñas, lo triste que se sentía, debido a ser considerado diferente a los demás osos. A partir de allí, se generó un diálogo para discutir y reflexionar sobre el conflicto, lo cual mostró un acercamiento a las inteligencias intrapersonal, interpersonal y lingüística.

En el desarrollo de la estrategia, se pudo evidenciar que el títere abrió paso a la construcción de subjetividades de los niños y las niñas. Esto implicó poner en escena a los niños y las niñas como actores activos creadores de realidades ligadas a su experiencia. Según Amador (2012b):

La subjetividad es una categoría analítica que expresa los modos de ser y estar en el mundo de los sujetos. Estos modos de existir conectan la historicidad del sujeto con su

presente, lo que permite entender que se trata de algo que se produce en la vida de las personas, a partir de un constante fluir en el tiempo y el espacio. (p. 18)

En ese sentido, la participación fue un elemento valorado por los niños y las niñas en la construcción de subjetividades, pues el hecho de que entre todos hubieran creado la historia, motivó a examinar la importancia de reconocer al otro, escucharlo y mediar la toma de decisiones, como se evidencia en el siguiente relato:

“A mí me gustó cuando hicimos el cuento, porque me gusta escuchar cuentos y porque así podíamos conocer la opinión de todos y fue fácil” (T2- 173 Isabond).

De manera similar, algunas de las subjetividades evidenciadas por los niños y las niñas, tendieron a reconocer al oso como par, e incluso a encajarlo dentro del grupo. Para Rioseco (2010), la actividad relacionada con los títeres “genera en los niños un involucramiento absoluto. Durante una función, lo que esté ocurriendo en escena es para ellos lo más importante y trascendental, y las nociones de lo que es ficción y lo que es realidad se desdibujan” (p.6). De ahí, que durante las actividades se escucharan relatos como el de Santyoubert:

“Me pareció muy chévere que el oso Melenoso se unió al grupo y creo que se sintió mejor con nosotros que con sus compañeros” (T2 – 189 Santyoubert).

Por supuesto en la construcción de subjetividades se puso también en evidencia la manera individual en la que los niños y las niñas entraban en contacto con el títere y a partir de sus experiencias y modos de actuar intentaron aconsejarlo, tal como se muestra en los siguientes relatos:

“Pero usted es un oso blanco, entonces usted es un oso polar tienes fuerza y los puede cascar para que te aprendan a respetar” (T2 – 85 Hulk).

“Me iría, a otra escuela porque si ellos se rieran de mi yo me iría a otra escuela, tendría otros amigos para jugar con ellos” (T2 – 90 Juanda Rokert).

“Osito, yo te invitaría a jugar juntos para que no te sientas triste” (T2 – 89 Karian).

Las tres propuestas planteadas por los niños y las niñas para que el oso resolviera su problema de discriminación, muestran de manera sencilla y honesta la forma en la que cada uno de ellos concibe como apropiada para abordar la misma situación, lo cual indudablemente es producto de sus experiencias, su contexto y sus modos de relacionarse, en otras palabras, sus subjetividades.

Tener al títere como aliado en la construcción de subjetividades de los niños y las niñas, vinculadas al reconocimiento de la diversidad, fue de gran utilidad, puesto que se destacó la participación y comunicación respetuosa de todos los niños y niñas, como lo enuncia Santyouberit:

“Me gustó cuando hicimos entre todos el cuento del oso, porque ahí trabajamos en equipo, y con equipo todo se puede lograr” (T2 – 168 Santyouberit).

Es así como la estrategia pedagógica inclusiva que tuvo como herramienta el títere, permitió el reconocimiento de los otros y la construcción de subjetividades de los niños y las niñas participantes.

#### **4.2.1.3. El dibujo como ventana a la comunicación de realidades.**

La tercera estrategia pedagógica inclusiva coconstruida con los niños y las niñas, se generó a partir del gusto que estos que comparten por dibujar. Dicha estrategia fue diseñada para desarrollarse en la segunda parte del taller dos, *Creatividad y expresión*, donde se tomó el dibujo como una ventana que posibilita la comunicación de realidades de los niños y las niñas. Según Molina-Jiménez (2015):

Las experiencias artísticas brindan a los niños y las niñas las posibilidades de comunicarse desde un lenguaje visual, en el cual comunican todo aquello que conocen y la forma en que ellos y ellas perciben su realidad. Crear es para los niños y las niñas algo que emerge de manera natural y con mucha facilidad. Si comprendemos todo lo que su arte conlleva, podremos cambiar nuestra mirada adulta y más que juzgar sus obras, interpretar cada trazo, color y forma; ver en sus dibujos lo que es importante para ellos y ellas (p. 169).

Fue así, como por medio de dibujos, se destacaron las inteligencias naturalista, lógico-matemática y espacial de los niños y las niñas, sin desconocer la presencia de otras inteligencias que estuvieron presentes no tanto dentro de los dibujos como en los relatos; tal es el caso, por ejemplo, de la inteligencia lingüística.

En ese sentido, la estrategia pedagógica inclusiva mediada por el dibujo, fue llevada a cabo en dos partes: En la primera, se le pidió a los niños y las niñas, que hicieran un dibujo libre de algo que les agradara. En este punto, se encontró que la tendencia fue dibujar aspectos asociados a la naturaleza, como se enuncia a continuación:

“Dibujé una paloma. Me gustan mucho los animales, y las palomas también, profe ¿sabías que las palomas son las únicas aves en el mundo que no tienen que levantar su cabeza para tragar el agua?” (T2 – 37 Rapuncel).

En el anterior relato, Rapuncel da cuenta del agrado que siente por los animales, específicamente las palomas, pero además muestra sus saberes que parten de su interés, lo cual constituye parte de su realidad cercana. No obstante, según lo evidenciado durante el taller, pese a que los niños disfrutaban dibujar y que sus dibujos representan sus conocimientos y realidades, no siempre sus relatos son escuchados. Para los participantes, los dibujos se quedan en la representación gráfica, pues las intencionalidades o las realidades que éstos comunican, no son del interés de los adultos. Según Molina Jiménez (2015), “olvidamos que los niños y niñas poseen amplios saberes que muchas veces desconocemos porque no les hemos dado la oportunidad de demostrar sus capacidades y habilidades” (p. 168).

El dibujo libre, durante el desarrollo del taller dio paso a procesos de reflexión sobre aspectos que los niños y las niñas consideraron relevantes para ellos y ellas, y que hacen parte de la realidad de todos. De ahí que el tema del medio ambiente ocupara un lugar importante dentro de la discusión. Juanda Rokert, por ejemplo expresó su aprecio por la tierra, sin desconocer la realidad constituida por la contaminación en la que todos podemos contribuir a erradicar, para mejorar el planeta:

“Me gusta reciclar porque es súper especial para nuestra tierra, todos juntos limpiaríamos el planeta si recicláramos” (T2 – 172 Juanda Rokert).

De esta manera, los dibujos trascendieron el papel, para llegar a abarcar la desconstrucción y reconstrucción de saberes desde la realidad manifestada por los niños y las

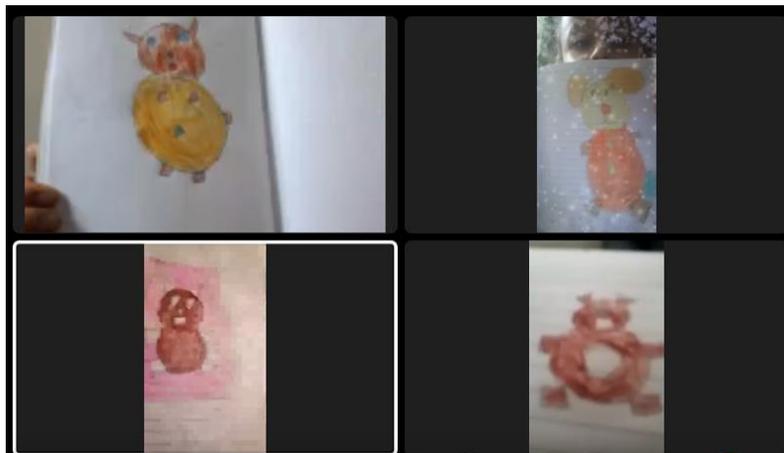
niñas, lo cual fue representativo en el reconocimiento del entorno y de ellos mismos como agentes activos que visibilizan problemáticas que vivencian y buscan opciones para llevar a cabo transformaciones desde lo individual, para el beneficio común.

La segunda parte de la actividad, fue llevada a cabo por un dibujo condicionado, en el que se motivó a los niños a explorar la inteligencia lógico matemática dibujando un oso, usando 5 cuadrados, 5 círculos y 4 triángulos.

Dicha actividad fue llevada a cabo sin dificultad, mostrando la creatividad de los participantes y la manera natural con la que siguen instrucciones y se adaptan a los condicionamientos propuestos. Ver figura 8.

### Figura 8

*Dibujos realizados por los niños y las niñas a partir de una cantidad limitada de figuras geométricas.*



No obstante, se presentó un caso en el que una de las niñas participantes inicialmente se mostró impaciente, al no saber cómo ubicar un cuadrado sobrante. Este momento fue valioso en la medida en que sus compañeros intentaron darle consejos para que finalizara de manera

exitosa, lo cual es muestra de la solidaridad con la que los niños participantes actúan al reconocer la dificultad de la niña. Esta actividad no fue vista de manera competitiva, sino que por el contrario, mostró desde la individualidad, la cooperación con la que se logró que todos finalizaran exitosamente la actividad. Al terminar, la niña resolvió de manera muy creativa la problemática surgida en el momento:

“El cuadrado lo puse como una casa profe, porque me sobraba un cuadrado, entonces por eso lo puse ahí como que el oso está adentro de él, como una casa” (T2 – 155 Karian).

Al evaluar la actividad, los niños y las niñas se manifestaron satisfechos, sin embargo, en esta actividad particular, los niños y niñas vieron el dibujo en términos académicos, pues al hacer uso del cuaderno y el lápiz y al haber recibido instrucciones precisas de lo que debían hacer, los niños y niñas se sintieron menos libres y describieron la actividad como útil para aprender las “cosas del colegio” o hacer bien las “tareas”, como se evidencia a continuación:

“Mmm a mi gusta estudiar, me gusta hacer tareas, esto es muy teresante, me gusta estas tareas de dibujos...” (C1- 4 Sharly)

Visto de esta forma, aunque con el dibujo dirigido se evidenció compañerismo y participación, el dibujo libre fue más acorde con la finalidad de llevar a cabo estrategias pedagógicas inclusivas, reconocedoras de la diversidad, desde la comunicación de realidades.

De esta manera, se desarrollaron las estrategias pedagógicas inclusivas, basadas en las inteligencias múltiples y concertadas con los niños y las niñas: la música como recurso de expresión, el títere como herramienta en la construcción de subjetividades y el dibujo como ventana a la comunicación de realidades. Esto constituyó un referente importante en la

consolidación y desarrollo del objetivo específico número dos, puesto que se logró llevar a cabo estrategias pedagógicas inclusivas consensuadas, para valorar la diversidad dentro del contexto educativo de los niños y niñas participantes, del grado primero.

#### **4.3. Valoración de la diversidad**

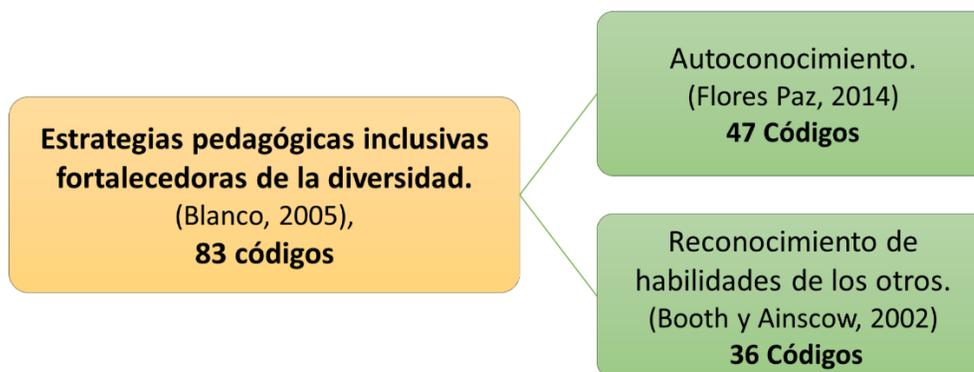
Finalmente, se dará respuesta al tercer objetivo que plantea dilucidar las estrategias pedagógicas inclusivas valoradas por los niños y las niñas para el fortalecimiento de la diversidad. En ese sentido, dilucidar implica dejar enunciadas a través de este estudio, las valoraciones llevadas a cabo por los niños y las niñas, frente a las estrategias pedagógicas inclusivas diseñadas y aplicadas durante la investigación, por medio del análisis de la valoración de la diversidad, que parten de las estrategias pedagógicas inclusivas que los niños y las niñas asumen como favorables en el reconocimiento de la diversidad.

Dicho análisis está configurado por es formulado desde estrategias pedagógicas inclusivas fortalecedoras de la diversidad, que se abordará a partir del autoconocimiento y del reconocimiento de las habilidades de los otros.

Es así como se configuran los resultados que dan cuenta del tercer objetivo específico, representados gráficamente en la figura 9:

## Figura 9

*Respuesta al objetivo N° 3: Valoración de la diversidad (elaboración propia)*



### **4.3.1. Estrategias pedagógicas inclusivas fortalecedoras de la diversidad**

En cuanto a la valoración de la diversidad manifiesta a partir de estrategias pedagógicas inclusivas, se tomó como punto de partida la visión de Blanco (2005), quien plantea que “lograr que cada niño participe y aprenda requiere utilizar una variedad de estrategias, especialmente las de aprendizaje cooperativo, ya que tienen efectos positivos no sólo en el aprendizaje sino también en la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal” (p. 27).

En consecuencia, luego de los que niños y las niñas participaron en el diseño y desarrollo de las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las inteligencias múltiples, fueron ellos mismos, quienes, mediante relatos, dieron a conocer sus percepciones frente a la diversidad que se manifestó en cada estrategia pedagógica inclusiva desarrollada.

Así mismo, se llevó a cabo el taller “*feria diversitalentos*” donde los niños y las niñas en un video corto mostraron las habilidades con las cuales se sentían identificados. Todos los videos fueron proyectados en la feria virtual realizada que contó con la asistencia de todos los niños

participantes de la investigación. Allí se escucharon relatos de los niños y las niñas, que dieron cuenta de su autoconocimiento y del reconocimiento de las habilidades de los otros, a la vez, que debeló el respeto por la diversidad, como en el caso del siguiente relato:

“Las actividades que tienen que ver con bailar yo casi no podría hacerlas, porque no sé bailar y porque me da mucha pena. En vez de bailar, yo prefiero dibujar” (T3 – 30 Dilcam).

En ese sentido, se define que, para los niños y las niñas, la valoración de la diversidad estuvo enmarcada en el autoconocimiento y en el reconocimiento de los otros.

#### **4.3.1.1. Autoconocimiento.**

Para el caso de la presente investigación, el autoconocimiento fue el punto de partida de los niños y las niñas, para el reconocimiento propio y la valoración de la diversidad presente en el aula de clase. Tanto las técnicas como las actividades que las conformaron, fueron pertinentes para la reflexión permanente que hicieron los niños y las niñas en cuanto a sus maneras de concebir el entorno, las personas, las diferencias y las relaciones tanto consigo mismos, como con los demás.

En ese sentido, el autoconocimiento estuvo ligado a los gustos individuales, las habilidades logradas, las falencias mostradas y las reflexiones realizadas desde la aplicación de las estrategias pedagógicas inclusivas desarrolladas por medio de los tres talleres realizados. Esto resultó coherente con la definición de Flores Paz (2014), quien afirma que el autoconocimiento “implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos” (p.36).

Ese reconocimiento del ser, para los niños y las niñas fue vivencial, en la medida en que en cada una de las fases de la investigación fueron participativos y reflexivos frente a sus saberes, habilidades, modos de actuar, de vivir y de convivir. Catboy, uno de los niños participantes, expresa su autoconocimiento a partir del video que envió para la feria *Diversitalento* (figura 10), de la siguiente manera:

“Me sentí genial con mucha actitud y todo porque me sentí como si supiera muchas cosas como un verdadero investigador de animales, ¿vieron mi video? Era el de las hormigas... Mis habilidades son importantes porque yo soy excelente para hablar sobre animales.”  
(T3-2-Catboy)

### **Figura 10**

*Catboy muestra sus saberes sobre las hormigas y su habilidad para hablar sobre animales.*



En esa medida, las estrategias pedagógicas inclusivas desarrolladas fueron un referente para que los niños y las niñas se reconocieran a sí mismos como seres únicos y diferentes de los demás, aun cuando en algunos casos comparten talentos, gustos, dificultades, o debilidades.

El autoconocimiento que cada uno de los niños y niñas fortaleció por medio de las estrategias pedagógicas inclusivas, resulta relevante en la valoración de la diversidad, puesto que al reconocerse como diversos, pero a la vez valiosos dentro del grupo, los niños y las niñas consolidan la diversidad como un factor enriquecedor no sólo dentro del aula de clase sino fuera de ella, pues en medio de las diferencias, ven las potencialidades que, desde la individualidad, enriquecen la colectividad.

En el caso de la música como estrategia pedagógica inclusiva, los niños y las niñas pudieron explorar su inteligencia corporal y musical, reconocer su cuerpo dentro de un espacio determinado y expresar con él las melodías, los ritmos y las emociones suscitadas. Esta es parte fundamental dentro de su desarrollo psicomotor y en la cimentación de la imagen corporal que construyen de sí mismos y que proyectan a los demás.

El títere por su parte, permitió a los niños y las niñas, situarse desde realidades ligadas a la ficción y coconstruidas por ellos mismos. Con esta estrategia los niños proyectaron su autoconocimiento desde la construcción de subjetividades propias de sus vivencias y experiencias, lo cual constituye procesos reflexivos en torno a situaciones cotidianas, las diferentes formas de pensar y el respeto a la diversidad desde el reconocimiento de los otros.

Entre tanto, el dibujo, evidenciado en la investigación como ventana a la comunicación de realidades permitió que los niños y las niñas manifestaran de manera sencilla la complejidad de sus pensamientos, sus percepciones frente a la realidad y sus motivaciones que resultan muy importantes para ellos. Los dibujos hicieron que fluyera con mayor facilidad el autoconocimiento que los niños tienen y que de manera natural comunican.

De esta manera, a través de las estrategias pedagógicas inclusivas creadas y aplicadas en la investigación, los niños y las niñas vivenciaron su autoconocimiento, a la vez que se reconocieron como diferentes de algunos de sus compañeros y compañeras, sin que esto representara una barrera generadora de exclusión.

#### **4.3.1.2. Reconocimiento de las habilidades de los otros**

De forma paralela al autoconocimiento, los niños y las niñas pudieron hacer por medio de las estrategias pedagógicas inclusivas consensuadas, el reconocimiento de las habilidades de sus compañeros. Esto teniendo en cuenta que durante casi dos años no pudieron asistir a clases presenciales y al no tener contacto físico y estar mediados por recursos tecnológicos, existía cierto distanciamiento entre las relaciones que se establecían. Por consiguiente, llevar a cabo las estrategias pedagógicas inclusivas permitió un reconocimiento y acercamiento entre los niños y las niñas. Esto permitió que se reconocieran como diferentes y se fortaleciera el respeto a la diversidad.

Para Booth, y Ainscow (2002), “el respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas” (p.27). De esta manera, los talleres desarrollados a partir de las estrategias pedagógicas inclusivas cocreadas con los niños y las niñas, constituyeron una herramienta valiosa en la que la valoración del otro estuvo siempre presente, como se evidencia en el siguiente relato:

“Me gustaría hacer el que hizo Hulk, el de fútbol, porque para eso se necesita mucha inteligencia y mucha agilidad con el balón. Yo no sé mucho de jugar futbol como él”.

(T3– 21 Santiyouberit)

Al reconocer las habilidades individuales de sus pares, los niños y las niñas también se forman concepciones acerca de las diferentes habilidades que los caracterizan y los hacen diferentes, lo cual promueve el respeto a la diversidad, manifestada por los niños y las niñas como una fortaleza:

“Está bien que seamos diferentes, porque sería aburrido que todos fuéramos iguales. Como, por ejemplo, que si en el video todos solo cantaran o solo se la pasaran persiguiendo a las hormigas: Eso no sería muy divertido”. (T3- 49 Kariam)

El hecho de que la construcción y aplicación de las estrategias pedagógicas inclusivas se desarrollaran de manera participativa y se involucrara a todos los participantes, representa un aporte en términos pedagógicos, pues el maestro se descentraliza del poder dentro del aula de clase, se desliga de los saberes absolutos y preconcebidos, escucha a los niños y las niñas, se ubica desde sus necesidades y plantea actividades coherentes tanto con las mencionadas necesidades como con la diversidad presente en el salón de clase.

En el mismo sentido, para los niños y las niñas, ser incluidos como cocreadores de estrategias pedagógicas inclusivas, les permite sentirse reconocidos y valorados dentro de la escolaridad, lo cual beneficia la constante reflexión, mejora el interés que tienen de los procesos del aula y potencia la visión de la diversidad de seres, de pensamientos, de realidades y de subjetividades. Esto de manera simultánea al reconocimiento de sus compañeros como seres partícipes, diversos y valiosos que aportan dentro del proceso educativo.

De esta manera, se puede afirmar que las estrategias pedagógicas inclusivas construidas y desarrolladas en colaboración con los niños y las niñas, contribuyeron tanto a su

autoconocimiento, como al reconocimiento de los otros, lo cual ayudó a fortalecer el respeto a la diversidad dentro del aula de clase.

## 5. Conclusiones

En el presente apartado se exponen las conclusiones en tres perspectivas: desde los objetivos desarrollados en la investigación, desde los aportes conceptuales y desde la metodología adoptada en el estudio realizado.

Referente a los objetivos, se puede concluir que las relaciones establecidas por los niños y niñas, parten de su rol como agentes sociales activos y diversos, y se construyen en diferentes espacios a partir de lo que Amador (2012b) interpreta como subjetividades. Esto implica que los niños y las niñas no son sujetos pasivos, sino que, por el contrario, dentro de su autonomía, recogen sus propias percepciones e interpretaciones de los diferentes espacios que habitan y desde allí, establecen diferentes relaciones tanto con el entorno, como con las personas que los rodean.

Surge entonces la urgencia de promover la participación de los niños y las niñas en los diferentes espacios sociales, como conocedores del contexto y constructores de subjetividades. Esto implica reconocer sus conocimientos y vivencias propias, escuchar sus voces y permitirles intervenir como coconstructores de procesos sociales.

Así mismo, la música, los títeres y el dibujo, constituyen algunas estrategias pedagógicas inclusivas en la medida en la que permiten explorar las diferencias, visibilizar por medio de la participación a todos los niños y las niñas y generar espacios de discusión de saberes y prácticas, surgidas del interés común.

En ese sentido, se puede afirmar que las estrategias pedagógicas inclusivas coconstruidas en la presente investigación, contribuyen al reconocimiento de la diversidad, en tanto permiten la

expresión, construcción de subjetividades, la participación y la comunicación de los niños y las niñas. Esto posibilita el autoconocimiento que los niños y las niñas construyen como imagen corporal propia y el reconocimiento que hacen de sus compañeros desde las diferencias, lo cual consolida el respeto inclusivo mencionado por Ainscow (2017).

Por consiguiente, relacionar las estrategias pedagógicas inclusivas con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995), resultó adecuado, en la medida en que posibilitó la inclusión dentro del aula de clase. Esta unión teórica facilitó a los niños y las niñas tanto la participación como el reconocimiento de la diversidad. Así mismo, los niños y las niñas consiguieron explorar el conocimiento de sí mismos y reconocer las habilidades de los otros, visibilizando y valorando las diferencias relacionadas con las múltiples inteligencias y las diversas formas de explorarlas y manifestarlas.

De la misma manera, se pueden plantear conclusiones conceptuales vinculadas a la forma en la que los niños y las niñas conciben las inteligencias, pues estas no fueron visualizadas por ellos ni ellas de manera segmentada, sino que dentro de sus procesos comprensivos estas fueron holísticas. De ahí que en la coconstrucción e implementación de las estrategias pedagógicas inclusivas se apreciaron en grupos, las inteligencias que se exploraban de manera conjunta.

Otro aporte conceptual que la investigación realiza, se vincula a la categoría estrategias pedagógicas inclusivas en el fortalecimiento de la educación para la inclusión, lo cual va más allá del academicismo en el aula de clase, para generar desde los seres, procesos incluyentes.

Visto de esa forma, la investigación, por medio de las estrategias pedagógicas inclusivas, contribuye a la educación para la inclusión desde la posición en la que se comprende a los niños y niñas como coconstructores. Esto no solo visibiliza los ámbitos sociales o culturales de la

educación para la inclusión, sino la ubicación de los sujetos en un rol de protagonismo necesario para abordar procesos incluyentes que emerjan desde el contexto educativo.

Así mismo, conceptualmente se puede afirmar que los niños y las niñas que hacen parte de sectores urbano marginales pueden generar conocimientos dentro de espacios académicos. Esto debido a que el conocimiento del contexto resulta valioso para comprender las relaciones que se entretujan dentro del ámbito educativo. A partir de allí es posible proponer nuevas formas de construir conocimientos, surgidos de la colectividad y las necesidades propias. Eso implica dar importancia a las voces de los niños y las niñas, quienes construyen continuamente sus saberes y se encuentran abiertos a compartirlos.

En ese sentido, el diálogo de saberes entre los niños y el maestro, permite construir estrategias pedagógicas incluyentes. De esta forma se desdibuja al docente del centro de los procesos educativos y se ubica a los niños y las niñas como constructores de saberes, con lo cual se contribuye a deconstruir la visión vertical de enseñanza dirigida por los docentes, para pasar a vivenciar una educación que incluye a todos los actores de manera participativa e inclusiva.

Metodológicamente, se puede concluir que el método aplicado permite situar a los niños y las niñas como coinvestigadores propositivos de estrategias pedagógicas inclusivas. Esto pone en evidencia que es posible realizar investigación desde el aula de clase, con un enfoque crítico, pues permite dar una mirada más amplia a las posibilidades que se pueden dar para transformar las prácticas educativas involucrando a todos los actores.

Igualmente, llevar a cabo continuos procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación resaltados por Rodríguez (2005) como acertados en la investigación acción educativa, permite al docente comprender las miradas, los intereses, las reflexiones y los aportes de los

niños y las niñas, lo cual ayuda en la consolidación de formas de enseñanza y aprendizaje más incluyentes. A su vez, esto les otorga a los niños y las niñas, participación en cada una de las fases y reconoce sus contribuciones al cambio de las dinámicas del aula de clase, haciéndolas más inclusivas.

De ahí que se plantee como necesaria una reflexión pedagógica de la mano de los actores que permita visibilizar procesos educativos contextualizados, situados y participativos como los llevados a cabo en la presente investigación, para avanzar en la construcción de nuevas apuestas educativas vinculadas a la educación para la inclusión. Esto generará involucramiento y satisfacción tanto para los niños y niñas, como para los maestros y maestras.

De esta forma, se puede ir más allá de los discursos académicos, humanizando los procesos educativos y rescatando las voces de los niños y niñas protagonistas, quienes espontáneamente manifiestan sus vivencias, como lo hace Rapuncel:

“Yo también me sentí muy bien, porque me pude ver junto con mis amigos y se notaba que todos somos felices haciendo esas cosas que nos encantan. No importa que seamos diferentes”. (T3 – 19 Rapuncel)

En mis palabras como docente investigadora:

“Situarme al lado de los niños y aprender de ellos, de sus conocimientos, visiones y emociones, fortalecen mi práctica docente y me incentivan a continuar explorando saberes compartidos, con el corazón dispuesto y la sonrisa siempre lista” (D.C- 22/04/2020- Lina Triana Rojas)

## Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI - FUHEM. Madrid, España. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación [versión en castellano]. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Albano, M. A. S., & Correa, I. (2011). Lectura de cuentos infantiles como estrategia de humanización en el cuidado del niño encamado en ambiente hospitalario. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 370-380. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406005.pdf>
- Álvarez Angarita, M. F., & Sánchez Rubio, P. J. (2020). *Un, dos, tres por las voces de los niños y las niñas que hacen radio en Bogotá* [Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional]. [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12402/un\\_dos\\_tres\\_p\\_or\\_las\\_voces%20de\\_los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas\\_que\\_hacen\\_radio\\_en\\_bogota.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12402/un_dos_tres_p_or_las_voces%20de_los_ninos_y_las_ninas_que_hacen_radio_en_bogota.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Álvarez Arenal, T., & Conde-Guzón, P. A. (2009). Formación de subtipos de niños con problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica,

- capacidades cognitivas y comportamiento. *Clínica y salud*, 20(1), 19-41.  
<http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Álvarez, A. L. C. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194125789005.pdf>
- Amador, B. (2012a). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, (37), 73-87.
- Amador, B. (2012b). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista científica*, 1(15), 13-29  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/3935>
- Amador, B. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur. En Amador, B. (Ed.), *Énfasis. Comunicación (es)-Educación (es) desde el sur* (pp. 123-142). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amador, B., & Barragán. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), 127-141.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata. <https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Arboleda, L. C., Gómez, M. C. G., & Hincapié, C. M. (2013). *El aula de clase, un espacio de relación con-sentido. Un estudio etnográfico* (Tesis de maestría, Universidad de

Manizales).

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1608/CarvajalArboledaLigia2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arroyo Paternina, L. M., Ortega Caldera, J. P., Ortega Jiménez, Z. F., & Ramos Puello, E. (2020). *Sentidos construidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2553/1.%20Tesis%20para%20entrega%20final%20con%20RAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ávila Rodríguez, E., & Molano Marín, C. F. (2018) *Estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión educativa universitaria y el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la UNAD, CEAD Ibagué, Tolima* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Archivo digital. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24145>

Ávila, N. C., López-Fernández, V., & Arias-Castro, C. C. (2017). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21 (39), 75-87.

<https://pdfs.semanticscholar.org/ac08/67f243ae10fbd85ee408416bb2e9b40db104.pdf>

Barrio, F. G., & Ávila, V. B. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. EDUTEC. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (49), 1-13.  
<https://bit.ly/3zUEnY4>

- Beltrán, C. Y. B. (2016). "Kioscos Vive Digital": una estrategia digital y de conectividad para promover la inclusión social en comunidades rurales en Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 126-130.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2990/299043556013.pdf>
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la Primera infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1): 11 - 33.  
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.  
[https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11582/equidad\\_inclusion\\_social.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11582/equidad_inclusion_social.pdf)
- Bolívar, C., Véliz, B., Alcívar, C., Zambrano, S., & Cruz, M. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 3(12), 135-148.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820>
- Bolívar-Chávez, O. E., Véliz-Briones, V. F., Alcivar-Cedeño, A. K., Zambrano-Sornoza, J. Z. S., & Cruz-Mendoza, J. C. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 135-148.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820/pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Botero, C. G., & Hernández, D. Y. B. (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo VAK y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas de grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira, Colombia. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2(4), 1-16. <https://bit.ly/3gW8fTD>
- Bravo Ruiz, B. C., Garro Herrera, E. A., & Paternina Pastrana, N. M. (2016) *Implementar estrategias pedagógicas para alumnos de básica primaria con diversidad funcional de la IE Cristóbal Colón sede Pablo VI Montería* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14870>
- Burbano Chamorro, M. A., & Jiménez Ramos, A. M. (2017). *Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3235/Jimenez\\_Ramos\\_Andres\\_%20Mateo\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3235/Jimenez_Ramos_Andres_%20Mateo_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Canon Torres, N. E. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19642/Nohora%20Esperanza%20Canon%20Torres%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañón Torres, N. E. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Archivo digital. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19642>

- Caro Barrera, M. A., Quintero Franklin, C. F., Sanabria Salamanca, M. L., & Vargas Mondragón, J. (2020). *Los títeres como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los grados 5° de la Institución Educativa José María Córdoba, del municipio de Tauramena* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2618>
- Carreño, C. I., Salinas, C. C. M., Durán, A. D., & Blanco, C. I. G. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46, 1 - 21. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29863344051/29863344051.pdf>
- Carvajal Cabrera, R. E., & Gil Amado, E. F. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12328>
- Carvajal Cabrera, R. E., & Gil Amado, E. F. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12328/36279058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda Lombana, C. L., Guineme Baracaldo, M. Y., & Narváz Narváz, A. Y. (2018). *Activa-mente narrando* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9244/TE-21022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castillo Martínez, A., Durán de Garrido, G., & Gómez Tarazona, M. (2008). *La intimidación escolar entre iguales en dos colegios de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://bit.ly/2UsPS8P>

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.  
<https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>

Castillo, Y. M. R., & Sanjuas, H. J. (2016). La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes. *Plumilla Educativa*, 18(2), 101-108.  
<http://190.15.16.156/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1959/2100>

Castro Pinzón, B. E., Hincapié Camelo, D. J., & Serna Monsalve, I. P. (2016). *Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1312/CastroPinzonBeatrizElena2014.pdf?sequence=1>

Castro Robles, C., García González, A. E., & Vergara Carreño, J. (2016). *Solución de conflictos en el aula: propuesta desde perspectiva de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1614/CastroRoblesGarciaGonzalezVergaraCarreno2010.pdf?sequence=1>

- Castro, A. A., Marrugo, P. G., Gutiérrez, H. J. L., & Camacho, C. Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico*, 22 (1), 169-190. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/06/DOC2-conv-y-res-conflictos.pdf>
- Cerda, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En Cerda H. (Compilador), *Los elementos de la investigación*, (pp. 235-339). El Bicho. <https://silo.tips/download/capitulo-7-medios-instrumentos-tecnicas-y-metodos-en-la-recoleccion-de-datos-e-i>
- Chocce Gonzales, M. (2020). *Rol del docente y su influencia en el proceso de adaptación escolar de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de la institución educativa inicial pública n° 429-18/mx-u Puchcas, provincia Huanta, Ayacucho 2019* [Trabajo de grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://bit.ly/3wRQIud>
- Cifuentes Navarrete, L. P. (2016). *Estrategias pedagógicas y experiencias significativas herramientas para la vivencia de la inclusión* [Tesis de especialización, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8379>
- Cimarras Iglesias, S. (2014). *Colaboración familia-escuela en la Educación Infantil: una propuesta de intervención en el periodo de adaptación* [Trabajo de grado, Universidad de Salamanca]. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126456/2014\\_TFG\\_CimarrasIglesias%2CSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126456/2014_TFG_CimarrasIglesias%2CSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ciprian Sastre, J. E. (2016). *La investigación como estrategia pedagógica de construcción de ciudadanía participativa para niños, niñas y jóvenes del Programa Ondas* [Tesis de

maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1551/CiprianSastre2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M., Oberst, U., & Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23 (1), 119-128. <https://bit.ly/3jaFrkB>

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Second edition. Pine Forge Press.

Cortés, A., & Garcia, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación Y Pedagogía*, 10 (1), 125- 143. <https://bit.ly/35RCeyB>

Cruz Quilca, A. M. (2020). *Creciendo con la música, recursos musicales para trabajar los ámbitos de desarrollo y aprendizaje en el Nivel Inicial* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18149/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n%20Macarena%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De la Fuente Prieto, J. (2017). *Conectar para aprender: alfabetización mediática en comunicación audiovisual* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37656/Tesis%20Juli%c3%a1n%20de%20la%20Fuente%20Prieto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as [Ponencia]. XII Congreso internacional de teoría de la

educación, Barcelona, España.

[https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/5385/repercusiones8.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf)

Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 172-191. <https://bit.ly/3dm3gT3>

Díaz, A. D. J. L. (2016). *La educación cultural bajo el enfoque inclusivo como estrategia pedagógica para la básica, primaria y secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada, del municipio de San Marcos – Sucre* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica De Bolívar]. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0073224.pdf>

Doré, E. (2008). La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conductas de los marginales. *Sociológica*, 23(67), 81-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024676005.pdf>

Dowmat, L. P. (2002). Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 405-409. <https://core.ac.uk/download/pdf/38827735.pdf>

Duk, C. & Navarte E. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26- 46.

- Enríquez Guerrero, C. L., (2008). *Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad CES, Colombia]. [https://multimetodos.files.wordpress.com/2014/08/fa\\_5.pdf](https://multimetodos.files.wordpress.com/2014/08/fa_5.pdf)
- Esguerra, E. E. y Roa, D. P. (2015). *El afecto como motor de la participación infantil escolar: Hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de Grado quinto de la institución educativa distrital tesoro de la Cumbre Localidad Diecinueve, Ciudad Bolívar* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/770>
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84- 105. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf?v>
- Estela, M. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Investigación*, 13(37), 599-623. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003712.pdf>
- Fernández, E. Y. C. (2012). *Estrategias Pedagógicas para el Manejo Educativo de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que Fracasan en su Desempeño Escolar-Edición Única* [Tesis de maestría, Universidad Virtual: Escuela de Graduados en Educación]. [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571915/DocsTec\\_12858.pdf?sequence=1](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571915/DocsTec_12858.pdf?sequence=1)
- Flores Paz, M. E. (2014). *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria de la IEP Marvista, Paita, 2013* [Tesis de maestría, Universidad de Pihura].

[https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE\\_EDUC\\_119.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE_EDUC_119.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 255-270.

<https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660366/art12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Francia Villar, M. I. (2018). *La Gestión Institucional en contexto de rezago. Estrategias pedagógicas inclusivas orientadas al estudiantado de 1° año de Ciclo Básico* [Tesis de maestría, Montevideo: Flacso Uruguay]. Archivo digital.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1036>

Franco, Y. L., Herrera, K. M., & Rojas, M. I. (2013). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación* [Tesis de Maestría, CINDE y Universidad de Manizales].

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1322>

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26. <https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S., & Llanos, D. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

[http://www.de0a18.net/pdf/doc\\_infancia\\_risc\\_los%20ninos\\_como\\_actores.pdf](http://www.de0a18.net/pdf/doc_infancia_risc_los%20ninos_como_actores.pdf)

Galindo Espitia, Y. C. (2019). *Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10898>

Gallegos Galarza, S. K., & Marroquín Paredes, A. L. (2012). *Estudio de la falta de atención de los padres de familia Con respecto a sus hijos y la repercusión en el Rendimiento escolar en el primer año de educación General básica" María Montessori" de la ciudad de Ibarra, Durante el año lectivo 2011-2012* [Trabajo de grado, Universidad Técnica del Norte].

<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1769/1/05%20FECYT%201206%20TESIS.pdf>

Gamón, N. (2017). *La relación familia-escuela en la actualidad. (Trabajo de grado, Universidad Jaume).*

[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170796/TFG\\_2017\\_Alvaro%20Gamon%20Naiara.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170796/TFG_2017_Alvaro%20Gamon%20Naiara.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Garay Guerrero, N. & Quintero Manosalva, S. D. (2017). *Diseño de una estrategia comunicativa que incentive la inclusión social de los niños con síndrome Down en Ocaña, Norte de Santander* [Trabajo de grado, Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña].

García Herrera, L. F. (2017). *Estrategias pedagógicas en el área de educación física para la atención de estudiantes con discapacidad motriz de la Institución Educativa Filadelfia* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales].

<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1970>

García, J. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5004601.pdf>

García, M., Aquino, Z., Izquierdo, J. y Santiago, P. (2015) *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. México: Red Durango de Invesigadores Educaivos, A.C.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>

García, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Almería, España]. Archivo digital.  
[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1179/Garcia\\_Esquivel\\_Raquel.pdf](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1179/Garcia_Esquivel_Raquel.pdf)

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.

Gaviria Vargas, Á. M., Guzmán Barrero, N. A., Mesa Hincapié, O. L., & Rendón Sánchez, P. A. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria-Municipio de Itagüí* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1326/GaviriaVargasAngelaMaria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b53e641d-1ded-4f05-8493-c037cbe7e8ec/re35013-pdf.pdf>

Gómez Vásquez, C. N. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada mañana, de la*

- institución educativa santa rosa. Sede 2 “José Cardona Hoyos”* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores].  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/541/G%C3%B3mezV%C3%A1squezClaraNayibe.pdf?sequence=2>
- Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, (6), 91-104.
- González, E. C. (2018). La diferencia como herramienta para la mejora de la convivencia dentro del entorno escolar. En De la Cruz Flores, G. (Ed.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 86-94). Adaya Press.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893889>
- González, O. (2008). La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 27-65). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación Hum-742.
- Goyeneche Corredor, R. D. P., Cifuentes Trujillo, M., & Giraldo Giraldo, Y. (2015). *Diseño de una cartilla con estrategias y actividades pedagógicas a favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de niños en tres Instituciones Educativas Distritales* [Tesis de grado, Universidad de La Sabana].  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/15524/Rocio%20Del%20Pilar%20Goyeneche%20Corredor%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guerreo C. H. R., & Cepeda, M. L. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 57-79. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1020>
- Henao, A. M. G., Ospina, S. A., Arrubla, S. R. Q., & Valencia, B. J. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 267-279. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/629/1164>
- Herrera Lozano, B. H., & Morales Sánchez, J. (2018). *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2243/RAE%20El%20aula%20de%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ibáñez Muñoz, R. (2017). *La diversidad en el aula básica y los procesos de socialización entre iguales: las diferencias como valor* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37855>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404015.pdf>
- Izarra, G. R. (2004). *Efectos del programa Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/199>
- Jabbour Sefair, J., & Monroy Solorzano, J. M. (2018). *Estrategias pedagógicas deportivas y artísticas en el desarrollo de talentos de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la*

- Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9806>
- Jaramillo Pérez, J. M., Gómez Deantonio, A. N., & López Peinado, L. D. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493.  
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.03.2014.05>
- Ledesma, L. M. (2017). *Gerencia Educativa medio para lograr la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad* [Tesis de especialización, Universidad Católica de Manizales]. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10839/1620>
- Lenis, J. (2017, febrero 16). *La calidad de la educación: el principio de la pobreza*. Las 2 Orillas. <https://www.las2orillas.co/la-calidad-la-educacion-principio-la-pobreza/>
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 123-140.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n39/n39a9.pdf>
- López Díaz, A. (2016). *La educación cultural bajo el enfoque inclusivo como estrategia pedagógica para la básica, primaria y secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada, del municipio de San Marcos – Sucre* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica De Bolívar]. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0073224.pdf>
- Mahecha Hernández, M. E. (2018). *La inclusión educativa como estrategia pedagógica para dar sentido a la convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].  
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/2162>

- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1), 72-84. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129866>
- Medina. A., Caviades, L. & Morales, L. (2019). *Efecto del uso de las TIC en el rendimiento académico de las matemáticas con población diversa* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/EFECTO-DEL-USO-DE-UN-OVA-INCLUSIVO-EN-POBLACI%C3%93N-DIVERSA.pdf>
- Mejía Porto, H. D. J., & Molina Saumeth, A. Y. (2010). *Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes “una experiencia de investigación acción”* [Tesis de maestría, Universidad del Magdalena]. <http://ns2.kanoli.com/jspui/handle/123456789/1613>
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista electrónica educare*, 19(1), 167-182. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805010.pdf>

- Mónaco, M. L. (2017). *El teatro en la educación: creatividad e integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38232>
- Monsalve, C. J. P. (2017). *El éxito escolar en matemáticas de los estudiantes peruanos inmigrantes. Estudios de casos en un contexto vulnerable* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38168>
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10606>
- Morales Tovar, M. L. F., & Silva Castro, D. M. (2013). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la institución educativa distrital provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1425/MoralesTovarSilvaCastro2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Motta Polo, L. M. (2016). *Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva [Huila]* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1432/MottaPolo2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, P. C. (2015). *Derechos humanos en el aire: Una propuesta educativa en derechos humanos y habilidades comunicativas orientada a niños y jóvenes vulnerables utilizando*

- la radio. *Comunicación y Medios*, (31), 37-55.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/46533663.pdf>
- Muñoz-Oyarce, M. F., Almonacid-Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., & Souza, R. (2020). Estrategias pedagógicas de profesores con niños que presentan TDHA. Un estudio de caso en dos establecimientos públicos. *Revista Espacios*, 41(13), 9-20.  
<http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411309.html>
- Muriel M, L. & Gómez V. L. (2018). *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].  
[https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2300/Muriel\\_Mu%c3%bl0z\\_Luz\\_Enid\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2300/Muriel_Mu%c3%bl0z_Luz_Enid_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Ortiz Rojas, V. P., Pabón Gutiérrez, M. S., & Romero Méndez, O. A. (2014). *Potenciación de la conciencia crítica de estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional a través del cine-foro como estrategia pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/688>
- Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72714221.pdf>

- Ospina Grajales, P. A., & Guevara Bedoya, M. E. (2019). *Sobrevivir a la escuela: actores, relaciones y exclusión* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2544/Guevara\\_Marta\\_Elena\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2544/Guevara_Marta_Elena_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Palacio Sánchez, J. C. (2019). *Una mirada a los procesos de inclusión escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2509/Palacio\\_Sanchez\\_Juan\\_Camilo\\_2019.pdf?sequence=1](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2509/Palacio_Sanchez_Juan_Camilo_2019.pdf?sequence=1)
- Parra Gutierrez, A. M., & Vallejo Villota, C. S. (2016). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/423/ParraAnyellaMarcela2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pascual, I. R. (2019). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58 (26), 99-124. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/796/1008>
- Pavez, S. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81- 102. <https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>
- Peralta, G. M., Hurtado, J. G., García, I. C., & García, M. R. C. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Revista Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676451>

- Pérez, J. M. J., Maldonado, T. C., Andrade, C. F., & Díaz, D. R. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(1), 81-107. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67930106.pdf>
- Piñeros Rodríguez, R. M. (2016). *Una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes* [Tesis de maestría, universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1453/PinerosRodriguez2012.pdf?sequence=1>
- Posso, R. P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/1337/1/2015\\_Ludica\\_pedagogica.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/1337/1/2015_Ludica_pedagogica.pdf)
- Pozo, M. L. M., Siquier, M. B., & Ferrer, M. H. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Investigación, Innovación Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num1/revista/IN-v1-n1-mir.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/revista/IN-v1-n1-mir.pdf)
- Prados, M. Á. H., & Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25. <http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/An%C3%A1lisis%20del%20enfoque%20actual%20de%20la%20cooperaci%C3%B3n%20padres%20y%20escuela.pdf>
- Quezada, M. T. M., Moncada, B. A. L., Araya, C. A. C., Molina, P. A. M., & Sarabia, N. E. A. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la

- Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 17.  
<https://bit.ly/3jj30aX>
- Quintero, E. C., (2018). *Efectos del Prototipo VALIA En-Seña, en el aprendizaje de la lectura y escritura en las niñas y niños sordos* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana].  
<https://grupoimpulso.edu.co/project/efectos-del-prototipo-valia-en-sena-en-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura-en-las-ninas-y-ninos-sordos/>
- Quiroz, M. D. P. R. (2017) Cuenta La 13: un ejemplo de comunicación digital comunitaria a partir de las narraciones de niños, jóvenes y mujeres en la Comuna 13 de Medellín. En Vélez, J. I. B., Gómez, C. T., & López, A. C. V. (Eds.). (2017). *Tecnologías de la visibilidad: Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*. (pp. 287- 318). EAFIT.
- Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad De Córdoba].  
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1>
- Rioseco, E. (2010). *Manual de títeres*. Santiago, Chile: Fundación La Fuente.  
<https://www.iplacex.cl/hubfs/pdf/mineduc/atencion-de-parvulo/teatro-y-titeres/manual-de-titeres.pdf>
- Ríos-Flórez, J. A., & Cardona-Agudelo, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1071-1085.  
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456014.pdf>

- Rodríguez Mora, D. C., & Cárdenas Garzón, W. A. (2016). *El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su relación con ellos* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/797/TO-19136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Sosa, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* DOXA. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1358/3/2005\\_Rodriguez\\_La-Investigacion-Accion-Educativa-Paradigmas-y-enfoques-en-la-investigacion-educativa.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1358/3/2005_Rodriguez_La-Investigacion-Accion-Educativa-Paradigmas-y-enfoques-en-la-investigacion-educativa.pdf)
- Rodríguez, M. C., Mora, G. G., Segnini, P. S., & Madrigal, S. W. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a08v14n1.pdf>
- Rojas Bohórquez, L. E. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué* [Tesis de especialización, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>
- Rojas, L. R. (2014). Orientaciones para el diseño de una estrategia pedagógica de inclusión en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (3). <https://www.semanticscholar.org/paper/Orientaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-una-estrategia-de-a-Rojas/c6e6e0a58aca680f0f7c513a6211872871b34c22>

- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2019). Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Recuperado de [https://dsmorus.cl/images/2019/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela\\_Para-promover.pdf](https://dsmorus.cl/images/2019/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela_Para-promover.pdf)
- Romo Donaire, A. M. (2007). Imagen corporal, alimentación y calidad de vida. Tema 1: La imagen Corporal. *Imagen Corporal, Alimentación y Calidad de Vida*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3560/1/PowerPoint%20-%20TEMA%201.pdf>
- Rosende, G. V., & Segura, X. S. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847007.pdf>
- Ruiz Celi, R. D. (2019). *Aplicación de los juegos de roles basado en el enfoque colaborativo utilizando títeres mejora la expresión oral en el área de comunicación en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 203 “Jesús el Carpintero”–Zarumilla, region Tumbes 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. [http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2908/JUEGO\\_DE\\_ROLES\\_ENFOQUE\\_COLABORATIVO\\_RUIZ\\_CELI\\_ROSARIO\\_DOLORES%20.pdf?sequence=1](http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2908/JUEGO_DE_ROLES_ENFOQUE_COLABORATIVO_RUIZ_CELI_ROSARIO_DOLORES%20.pdf?sequence=1)
- Salamanca Díaz, O. P. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede A, jornada tarde* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9584/TFM%20Olga%20Salamanca%20septiembre2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salamanca Nuván, L. J. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/484/TO-15376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santamaría, F. A. (2006). Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 5(1), 17-23.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4539/6279>
- Sepúlveda, J. R. Á., Mateus, W. A., Noreña, A. M. R., & Vargas, M. C. Á. (2018) *Aspectos convivenciales que influyen en la transición del grado quinto al grado sexto: un estudio de caso. Institución Educativa María Mediadora, Sabaneta, Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].  
[https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2344/Arrubla\\_Mateus\\_Wison\\_2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2344/Arrubla_Mateus_Wison_2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1)
- Serna, M. D. A., Bedoya, J. W. B., & Builes, J. A. J. (2020). Apropiación social de la ciencia y la tecnología a través de una iniciativa de intervención e inclusión educativa de niños y adolescentes de territorios vulnerables de la minería usando la robótica, como una alternativa para la construcción de la paz. *El Ágora USB*, 20(1), 190-209.  
<https://bit.ly/3qy38F3>
- Serrano Galindo, S. A. (2018). *Estrategia pedagógica para el desarrollo del proceso de educación inclusiva en la Corporación Universitaria Iberoamericana* [Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás].  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15294>



Valencia Pineda, D. L., & Cano Gil, M. (2017). *La casa de los sueños: un espacio para reír, compartir y aprender jugando* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores].

<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1194/valenciadiego2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Valenciano, G. & Villanueva, R. (2007). *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y de las niñas de quinto grado escolar: un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad estatal a distancia].

<https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1496>

Vargas Gutiérrez, A. M. (2017). *Determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos de básica primaria de la Institución Ismael Perdomo Borrero de Gigante–Huila, Colombia, para el diseño de estrategias pedagógicas de formación para docentes sobre capacidades intelectuales superiores en estudiantes* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14256>

Vargas, E. (2016). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/479/VargasEdilma2014.pdf?sequence=1>

Velasco Beltrán, A. M., Fonseca Velancia, P., & Moreno Riveros, V. A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar [estudiantes en riesgo de exclusión*

*escolar: estudio de caso*] [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1663/VelascoBeltranFonsecaVelanciaMorenoRiveros2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villareal, F. (2020, julio 31). Neiva alcanzó el 40.6% de desempleo. *Caracol Radio*.

[https://caracol.com.co/emisora/2020/07/31/neiva/1596195740\\_637582.html](https://caracol.com.co/emisora/2020/07/31/neiva/1596195740_637582.html)

Wilches Ríos, J. N., & Ortiz Rodríguez, L. K. (2019). *Propuesta pedagógica basada en juegos cooperativos, para fortalecer la inclusión (como estrategia de convivencia) en los estudiantes del grado cuatrocientos tres de primaria del colegio República de Guatemala*

[Tesis de grado, Universidad Libre].

<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/18029>