

Entre el lenguaje y el silencio: sistematización de una experiencia neurodiversa

Identificador del texto:

Díaz Bernal, Kelly Johanna, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias,

Bogotá, Colombia, kellydiaz@usantotomas.edu.co

Díaz Hidalgo, Maira Alejandra, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias,

Bogotá, Colombia, maira.hidalgodia@usantotomas.edu.co

López Páez, Julieth Fernanda, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias,

Bogotá, Colombia, julieth.lopez@usantotomas.edu.co

Resumen

La presente sistematización de experiencias se desarrolla en el Liceo San Carlos, ubicado en Barrancabermeja (Santander), a partir del acompañamiento pedagógico a una estudiante de 10 años, matriculada en grado tercero de básica primaria, con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Opositor Desafiante, vinculada a la educación regular. El proceso se orienta a reflexionar críticamente la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva, reconociendo que el aprendizaje y el desarrollo integral no están determinados por el diagnóstico, sino por las oportunidades pedagógicas y los apoyos ofrecidos en el contexto escolar.

La experiencia permite identificar estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a favorecer la participación, la autorregulación emocional y la autonomía de la estudiante. Entre ellas se destacan los ajustes curriculares razonables, el uso de apoyos visuales, recursos tecnológicos y material manipulativo, así como el acompañamiento permanente en el aula y el trabajo articulado con docentes, familia y profesionales terapéuticos. Adicionalmente, se analiza el manejo pedagógico de las crisis emocionales, comprendidas como formas de comunicación que requieren respuestas pedagógicas contextualizadas.

A partir de esta reflexión crítica, se identifican los facilitadores que potencian su aprendizaje y bienestar, las barreras que aún limitan su participación plena y las transformaciones necesarias en las prácticas, actitudes y entornos escolares. Así, la experiencia se convierte en una oportunidad para fortalecer una cultura institucional más sensible, flexible y comprometida con la construcción de ambientes verdaderamente inclusivos, donde cada estudiante sea reconocido desde sus posibilidades y no reducido a su diagnóstico.

Palabras clave: Inclusión educativa, autismo, acompañamiento pedagógico, sistematización de experiencias.

Abstract

This systematization of experiences takes place at the San Carlos High School, located in Barrancabermeja (Santander), and is based on the pedagogical support provided to a 10-year-old student enrolled in the third grade of primary school. The student has been diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Oppositional Defiant Disorder, and is integrated into the regular education

system. The process aims to critically reflect on educational practice from an inclusive perspective, recognizing that learning and holistic development are not determined by the diagnosis, but rather by the pedagogical opportunities and support offered within the school context.

The experience allows for the identification of pedagogical and didactic strategies designed to promote the student's participation, emotional self-regulation, and autonomy. These include reasonable curricular adjustments, the use of visual aids, technological resources, and manipulatives, as well as ongoing classroom support and collaborative work with teachers, families, and therapeutic professionals. Additionally, the pedagogical management of emotional crises is analyzed, understood as forms of communication that require contextualized pedagogical responses.

Based on this critical reflection, the facilitators that enhance their learning and well-being are identified, along with the barriers that still limit their full participation and the necessary transformations in school practices, attitudes, and environments. Thus, the experience becomes an opportunity to strengthen a more sensitive, flexible, and committed institutional culture focused on building truly inclusive environments, where each student is recognized for their abilities and not defined solely by their diagnosis.

Keywords: Educational inclusion, autism, pedagogical support, systematization of experiences.

¹ Kelly Johanna Díaz Bernal, Estudiante de Maestría en Infancias, Colombia,
Licenciada en Pedagogía Infantil,
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002373507, kellydiaz@usantotomas.edu.co

² Maira Alejandra Díaz Hidalgo, Estudiante de Maestría en Infancias, Colombia,
Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa,
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002373568, maira.hidalgodia@usantotomas.edu.co

³ Julieth Fernanda López Páez, Estudiante de Maestría en Infancias, Colombia,
Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa,
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002383822,

Introducción

La educación inclusiva, más que una política o un discurso institucional, se configura como una práctica pedagógica situada que interpela profundamente las formas tradicionales de enseñar, aprender y comprender al otro. En este marco, la sistematización de experiencias emerge como una oportunidad para reconstruir, analizar y resignificar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica, reconociendo que el conocimiento pedagógico también se produce en la cotidianidad del aula, en el encuentro con los estudiantes y en la reflexión constante sobre la práctica educativa.

El presente trabajo de sistematización, titulado “Entre el lenguaje y el silencio: sistematización de una experiencia neurodiversa”, tiene como propósito reflexionar críticamente sobre el acompañamiento pedagógico brindado a una estudiante con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Opositor Desafiante, en el contexto de la educación regular. Esta experiencia se desarrolla en una institución educativa privada de la ciudad de Barrancabermeja, en el nivel de básica primaria, y se enmarca en una apuesta institucional por la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, la sistematización no se limita a describir una práctica, sino que busca comprenderla, interpretarla y transformarla. Tal como lo plantea Jara (2018), sistematizar implica producir conocimiento a partir de la experiencia vivida, reconociendo sus tensiones, aprendizajes, logros y desafíos. En este sentido, el proceso realizado permite visibilizar cómo el acompañamiento pedagógico, los ajustes razonables, el trabajo colaborativo y el vínculo afectivo se convierten en elementos fundamentales para favorecer la participación, el aprendizaje y el bienestar de estudiantes con diversidad funcional.

Uno de los ejes centrales de esta sistematización es la comprensión de la neurodiversidad como una condición inherente a la diversidad humana, que invita a transformar las prácticas educativas para responder a las distintas formas de aprender, comunicar y relacionarse con el entorno. Así, se cuestiona la mirada centrada en el déficit y

se propone una visión basada en las posibilidades, reconociendo que el aprendizaje no está determinado por el diagnóstico, sino por las oportunidades que ofrece el contexto educativo.

A lo largo del proceso, se recuperan experiencias significativas relacionadas con el acompañamiento en el aula, el manejo de crisis emocionales, la implementación de estrategias centradas en las habilidades de la estudiante y el trabajo articulado con la familia y los profesionales terapéuticos. Estas vivencias permiten evidenciar que la inclusión no es un acto aislado, sino una construcción colectiva que implica la transformación de prácticas, actitudes y entornos.

Asimismo, esta sistematización pone de manifiesto la importancia del vínculo pedagógico como base de los procesos educativos inclusivos. Comprender al estudiante desde su singularidad, reconocer sus formas de comunicación —más allá del lenguaje verbal— y acompañar sus procesos emocionales se convierten en acciones fundamentales para promover su verdadera inclusión. En este sentido, las crisis no son entendidas como conductas problema, sino como formas de expresión que requieren una lectura pedagógica sensible y contextualizada.

El documento se organiza en cuatro momentos. El primero corresponde al punto de partida, en el que se reconstruye la experiencia vivida desde el primer encuentro con la estudiante. El segundo aborda las preguntas iniciales que orientan la reflexión crítica del proceso. El tercer momento se centra en la recuperación y el análisis de la experiencia, a partir de categorías como la neurodiversidad, la comunicación alternativa, el trastorno opositor desafiante y la crítica del maestro, así como la identificación de categorías emergentes como el aprendizaje funcional, el ajuste intencionado en el aprendizaje y la regulación emocional. Finalmente, el cuarto momento recoge los puntos de llegada, en los cuales se presentan las matrices de análisis, los aportes de la experiencia y las conclusiones derivadas del proceso de sistematización. En conjunto, estos momentos permiten profundizar en la comprensión de la experiencia y en la construcción de saber pedagógico.

En síntesis, este trabajo busca aportar a la reflexión sobre la educación inclusiva desde una experiencia real, situada y profundamente humana. Más que presentar una práctica idealizada, pretende visibilizar un proceso en construcción, con avances, y desafíos, que reafirma que educar desde la posibilidad es no solo necesario, sino también posible. De esta manera, la sistematización se convierte en un ejercicio ético y pedagógico que contribuye a fortalecer prácticas educativas más sensibles, flexibles y comprometidas con el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Momento 1: El punto de partida

Una experiencia que nace del encuentro

La experiencia surge desde el ejercicio profesional como docente de apoyo en el área de inclusión educativa, en una institución de carácter privado ubicada en la ciudad de Barrancabermeja. Este proceso se ha venido desarrollando de manera continua desde febrero del año 2025 hasta la fecha, en el marco de una práctica pedagógica situada, sensible y profundamente humana, comprendida como una experiencia que se construye a partir de la reflexión crítica sobre la práctica y del reconocimiento de los sujetos implicados (Jara, 2018).

El primer acercamiento entre el profesional de apoyo y el estudiante que será acompañado está cargado de emociones diversas. Aparecen las dudas, las expectativas, la motivación, pero también los nervios. Comprender a un estudiante va más allá del conocimiento de un diagnóstico clínico, y este desafío se intensifica cuando se trata de un estudiante nuevo en la institución, sobre quien aún no existen relatos compartidos acerca de su cotidianidad, intereses o formas de relacionarse con el entorno escolar, lo cual coincide con perspectivas actuales que conciben la inclusión como un proceso relacional y contextual, más que como una condición individual (Echeita, 2019).

Es en ese primer encuentro donde la experiencia comienza a tomar forma. Se observa, se analiza, se escucha y, poco a poco, se empieza a construir un vínculo basado en

la confianza y la empatía. Así ocurrió el primer día con Luna, reafirmando la importancia del vínculo pedagógico como base de los procesos educativos inclusivos (Skliar, 2019).

El primer encuentro: Comprendiendo su mundo

La estudiante Luna llegó explorando el espacio, reconociendo con cautela a cada una de las personas que, desde ese momento, la acompañarían en una nueva etapa de su vida escolar. Mientras ella observaba con curiosidad, la docente de apoyo intentaba comprender su mundo, adaptarse a sus ritmos y a sus particulares formas de expresar afecto: una caricia en el cabello, una chocada de manos acompañada de una carcajada espontánea.

Como señala Samuel L. Odom et al. (2018), “el entorno actúa como un mediador del aprendizaje y la regulación emocional”, especialmente cuando ofrece previsibilidad y oportunidades naturales de interacción. En coherencia con este planteamiento, al evidenciar la timidez de Luna, el primer acercamiento se centró en recorrer juntas los distintos espacios de la institución: la huerta escolar, los baños, las salas de terapia, el aula de clase y el patio de juegos. Este último se convirtió rápidamente en su lugar favorito, no solo durante los descansos, sino también como escenario para desarrollar actividades pedagógicas, al constituirse en un contexto significativo, motivador y emocionalmente seguro.

En medio de estos recorridos apareció una de sus primeras formas de comunicación funcional: cuando necesitaba ir al baño, Luna lo expresaba diciendo “oye”, acompañado de una seña. Estos pequeños gestos se transformaron en pistas fundamentales para comprender sus necesidades y potenciar oportunidades de aprendizaje en el aula, especialmente en lo relacionado con la comunicación intencional, la anticipación de rutinas y la construcción de autonomía.

Desde el inicio, el acompañamiento no se limitó a la observación, sino que se configuró como una oportunidad pedagógica para favorecer su participación activa en el

contexto escolar. Cada interacción, cada desplazamiento por la institución y cada momento compartido se convirtió en una ocasión para fortalecer habilidades sociales, ampliar vocabulario funcional y promover procesos de autorregulación. El aula, entonces, dejó de ser únicamente un espacio académico para convertirse en un escenario de aprendizaje integral, donde lo emocional y lo pedagógico se entrelazaban de manera permanente.

La presencia de la docente de apoyo no surgió de manera improvisada, sino como respuesta a una necesidad identificada tanto en el contexto escolar como en las valoraciones externas. Profesionales de la salud, particularmente desde el enfoque de la psicología conductual, recomendaron el acompañamiento permanente como estrategia para favorecer la adaptación, la mediación pedagógica y la regulación comportamental. De esta manera, el apoyo se consolidó como una medida razonable orientada a garantizar su derecho a la educación en condiciones de equidad, entendiendo que acompañar no significa sustituir, sino mediar, orientar y generar las condiciones necesarias para que la estudiante pudiera aprender y participar desde sus propias posibilidades.

Imagen 1

Primer día de Luna.



Nota. Fotografía tomada durante actividad pedagógica.

La adaptación: descubrir capacidades, intereses y emociones

Como plantean Samuel L. Odom et al. (2018), “es necesario reconocer múltiples formas de comunicación más allá del lenguaje verbal convencional”, ya que la comunicación incluye gestos, sonidos, expresiones emocionales y acciones con intención social. Durante la semana de adaptación fue posible identificar en la estudiante un marcado interés por aprender. Aunque su ritmo de aprendizaje parecía lento, su estilo era predominantemente visual y kinestésico. Mostraba un especial gusto por la pintura y por crear nuevas producciones a partir de los materiales que se le ofrecían. Así mismo, manifestaba una profunda emoción al pronunciar la palabra “yitei” en momentos de alegría. Aunque su significado verbal aún no es claro, su intención comunicativa resultaba evidente: Luna decía “yitei” cuando se sentía cómoda, satisfecha y feliz, constituyéndose en una expresión comunicativa funcional dentro de su proceso de interacción.

Le gustaba jugar con sus compañeros, quienes la acogieron con respeto y comprensión, reconociendo su manera particular de ser y expresarse. No obstante, también se hicieron evidentes algunas dificultades, como su baja tolerancia a la frustración, la dificultad para compartir objetos y la impaciencia al esperar su turno. En ocasiones, cuando las situaciones no respondían a sus expectativas, se desencadenaban crisis acompañadas de llanto y conductas de autolesión.

Como señala Echeita (2019), “la participación del estudiante en contextos reales y significativos favorece su aprendizaje y desarrollo personal”, al permitir que la experiencia cotidiana se convierta en una oportunidad educativa. En este sentido, cada día traía consigo nuevos descubrimientos. Luna disfrutaba colaborar de manera voluntaria en labores cotidianas como barrer, limpiar mesas o trapear. Estas actividades, además de fomentar su autonomía, funcionaban como espacios de autorregulación y relajación, al integrar el aprendizaje con situaciones funcionales y cercanas a su vida diaria.

Se identificó también una habilidad significativa para transcribir con rapidez textos presentados en formato digital o en el tablero, lo cual evidenció un nivel de atención focalizada y memoria visual. Esta fortaleza se convirtió en una oportunidad pedagógica para potenciar su participación en las actividades de aula, permitiéndole acceder a los contenidos desde una modalidad que respondía a sus intereses y estilos de aprendizaje. El uso de textos breves, apoyados en recursos visuales y tecnológicos, favoreció no solo la comprensión de la información, sino también la organización de su trabajo y la permanencia en las actividades, aspectos que incidieron positivamente en su proceso.

En el plano emocional, cuando se presentaban crisis se respetaba su necesidad de espacio, reconociendo su capacidad de autorregulación. En casos donde se evidenciaba la intención de golpearse, se le ofrecía una pelota de goma, una caminata por las instalaciones de la institución y, si ella lo permitía, un abrazo. Estas crisis no solían superar los cinco minutos de duración.

Imagen 2

Interacción entre Luna y la docente de apoyo en un espacio exterior de la institución educativa.



Nota. Momento de acompañamiento pedagógico orientado a favorecer la participación y la regulación emocional de la estudiante fuera del aula.

El trabajo colaborativo: ajustes, apoyos y corresponsabilidad

El rol de la docente de apoyo se consolidó como un puente entre los distintos actores: familia, terapeutas (fonoaudiología y terapia ocupacional), docentes de aula y personal administrativo, siempre con el bienestar de la estudiante como eje central, comprendiendo la inclusión como una responsabilidad compartida y no como una tarea individual (Skliar, 2019).

A partir de este trabajo conjunto, se iniciaron ajustes no solo a nivel curricular, sino también en los procesos de comunicación. Se ubicaron de manera estratégica imágenes que identificaban los diferentes espacios de la institución (baño, lavamanos, cafetería, salas de terapia), mencionando verbalmente cada lugar para favorecer la asociación entre imagen y sonido. De la misma manera, se fijaron comandos cotidianos por medio de pictogramas como “hora de la merienda”, “terapia” y “baño”, fortaleciendo progresivamente la comprensión y anticipación de rutinas.

Se trabajó en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), ajustando la malla curricular de acuerdo con la complejidad de los desempeños y las habilidades reales de la estudiante. Aunque Luna se encontraba matriculada en grado tercero, sus conocimientos y habilidades correspondían al nivel de jardín. Por ejemplo, mientras el desempeño esperado en matemáticas para el grupo era la multiplicación, para ella se priorizaban procesos de conteo y reconocimiento numérico. En contraste, en ciencias naturales, cuando se abordaban temas como los estados de la materia, no se modificaba la temática, sino la metodología, haciéndola más práctica y vivencial mediante el uso de elementos del entorno, con el fin de captar su atención y motivación. En esta área se realizaron maquetas que permitían presentar los contenidos de forma concreta y comprensible para ella y sus compañeros; estas producciones eran elaboradas por Luna con el acompañamiento de la docente de apoyo durante la jornada escolar.

Imagen 3

Plan individual de ajustes razonables del 2do periodo del 2026.

Ajustes Razonables 2do Periodo escolar					
Área/asignatura/ campo de pensamiento/ área de desarrollo /dimensiones/articu lación con la educación media/ /dinámicas de la vida diaria/convivencia otra según sea el caso	Barreras identificadas en el contexto Describir. Actitudinales, tecnológicas, comunicativas, metodológicas, infraestructura, entre otras.	Tipo de ajuste razonable - facilitador (Recursos o materiales, didáctica o de estrategias, tiempo, metas de aprendizaje, estrategias de evaluación, infraestructura)	Apoyo requerido (Talento humano, tecnológico, comunicativo, otro)	Descripción de tipo de ajustes y apoyos Si el ajuste se realiza en la meta de aprendizaje, escribir la nueva meta que corresponde para el actual periodo escolar el plan de estudios. Incluir la frecuencia del ajuste y del apoyo.	Seguimiento En clave de temporalidad, responsable y medios.
Lengua Castellana. Sociales. Matemáticas. Ciencias Naturales. Inglés.	Barrera Comunicativa A la docente le resulta difícil comprender algunas expresiones verbales de la estudiante, lo que a menudo impide una interacción fluida y limita el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Diseñar e implementar pictogramas para facilitar la comunicación entre Kristal y la docente. Orientar a la docente sobre algunas expresiones verbales y gesticulares de Kristal para lograr una mejor comprensión de las mismas.	Tarjetas con pictogramas. Talento humano.	Se utilizarán tarjetas con pictogramas que representen acciones cotidianas en el aula, como mantener el orden, prestar atención y participar en clase. Asimismo, Kristal contará con tarjetas para solicitar permiso para salir al baño, ir a la merienda, almorzar o asistir a terapias, con el fin de mejorar la comunicación. La docente de apoyo comentará aspectos específicos sobre la intención y los estilos de comunicación de Kristal, con el fin de ampliar el conocimiento sobre estos.	Semanalmente se evaluarán los avances de las estrategias implementadas, para conocer su efectividad en el proceso. Docente Angelica Docente de apoyo.
	Barrera Metodológica El currículo de grado tercero contiene desempeños y logros muy elevados para el nivel de conocimiento de la estudiante. Asimismo, los criterios y formas de evaluación no se ajustan a las capacidades de Kristal.	Adaptación de desempeños, actividades, criterios evaluativos y algunos contenidos en cada asignatura, según su nivel de complejidad.	Talento humano.	Se simplificarán las actividades y contenidos, teniendo en cuenta las capacidades, habilidades y conocimientos previos de Kristal. Además, se hará un mayor uso de los pictogramas para favorecer aprendizajes más significativos. En esta misma línea, las evaluaciones se llevarán a cabo mediante la observación y clasificación de elementos visuales, así como patrones de secuencia.	Los ajustes se realizarán en la planeación de cada clase que se considere pertinente. Docente Angelica Docente de apoyo.
	Barrera actitudinal Al no conocer el estilo y ritmo de aprendizaje de Kristal, se deja de lado la importancia de incluirla y motivar la para que participe en diferentes actividades.	Asesorar a la docente sobre los ritmos y estilos de aprendizaje de Kristal. Diseñar y sugerir actividades enfocadas en los ritmos y estilos de aprendizaje.	Talento humano.	Socializar con frecuencia las estrategias más funcionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los avances evidenciados mediante la implementación de actividades enfocadas en el estilo de aprendizaje de Kristal. Actividades: dibujo, pintura, secuencias y rompecabezas, relacionadas con los temas a abordar en cada asignatura.	Periódicamente (cada 15 días) se llevará a cabo la socialización y evaluación de las estrategias y los avances. Docente Angelica Docente de apoyo.
Cátedra de la paz. Ética. Formación espiritual. Música.	Barrera metodológica Falta de recursos para el desarrollo de las temáticas, lo que genera distracción en la estudiante y reduce su motivación para participar	Elaborar material complementario para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos en cada asignatura.	Talento humano. Recursos didácticos.	El docente de la asignatura compartirá con la docente de apoyo los temas a abordar con anticipación. De esta manera, se diseñarán actividades complementarias, acordes con los gustos e intereses de Kristal, las cuales estarán relacionadas con las temáticas de la asignatura. Antes de ser desarrolladas, las actividades serán	Para cada clase se llevará material complementario de acuerdo con el tema a tratar. Docente Junior

Nota. Diseño de PIAR de acuerdo con las necesidades particulares de la estudiante, flexibilizando metodologías y mitigando las barreras presentes en el contexto.

En cuanto al espacio físico dentro del aula, la estudiante era la única que contaba con mesa en lugar de pupitre, garantizando mayor amplitud y comodidad al momento de desarrollar sus actividades. El tiempo de trabajo también se flexibilizaba de acuerdo con su estado emocional: si en determinado día podía dar su máximo potencial, se potenciaban las actividades; si, por el contrario, no mostraba disposición, se le motivaba sin presionarla, respetando sus ritmos. Además, disponía de material didáctico exclusivo orientado al fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje, como seguir secuencias y reconocer figuras.

Desde terapia ocupacional, los objetivos se orientaron a fortalecer la independencia en actividades básicas como el amarrado de zapatos y la espera del turno. En el contexto familiar, este proceso resultó complejo, por lo que fue necesario brindar a los padres herramientas prácticas que les permitieran acompañar desde el hogar.

Con el acompañamiento de fonoaudiología, se inició el trabajo en saludos y despedidas (“hola”, “adiós”), utilizando recursos de su interés, como un celular de juguete. Este trabajo articulado dio resultados positivos, evidenciándose avances significativos, como la capacidad de despedirse verbalmente en algunas ocasiones.

En conjunto, estos ajustes, apoyos y decisiones compartidas evidencian que la inclusión no se limita a adaptar contenidos, sino que implica transformar prácticas, tiempos, espacios y miradas, reconociendo a la estudiante desde sus posibilidades y promoviendo su participación en la vida escolar.

Las salidas pedagógicas representaron un reto tanto para la docente de apoyo como para la familia, debido a la incertidumbre frente a la reacción de la estudiante en entornos nuevos, con múltiples estímulos y personas desconocidas.

Como señalan Samuel L. Odom et al. (2018), “los apoyos deben ajustarse a las necesidades individuales del estudiante para promover su participación en diferentes contextos”, especialmente cuando existen factores sensoriales que pueden generar

sobrecarga o desregulación. En este sentido, la primera salida fue a la feria del libro, realizada en las instalaciones de la Universidad Industrial de Santander (UIS) en Barrancabermeja. Durante la mañana, Luna se relacionó con estudiantes de otros colegios, siguió indicaciones y participó activamente. Sin embargo, hacia el mediodía, el aumento de la temperatura y el aforo del auditorio generaron irritabilidad. En respuesta, se le facilitaron audífonos con música relajante, se retiró del lugar y, como estrategia de regulación, utilizó silicona líquida en su mano derecha, lo que le permitió recuperar la calma y continuar vinculada a la experiencia de manera segura y acompañada.

En otra salida pedagógica al Aeropuerto Yariguíes de Barrancabermeja, su entusiasmo fue evidente: risas, saltos y repetidas expresiones de “yitei”. Durante la visita, conoció las instalaciones y al personal del Servicio de Salvamento y Extinción de Incendios (SSEI), quienes explicaron sus funciones y realizaron demostraciones. Su conducta durante esta experiencia fue tranquila y participativa.

Imagen 4

Salida pedagógica al aeropuerto Yariguíes de Barrancabermeja.



Nota. Fotografía tomada durante la salida pedagógica.

Una experiencia que se sigue construyendo

Desde la perspectiva de Echeita (2019), “el apoyo educativo debe entenderse como un proceso continuo, situado y corresponsable”, que involucra a todos los actores del

contexto escolar. En coherencia con ello, Luna cuenta con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, TDAH y Trastorno Opositor Desafiante. Su docente de apoyo realiza un acompañamiento permanente durante la jornada escolar, ajusta desempeños y actividades, diseña evaluaciones, fichas y guías de trabajo, orienta a los docentes de aula y mantiene un diálogo constante con las terapeutas de la institución, articulando el trabajo pedagógico con los demás procesos de atención educativa.

Tal como lo expresa Skliar (2019), “educar implica reconocer al otro desde una ética de la diferencia”, entendiendo que la escuela trasciende la transmisión de contenidos y se orienta a la construcción de vínculos, participación y dignidad. En coherencia con esta perspectiva, de manera periódica se realizan encuentros con la familia para socializar avances y aspectos por fortalecer, comprendiendo que el proceso educativo no se limita al aprendizaje académico, sino que abarca lo conductual, las relaciones sociales, la autonomía y la independencia.

La experiencia, registrada a través de diarios de campo, fichas de seguimiento, informes, fotografías y producciones de la estudiante, se configura como un proceso vivo de aprendizaje compartido; en palabras de Jara (2018), “la sistematización de experiencias es una producción de conocimiento situado y transformador”, donde la inclusión deja de ser un discurso y se convierte en una práctica cotidiana con sentido.

Momento 2: Preguntas Iniciales

¿Qué significa educar desde las potencialidades del espectro TEA al sistematizar una experiencia?

Educar desde las potencialidades del espectro TEA al sistematizar una experiencia significa comprender, desde la reflexión pedagógica, que el proceso educativo debe centrarse en las capacidades, intereses y formas particulares de aprendizaje del estudiante, más que en sus limitaciones. Implica reconocer que el aprendizaje no está determinado por un diagnóstico, sino que se construye a partir de las oportunidades que brinda el entorno,

las expectativas del docente y las prácticas pedagógicas implementadas. En este sentido, sistematizar permite visibilizar, analizar y transformar dichas prácticas para favorecer la participación, el desarrollo integral y el aprendizaje significativo.

La presente sistematización surge de la necesidad ética, pedagógica y humana de evidenciar que sí es posible educar a niños y niñas con diagnósticos diversos cuando la mirada se desplaza de la limitación hacia la posibilidad. Así, se busca demostrar que el aprendizaje está profundamente influenciado por el contexto educativo y las interacciones que en él se desarrollan.

Tal como señalan Booth y Ainscow (2015), “la inclusión no consiste en adaptar al estudiante al sistema, sino en transformar el sistema para responder a la diversidad”. En este sentido, la sistematización se concibe como un ejercicio reflexivo que permite interpelar las barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales que, en muchas ocasiones, restringen más que el propio Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Este proceso busca, además, aportar a la construcción de una inclusión real y vivida que trascienda el cumplimiento normativo o el “compromiso de papel” y se traduzca en un saber qué hacer y un saber cómo ejecutarlo en el aula; en consonancia con Echeita (2017), “todos los estudiantes pueden aprender” cuando la educación inclusiva se sustenta en la reflexión pedagógica, la formación docente y una convicción ética profunda. Sistematizar esta experiencia constituye, entonces, una manera de reafirmar dicha posibilidad en la práctica educativa cotidiana.

El trabajo cooperativo de todos los actores de la institución se configura no solo como una estrategia pedagógica, sino como una condición ética para hacer posible la inclusión. La participación articulada de docentes, equipo administrativo, docente de apoyo, compañeros de estudio y familia evidencia que educar desde las potencialidades no es una tarea individual, sino una construcción colectiva que resignifica las relaciones en el aula.

La experiencia de Luna permite comprender que reconocer las potencialidades no solo impacta su proceso de aprendizaje, sino también las dinámicas del grupo. Cuando sus habilidades son valoradas y visibilizadas, se generan formas de interacción basadas en el respeto, la admiración y la colaboración. Así, más que una adaptación individual, se produce una transformación del entorno: el aula aprende a mirar de otra manera, a esperar de otra manera y, en consecuencia, a enseñar de otra manera.

“Cuando Luna realiza una actividad, sus compañeros se muestran atentos a su proceso y observan con interés cómo la desarrolla. Con frecuencia preguntan si ellos también pueden hacerlo de la misma manera, reconociendo su forma de trabajo. La motivan con expresiones positivas como “te está quedando muy bonito”. En actividades grupales, varios estudiantes manifiestan querer trabajar con ella. Esto evidencia el reconocimiento de su habilidad y agilidad artística dentro del grupo”.

Imagen 5

Luna participando en una exposición visual utilizando apoyos gráficos como estrategia inclusiva de comunicación y aprendizaje, en el área de ciencias sociales.



Nota. Uso de apoyos visuales para favorecer la comprensión y participación de la estudiante.

¿Cómo compartir experiencias que transforman la inclusión educativa?

Dar a conocer esta experiencia es un acto pedagógico y ético que aporta a la reflexión de docentes de apoyo y docentes de aula sobre el sentido profundo de la inclusión. No se trata de presentar una práctica idealizada, sino de visibilizar un proceso real, con avances, tensiones y aprendizajes, que demuestran que la inclusión se construye día a día, a través de instrucciones, estructuras y ajustes intencionados en el aprendizaje de los estudiantes, para de esta manera, también generar vínculos significativos que contribuyan a la regulación emocional del espectro autista. La sistematización del acompañamiento a la estudiante evidencia que los logros no son producto de acciones aisladas, sino de una práctica coherente que integra lo académico, lo emocional y lo relacional.

Compartir esta experiencia invita a mirar el diagnóstico no como límite, sino como punto de partida; a comprender que cada estudiante requiere tiempos, mediaciones y oportunidades diferenciadas; y a reconocer que el rol docente implica sensibilidad, flexibilidad y compromiso. Desde esta perspectiva, la inclusión deja de entenderse como una exigencia normativa y se asume como una postura pedagógica que transforma la manera de enseñar y de comprender al otro. Así, la experiencia se convierte en un referente que humaniza la práctica educativa y reafirma que educar es, ante todo, creer en las posibilidades del estudiante y acompañarlo con respeto, rigor y empatía.

“Durante la hora del descanso, Luna presenta una crisis de frustración al no poder utilizar de inmediato el columpio, ya que otro compañero se encontraba usándolo; la situación se manifiesta con llanto y gritos. Ante esto, la docente de apoyo la acompaña y la traslada a un lugar seguro, alejado de estímulos que puedan intensificar la emoción, brindándole un espacio de autorregulación. En este proceso, y una vez inicia el manejo de sus emociones, se validan sus sentimientos con expresiones como - entiendo que te sientas triste y enojada, en un momento será tu turno-. Cuando logra regularse, se le orienta al lavado de manos y rostro y, posteriormente, se verifica la posibilidad de retomar el juego”.

Imagen 6

Acompañamiento pedagógico en actividades deportivas de taekwondo.



...nte durante la participación de la estudiante en
...ón y el desarrollo socioemocional.

Experiencia de acompañar, ajustar y creer?

Desde el rol de docente de apoyo en inclusión educativa, esta experiencia se teje desde la cotidianidad del aula, en los recreos, en las crisis, en las salidas pedagógicas y en los pequeños logros que, aunque a veces invisibles, representan avances significativos en términos de autonomía e independencia.

“En una de las salidas pedagógicas, Luna se encontraba observando a sus compañeros desde cierta distancia. Mientras el resto del grupo esperaba su turno para realizar una actividad, ella sostenía con fuerza un pequeño objeto que había llevado desde casa, como si en él encontrara seguridad. En lugar de intervenir de inmediato, decidí acompañar desde la observación, respetando su ritmo. Pasados unos minutos, dos de sus compañeros se acercaron con curiosidad y le preguntaron qué tenía en la mano. Luna, con algo de duda, pero también con intención, les mostró su objeto señalando diferentes partes de este”.

Dicha experiencia se caracteriza por un acompañamiento permanente durante la jornada escolar, la realización de ajustes razonables en actividades y evaluaciones, el diseño de guías y fichas adaptadas, la orientación constante a los docentes de aula y el trabajo articulado con las terapeutas de la institución.

Imagen 7

Diario de campo

DESCRIPCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
HORA DE INICIO	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM
HORA FINAL	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM
CONDICIÓN FÍSICA	Durante la actividad, la estudiante demostró una actitud cariñosa y respetuosa hacia sus docentes, lo que fue muy positivo. Además, se involucró de manera activa en el juego con sus compañeros.	La estudiante se presentó a la institución con una excelente presentación personal, demostrando un gran sentido de responsabilidad y respeto por las normas de la	Kristal tuvo una excelente presentación personal, mostrando una apariencia limpia y ordenada. Además, ingirió sus alimentos sin ningún problema. También continuó con su rutina de higiene.	A nivel físico, Kristal presentó algunas molestias durante la jornada, específicamente manifestó dolor de estómago. Este malestar afectó su apetito y disposición para ingerir sus	La estudiante asistió a la institución con el uniforme incorrecto para el día correspondiente, sin embargo, su presentación personal fue adecuada y se mostró limpia y
CONDICIÓN EMOCIONAL	Kristal demostró una buena disposición para participar en las actividades propuestas, mostrando interés y motivación inicial. Sin embargo, tuvo dificultades para esperar su turno	Durante la jornada, se llevaron a cabo todas las actividades propuestas por los docentes, contando con la disposición y colaboración de Kristal. Sin embargo, es importante	Kristal demostró un buen comportamiento en general durante las actividades realizadas en la jornada, mostrando respeto. Sin embargo, su participación no fue tan activa como se esperaba,	La jornada presentó un cambio en la rutina habitual para Kristal, debido a actividades especiales como la toma de fotos y la elección de la personera estudiantil. Este cambio generó	Kristal mostró un gran interés y entusiasmo en cada una de las actividades realizadas durante la jornada, lo que permitió que se involucrara de manera activa en todas ellas. Aunque presentó
ACTIVIDADES: Aquí se detalla el plan de trabajo realizado en ese día.	Durante la jornada escolar de hoy, se realizaron diversas actividades en cada una de las asignaturas. En la clase de Sociales, los estudiantes trabajaron en la comprensión de los deberes a	Durante la jornada académica, se realizaron diversas actividades en cada una de las asignaturas. En Lengua Castellana, se abordó el tema del texto narrativo, definiendo	Durante la jornada se realizaron actividades como el cierre de campaña de las personeras estudiantiles, imposición de la ceniza y prédica de la palabra, en cuantos a las actividades de clase	Durante la jornada, se realizaron actividades en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. En Lengua, se trabajó la narración a través del cuento de los tres cerditos, utilizando imágenes.	En la clase de Deportes, se realizaron ejercicios de estiramiento, velocidad baja en equipo, concentración y flexibilidad. Por otro lado, en la clase de Artes, se realizó una
OBSERVACIONES			Se evidencia mayor cercanía a sus compañeros hombres durante el descanso, esto se debe a la actividad que ellos realizan (jugar con pelotas) la cual es del agrado de Kristal.		

Imagen 8

Diario de campo

DESCRIPCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
HORA DE INICIO	8:00am	8:00am	8:00am	8:00am	8:00am
HORA FINAL	2:00pm	2:00pm	2:00pm	2:00pm	2:00pm
CONDICIÓN FÍSICA	La estudiante llega al colegio con una excelente presentación personal, desde el primer momento se observa energía de jugar y realizar diferentes actividades, realizó	Durante la jornada la estudiante insistió en repetidas ocasiones la necesidad de ir al baño, debido al exceso de líquido que consumió, su condición	Al llegar a la institución, Kristal corre directamente al área de los juegos (resbaladero) allí permanece por un corto tiempo, regresa al aula y realiza con buena actitud las actividades	Durante la jornada se realizaron diferentes actividades lúdicas, en las que Kristal mostró disposición la mayor parte del tiempo, disfruto de los diferentes espacios de la	Se recibe a la estudiante, con una excelente presentación personal, con buena actitud saludando a la docente de apoyo y motivada en la realización de las actividades desarrolladas
CONDICIÓN EMOCIONAL	tuvo disposición y motivación en cada una de las actividades realizadas, se destaca su capacidad de adaptación al entorno, integración con sus pares y	realizar actividades es evidente, ya que, se muestra eufórica, así mismo, cuando algo no es de su agrado lo manifiesta con sus gestos y tono de voz, propios de	realizadas, la estudiante muestra interés por colaborar y participar de manera activa, recogiendo utensilios y organizando espacios. Se realizó como pausa activa el juego de la lotería, en	sugeridas por los docentes con disposición e interés para realizar un buen trabajo, sin embargo se pudo evidenciar, que contradecirle o darle una indicación diferente a la edad	grupo de pares en diferentes juegos durante las horas del descanso, además da muestras de afecto, como lo son besos y abrazos con algunos de sus compañeros. En algunas
ACTIVIDADES: Aquí se detalla el plan de trabajo realizado en ese día.	Se realizaron diferentes actividades de bienvenida a los estudiantes, inicialmente se entregaron escarapelas a cada uno, así mismo se llevó acabo el devocional con	Se inicia la jornada, con la bienvenida y recibimiento de los estudiantes, luego de esto se realiza la actividad de despertar neuronas con la oración y las alabanzas, los	Las actividades realizadas durante la jornada, dieron inicio con un encuentro con mi amigo Jesucristo, seguido del devocional, oración y alabanzas. Luego de esto, los estudiantes	La primera actividad de la jornada, fue el encuentro con mi amigo Jesucristo, el devocional, oración y alabanza. Se dio continuidad a la jornada con un show de títeres referente a las	Durante la jornada, Kristal participó del devocional dándole gracias a Dios por el año escolar, estuvo presente en la obra de teatro las tablas, disfruto de su lonchera y ejerció
OBSERVACIONES	Se recomienda a la madre de familiar disminuir el número de objetos distractores (anillos, juguetes).	Kristal de situaciones que puedan detonar crisis, especialmente si se trata de tomar alguna de sus pertenencias, teniendo en cuenta, que es cuidadosa con	Proporcionar indicaciones claras y puntuales.	Capacidad de autocontrol y regulación en momentos de estrés y frustración.	
FIRMA	Maira Alejandra Díaz Hidalgo	Maira Alejandra Díaz Hidalgo	Maira Alejandra Díaz Hidalgo	Maira Alejandra Díaz Hidalgo	Maira Alejandra Díaz Hidalgo

Imagen 9

Diario de campo

DESCRIPCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
HORA DE INICIO	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM	7:30 AM
HORA FINAL	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM	3:30 PM
CONDICIÓN FÍSICA	FESTIVO	Kristal contó con buena presentación personal a lo largo de la jornada.	La estudiante mantuvo buena presentación personal, no se evidenciaron molestias físicas y consumió los alimentos sin inconvenientes.	La estudiante conto con buena presentación personal durante la jornada.	La estudiante presentó buena presentación personal. De manera constante manifestó necesidad de ir al baño, aunque no expresó molestias.
CONDICIÓN EMOCIONAL	FESTIVO	La estudiante mostró motivación y participación en cada una de las actividades propuestas; no obstante, en algunos momentos se mostró irritada debido a su dificultad	La estudiante se mostró irritada al inicio de la jornada; sin embargo, después del descanso presentó una mejor autorregulación y mayor concentración en las actividades propuestas.	La estudiante siguió las indicaciones dadas para el desarrollo de las actividades propuestas, sin embargo, tuvo una crisis debido a su baja tolerancia a la frustración, la cual	Posteriormente, se realizó la Durante la clase de taekwondo, la estudiante presentó una crisis de irritabilidad debido a su baja tolerancia a la frustración. Aunque esta se extendió por un largo periodo de tiempo, Kristal
ACTIVIDADES: Aquí se detalla el plan de trabajo realizado en ese día.	FESTIVO	Kristal realizó las actividades de la guía de aprendizaje de Ciencias Naturales sobre los estados de la materia, con apoyo de pictogramas. En Matemáticas se trabajó la	En la clase de danzas se trabajaron diferentes ritmos musicales a través de coreografías; en religión se abordó el tema de la obediencia a los padres y en música se practicó en el xilófono la canción	En clase de matemáticas se realizaron ejercicios de asociación por colores y figuras, en ciencias sociales se trabajó la llegada de Colón a tierra y su encuentro con los indígenas, por medio, de	En la clase de patinaje se realizaron ejercicios de movilidad. En taekwondo se trabajaron ejercicios de lateralidad, estiramientos y flexibilidad. En la clase de artes se elaboraron
OBSERVACIONES		La estudiante llegó a la institución a las 8:00 a. m. debido a un inconveniente con el transporte.			

Nota. Diarios de campo de diferentes fechas de la estudiante, en los que se evidencian las dimensiones físicas y emocionales, así como la descripción de las actividades y las observaciones relevantes del día.

La tejedura también se consolida y se entrelaza con los vínculos familiares mediante encuentros periódicos que permiten socializar avances y aspectos por fortalecer,

comprendiendo que el proceso educativo trasciende lo académico e involucra dimensiones emocionales, conductuales y sociales. En esta construcción, el rol de la docente de aula resulta fundamental, ya que, al igual que la docente de apoyo, transita entre la observación atenta y la intervención intencionada. En algunos momentos, su lugar es el de observadora sensible, capaz de leer las dinámicas del grupo y reconocer los tiempos de Luna; en otros, se involucra activamente, acompañando, mediando y generando oportunidades de participación. Así, su práctica se entreteje con la de los demás actores, aportando a un proceso educativo coherente, continuo y centrado en las potencialidades.

Dentro de este proceso, el uso intencionado de recursos tecnológicos, pictogramas y material manipulativo, como los rompecabezas, se convirtió en una estrategia clave para fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje, especialmente la atención sostenida, la memoria visual, la percepción, la motivación y la autorregulación. El apoyo visual mediante pictogramas permitió anticipar rutinas, reducir la ansiedad y favorecer la comprensión de instrucciones, mientras que los recursos tecnológicos facilitaron la presentación de contenidos de manera más concreta, interactiva y significativa. En este sentido, Odom et al. (2018) señalan que “las intervenciones apoyadas en tecnología favorecen la participación activa de estudiantes con TEA y potencian aprendizajes funcionales en contextos educativos inclusivos”, lo que respalda la pertinencia de integrar estos apoyos en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Los rompecabezas y actividades de ensamble, por su parte, no solo fortalecieron habilidades cognitivas y motrices, sino que se consolidaron como herramientas de regulación emocional y concentración, permitiendo a la estudiante organizarse internamente y encontrar calma en momentos de sobrecarga sensorial. Estas estrategias, lejos de ser accesorias, se constituyeron en mediaciones pedagógicas fundamentales para acceder al aprendizaje desde la posibilidad y no desde la carencia.

Las mediaciones, desde el rol de la docente de apoyo, no se comprenden únicamente como acciones técnicas dentro del aula, sino como decisiones con una profunda

implicación ética y política en la forma en que se concibe la educación, la diferencia y el derecho a aprender.

“En una de las actividades de aula, distintas miradas registran lo que ocurre. Dos docentes observan desde afuera a Luna, quien permanece en silencio mientras sus compañeros avanzan en la tarea. La tercera mirada, la de la docente de apoyo, se sitúa más cerca del proceso, intentando comprender no solo lo que se ve, sino lo que está en juego en ese aparente “no hacer”.

Como destacan Odom et al. (2018), “los contextos naturales favorecen la participación de los estudiantes con TEA y potencian aprendizajes funcionales y significativos”. En coherencia con ello, las salidas pedagógicas y las experiencias fuera del aula adquirieron un valor especial al convertirse en escenarios reales para el desarrollo de habilidades sociales, la regulación emocional y la generalización de aprendizajes.

“En una de las salidas pedagógicas, la preparación comenzó días antes mediante procesos de anticipación. A través de apoyos visuales, conversaciones guiadas y la participación de la familia, Luna pudo comprender qué iba a ocurrir, quiénes la acompañarían y qué actividades se realizarían. La familia tuvo un rol fundamental, no solo enviando los materiales necesarios, sino reforzando en casa las rutinas y hablando positivamente de la experiencia, lo que permitió disminuir la ansiedad frente a lo desconocido y aumentar su disposición a participar”.

Imagen 10

Luna realizando una actividad de pintura como estrategia pedagógica de aprendizaje.



Nota. Actividad que favorece la expresión, la atención y la autorregulación.

¿Cómo trascender el bienestar de Luna, su mundo arcoíris, para transformar la práctica pedagógica?

Trascender el diagnóstico es, ante todo, mirar a Luna más allá de cualquier etiqueta y permitir que su mundo —lleno de matices, silencios y colores propios— encuentre un lugar genuino en el aula. Es comprender que cada gesto pedagógico tiene el poder de tocar su bienestar, de sostenerla, de darle calma o de impulsarla a descubrirse capaz. En ese camino, los ajustes razonables, las metodologías flexibles, los apoyos visuales y tecnológicos, el acompañamiento emocional y la orientación escolar dejan de ser simples estrategias para convertirse en puentes que la acercan a los otros y a sí misma.

De esta manera, se pone en evidencia que valorar al estudiante por su ser y no únicamente por su diagnóstico permite construir prácticas educativas más humanas y coherentes; desde esta perspectiva, como afirma Rogers (1969), “los ambientes educativos basados en la aceptación, la empatía y la confianza favorecen el desarrollo integral de la persona”. La experiencia demuestra que cuando el entorno se flexibiliza, el estudiante responde; pero ese entorno no es solo una condición abstracta, sino un tejido vivo en el que

también están sus profesores y sus amigos. Así, cuando ese entorno en todas sus dimensiones se transforma, cuando se le comprende, se regula; y cuando se confía en sus capacidades, emerge su autonomía.

De igual modo, se destaca la importancia de comprender que las crisis no constituyen conductas problema, sino formas de comunicación que requieren una lectura pedagógica sensible y un acompañamiento oportuno; en esta línea, Echeita y Ainscow (2011) señalan que “educar en la diversidad implica una oportunidad de transformación institucional y social”. Así, la inclusión se configura como un aprendizaje colectivo tanto para el estudiante como para la comunidad educativa, reafirmando que no es una carga, sino una posibilidad real de cambio.

“Al iniciar el proceso con Luna, algunos docentes manifestaban rechazo frente a sus ruidos espontáneos, especialmente en actividades grupales, sugiriendo que permaneciera sola en el aula. Como docente de apoyo, decidí no ignorar estas posturas y, en cambio, promover su participación en estos espacios. Cuando Luna se irritaba, nos retirábamos momentáneamente para ayudarle a recuperar la calma y luego regresábamos a la actividad. Con el tiempo, fue posible evidenciar que podía integrarse y permanecer por periodos más largos junto a sus compañeros. El uso de apoyos como cartillas para colorear y audífonos con música relajante facilitó su autorregulación, demostrando que, con las estrategias adecuadas, su inclusión es posible”

Momento 3: Recuperación del proceso vivido

La decisión de sistematizar esta experiencia y no abordarla desde otro tipo de investigación responde a una iniciativa que fue tomando forma en el propio transcurso del acompañamiento pedagógico: cuando una niña que no usa el lenguaje verbal convencional comienza a comunicarse, a participar, a confiar, algo importante está ocurriendo en el aula que merece ser comprendido, nombrado y compartido.

Luna es una estudiante con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Trastorno Opositor Desafiante. Acompañarla implicó, desde el primer momento, renunciar a los currículos estandarizados y construir sobre la marcha: materiales diseñados antes que llegara cada clase, estrategias pensadas para su forma particular de estar en el mundo, y una disposición permanente a leer lo que ella comunicaba sin palabras. El desafío más persistente no solo fue académico sino también emocional, las crisis en el aula, esos momentos de desbordamiento que el sistema escolar tiende a contener o ignorar, se convirtieron en espacios más ricos de encuentro pedagógico. Aprender a habitarlas, a darle a Luna su tiempo y su silencio antes de intentar cualquier diálogo, fue una de las transformaciones más profundas en la práctica como docente de apoyo.

Fue precisamente al observar avances concretos en Luna, pequeños pero significativos, sostenidos en el tiempo que surgió la pregunta que orienta este trabajo ¿qué hicimos, ¿cómo lo hicimos y qué saber pedagógico está contenido en esa experiencia? Esa pregunta no puede responderse con una hipótesis ni con variables medibles. Aquí, quien investiga es también quien vivió la experiencia, quien tomó decisiones en tiempo real, quien sintió la incertidumbre y reconoció los avances. Sapién et al. (2023) menciona “La sistematización consiste en aprender de la experiencia y permitir que otros aprendan de ella. Es necesario reconocer el valor de las experiencias educativas para producir conocimiento a partir de las estrategias y prácticas pedagógicas que han demostrado un efecto significativo en los aprendizajes”. (P. 6).

Es el diseño metodológico que mejor corresponde a este tipo de saber, un saber que emerge de la práctica, que vive en los detalles cotidianos, y que solo puede recuperarse a través de la reconstrucción crítica y reflexiva de quien la habitó.

A diferencia de las demás investigaciones que se centran en un análisis de una posición externa o que trabaja sobre una práctica en curso para transformarla, la sistematización permite volver sobre una experiencia ya vivida para interrogarla en

profundidad, ordenar lo que ocurrió, identificar los aprendizajes que contiene y comunicarlos de manera que resulten útiles para otros. En este caso el horizonte de la sistematización es claro, que otras docentes que acompañan a estudiantes neurodivergentes pueden encontrar en este proyecto un referente que les permita mirar el silencio no como ausencia de comunicación, sino como una forma única y poderosa de relacionarse con el otro. Que no se limite, que no tema y que corra el riesgo de aprender como luna lo hizo.

En este sentido esta sistematización no pretende generalizar, ya que sabemos que en un aula se puede encontrar con diferentes tipos de dificultades de aprendizajes y trastornos, se pretende algo más honesto y necesario. Dejar un registro de una experiencia única y singular que produjo un saber real, lo que significa acompañar a un estudiante pedagógicamente para quien en entorno escolar fue diseñado, sin tenerla en cuenta.

3.1 Reconstrucción de herramientas de sistematización

Herramientas que posibilitaron comprender la experiencia

Con el fin de recopilar información relevante para la investigación “Entre el lenguaje y el silencio: sistematización de una experiencia neurodivergente”, se emplearon diversas herramientas cualitativas que permitieron comprender el proceso desde una mirada pedagógica, sensible y reflexiva. Más que responder a preguntas técnicas, este momento implicó asumir una postura consciente frente a la práctica: reconocer cómo se fue entendiendo la experiencia, qué mediaciones facilitaron la escucha más allá de las palabras y de qué manera lo vivido se transformó en saber pedagógico.

En este camino se utilizaron la rejilla de observación, fue el primer instrumento en activarse en cada clase, permitió registrar conductas, formas de interacción, tiempos de atención, expresiones no verbales y respuestas ante distintas situaciones académicas y emocionales, su aplicación ocurría inmediatamente después de cada encuentro con Luna cuando los detalles aún estaban frescos y la memoria aún no había filtrado ningún momento importante con Luna. Este instrumento permitió registrar espacios significativos de manera

sistemática; las respuestas de luna ante los materiales diseñados previamente, su nivel de participación, sus estados emocionales y los indicios de avance o retroceso frente a los objetivos del Plan Individual de Ajustes Razonables. Al registrarse de forma consecutiva y con criterios fijos la rejilla hizo posible identificar patrones de comportamiento que difícilmente serían visibles en observaciones aisladas y construir una línea de tiempo que documentara los cambios progresivos en la estudiante a lo largo del acompañamiento.

Los diarios de campo, elaborados de manera constante, recogieron tanto la percepción sobre Luna como las emociones, dudas y decisiones pedagógicas de la docente de apoyo. Los diarios de campo cumplieron con función distinta, ya que el diario narra, interpreta y cuestiona, elaborado de manera constante durante todo el proceso este instrumento recogió simultáneamente dos dimensiones inseparables durante la experiencia, la percepción sobre luna, sus reacciones, sus avances, la forma de comunicarse y las emociones de la docente de apoyo, con sus emociones, dudas y las decisiones pedagógicas que debía tomar en el momento cuando se presentaba una situación difícil, eso es lo que hace el diario de campo un instrumento valioso en esta sistematización, no solo documenta lo que le pasa a luna, sino también lo que le pasaba a quien la acompaña, reconociendo que en una experiencia pedagógica como es la sistematización se complementan el saber pedagógico y genuino de toda la experiencia.

El registro de reflexión crítica de la docente de aula y fotografías de experiencias significativas o de los recursos implementados, constituyó el tercer nivel de lectura de la experiencia. A diferencia de los dos instrumentos anteriores, que partían de la observación y la narración individual, este registro se construyó en conversación con la docente titular del aula. Esa pluralidad de voces fue deliberada y necesaria, la experiencia con Luna no ocurrió en un vacío sino dentro de una institución con dinámicas, tensiones y compromisos propios frente a la inclusión. Incorporar la perspectiva de quienes comparten ese contexto permitió contrastar interpretaciones, identificar elementos que la mirada individual podía pasar por alto, y producir aprendizajes colectivos que trascienden la práctica de una sola docente. Este instrumento es el que más directamente conecta la sistematización con su

horizonte transformador, no basta con que una docente aprenda de su experiencia con Luna; es necesario que ese aprendizaje dialogue con la institución y pueda convertirse en saber compartido. El registro de reflexión crítica de la docente de aula aportó una mirada complementaria desde el aula regular, favoreciendo el diálogo profesional y la construcción conjunta de estrategias. Las fotografías, por su parte, se constituyeron en memoria visual del proceso, evidenciando recursos, ambientes y momentos significativos del aprendizaje.

Los tres instrumentos, en su conjunto, responden a la lógica metodológica de la sistematización, recuperar la experiencia desde múltiples ángulos, ordenarla con rigor y extraer de ella conocimiento pedagógico que sea al mismo tiempo honesto con lo vivido y útil para quienes vendrán después.

Video 1

Actividad del títere



Nota. Luna realiza el títere como parte de una actividad artística, la cual fortalece la intención comunicativa de la estudiante.

Intencionalidad pedagógica de las herramientas

Estas herramientas no se utilizaron únicamente para acumular información, sino para comprender la experiencia en profundidad. Permitieron identificar características comunicativas, emocionales y conductuales de la estudiante, reconocer avances, analizar situaciones de crisis y revisar de manera crítica el acompañamiento realizado. Cada instrumento aportó elementos para valorar qué estrategias estaban favoreciendo su proceso, cuáles requerían ajustes y cómo fortalecer una práctica coherente con su condición neurodiversa.

Rastreo conceptual desde la experiencia vivida

Desde el discurso construido a partir de estos registros emergen conceptos como neurodiversidad, emociones -trastorno opositor desafiante, crítica de la maestra y comunicación alternativa. Estos conceptos no surgen únicamente de la teoría, sino de la experiencia concreta en el aula, del encuentro cotidiano entre el lenguaje limitado de la estudiante y las múltiples formas de expresión que se hicieron visibles cuando hubo escucha, paciencia y disposición para comprender.

Neurodiversidad y transformación cotidiana: Luna y el impacto de los contextos educativos y familiares.

Desde la posición de Mero & piloso (2023) El trastorno del espectro autista acompaña a quien tiene este tipo de discapacidad durante su vida, a medida que pasa sus etapas del crecimiento, así también estilos de aprendizaje van adquiriendo mayores retos dentro de la educación en su entorno familiar y social. El Trastorno de Espectro Autista presenta características principales que los identifican y pueden variar según la persona que lo tiene, entre estas encontramos discapacidades intelectuales asociadas, mientras que otros presentan capacidades intelectuales. (P.6)

Comprender el TEA no puede hacerse de manera abstracta ni clínica solamente. Su impacto real se despliega en los contextos donde la niña vive, aprende y se relaciona, y es precisamente en esos contextos la familia, el aula y el grupo de pares donde la experiencia sistematizada en este trabajo cobra todo su sentido.

En el contexto familiar, el TEA frecuentemente genera desorientación en quienes rodean al niño o niña, no por falta de amor sino por falta de información y de acompañamiento oportuno. La familia de Luna no fue la excepción. En los momentos iniciales del proceso, los padres se encontraban desconectados de la comprensión profunda del trastorno de su hija: sabían del diagnóstico, pero no habían logrado traducirlo en formas concretas de acompañamiento cotidiano. Esta distancia no era indiferencia; era el reflejo de

un sistema que diagnostica, pero pocas veces forma a las familias para vivir con ese diagnóstico. El cambio llegó cuando comenzaron a observar cambios en la participación académica de Luna. Verla avanzar, responder, estar presente de maneras que antes no ocurrían, fue lo que los motivó. Esos avances concretos funcionaron como puente entre el diagnóstico escrito en un papel y la realidad viva de su hija, y desde ese momento la familia empezó a involucrarse de manera más activa y comprometida en el proceso.

En el contexto de los pares, Luna presentaba al inicio del proceso un patrón de aislamiento total. No buscaba el contacto con sus compañeros, evitaba activamente la interacción y habitaba el aula como un espacio paralelo al del grupo. Esto no debe interpretarse como rechazo al otro, sino como una de las manifestaciones más frecuentes del TEA: la dificultad para leer las señales sociales implícitas que regulan la interacción entre pares, sumada a la sobrecarga sensorial que el entorno escolar puede generar. Con el tiempo y gracias al trabajo pedagógico sostenido, Luna comenzó a intentar formas de integración, pequeñas pero significativas, que evidenciaban una transformación en su disposición hacia el espacio compartido. Ese movimiento, del aislamiento hacia el intento de contacto, es uno de los indicadores más relevantes del proceso vivido.

En el contexto escolar, la respuesta institucional fue determinante. La docente titular del aula trabajó de manera articulada con la docente de apoyo, realizando ajustes razonables en los contenidos, las actividades y las formas de evaluación académica de Luna. Esa alianza entre las dos docentes es lo que en el marco normativo colombiano se denomina trabajo colaborativo en el marco del PIAR, y su importancia radica en que impide que la inclusión quede reducida a la presencia física de la estudiante en el aula sin que el aula se transforme para recibirla. Cuando la docente titular ajusta, flexibiliza y acompaña, la inclusión deja de ser un gesto administrativo para convertirse en una práctica pedagógica real.

La experiencia con Luna demuestra que el TEA no se atiende en una sola persona o en el peor de los casos evadir. Requiere una respuesta integral en la que familia, pares e

institución escolar actúen de manera articulada, cada uno desde su lugar, alrededor de una niña que tiene su propia forma de estar en el mundo y que merece un entorno dispuesto a comprenderla.

Tras este primer rastreo conceptual, el concepto que agrupa el contenido central de la sistematización puede definirse como neurodiversidad en procesos de inclusión en educación básica primaria. Este concepto reconoce que las prácticas pedagógicas presentan diferentes formas de aprendizaje, comunicación y relación con el entorno. En ese sentido, la inclusión educativa implica generar ajustes razonables y estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos, valorando la diversidad presente en el aula.

En el Liceo San Carlos, la apuesta por la inclusión educativa se concreta a través del rol de la docente de apoyo, el trabajo articulado con la docente de aula, terapeutas y la implementación de estrategias diferenciadas que buscan responder a las necesidades individuales sin perder de vista la dinámica grupal. Así, la experiencia sistematizada se sitúa en un contexto real de educación privada colombiana donde la inclusión se construye día a día, entre tensiones y aprendizajes, a partir del trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la convicción de educar desde la posibilidad, incluso cuando el lenguaje parece habitar el silencio.

Imagen 11

Luna participando en la izada de bandera mediante una expresión corporal y de baile como forma de participación en la actividad institucional.



Nota. Actividad desarrollada en el Liceo San Carlos de Barrancabermeja (Santander), que favorece la participación y la expresión de la estudiante en un espacio colectivo de la vida escolar.

3.2 Deconstrucción de la experiencia:

En este momento de la sistematización se busca analizar la experiencia vivida a partir de categorías que permitan problematizarla, interpretarla y comprenderla desde un diálogo entre la práctica educativa y los aportes teóricos contemporáneos.

Para efectos de este apartado se profundiza en cuatro categorías de análisis: neurodiversidad, relación emocional – trastorno opositor desafiante, crítica de la maestra y comunicación alternativa.

Neurodiversidad

Según (Doyle, 2017; den Houting, 2019) “La neurodiversidad se define como un concepto que trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana, al reconocer y celebrar las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las

personas”. Desde esta perspectiva, condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) u otras diferencias en el desarrollo neurológico no se entienden exclusivamente como déficits o patologías, sino como formas diversas de percibir, procesar la información e interactuar con el entorno.

En el ámbito educativo, esta perspectiva invita a transformar las prácticas pedagógicas, de modo que el sistema educativo no busque que los estudiantes se adapten a estructuras rígidas, sino que las instituciones generen condiciones flexibles que permitan responder a las diversas formas de aprender, comunicarse y participar.

“Desde el inicio supe que Luna era especial, aunque no siempre entendía del todo su forma de estar en el aula. Mientras el resto seguía un ritmo común, ella percibía el entorno de una manera distinta, más sensible, más profunda. Todo cobró sentido cuando trabajamos juntas. Luna propuso formas diferentes de expresar el aprendizaje, y a través de sus dibujos, llenos de creatividad y significado, logró transformar el trabajo en algo vivo y comprensible”.

Asimismo, se identificaron barreras en el entorno escolar, como el desconocimiento por parte de algunos docentes frente al manejo de crisis emocionales, lo que en ocasiones conduce a que estas situaciones sean ignoradas dentro de la dinámica del aula. De igual manera, se reconoce que el entorno familiar influye en los procesos de regulación emocional de la estudiante, especialmente cuando existen dificultades en la consolidación de normas y límites claros.

En este sentido, la experiencia permitió reflexionar que el diagnóstico de la estudiante no limita sus posibilidades de aprendizaje; por el contrario, amplía la perspectiva de los docentes frente a las diferentes formas, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula, favoreciendo la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas.

Imagen 12

Luna realizando una actividad de exploración del medio ambiente mediante el uso de una lupa, como parte de los ajustes razonables.



Nota. Actividad pedagógica orientada al fortalecimiento de la exploración del entorno.

Comunicación alternativa

Para (Mira y Grau, 2017) “Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) se definen como formas de expresión distintas al lenguaje hablado, cuyo objetivo es aumentar y/o compensar las dificultades en la comunicación y lenguaje de las personas con diversidad funcional”. Estos sistemas permiten ampliar las posibilidades de interacción cuando el lenguaje verbal no es suficiente para expresar necesidades, emociones o comprender las dinámicas del entorno.

En la experiencia pedagógica desarrollada con Luna, quien no utiliza el lenguaje verbal para comunicarse, se evidenció la necesidad de implementar recursos que facilitaran su interacción dentro del aula. Durante el acompañamiento se observó que Luna suele expresar sus necesidades principalmente a través de gestos y manifestaciones conductuales, las cuales buscan comunicar aquello que desea o necesita en determinados momentos de la jornada escolar.

Sin embargo, cuando sus gestos no son comprendidos por los adultos o compañeros, pueden presentarse situaciones de frustración o alteración emocional. De acuerdo con lo observado en la práctica, estos episodios también se relacionan con momentos en los que Luna no logra realizar una actividad con la rapidez esperada o cuando percibe que no se está teniendo en cuenta lo que intenta comunicar.

Frente a esta situación, el uso de pictogramas que representan comandos o acciones cotidianas se convirtió en un recurso fundamental dentro de su proceso de comunicación. Estos apoyos visuales permitieron facilitar la comprensión de instrucciones, anticipar algunas actividades escolares y ofrecer a Luna una forma más clara de interactuar con el entorno educativo.

De esta manera, la implementación de recursos asociados a los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación favoreció no solo la comprensión de las dinámicas del aula, sino también la posibilidad de que Luna pudiera expresar sus necesidades de forma más efectiva, reduciendo en algunos casos los episodios de frustración derivados de las dificultades en la comunicación.

Imagen 13

Luna señalando un pictograma ubicado en el aula, utilizado como apoyo dentro de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC).



Nota. Estrategia de apoyo comunicativo implementada en el aula para favorecer la comprensión y expresión.

Trastorno Opositor Desafiante

Algunos autores señalan que el Trastorno Opositor Desafiante (TOD) se manifiesta principalmente a través de comportamientos de oposición frente a figura de autoridad en este sentido según Bulla y Marín (2024) “Este trastorno representa una entidad clínica que se ha caracterizado por la manifestación de comportamientos asociados con la falta de colaboración, actitudes y conductas desafiantes, negativas e irritables, y de carácter hostil hacia figuras que representan autoridad” (p 21). Lo anterior permite comprender que las conductas opositoristas no deben interpretarse únicamente como actos de desobediencia, sino también como manifestaciones de dificultades emocionales o de interacción social. En este sentido, resulta fundamental que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas basadas en el acompañamiento emocional y el establecimiento de límites claros que favorezcan una mejor convivencia en el aula. Este tipo de comportamiento se ve como rebeldía de parte del niño, pero es posible que tenga un antecedente que se deba a la familia, la comunidad o contexto en el cual vive, la presencia de estos comportamientos puede inferir en problemáticas en el ámbito escolar, social generando un nivel alto de atención en la salud mental.

Se relaciona con lo observado en el proceso de acompañamiento en el salón de clases con Luna, donde se evidencia comportamientos similares, asimismo se recogió la percepción de su docente de apoyo, quien es la que interviene directamente en el proceso de formación de Luna, por consiguiente, compartió su experiencia respecto al manejo emocional de Luna.

“Acompañar a Luna ha sido un proceso de aprendizaje constante. En el aula, suele mostrarse en desacuerdo con algunas indicaciones y prefiere hacer las actividades a su manera. Más que una dificultad para regularse, lo que expresa es una necesidad de autonomía y de decidir cómo participar. Con el tiempo, comprendí que sus respuestas no buscan desafiar por sí mismas, sino que reflejan su forma de relacionarse con las normas y el aprendizaje. Por eso, en lugar de imponer, he aprendido a negociar, ofrecer opciones y

canalizar su iniciativa. Cuando se siente escuchada, Luna se involucra más y logra desarrollar las actividades de manera significativa”.

Cuando se presenta una crisis emocional, por lo general se le brinda el espacio de autorregulación a Luna, teniendo en cuenta su capacidad para lograrlo, si se evidencia que la crisis es acompañada de gritos, se retira del aula buscando otros espacios de relajación y regulación, como lo son la huerta escolar, respetando de esa manera también el espacio tranquilidad de los demás compañeros. En el caso de situaciones desafiantes, se le da una instrucción corta clara y coherente, según se requiera, la cual en la mayoría de las ocasiones es atendida de buena manera por Luna. (Docente de apoyo, comunicación personal, 2026)

Imagen 14

Espacio de autorregulación emocional en la huerta escolar.



Nota. La estudiante se dirige a este lugar como estrategia pedagógica para favorecer la calma y el manejo de sus emociones durante momentos de crisis emocional.

La narrativa de la docente de apoyo permite entender la importancia de implementar estrategias pedagógicas que se centren en la autorregulación emocional respetando el

espacio de Luna. Estas acciones permiten reconocer la forma en que se le puede ayudar a gestionar las emociones, las conductas desafiantes y las reacciones frente a la autoridad cuando hay normas y reglas establecidas. Desde esta perspectiva las estrategias de la docente de apoyo reflejan prácticas pedagógicas con el hecho de ofrecer espacios alternativos como la huerta escolar, lugar que ayuda a disminuir la crisis emocional por el cual Luna está atravesado, por tanto, contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales que favorecen al proceso de adaptación de Luna.

Comprensiones de la neurodiversidad del maestro

Trabajar con niños con TDAH Y TOD, puede ser un reto dentro del aula regular para algunos maestros. Algunas de estas dificultades pueden ser:

- Falta de atención y concentración.
- Impulsividad e hiperactividad que afecta la tranquilidad de la clase.
- Conductas desafiantes o retadores con su docente de aula, docente de apoyo o familiar.

Sin embargo, se considera que todo se hace más complejo cuando no se recibe apoyo de parte de la institución, de la familia o de la experiencia profesional de la docente.

La atención en el aula hacia la diversidad requiere de un trabajo en equipo con estrategias pedagógicas adecuadas, es posible que se haga una inclusión positiva, como lo menciona: Quispe et al., (2024)

Es esencial implementar programas de capacitación que no solo aborden el manejo conductual, sino que también fomenten una comprensión más profunda del trastorno, promoviendo un entorno escolar inclusivo y de apoyo. Puesto que la relación entre los maestros y los estudiantes con TDAH influye significativamente en el desempeño académico y social de los alumnos (P. 42)

Es claro que en la actualidad los docentes de todas las instituciones educativas públicas y privadas se precisa la formación o capacitación constante en la inclusión de los trastornos de aprendizaje que se reciben en el aula regular, así el proceso educativo puede transformarse en una experiencia significativa y enriquecedora tanto para el docente como para el estudiante.

Desde su experiencia pedagógica la docente de aula expresa que:

En cuanto a adaptaciones curriculares, siempre se trata de avanzar antes de cada clase, para que, en el transcurso la atención este directamente dirigida al desarrollo de las actividades.

En caso de que Luna termine las actividades más rápido de lo esperado, se cuenta con una guía de ejercicios para el fortalecimiento de sus dispositivos básicos.

En dado caso de que no haya material para trabajar, en el momento, se debe ejecutar una actividad de inmediato, teniendo en cuenta la importancia de actividad permanente de la estudiante. Quizás los momentos con mayor frustración son cuando intenta comunicarse y en muchas ocasiones no se logren comprender el mensaje. (docente de aula, comunicación personal. 2026)

El testimonio de la docente muestra que es importante planificar con anterioridad las actividades para Luna, así ella puede desarrollarlas con total tranquilidad, espacio que le permite responder a las necesidades, manteniendo su atención y participación durante la clase.

Video 2

Luna en actividad artística tocando la tambora



Nota. Estas actividades fortalecen la motivación de Luna, ya que son de su interés y favorecen el proceso de aprendizaje.

Categorías emergentes

Las categorías emergentes surgen del análisis de la experiencia sistematizada y se articulan con las categorías centrales —neurodiversidad, relación emocional en el trastorno opositor desafiante, crítica de la maestra y comunicación alternativa—, ampliando la comprensión del proceso educativo. A partir de este análisis, se identifican como categorías emergentes: el aprendizaje funcional, el ajuste intencionado en el aprendizaje y la regulación emocional. Estas categorías evidencian la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

Aprendizaje funcional

El aprendizaje funcional, como categoría emergente, se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), quien plantea que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante. Desde esta perspectiva, aprender implica construir significados que puedan ser aplicados en contextos reales y cotidianos, favoreciendo la comprensión y la autonomía.

En la experiencia sistematizada, este enfoque permite comprender que el proceso de enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta hacia la construcción de aprendizajes con sentido, que respetan los ritmos y formas de participación de la estudiante.

“La cotidianidad con Luna en el colegio me ha permitido comprender su forma particular de participar en el aula. En ocasiones, ella suele proponer maneras diferentes de realizar las actividades o cambiar el orden de los pasos establecidos. En estos momentos, el acompañamiento se centra en orientarla sin limitar su iniciativa, buscando que pueda avanzar respetando su estilo”.

Ajuste intencionado en el aprendizaje

En el marco de la educación inclusiva, el proceso de enseñanza requiere una planificación consciente que permita responder a la diversidad presente en el aula. En este sentido, el aprendizaje intencionado se vincula con la implementación de ajustes razonables y con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), entendido como una herramienta que orienta la adaptación de estrategias, recursos y objetivos para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no ocurre de manera espontánea, sino que implica una acción deliberada del docente, quien ajusta la enseñanza según las necesidades, potencialidades y ritmos de aprendizaje del estudiante. Este enfoque se sustenta en los planteamientos de la educación inclusiva de Ainscow (2005), quien destaca la importancia de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad, y de Echeita (2006), quien enfatiza la necesidad de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

“El trabajo con Luna desde el PIAR ha significado realizar ajustes reales en el aula según lo observado en su proceso diario. En algunas actividades, he tenido que simplificar y organizar mejor las instrucciones para que pueda comprenderlas con mayor claridad. También he buscado adaptar la forma en que desarrolla las tareas, brindándole alternativas para participar desde su propio estilo. Estos ajustes han surgido en la práctica, respondiendo a sus necesidades en el momento”.

Regulación emocional – Inteligencia emocional Daniel Goleman

Desde un enfoque socioemocional del aprendizaje, el desarrollo de las emociones cumple un papel central en la manera en que los estudiantes se relacionan con las actividades escolares y con su entorno. En este sentido, la regulación emocional, como categoría emergente, se comprende a partir del concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995), quien la define como la capacidad de reconocer,

comprender y gestionar las propias emociones, así como de utilizarlas de manera adecuada en la interacción con el entorno.

En el ámbito educativo, la regulación emocional se convierte en un aspecto fundamental para favorecer la participación y el aprendizaje, especialmente en Luna quien requiere tiempos, espacios y mediaciones diferenciadas para autorregular sus respuestas emocionales.

“En la huerta escolar, Luna se muestra de una manera diferente a la del aula. Al trabajar con la tierra y las plantas, suele estar más tranquila y conectada con la actividad, lo que le permite participar con mayor libertad.

En una jornada de siembra, al inicio expresó incomodidad ante la secuencia propuesta y no quiso seguirla de inmediato. Sin embargo, al tener un momento para observar y decidir cómo integrarse, fue acercándose poco a poco al trabajo”

Imagen 15

Luna, realizando actividades interactivas fortaleciendo los temas.



Nota. Este tipo de recursos puede resultar especialmente beneficioso en procesos de acompañamiento pedagógico con estudiantes que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Momento 4: Los puntos de llegada

El proceso de análisis de la información se desarrolló a partir de la organización, categorización e interpretación de los datos recolectados durante la experiencia pedagógica, apoyado en una matriz de análisis cualitativo que permitió identificar recurrencias, tensiones y sentidos emergentes en la práctica. Este ejercicio posibilitó trascender una mirada descriptiva de la experiencia para avanzar hacia una comprensión crítica, situada y reflexiva del quehacer pedagógico en contextos de educación inclusiva.

A partir del proceso de reconstrucción y análisis, fue posible complejizar las categorías iniciales neurodiversidad, comunicación alternativa, relación emocional asociada al trastorno opositor desafiante y comprensiones del maestro, resignificándolas como ejes dinámicos de interpretación que dialogan entre sí. De este modo, la experiencia deja de comprenderse como un caso particular para constituirse en un escenario de producción de saber pedagógico.

Neurodiversidad: de la diferencia al reconocimiento pedagógico

En primer lugar, la categoría de neurodiversidad se comprende, a la luz del proceso investigativo desarrollado con Luna, como una perspectiva que permite desplazar la mirada tradicional centrada en el déficit hacia el reconocimiento de la diversidad en las formas de aprender, percibir e interactuar con el entorno. En coherencia con lo planteado por Doyle (2017) y den Houting (2019), la neurodiversidad no se limita a una condición individual, sino que interpela directamente a los sistemas educativos, exigiendo transformaciones en las prácticas pedagógicas.

Desde la experiencia, se evidencia que el diagnóstico no determina las posibilidades de aprendizaje; por el contrario, son las mediaciones pedagógicas, las relaciones construidas y

las condiciones del entorno las que inciden significativamente en el desarrollo de la estudiante. Sin embargo, emergen tensiones relacionadas con el desconocimiento docente frente al abordaje de la diversidad, lo cual en ocasiones limita la respuesta pedagógica o invisibiliza necesidades emocionales y comunicativas. En este sentido, se reconoce una contradicción entre el discurso inclusivo y las prácticas aún tradicionales que persisten en el aula.

Comunicación alternativa: más allá del lenguaje verbal

En segundo lugar, la comunicación alternativa se resignifica como un eje fundamental para la participación y el aprendizaje. Desde la experiencia, se comprendió que la comunicación no se restringe al lenguaje oral, sino que se configura a través de gestos, conductas, emociones y apoyos visuales que permiten a la estudiante interactuar con su entorno. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Mira y Grau (2017), quienes señalan que los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) amplían las intenciones comunicativas cuando el lenguaje verbal no es suficiente.

El uso de pictogramas, en este contexto, no solo facilitó la comprensión de instrucciones, sino que también redujo episodios de frustración asociados a la incomunicación. No obstante, se identifican limitaciones en su implementación, especialmente cuando no existe una apropiación institucional o un uso sistemático por parte de todos los actores educativos. Esta situación evidencia una tensión entre la efectividad de la estrategia y la falta de continuidad en su aplicación, lo cual puede afectar los procesos de aprendizaje y regulación emocional.

Relación emocional y trastorno opositor desafiante: de la conducta al sentido

En relación con el trastorno opositor desafiante, la experiencia permitió resignificar las conductas de oposición no como actos de desobediencia, sino como manifestaciones de necesidades emocionales, de autonomía y de formas particulares de relación con la norma. De acuerdo con Bulla y Marín (2024), este trastorno se caracteriza por comportamientos

desafiantes hacia la autoridad; sin embargo, su comprensión requiere un análisis contextual y relacional.

Desde la práctica pedagógica, se evidenció que estrategias como la negociación, la oferta de opciones y el respeto por los tiempos de autorregulación favorecen una participación más significativa de la estudiante. En este punto, se genera un diálogo con los planteamientos de Goleman (1995), quien resalta la importancia de la regulación emocional como base para la interacción social y el aprendizaje.

A pesar de estos avances, persisten tensiones relacionadas con la interpretación de estas conductas por parte de algunos docentes, quienes aún pueden asociarlas a falta de disciplina, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación en educación socioemocional e inclusión.

Comprensiones del maestro: de la práctica instrumental a la reflexión pedagógica

La categoría relacionada con las comprensiones del maestro permite evidenciar un tránsito desde una práctica centrada en la ejecución de actividades hacia una práctica reflexiva, intencionada y situada. En este sentido, el docente comienza a reconocer la importancia de la planificación anticipada, la flexibilización de estrategias y la adaptación de las actividades según las necesidades de la estudiante.

Este proceso se articula con lo planteado por Ainscow (2005) y Echeita (2006), quienes destacan que la educación inclusiva implica transformar las prácticas pedagógicas para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. No obstante, se identifican limitaciones asociadas a la falta de formación continua y al escaso acompañamiento institucional, lo que puede dificultar la sostenibilidad de estas transformaciones en el tiempo.

Nuevas comprensiones del proceso educativo

El análisis permitió la emergencia de nuevas categorías que amplían la comprensión de la experiencia: aprendizaje funcional, ajuste intencionado en el aprendizaje y regulación emocional.

Aprendizaje funcional

En coherencia con Ausubel (1968), el aprendizaje significativo se evidencia cuando los contenidos adquieren sentido en la vida del estudiante. En la experiencia, se observa que Luna aprende mejor cuando las actividades se relacionan con su contexto, intereses y formas de participación. Esto implica una ruptura con prácticas tradicionales centradas en la repetición, dando paso a procesos más contextualizados y significativos.

Ajuste intencionado en el aprendizaje

El aprendizaje se reconoce como un proceso que requiere decisiones pedagógicas conscientes. En este sentido, el uso del PIAR y la implementación de ajustes razonables se convierten en herramientas clave para garantizar la participación. Este hallazgo reafirma que la inclusión no ocurre de manera espontánea, sino que responde a una acción pedagógica deliberada (Ainscow, 2005).

Regulación emocional

Finalmente, la regulación emocional emerge como un elemento transversal que posibilita el aprendizaje. Tal como plantea Goleman (1995), la gestión de las emociones influye directamente en la manera en que los estudiantes participan en el entorno educativo. En la experiencia, el uso de espacios como la huerta escolar evidencia cómo las estrategias de autorregulación favorecen la calma, la disposición al aprendizaje y la interacción social.

En síntesis, el análisis de resultados evidencia que la educación inclusiva no se limita a la adaptación curricular, sino que implica una transformación profunda en la manera de comprender al estudiante y su proceso de aprendizaje. La articulación entre neurodiversidad, comunicación alternativa, regulación emocional y ajustes pedagógicos

permite reconocer que el aprendizaje es un proceso relacional, contextual y mediado por las prácticas docentes.

Si bien se identifican tensiones relacionadas con la formación docente, la articulación institucional y la continuidad de las estrategias, también se evidencian avances significativos en la construcción de prácticas pedagógicas más flexibles, humanas y contextualizadas. En este sentido, la experiencia no solo transforma la práctica, sino también al docente, quien asume una postura crítica, reflexiva y comprometida con la diversidad.

Imagen 16

Matriz análisis de datos cualitativos



Conclusiones

Imagen 17

Matriz de conclusiones

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: "ENTRE EL LENGUAJE Y EL SILENCIO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA NEURODIVERSA"				
CATEGORÍA	HALLAZGOS Y ANÁLISIS CRÍTICO		APRENDIZAJES Y APORTES PEDAGÓGICOS	
 ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO	Docente de apoyo es factor clave en avances comunicativos y socioemocionales de Luna (TDAH/TOD)		Inclusión requiere capacitación docente constante y relaciones basadas en la comprensión de la neurodivergencia	
 COMUNICACIÓN ALTERNATIVA 	Uso exitoso de pictogramas para expresión, disminución de frustración y participación		El lenguaje se amplía y resignifica más allá de lo oral, validando formas alternativas de interacción	
 ESTRATEGIAS (PIAR) 	Estrategias de aprendizaje situado, negociación y resolución de problemas favorecen procesos significativos		Las prácticas inclusivas conectan contenidos con la realidad de la estudiante, reduciendo conductas de oposición	
 GESTIÓN DE CRISIS	Crisis abordadas desde la comunicación y regulación conjunta (ej. huerta escolar) con respuesta empática		El vínculo pedagógico se fortalece al transformar las crisis en escenarios de aprendizaje y regulación emocional	
 PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO 	Uso de rejilla de observación, diario de campo y reflexión colectiva para comprender la experiencia		La sistematización produce conocimiento pedagógico contextualizado y visibiliza prácticas de inclusión concretas	
 RECOMENDACIONES PARA LA PRÁCTICA	Promover formación docente en neurodivergencia y sistemas de comunicación alternativa	Consolidar el PIAR como herramienta flexible y contextualizada	Fortalecer trabajo articulado docentes, familias y profesionales de apoyo	Continuar investigaciones que visibilicen y analicen experiencias similares en contextos diversos

La sistematización de la experiencia “Entre el lenguaje y el silencio: sistematización de una experiencia neurodiversa” no solo permitió reconstruir lo vivido con Luna, sino también tensionar las comprensiones sobre la inclusión, la docencia y el sentido de sistematizar. El proceso puso en evidencia que, en un momento inicial, la mirada pedagógica tendía a centrar sus esfuerzos en ajustar a la estudiante a las dinámicas del aula. A lo largo de la sistematización, esta comprensión se fue desplazando hacia el reconocimiento de que la inclusión implica cuestionar y transformar dichas dinámicas para que la diferencia tenga un lugar legítimo. Este tránsito, lejos de ser lineal, se configuró como un proceso formativo en sí mismo.

Uno de los aprendizajes más significativos radica en comprender que el acompañamiento pedagógico no se define únicamente por la presencia constante de la docente de apoyo, sino por la manera en que dicha presencia configura relaciones, posibilidades y, en algunos casos, dependencias. Si bien se evidenciaron avances en lo

comunicativo y socioemocional de la estudiante, también emergió una tensión relevante: la sostenibilidad de estos logros en ausencia de relaciones específicas. Esto permite problematizar el riesgo de que las prácticas inclusivas se sostengan en esfuerzos individuales y no en transformaciones colectivas del contexto educativo.

La condición de no verbalidad, inicialmente asumida como una limitación, se constituyó en un punto de inflexión para ampliar la comprensión del lenguaje. No obstante, este proceso evidenció dificultades, entre ellas la tendencia inicial a instrumentalizar herramientas como los pictogramas sin una reflexión profunda sobre su sentido. A partir del análisis de la experiencia, se reconoce que ampliar el lenguaje implica también transformar las expectativas docentes, desplazando la centralidad de la respuesta verbal e inmediata hacia el reconocimiento de otros tiempos y formas de expresión.

En relación con las estrategias pedagógicas, se identificó que propuestas como el aprendizaje situado, la negociación y la resolución de problemas favorecieron una participación más significativa de la estudiante. Sin embargo, también se evidenció que muchas de estas decisiones emergieron como respuestas a situaciones concretas, especialmente frente a momentos de desregulación, más que como resultado de una planificación previa. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la intencionalidad pedagógica y la sistematicidad en la toma de decisiones, de modo que las acciones no dependan exclusivamente de la contingencia.

El abordaje de las crisis emocionales representó una transformación relevante en la práctica pedagógica analizada. El paso de una lógica centrada en el control hacia una comprensión de la crisis como forma de comunicación implicó cuestionar nociones tradicionales de disciplina y autoridad. Espacios como la huerta escolar adquirieron un valor significativo al posibilitar procesos de regulación emocional y construcción de vínculos. No obstante, también se evidenció que estas comprensiones no siempre fueron compartidas por todos los actores institucionales, lo que limita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas cuando no existe una construcción colectiva.

En términos metodológicos, la sistematización permitió ampliar la comprensión de la experiencia mediante el uso de instrumentos como el diario de campo, la rejilla de observación y los espacios de reflexión colectiva, los cuales resultaron pertinentes al posibilitar una mirada situada y continua. Sin embargo, se identifican algunas limitaciones: en ciertos momentos predominó una descripción de los hechos sobre un análisis más profundo, y la incorporación de las voces de la familia y de otros docentes como interlocutores críticos fue insuficiente. Asimismo, el hecho de que no todas las investigadoras vivieran directamente la experiencia implicó un proceso de interpretación mediado por los registros, lo cual, si bien enriqueció la mirada analítica, también pudo generar distancias frente a algunos matices de la práctica.

Las recomendaciones que se derivan de este proceso no se plantean como orientaciones generales, sino como respuestas a tensiones concretas identificadas en la experiencia. En primer lugar, se evidencia la necesidad de que los procesos de formación docente en inclusión trasciendan el nivel instrumental, dado que el uso de herramientas como los pictogramas puede perder sentido si no se sustenta en una reflexión sobre las concepciones de lenguaje y aprendizaje. En segundo lugar, el PIAR requiere ser asumido como un proceso dinámico y revisable, en tanto las necesidades de la estudiante demandaron ajustes constantes que no siempre fueron sistematizados de manera oportuna.

De igual forma, se hace necesario fortalecer la corresponsabilidad institucional. La experiencia analizada mostró que, cuando las comprensiones sobre la inclusión no son compartidas, el acompañamiento tiende a fragmentarse y a recaer en actores específicos, lo que limita su alcance. En esta línea, resulta pertinente promover espacios institucionales de reflexión pedagógica que permitan analizar críticamente las prácticas en colectivo, evitando que el conocimiento construido permanezca aislado o dependa exclusivamente de ejercicios formales de sistematización.

Más que ofrecer conclusiones cerradas, esta sistematización deja abiertas preguntas que continúan interpelando la práctica educativa: ¿hasta qué punto las acciones

pedagógicas transforman realmente las condiciones de inclusión?, ¿qué tanto se siguen reproduciendo lógicas de exclusión desde decisiones cotidianas?, ¿cómo sostener en el tiempo prácticas que dependen, en gran medida, de voluntades individuales? Estas preguntas, más que señalar vacíos, constituyen un punto de partida para seguir pensando la educación desde una perspectiva crítica y comprometida con la diversidad.

Bibliografía

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change, 6(2), 109–124

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Den Houting, J. (2019). Neurodiversity: an insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271-273. <https://doi.org/10.1177/1362361318820762>.

Doyle, N. (2017). Neurodiversity at work. En BPS (Ed.), *Psychology at work: improving wellbeing and productivity in the workplace* (pp. 44-62). British Psychological Society.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Narcea.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y orientaciones prácticas. *Revista de Educación*, (356), 29–54.

Estimulación sensorial y el desarrollo conductual en menores con TEA. (2023). *Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063*, 4(1), 1-18.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8307113>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.

Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Juli Quispe, L. Y., Garambel Quispe, Y. C., Jove Quispe, L., & Gordillo Cruz, J. (2024). Conocimiento y actitudes de docentes de la educación básica sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(11), 40–57.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.111>

Mira, R. y Grau, C. (2017): “Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso”. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 113-132.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2018). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 286–302.

Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., Szidon, K., Smith, L. E., & Bord, A. (2018). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4061–4076. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3606-3>

Rodríguez, Edgar A. Bulla, & Ospina, Miguel D. Marín. (2024). Características de impulsividad en niños oposicionista desafiante comparado con grupo normativo. *Neuropsicología Latinoamericana*, 16(2), 19-35. Epub 21 de noviembre de 2025. <https://doi.org/10.5579/rnl.2024.0852>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.

Sapién Aguilar, Alma Lilia, Piñón Howlet, Laura Cristina, Molina Corral, Luis Antonio, & Márquez López, Jorge Luis. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(26), e019. Epub 28 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>

Skliar, C. (2019). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.