

Lenguajes artísticos para la convivencia: estrategias de fortalecimiento en aulas inclusivas
en el Centro Educativo Jugando Aprendo en El Castillo del Saber, Ocaña, Norte de
Santander



Andrea Paola Angarita Santiago

Kenneydi Moreno Díaz

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Facultad de Educación
Bogotá
2025

Lenguajes artísticos para la convivencia: estrategias de fortalecimiento en aulas
inclusivas en el Centro Educativo Jugando Aprendo en El Castillo del Saber Ocaña, Norte
de Santander

Andrea Paola Angarita Santiago
Kenneydi Moreno Díaz

Trabajo presentado como opción de grado para optar al título de Magister en
Pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Director:
Leidy Cristina Sáchica Cepeda

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Bogotá

2025

Autoridades Académicas

Fray Álvaro José Arango Restrepo, O. P.

Rector General

Fray Eduardo González Gil, O. P.

Vicerrector Académico General

Óscar Iván Pinzón Niño

Secretario de División Sede Bogotá (*División de Ciencias Sociales y Educación*)

Astrid Tibocho Niño

Decana de la Facultad de Educación

Contenido

Introducción.....	9
Capitulo I. Marco General.....	11
1.1 Planteamiento del Problema.....	11
1.2 Objetivos.	13
1.2.1 Objetivo General	13
1.2.2 Objetivos específicos.....	13
1.3 Justificación	13
Capitulo II. Referentes conceptuales.....	15
2.1 Antecedentes de la investigación	15
2.2 Marco teórico	18
2.2.1 Lenguajes artísticos	18
2.2.1.1 Sensibilidad estética	19
2.2.1.2 Cocreación artística	20
2.3 Convivencia Escolar	23
2.3.1 Cultura de paz y resolución de conflictos	24
2.3.2 Prácticas de respeto y empatía.....	26

2.4 Inclusión Educativa	28
2.4.1 Inclusión y Atención a la Diversidad.	29
2.4.2 Diversidad funcional.	31
2.5 Marco Legal.	32
Capitulo III. Metodología de investigación.....	33
3.1 Tipo de Investigación.....	33
3.2 Método y Fases de la Investigación	34
3.3 Población y muestra	35
3.4 Técnicas e instrumentos.	35
3.4.1 Observación no participativa.....	36
3.4.2 Observación participativa.....	36
3.4.3 Entrevista.....	36
3.4.4 Diario de campo.	37
3.4.5 Grupo focal.....	37
3.4.6Revisión documental	38
3.5 Validación de instrumentos Consideraciones éticas	38
Capítulo IV. Análisis de los resultados	40
4.1. Proceso interpretativo	40

4.2. Sistematización y categorización de la información.....	41
4.3. Categoría 1: Lenguajes artísticos	43
4.3.1. El arte como lenguaje simbólico y mediación pedagógica	43
4.4 Categoría 2: Convivencia escolar	46
4.4.1. La convivencia escolar como experiencia de formación humana	46
4.5. Categoría 3: Inclusión educativa.....	48
4.5.1. La inclusión como vivencia compartida.....	48
Capítulo V. Conclusiones.....	53
5.1 Sugerencias y recomendaciones.....	54
En primer lugar, se sugiere al Centro Educativo	54
Referencias	56
Anexos.....	63

Resumen

El trabajo de investigación analiza el aporte de los lenguajes artísticos al fortalecimiento de la convivencia en aulas inclusivas de primera infancia. La investigación se desarrolló en el grado de Transición del Centro Educativo *Jugando Aprendo en el Castillo del Saber* (Ocaña, Norte de Santander), un contexto donde las dinámicas sociales y las huellas del conflicto armado influyen en la vida escolar y en la integración de los niños y niñas.

Desde el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción participativa, se diseñaron, implementaron y evaluaron estrategias lúdico-pedagógicas basadas en la expresión plástica, musical, corporal y dramática, con la participación de niños y niñas de 4 a 7 años, docentes y equipo de apoyo. La información se recopiló mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, grupo focal y revisión documental, lo que permitió comprender las experiencias, cambios y significados contruidos por la comunidad educativa.

Los resultados muestran que los lenguajes artísticos actúan como mediador pedagógico al facilitar la expresión emocional, la comunicación entre pares y la resolución dialogada de conflictos. Las estrategias fortalecieron valores como el respeto, la empatía y la cooperación, además de promover la autorregulación emocional y el reconocimiento de la diversidad funcional y socioemocional. También generaron ambientes más inclusivos, sensibles y armónicos entre los estudiantes.

En conjunto, los hallazgos muestran que los lenguajes artísticos no solo enriquecen la práctica pedagógica, sino que transforman la convivencia y relación dentro del aula. Este estudio ofrece orientaciones aplicables a otros contextos educativos interesados en fortalecer la convivencia desde los primeros años de vida.

Palabras clave: lenguajes artísticos, convivencia escolar, inclusión educativa, primera infancia, estrategias lúdico-pedagógicas, diversidad funcional.

Abstract

This research examines the contribution of artistic languages to strengthening coexistence in inclusive early-childhood classrooms. The study was conducted in the Transition grade at the Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber (Ocaña, Norte de Santander), a context where social dynamics and the enduring effects of the armed conflict influence school life and children's interactions.

Using a qualitative approach and the action-research method, ludic-pedagogical strategies based on plastic, musical, corporal, and dramatic expression were designed, implemented, and evaluated with the participation of children aged 5 to 7, teachers, and support staff. Data were collected through participant observation, semi-structured interviews, field diaries, a focus group, and document review, allowing for an understanding of the experiences, changes, and meanings constructed by the educational community.

The results show that art functions as a pedagogical mediator by facilitating emotional expression, peer communication, and the dialogic resolution of conflicts. Artistic activities strengthened values such as respect, empathy, and cooperation, while promoting emotional self-regulation and the recognition of functional and socio-emotional diversity. They also fostered more inclusive, sensitive, and harmonious environments, with increased participation and positive relationships among students.

Overall, the findings indicate that artistic languages not only enrich pedagogical practice but also transform forms of coexistence and interaction within the classroom. This study offers practical guidance for other educational contexts interested in strengthening coexistence from the early years.

Keywords: artistic languages, school coexistence, inclusive education, early childhood, ludic-pedagogical strategies, functional diversity.

Introducción

En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan el desafío de consolidar espacios escolares que no solo garanticen aprendizajes académicos, sino que también promuevan una convivencia armónica y la construcción de una cultura de paz. Este reto adquiere mayor importancia en la primera infancia, dado que se trata de una etapa fundamental para el desarrollo de competencias socioemocionales, comunicativas y cognitivas, las cuales determinan la manera en que los niños y niñas se relacionarán con los otros a lo largo de su vida (UNICEF, 2019). En este sentido, la escuela se convierte en un escenario clave para fomentar actitudes de respeto, cooperación y valoración de la diversidad.

En Ocaña, Norte de Santander, se evidencia de manera directa las consecuencias del conflicto armado y la exclusión social, factores que han permeado la cotidianidad de las familias y, por consiguiente, a las instituciones educativas (Alcaldía Municipal de Ocaña, 2020). Ante esta realidad, se requiere que la escuela asuma un rol transformador y promueva prácticas pedagógicas que permitan reconstruir el tejido social desde la convivencia, la inclusión y el reconocimiento del otro.

Por lo anterior la presente investigación propone la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas fundamentadas en los lenguajes artísticos, como un medio para fortalecer la convivencia en las aulas inclusivas de primera infancia. Estas estrategias buscan que los niños y niñas del grado de Transición del Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber, de Ocaña, experimenten a través de ellas un aprendizaje que promueva el diálogo, la paz, la cooperación y la valoración de la diversidad.

En la metodología, la investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño de investigación–acción participativa, el cual permite que docentes y estudiantes se conviertan en protagonistas del proceso de cambio. Este tipo de estudio, tal como plantea Elliott (2000), combina reflexión y acción en ciclos que implican diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar, lo que permite una comprensión profunda del contexto educativo. Las técnicas

empleadas observación participante, entrevistas, diarios de campo y grupos focales facilitarán la interpretación de las experiencias y percepciones de los actores.

Finalmente, esta investigación busca aportar al campo de la educación inclusiva y a la pedagogía para la paz, demostrando que los lenguajes artísticos se convierten en una vía efectiva para fortalecer la convivencia desde los primeros años. Su alcance trasciende el aula, al ofrecer herramientas prácticas y teóricas que pueden ser aplicadas en otros escenarios educativos comprometidos con la equidad, la sensibilidad y la reconstrucción del tejido social.

Capítulo I. Marco General

1.1 Planteamiento del Problema

Fortalecer la convivencia escolar y promover una cultura de paz en la primera infancia se convierten en pilares esenciales del desarrollo integral de los niños y niñas. La UNESCO (2015) sostiene que la educación para la paz es una condición necesaria para alcanzar una enseñanza de calidad, pues fomenta la cohesión social y la construcción de sociedades justas y equitativas. Sin embargo, en Colombia este ideal se enfrenta a múltiples obstáculos. Las secuelas del conflicto armado y las formas estructurales de violencia han dejado huellas profundas que se ven reflejadas en los contextos educativos, afectando las relaciones interpersonales y limitando la posibilidad de que los niños crezcan en entornos seguros y protectores (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020)

A ello se suma la persistencia de fenómenos como la exclusión social, la pobreza y la inequidad, que inciden directamente en la permanencia educativa. De acuerdo con la Fundación Empresarios por la Educación (2021), cada año, miles de estudiantes dejan sus estudios por hechos relacionados con la violencia, la falta de recursos o la escasa presencia de adultos que puedan acompañar su proceso, lo que termina alimentando ciclos de vulnerabilidad que se repiten de generación en generación. Este panorama afecta a los niños de primera infancia, quienes necesitan experiencias educativas inclusivas que fortalezcan la empatía, la autorregulación emocional y la convivencia pacífica, como mecanismos para prevenir la violencia desde edades tempranas.

El municipio de Ocaña, Norte de Santander, constituye un escenario representativo de esta problemática. Con una población superior a los 90.000 habitantes, ha sido históricamente afectado por la presencia de actores armados ilegales y por altos índices de violencia, generando así una presión social y cultural que naturaliza la agresión como forma de resolver conflictos (Alcaldía Municipal de Ocaña, 2020). Frente a ello, las instituciones

educativas locales buscan contrarrestar estas dinámicas mediante propuestas pedagógicas innovadoras que promuevan ambientes escolares inclusivos, seguros y participativos.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas tradicionales no siempre logran responder a la diversidad cultural, social y funcional presente en las aulas de educación inicial. Se evidencia la falta de metodologías que integren los lenguajes artísticos como herramientas pedagógicas para fomentar la convivencia y la inclusión. El MEN (2017) reconoce que los lenguajes artísticos ofrecen a los niños la posibilidad de expresar emociones, ideas y percepciones del mundo, constituyéndose en un medio privilegiado para el aprendizaje integral y el respeto por la diferencia.

De esa manera, la convivencia escolar no puede comprenderse únicamente como un fenómeno local, sino como expresión de fallas estructurales asociadas a la reproducción de desigualdades históricas. Las dinámicas de violencia presentes en el territorio funcionan como mecanismos que perpetúan ciclos de exclusión social, limitando el acceso equitativo a oportunidades educativas y afectando especialmente a la primera infancia. Esta situación se relaciona con lo que Freire (1970) denominó “situaciones límite”, en las que los sujetos viven condicionamientos que restringen su capacidad de actuar y transformar su realidad. Desde esta perspectiva, los conflictos en el aula no son solo interacciones cotidianas, sino manifestaciones de opresiones que estructuran la vida social y educativa. Por ello, la intervención pedagógica requiere reconocer esta dimensión estructural para avanzar hacia procesos emancipadores y construir condiciones de paz positiva en términos de Galtung (1996).

En consecuencia, se hace indispensable desarrollar propuestas investigativas y pedagógicas que, desde la inclusión permita comprender el arte como una estrategia propicia para transformar la convivencia escolar y contribuir a la construcción de paz desde la infancia. Como afirman Abad et al. (2021), la investigación educativa aplicada permite comprender la complejidad de los fenómenos escolares y generar transformaciones reales en la práctica docente.

En este panorama surge la pregunta central de esta investigación:

¿Cómo fortalecer la convivencia escolar en el grado Transición del Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber, en Ocaña, Norte de Santander?

1.2 Objetivos.

1.2.1 Objetivo General

Fortalecer la convivencia en el grado Transición del Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber, en Ocaña, Norte de Santander, a través de la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el lenguaje artístico.

1.2.2 Objetivos específicos

Caracterizar las dinámicas de convivencia presentes en el grado Transición en contextos de inclusión, con el fin de identificar necesidades pedagógicas.

Diseñar e implementar estrategias lúdico-pedagógicas fundamentadas en el lenguaje artístico que respondan a las necesidades identificadas.

Evaluar el impacto de la implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el lenguaje artístico en el fortalecimiento de la convivencia y la paz en las aulas inclusivas del grado de Transición.

1.3 Justificación

En la educación inicial, sigue siendo un reto lograr que las prácticas pedagógicas trasciendan la enseñanza de contenidos académicos y se centren en la formación integral de los niños y las niñas. La primera infancia es una etapa esencial, porque en ella se desarrollan las bases de la convivencia, la empatía y la autorregulación emocional. Sin embargo, en Ocaña, Norte de Santander, esta tarea se ve afectada por factores sociales y culturales como la diversidad, las secuelas del conflicto armado y las condiciones de desigualdad (Alcaldía Municipal de Ocaña, 2020). Todo esto se refleja en el aula, en la cual los niños llegan con diferentes experiencias de vida y formas de socializar que pueden generar tensiones o conflictos si no se manejan adecuadamente.

Esta investigación surge a partir de un vacío en la práctica pedagógica: la falta de metodologías sistemáticas que integren el arte como medio para el fortalecimiento de la

convivencia en el aula. Como señala Eisner (2002), el arte ayuda a los niños a representar el mundo desde lo que sienten y piensan, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2017) lo plantea como un recurso clave para el desarrollo integral. A través de actividades artísticas, los niños pueden reconocerse a sí mismos, valorar las diferencias y aprender a convivir de manera pacífica.

La investigación se justifica en dos dimensiones. En el plano social, responde a la necesidad de fortalecer una cultura de paz desde los primeros años, entendiendo que la convivencia y el respeto por la diversidad se construyen en las interacciones diarias. La UNESCO (2017) destaca que la educación para la paz en los primeros años tiene un efecto multiplicador, pues lo que los niños aprenden en la escuela se proyecta también en sus familias y en la comunidad. En el plano académico, este trabajo aporta a la reflexión sobre el papel de los lenguajes artísticos en la educación inclusiva, mostrando que las estrategias lúdico-pedagógicas no solo desarrollan habilidades creativas, sino que también fortalecen valores humanos y sociales.

En ese sentido, la investigación, busca un impacto directo en el grado de Transición, brindando a los educadores herramientas innovadoras para fortalecer la convivencia y promover el respeto por la diferencia. Se espera que las estrategias propuestas sirvan como modelo para otros contextos educativos, adaptándose a las realidades locales y fortaleciendo la educación emocional y artística desde la infancia.

En esa línea, los lenguajes artísticos no se abordan únicamente como formas de expresión emocional, sino como herramientas pedagógicas con un potencial profundamente transformador. Desde la perspectiva crítica, el arte posibilita procesos de concientización, pues permite a los niños y niñas cuestionar narrativas que naturalizan la violencia y reproducen desigualdades. Freire (1970) advierte que la educación debe problematizar la realidad para transformarla, y los lenguajes artísticos se constituyen aquí como medios de deconstrucción de hegemonías culturales, promoviendo la emergencia de nuevas formas de relación basadas en el respeto, la justicia y la sensibilidad. Por ello, esta investigación

asume el lenguaje artístico como un dispositivo emancipador que contribuye a cultivar subjetividades críticas desde la primera infancia.

Finalmente, este estudio aborda una situación real del contexto educativo, y propone una alternativa que une el arte, la inclusión y la paz, promoviendo un enfoque más humano, participativo y sensible a la diversidad.

Capítulo II. Referentes conceptuales

2.1 Antecedentes de la investigación

A partir de estas consideraciones, resulta pertinente revisar cómo distintas investigaciones, a nivel internacional, nacional y local, han abordado la convivencia escolar y el papel de los lenguajes artísticos en la primera infancia. Esto permite reconocer tendencias, enfoques y experiencias que aportan a la comprensión del fenómeno, y que al mismo tiempo ofrecen puntos de comparación para situar el presente estudio dentro de un marco más amplio de reflexión educativa.

A nivel internacional, Monge y Gómez (2021), en su investigación *El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria* de la Universidad Complutense de Madrid, analizaron cómo se enseña la convivencia en la formación docente. Su estudio cualitativo, evidenció que este tema se trabaja de manera fragmentada, sin una articulación entre la teoría y la práctica. Los autores concluyen que es fundamental preparar a los futuros docentes para fomentar valores como el respeto, la empatía y la cooperación desde el trabajo cotidiano en el aula.

En la misma línea reflexiva, Lohndorf (2022), en su estudio *¿Demasiado poco, demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, examinó cómo se ponen en prácticas las estrategias de inclusión en entornos culturales diversos. A través de observaciones y entrevistas, el autor evidenció que las estrategias inclusivas son desiguales entre instituciones públicas y privadas. Su trabajo resalta la necesidad de reconocer, valorar y de fomentar el respeto por la diversidad desde los primeros años de vida.

De igual forma, Rodríguez et al. (2022), en *Formación moral y convivencia democrática en educación preescolar: un espacio de posibilidades*, realizada en dos instituciones en México, exploraron las prácticas docentes en contextos afectados por la violencia. A través de entrevistas, observaciones y análisis de discurso, las autoras identificaron que la convivencia democrática no depende únicamente de actividades puntuales, sino de la creación de espacios de diálogo, reflexión y participación donde los niños puedan expresar ideas, tomar decisiones y construir sentido ético. Sus conclusiones resaltan que la escuela, puede convertirse en un lugar para aprender a convivir y a construir paz desde los primeros años de vida.

En el contexto colombiano, las investigaciones sobre estrategias lúdico–pedagógicas en la primera infancia han crecido significativamente. Diversos estudios han mostrado que el arte y el juego favorecen la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo, aspectos esenciales para la convivencia en la infancia.

En primer término, Toro (2020), en su investigación *Fortalecimiento de las relaciones interpersonales desde los lenguajes expresivos por medio de estrategias lúdico–pedagógicas en la Institución Educativa Jesús María – El Rosal*, desarrollada en el Tecnológico de Antioquia, propuso fortalecer las relaciones interpersonales en niñas del grado de transición mediante el uso de lenguajes expresivos y actividades lúdicas. A partir de un enfoque cualitativo centrado en la observación pedagógica, la autora identificó que las interacciones entre los estudiantes están determinadas por las actitudes y valores adquiridos en sus contextos familiares y sociales. Los hallazgos señalan que las experiencias artísticas favorecen la comunicación empática y el desarrollo de vínculos más solidarios, aportando elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar desde edades tempranas.

Complementando esta mirada sobre la lúdica como mediadora del aprendizaje, Rojas y Ochoa (2020) llevaron a cabo la investigación “*Estrategias lúdico–pedagógicas para la inclusión educativa en el nivel de transición del Colegio Champagnat de Ibagué: reflexiones desde el método Reggio Emilia*”, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Desde un enfoque cualitativo con análisis reflexivo, las autoras examinaron cómo las estrategias pedagógicas inspiradas en el arte y el juego contribuyen a la inclusión educativa.

Los resultados demostraron que la aplicación de principios del método Reggio Emilia, como la expresión artística, la autonomía infantil y la participación activa, fortalece la convivencia y promueve el respeto por la diversidad. Así, la escuela se configura como un espacio donde cada niño es reconocido como sujeto de derechos y participe de su propio aprendizaje.

En la misma línea, Pedraza (2021), desde la Universidad de Pamplona, desarrolló el trabajo *Estrategias didácticas para la resolución de conflictos desde la primera infancia*, centrado en el papel de la inteligencia emocional. La autora observó que trabajar las emociones ayuda a los niños a comprender sus sentimientos y los de los demás, lo que mejora la convivencia y previene los conflictos. Propuso una intervención pedagógica donde la educación emocional se convierte en un eje transversal del aprendizaje.

Estos estudios nacionales coinciden en que el arte y la lúdica son recursos pedagógicos poderosos para fortalecer la convivencia y la inclusión. Demuestran que en la primera infancia no basta con enseñar contenidos académicos, sino que es necesario formar seres humanos sensibles, empáticos y solidarios.

A nivel local, en Ocaña, diferentes proyectos han incorporado el arte y el juego en la educación inicial como medios para fortalecer la inteligencia emocional y la convivencia.

En el primer caso, Carrascal y Torrado (2019) desarrollaron un estudio titulado “*La técnica gráfico-plástica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los niños de transición del Centro Educativo Comfaoriente del municipio de Ocaña*”, adscrito a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña. El propósito central de su investigación fue promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de grado transición mediante actividades basadas en la expresión gráfico-plástica. Su enfoque cualitativo y metodología descriptiva permitieron analizar de qué manera las experiencias artísticas inciden en las habilidades emocionales de los infantes.

De manera complementaria, Lobo y Ramírez (2020) desarrollaron la investigación *Estrategias para favorecer la socioafectividad en los estudiantes del grado preescolar de la Escuela Cristo Rey del Instituto Técnico Industrial Lucio Pabón Núñez, Ocaña, Norte de Santander*, presentada ante la Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano. El propósito de su estudio fue proponer estrategias pedagógicas que fortalecieran la

dimensión socio afectiva en niños de preescolar. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, las autoras evidenciaron que tanto la lúdica como las expresiones artísticas se convierten en apoyos fundamentales para crear ambientes escolares donde la cooperación, la empatía y el respeto puedan desarrollarse de manera auténtica.

En síntesis, estos hallazgos invitan a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales y a promover una enseñanza más cercana y sensible, donde el juego, la creatividad y la expresión artística ocupen un lugar central. Optar por este tipo de educación significa formar niños capaces de relacionarse con empatía y construir desde el aula una cultura de paz.

2.2 Marco teórico

Este capítulo reúne los fundamentos conceptuales que orientan la investigación. En él se presentan las teorías, enfoques y perspectivas que explican cómo las estrategias lúdico-pedagógicas pueden convertirse en un medio para fortalecer la convivencia y la inclusión educativa en la primera infancia. Estas categorías, en conjunto, proporcionan la base conceptual para comprender como los lenguajes artísticos pueden fortalecer la convivencia en contextos inclusivos de educación inicial.

2.2.1 Lenguajes artísticos

Los lenguajes artísticos son una de las cuatro actividades rectoras en la primera infancia que permite potencializar en los niños la creatividad, imaginación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, al igual desarrolla habilidades dentro de la motricidad fina, gruesa. Desde la mirada sociocultural de Vygotsky, “en el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad habitual, por encima de su conducta diaria; en el juego es, por así decirlo, una cabeza más alta que sí mismo” (Vygotsky, 1979, p. 102), el arte y el juego son mediadores del desarrollo, porque permiten que el aprendizaje ocurra en interacción con los otros.

Esta afirmación evidencia que las experiencias artísticas impulsan la imaginación y estimulan la zona de desarrollo próximo, ayudando a los niños a avanzar hacia niveles más

altos de pensamiento y socialización. Por ello, el arte en la educación inicial no se limita a una experiencia estética, sino que se convierte en un espacio de construcción de conocimiento, diálogo y convivencia.

Por consiguiente, los lenguajes artísticos son una herramienta lúdico pedagógica que permite lograr que la palabra trascienda para abordar diferentes expresiones como lo expresa MEN (2014) “el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático” (pág. 13). Estas manifestaciones permiten a los niños expresar emociones, comunicar ideas y representar su entorno de manera creativa y simbólica.

La plástica y lo visual estimulan la observación, la coordinación y la percepción estética; la música conecta con el ritmo, la sensibilidad auditiva y el movimiento; la expresión corporal comunica emociones a través del gesto; y el juego dramático facilita la comprensión de roles y realidades sociales. En conjunto, estas estrategias propician experiencias que vinculan las emociones, el conocimiento y lo social, consolidando una educación que forma en sensibilidad, convivencia y creatividad.

2.2.1.1 Sensibilidad estética

Se entiende como una parte esencial de la formación integral, ya que permite al ser humano comprender el mundo a través de las emociones y de los sentidos. Es la capacidad de conectarse con lo que lo rodea, de encontrar significado en las expresiones artísticas y culturales, y de percibir lo real en las experiencias cotidianas. No se trata solo de observar, sino de vivir una experiencia activa y consciente, integrando la afectividad y lo cognitivo.

En esta línea, Dewey (2008), en su obra *El arte como experiencia* (publicada originalmente en 1934), señala que el arte involucra una interacción dinámica entre quien crea, quien observa y el entorno, dando lugar a una experiencia que transforma la percepción y el pensamiento.

En el ámbito educativo, Nussbaum (2010) plantea que desarrollar la sensibilidad estética es clave para la formación ciudadana, porque fomenta la empatía y ayuda a comprender la diversidad humana. Desde esta postura, la educación estética no se reduce al

disfrute del arte, sino que se convierte en un camino que enseña a convivir, a respetar las diferencias y a reconocer al otro como alguien valioso

En la primera infancia, la sensibilidad estética se manifiesta de manera natural. Aparece cuando un niño mezcla colores, sigue el ritmo de una canción, imita gestos durante el juego dramático o expresa con dibujos lo que siente. Según Gardner (1993), en esos momentos que nos parecen simples se expresan procesos complejos de pensamiento y emoción, que permiten al niño comunicar su mundo interior y relacionarse con los demás. A través del arte, los niños aprenden a mirar, sentir y expresar, construyendo vínculos significativos que fortalecen la convivencia y el sentido de comunidad.

2.2.1.2 Cocreación artística

Se entiende como una experiencia educativa en la que el arte deja de ser un acto individual para convertirse en un proceso compartido. Es aquí, en el que docentes, estudiantes y comunidad participan de manera activa en la construcción de significados que surgen del diálogo, la colaboración y la sensibilidad social. De este modo, el arte se convierte en un medio para aprender a convivir y reconocer al otro.

Desde esta mirada, Freire (1997) plantea que “la educación auténtica solo es posible en escenarios dialógicos y horizontales, donde los sujetos participan como coproductores del conocimiento” (p. 79). Esta postura se conecta directamente con la idea de cocrear, ya que en ambos casos el aprendizaje se origina del intercambio y del respeto de la idea del otro.

En esa misma línea Eisner (2002) recuerda que “el arte en la escuela debe concebirse como una oportunidad para aprender a vivir en comunidad” (p. 47). De este modo, los lenguajes artísticos no solo desarrollan la creatividad, sino que también fortalecen la cooperación y la apertura a la diversidad, permitiendo que las diferencias se conviertan en fuente de aprendizaje.

Para Bruner (1997), “la educación implica siempre un acto de construcción conjunta de significados” (p. 21), idea que se refleja claramente en los procesos de cocreación, donde cada experiencia estética se convierte en un espacio de diálogo y construcción colectiva. De manera complementaria, Vygotsky (1979) explica que “la creatividad no

surge en el vacío, sino que se desarrolla en la interacción con otros, en un proceso socialmente mediado” (p. 94). Así, la cocreación no solo estimula la expresión personal, sino que potencia el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños a través de la cooperación.

En esta línea de análisis, para Freire (1970), toda práctica educativa debe orientarse hacia la concientización, entendida como la capacidad de comprender críticamente la realidad para transformarla. Bajo esta mirada, la cocreación artística trasciende la simple elaboración conjunta de productos estéticos y se convierte en un acto político y pedagógico en el que niños, niñas y docentes construyen conocimiento de manera horizontal y liberadora. La creación colectiva se configura, así como un espacio de diálogo profundo, donde cada participante reconoce su voz y la de los demás como legítimas, y donde emergen nuevas formas de interpretar y habitar el mundo. Esta perspectiva permite comprender el arte no solo como experiencia expresiva, sino como una práctica comunitaria que promueve procesos de emancipación, fortalece la agencia de los sujetos y contribuye a reconstruir simbólicamente el tejido social desde la primera infancia.

En conjunto, estas perspectivas coinciden en que el arte, se convierte en un acto pedagógico profundamente humano. Su valor no está únicamente en el resultado final, sino en el proceso que invita a dialogar, crear y aprender juntos, fortaleciendo los lazos de convivencia y el sentido de comunidad en el aula.

2.2.1.2.1 Expresión plástica, visual, musical y dramática, producción artística en el aula.

Las distintas manifestaciones del arte plástica, visual, musical y dramática cumplen un papel esencial en el desarrollo integral de los niños, cada una estimula diferentes dimensiones humanas. A través de ellas, los niños no solo aprenden habilidades, sino que expresan su forma de ver y sentir el mundo. Como afirma Eisner (2002), “el arte permite que los niños representen el mundo no como es, sino como lo sienten, lo imaginan y lo transforman desde su subjetividad” (p. 10). Es así que el arte actúa como un puente entre la emoción y el pensamiento, entre la experiencia individual y la realidad compartida.

Cada lenguaje artístico aporta un tipo de aprendizaje distinto. La expresión plástica y visual estimula la coordinación fina y la sensibilidad estética; la música desarrolla la escucha, el ritmo y la conexión emocional; mientras que la expresión dramática permite explorar roles sociales, comprender emociones y fortalecer la empatía.

En consonancia con esta mirada, Gardner (1999) plantea que las experiencias artísticas activan formas de inteligencia que a menudo son poco valoradas en la escuela tradicional. Para el autor, la música, el movimiento o la dramatización revelan capacidades profundas de pensamiento y sensibilidad que no se miden con pruebas ni se limitan al lenguaje verbal. El arte abre la puerta a inteligencias múltiples que amplían la comprensión del aprendizaje y la creatividad (Gardner, 1999, p. 54).

De este modo, en la primera infancia los lenguajes artísticos se consolidan como un espacio de descubrimiento, juego y pensamiento, donde los niños integran la razón con la emoción y la imaginación. La mirada de Eisner (2002) y Gardner (1999) son un punto clave: el arte permite que los niños comprendan y transformen el mundo desde su propia experiencia, dando sentido a lo que viven y fortaleciendo su desarrollo emocional, cognitivo y social.

En definitiva, las distintas formas de expresión artística no solo embellecen el aula, sino que la convierten en un escenario donde la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico se dan al mismo tiempo.

2.2.12.2 Uso del arte como herramienta de comunicación.

En la educación inicial, el arte va más allá de su dimensión estética para convertirse en una herramienta clave de comunicación, especialmente en los momentos en que el lenguaje verbal aún se está desarrollando. A través del dibujo, la música, el movimiento o el teatro, los niños expresan emociones, ideas y percepciones que no pueden expresar con palabras. De esta forma, el arte se convierte en un medio para conectar su mundo interno con el entorno, fortaleciendo tanto las habilidades expresivas como los vínculos sociales y emocionales.

Desde esta perspectiva, el arte se comprende como un lenguaje simbólico que amplía las formas de interacción de los niños con su medio. Eisner (2002) lo expresa con

claridad al afirmar que “las artes constituyen formas de representación que permiten a los seres humanos decir lo que no puede ser dicho de ninguna otra manera” (p. 85). Esta idea resalta el valor del arte como canal de comunicación, donde cada creación tiene una intención y un significado propio.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (2014), reconoce que los “lenguajes artísticos permiten que los niños expresen sus percepciones, emociones, conocimientos y preguntas sobre el mundo que los rodea, constituyéndose en formas legítimas de comunicación”. (MEN, 2014, p. 43). Esta mirada promueve una enseñanza que reconoce y da valor a todas las formas de lenguajes infantiles, valorando lo visual, lo corporal, lo sonoro y lo gestual tanto como el lenguaje verbal y escrito.

Asumiendo los lenguajes artísticos desde esta mirada, se fortalece una cultura educativa incluyente, que reconoce las múltiples formas en que los niños comprenden y representan su realidad. De esta manera el arte abre caminos de participación y equidad, incluso en contextos donde existen barreras para la expresión. En este sentido, Hernández (2019) señala que “cuando el arte es comprendido como lenguaje, se convierte en una herramienta potente para visibilizar las voces de quienes históricamente han sido silenciados” (p. 66). Así, los lenguajes artísticos se convierten en un medio que permite a los educandos expresarse y ser el protagonista en su propio aprendizaje.

2.3 Convivencia Escolar

La convivencia escolar es uno de los pilares más importantes en la formación integral de los niños y niñas, pues en el contexto educativo aprenden a construir vínculos sociales basados en el respeto, la empatía y la cooperación. Convivir significa aprender a relacionarse desde la diferencia y a resolver los conflictos a través del dialogo en cualquier contexto. Este proceso, permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y emocionales fundamentales para su desarrollo fortaleciendo su vida en comunidad.

Desde una mirada pedagógica, Iglesias (1999) afirma que “la educación para la paz es una educación en valores” (p. 20). Lo que significa que la convivencia escolar debe ir más allá de simples normas de conducta y centrarse en formar personas éticas, tolerantes y solidarias. En esa misma línea, Nussbaum (2010) resalta que la educación debe

desarrollar la empatía, la imaginación y la sensibilidad moral como bases para la vida en comunidad. Para ella, “la imaginación literaria y artística permite a las personas ponerse en el lugar de los demás, comprender su sufrimiento y reconocer su humanidad común” (p. 95). De esta manera, el arte no solo proporciona una forma de expresión, sino una vía para fortalecer la convivencia y la paz desde la primera infancia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) señala que la convivencia escolar debe entenderse como una práctica pedagógica transversal y no como una asignatura aislada. En su visión, “la escuela es el escenario privilegiado para la formación ciudadana, el diálogo intercultural y el ejercicio de la convivencia pacífica” (MEN, 2014, p. 12). Desde esta perspectiva, los lenguajes artísticos como la música, la plástica, el movimiento y el lenguaje verbal constituyen mediadores simbólicos que canalizan emociones y fortalecen la empatía.

En el marco legal, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 establecen que la convivencia escolar debe promover la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos y la construcción de ambientes educativos seguros e inclusivos. Estas disposiciones confirman que la convivencia es una tarea conjunta entre docentes, familias y estudiante que se aprende y se practica cada día por ello, la escuela debe ser un espacio donde se cultive el respeto y la sensibilidad, y donde el arte funcione como una herramienta para fortalecer el tejido social.

2.3.1 Cultura de paz y resolución de conflictos

Se concibe como un conjunto de valores, actitudes y prácticas que rechazan la violencia y promueven la resolución pacífica de los conflictos. Según la UNESCO (1999), esta cultura “consiste en promover una serie de valores universales como la tolerancia, la solidaridad y el diálogo que permiten resolver los conflictos por medios pacíficos y prevenir la violencia” (p. 8). Esta visión va más allá de la ausencia de guerra o agresión física esto implica el desarrollo de entornos donde prevalezcan relaciones armónicas y democráticas.

En sintonía con esta mirada, Reardon (2001) sostiene que la educación debe ayudar a que los niños y niñas aprendan a relacionarse desde el respeto, la justicia y la sensibilidad.

Para la autora, la paz no se reduce a evitar conflictos, sino que implica transformarlos mediante el diálogo y el reconocimiento de la dignidad de cada persona. Como afirma, “la paz se aprende en el ejercicio cotidiano de la convivencia” (Reardon, 2001, p. 14). Desde esta perspectiva, los lenguajes artísticos cobran especial sentido en la primera infancia, pues ofrecen espacios donde los niños pueden expresar sus emociones, comprender a otros y construir relaciones más empáticas y no violentas.

En esa misma línea Galtung (1996) distingue entre una *paz negativa*, entendida como la ausencia de violencia directa, y una *paz positiva*, que implica “la presencia de condiciones que permiten una vida digna para todos, basada en la justicia social, la equidad y la inclusión” (p. 9). Esta idea de paz positiva debe reflejarse en la escuela mediante espacios donde se fomente el diálogo, la participación y el cuidado de las emociones.

La escuela, es el primer entorno de socialización y tiene la misión de formar personas empáticas y respetuosas. En este sentido, Bickmore (2011) sostiene que “el trabajo pedagógico en torno a la resolución de conflictos no debe enfocarse únicamente en controlar la conducta, sino en cultivar habilidades como la escucha activa, el pensamiento crítico, la responsabilidad colectiva y la disposición al diálogo” (p. 29).

Asimismo, incluir la educación socioemocional desde los primeros años de vida resulta esencial para prevenir conflictos y promover un clima escolar positivo. Tal como afirman Johnson y Johnson (2006), enseñar a resolver conflictos mediante métodos colaborativos “no solo mejora el clima escolar, sino que también aumenta el rendimiento académico y la autoestima de los niños” (p. 214). En definitiva, fomentar el respeto, la participación y la equidad en contextos diversos es el camino para consolidar una auténtica cultura de paz en la escuela.

No obstante, aunque el MEN y la UNESCO han consolidado lineamientos orientados a fortalecer la convivencia y la cultura de paz, en territorios como Ocaña persisten tensiones significativas entre estos ideales institucionales y la realidad cotidiana. Mientras los marcos normativos promueven una paz positiva, basada en la justicia social y la construcción de relaciones equitativas, en la práctica escolar aún se evidencia una paz negativa, sostenida por situaciones de violencia estructural y simbólica que afectan

especialmente a la primera infancia. Como plantea Galtung (1996), la paz plena solo es posible cuando se transforman las condiciones que reproducen desigualdades y exclusiones; sin embargo, estas transformaciones siguen siendo un desafío en contextos marcados por el conflicto. Frente a esta brecha, se hace imprescindible impulsar prácticas pedagógicas que trasciendan el cumplimiento formal de la normativa y se asuman como praxis crítica y transformadora, donde los lenguajes artísticos operen como mediadores para reconstruir vínculos, activar la sensibilidad ética y generar experiencias colectivas que dignifiquen la vida de los niños y niñas.

2.3.2 Prácticas de respeto y empatía.

Desde una mirada socioeducativa, el respeto implica reconocer la dignidad y diversidad de cada persona, mientras que la empatía es la capacidad de comprender y compartir las emociones ajenas. En palabras de Hoffman (2000), “la empatía es una respuesta afectiva que surge de comprender emocionalmente lo que otra persona siente, y es esencial para el desarrollo moral” (p. 29). El respeto y la empatía son pilares esenciales para construir una convivencia armónica y relaciones basadas en el reconocimiento del otro y la valoración de la diferencia.

En este sentido, Lipman (2006) señala que “una comunidad educativa que fomente el respeto mutuo es aquella en la que los estudiantes se sienten valorados y escuchados, fortaleciendo su autoestima y disposición para aprender” (p. 67). Por ello, el docente debe promover estas competencias implementando estrategias como el juego simbólico, la dramatización y la literatura infantil, que ayudan a los niños a ponerse en el lugar del otro y aceptar las diferencias.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2013) resalta que “fomentar el respeto y la empatía desde la primera infancia contribuye a la construcción de relaciones sociales basadas en la confianza, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia como valor” (p. 35). Este enfoque adquiere especial importancia en los entornos

inclusivos, convirtiendo el respeto en una práctica ética que promueve la justicia educativa y la participación de todos los niños y niñas.

2.3.2.1 Promoción de la equidad en la participación.

Participar significa que los niños, niñas y demás actores educativos se reconocen como sujetos corresponsables de la vida escolar y social. En este sentido, Zategi (2010) afirma que “la escuela constituye el marco privilegiado para educar al alumnado en la democracia, proporcionándole herramientas para aprender a elegir, tomar decisiones responsables y actuar desde la implicación y la corresponsabilidad en los asuntos que le afectan” (p. 45). Esta mirada entiende la participación como un proceso que va más allá de lo académico y se orienta hacia la formación de ciudadanos democráticos.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017):

la equidad en la participación se promueve cuando se reconocen y valoran las diversas formas en que los niños y niñas se expresan, se comunican y construyen conocimiento, asegurando que todos puedan ser escuchados, representados y tenidos en cuenta en los procesos educativos. (p. 51).

Desde esta perspectiva, la equidad implica garantizar que todas los niños y niñas tengan el mismo valor y participen de las decisiones que afectan la vida escolar.

De igual manera, Bueno-Villaverde, Monge López y Torrego (2022) destacan que la participación conjunta entre familias y docentes favorece “el bienestar de los alumnos y el rendimiento académico” (p. 88). Esto demuestra que el proceso de participación debe involucrar y comprometer a la comunidad educativa.

En esa misma línea, Freire (2005) propone una educación dialógica y participativa donde todos aprenden en interacción. Como expresa el autor, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 72). Esta visión ayuda a ver que la participación no es algo extra dentro de la convivencia, sino el centro cómo aprendemos a vivir juntos.

2.4 Inclusión Educativa

La inclusión educativa constituye un eje rector en la construcción de una educación equitativa y de calidad. La inclusión se entiende hoy como un proceso integral orientado a eliminar todas las barreras que impiden la participación plena y significativa de los niños y niñas en el ámbito escolar. En este sentido, la diversidad no se asume como un problema a resolver, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y fortalecer la convivencia.

En consonancia con esta perspectiva, Skliar (2008) recuerda que la inclusión no puede reducirse a simple estudiantes en un aula, sino que debe nacer del encuentro con el otro. Para él, la diferencia es una forma única de estar en el mundo, y es justamente esa singularidad la que enriquece la vida escolar. En sus palabras, “la pregunta por el otro es, ante todo, una pregunta ética” (Skliar, 2008, p. 45), invitando al docente a mirar más allá de las etiquetas y a reconocer a cada niño como un sujeto pleno, digno y valioso. Desde esta mirada, la inclusión implica transformar la forma de relacionarse, escuchar con sensibilidad y abrir espacios donde todos puedan participar, aprender y sentirse parte de la comunidad educativa. Es una invitación profunda a educar desde la humanidad y para la humanidad.

Así mismo, Ainscow (2001) define la inclusión como “un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos” (p. 293). Esta definición resalta que la inclusión no se limita a integrar físicamente a los estudiantes, sino que exige transformar las prácticas pedagógicas y la cultura institucional. En coherencia con ello, Booth y Ainscow (2002) señalan que la educación inclusiva implica revisar las políticas, estructuras y relaciones escolares para eliminar los obstáculos que impiden la participación activa de todos los estudiantes. De este modo, los autores coinciden en que la inclusión es un proceso continuo de mejora que involucra a toda la comunidad educativa y demanda cambios profundos en la mentalidad y en las dinámicas escolares tradicionales.

Este planteamiento también se sustenta en las reflexiones de Echeita (2013), la cual nos dice que la educación inclusiva no se reduce a una medida compensatoria, sino que

representa “un compromiso con la justicia social y con el reconocimiento de la diferencia como valor educativo” (p. 45). La inclusión, desde esta perspectiva, busca transformar los sistemas educativos para garantizar igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad. En esta línea, la propuesta de Echeita dialoga directamente con los planteamientos de Ainscow y Booth al reforzar la idea de que la equidad educativa requiere modificar tanto las prácticas pedagógicas como las estructuras sociales que perpetúan la exclusión.

Complementariamente, para la UNESCO (2008), la inclusión educativa “constituye el medio más eficaz para garantizar una educación para todos y construir sociedades más equitativas y cohesionadas” (p. 5). Con ello afirma que la inclusión no es únicamente una estrategia pedagógica, sino también un proyecto político y social orientado al desarrollo humano.

Finalmente, aunque los lineamientos institucionales han impulsado avances importantes hacia una educación inclusiva, es necesario reconocer que la normativa, por sí sola, no garantiza la transformación de las prácticas pedagógicas. Como advierte Nussbaum (2010), una educación verdaderamente inclusiva solo es posible cuando reconoce la dignidad humana y promueve el desarrollo pleno de las capacidades de cada niño y niña, más allá de cualquier forma de estandarización. En esta misma línea, Freire (1970) recuerda que educar implica un compromiso ético con la humanización, lo cual exige cuestionar prejuicios, revisar los imaginarios de normalidad y transformar las relaciones que históricamente han producido exclusión. Desde esta perspectiva, la inclusión no se entiende únicamente como un mandato legal, sino como una postura ética que invita a crear aulas más sensibles, dialógicas y respetuosas, donde cada niño y niña sea reconocido como sujeto valioso y capaz, y donde el vínculo pedagógico se convierta en un espacio para la dignificación y el encuentro humano.

2.4.1 Inclusión y Atención a la Diversidad.

En este marco, los principios de inclusión y atención a la diversidad constituyen fundamentos ético-políticos que orientan las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y la organización institucional. Estos, reconocen la pluralidad de identidades,

capacidades y contextos socioculturales, eliminando las barreras que limitan la participación plena.

Desde esta perspectiva, la inclusión se entiende como un proceso activo, dinámico y contextual que va más allá de la simple integración física de los estudiantes en los espacios escolares. En palabras de Booth y Ainscow (2015), “la inclusión implica aumentar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de las escuelas, y reducir su exclusión de las mismas” (p. 10). Esta definición resalta que la inclusión es un proceso que implica ajustar la manera en que se entiende la educación, lo cual requiere cambios reales tanto en la estructura de la escuela como en las relaciones que allí se generan.

En coherencia con lo anterior, Arnáiz y Hurtado (2020), señalan que “la atención a la diversidad no debe entenderse como una medida adicional, sino como un principio rector de toda práctica educativa que pretende ser inclusiva” (p. 37). No se trata de aplicar medidas compensatorias o excepcionales, sino de diseñar experiencias educativas flexibles y contextualizadas que promuevan la equidad.

En este sentido, la educación inclusiva no puede ser reducida a un conjunto ajustes curriculares puntuales; representa un enfoque global que interpela tanto al currículo como a la cultura institucional, y que exige el compromiso activo de todos los actores escolares. De acuerdo con Echeita y Verdugo (2010), se trata de “una filosofía educativa que aboga por el reconocimiento de la diferencia como valor positivo y por el desarrollo de entornos escolares en los que todos los estudiantes puedan participar y progresar” (p. 25).

Este paradigma exige que el docente tome una postura ética y pedagógica basada en la apertura, la empatía y la reflexión diaria sobre su propia práctica. Tal como lo señala la UNESCO (2017), la inclusión educativa no se limita a incorporar estudiantes con diferentes capacidades, sino que requiere transformar la estructura y la cultura escolar para garantizar que todos aprendan y participen activamente en igualdad de condiciones. Desde esta mirada, el rol del docente trasciende la simple transmisión de contenidos: se convierte en un agente de cambio, capaz de promover comunidades educativas más humanas, democráticas y solidarias.

2.4.2 Diversidad funcional.

Este paradigma promueve una educación centrada en la dignidad, la equidad y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. En esta línea, Palacios y Románach (2006) proponen sustituir los términos “discapacidad” o “minusvalía” por *diversidad funcional*, ya que este “reconoce la diversidad como una forma legítima de funcionamiento humano” (p. 34). Esta visión contribuye a comprender que todas las personas tienen distintas maneras de relacionarse con el mundo, y que esas diferencias enriquecen la vida colectiva.

En el plano internacional, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma que las escuelas deben abrir sus puertas a todos los niños y niñas “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas” (p. 6). Este principio implica garantizar su participación plena en entornos educativos equitativos y democráticos.

Por su parte Booth y Ainscow (2000) explican que la verdadera inclusión se basa en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas escolares. En la dimensión cultural, destacan la necesidad de “construir una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado” (p. 21). Esto implica comprender la diversidad funcional como un valor que fortalece la vida escolar y no como una condición que requiere atención especial. Desde lo político, demanda compromiso con la equidad y la participación, y desde la práctica, exige metodologías flexibles, accesibilidad universal y ajustes que respondan a las necesidades de cada estudiante.

De manera complementaria, Echeita y Simón (2007) recuerdan que la inclusión “no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos de la escuela” (p. 20). Esta afirmación invita a reconocer la diversidad funcional y a construir espacios escolares más justos, solidarios y empáticos, donde cada niño y niña sea protagonista de su propio aprendizaje y participe activamente en la convivencia y la paz escolar.

2.5 Marco Legal.

Aunque estas normativas representan un marco ético indispensable para la garantía de derechos, es fundamental comprenderlas como un punto de partida y no como una meta final. La transformación educativa requiere superar el cumplimiento formal de la ley para consolidar una praxis pedagógica crítica, sensible y comprometida con la justicia social.

El desarrollo de esta investigación se apoya en el marco normativo que reconoce los derechos de los niños y niñas y orienta las prácticas educativas hacia la inclusión, la equidad y la convivencia pacífica. Las normas, tanto nacionales como internacionales, coinciden en que la educación inicial debe ofrecer experiencias integrales donde el juego, el arte y la lúdica tengan un papel importante para favorecer el desarrollo y la participación.

Tabla 1

Marco Legal sobre la educación inclusiva, artística y de convivencia.

Norma/Política	Año	Institución	Contenido relevante
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	Naciones Unidas	Establece el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación que promueva la paz, el respeto, la equidad y la no violencia, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos.
Ley 115 – Ley General de Educación	1994	Congreso de la República de Colombia	Define la educación preescolar como base del desarrollo integral del niño y promueve la utilización de estrategias lúdico-pedagógicas y artísticas como medios formativos.
Ley 1098 – Código de Infancia y Adolescencia	2006	Congreso de la República de Colombia	Reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, estableciendo la educación como un derecho impostergable y esencial para su desarrollo integral.
Ley 1620 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar	2013	Congreso de la República de Colombia	Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Formación para el Ejercicio de los Derechos

Norma/Política	Año	Institución	Contenido relevante
			Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
Bases Curriculares para la Educación Inicial	2015	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Orientan la educación inicial hacia experiencias pedagógicas significativas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno como ejes de aprendizaje.
Ley 2383 – Educación Socioemocional	2024	Congreso de la República de Colombia	Promueve la educación socioemocional en instituciones educativas de preescolar, básica y media, fortaleciendo competencias emocionales, la empatía y la convivencia pacífica.

Capítulo III. Metodología de investigación

La presente investigación se orienta a la implementación de estrategias lúdico–pedagógicas basadas en el lenguaje artístico en aulas inclusivas de primera infancia, con el fin de promover la convivencia armónica y el fortalecimiento de una cultura de paz en los niños y niñas del grado de Transición del Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber, en Ocaña, Norte de Santander.

3.1 Tipo de Investigación

La investigación se inscribe en la Investigación-Acción Participativa caracterizada por la interacción constante entre generación de conocimiento y transformación de la práctica educativa. Para Elliott (2000), “la investigación-acción implica que el docente investigador identifique una situación problemática, diseñe estrategias para mejorarla, implemente acciones y analice sus efectos, con el objetivo de generar cambios significativos en su entorno” (p. 45). Esta idea resalta el rol del docente como un investigador de su propia práctica, capaz generar transformaciones reales desde su experiencia cotidiana. En este caso, la investigación se convierte en una oportunidad para intervenir de manera consciente en el aula, impulsando cambios sostenidos que fortalezcan la convivencia a través del arte.

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender los fenómenos educativos a partir de las experiencias y miradas de quienes participan en ellos. Ruiz (2011) explica que este enfoque “permite obtener información auténtica sobre las personas y sus problemas, al estudiar las situaciones en el entorno sociocultural donde ocurren” (p. 78). Bajo esta mirada, la investigación no se limita a observar comportamientos, sino que busca entender el sentido que los niños y niñas otorgan a sus acciones, sus relaciones y sus expresiones artísticas dentro del aula.

En esta línea, se emplea un enfoque cualitativo con orientación descriptiva, ideal para profundizar en las percepciones, interacciones y experiencias que surgen en el contexto escolar. Para Hernández, Fernández y Baptista (2018), “la investigación cualitativa ofrece profundidad en el análisis de los fenómenos, aportando una visión contextualizada, flexible y rica en interpretaciones” (p. 112). Este enfoque permite trascender más allá de los hechos visibles y comprender significados, emociones y valores que los niños y niñas construyen a través del arte y la convivencia.

3.2 Método y Fases de la Investigación

La investigación sigue el ciclo reflexivo de la investigación-acción, la cual comprende cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Cada etapa se vinculó directamente con los objetivos del proyecto, favoreciendo el aprendizaje conjunto y la mejora continua de la práctica pedagógica.

Fase 1: Diagnóstico

En esta primera fase se realizó una revisión documental sobre el lenguaje artístico y su vínculo con la convivencia y la cultura de paz. También se aplicaron técnicas de observación participativa (Anexo B) y entrevistas semiestructuradas (Anexo C), que permitieron conocer de cerca los intereses, necesidades y dinámicas de los integrantes. Esta información sirvió de base para comprender el ambiente escolar y diseñar estrategias pedagógicas tomando como partida la realidad del aula.

Fase 2: Diseño de estrategias

A partir de los hallazgos, se crearon estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el lenguaje artístico, con el propósito de fortalecer la convivencia, fomentar el respeto y la empatía, y promover la resolución pacífica de los conflictos. Estas estrategias parten de los principios de la educación inicial, reconociendo el arte, el juego y la creatividad como caminos esenciales para el aprendizaje y la construcción de ambientes seguros.

Fase 3: Implementación

Se dio inicio al desarrollo de las estrategias en aulas inclusivas mediante actividades artísticas que promovieron la expresión, el diálogo y la colaboración. Durante esta etapa se realizaron observaciones continuas (Anexo B) y se mantuvieron espacios de retroalimentación con los docentes, lo que permitió ajustar las propuestas y fortalecer el trabajo entre los participantes.

Fase 4: Evaluación

Finalmente, se evaluó cualitativamente con apoyo en entrevistas (Anexo C), análisis de registros de observación (Anexos A y B) y revisión documental (Anexo F). Esta fase permitió reflexionar sobre los avances, identificar aspectos de mejora y generar recomendaciones pedagógicas replicables en otros contextos educativos.

3.3 Población y muestra

La presente investigación tiene como propósito implementar estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el lenguaje artístico en aulas inclusivas de primera infancia para promover la convivencia armónica y el desarrollo de una cultura de paz. Los participantes son niños y niñas del grado de Transición, con edades comprendidas de 5 a 7 años. La Población total está compuesta por 21 estudiantes y dos docentes del Centro Educativo Jugando Aprendo en el castillo del saber, Ubicada en el municipio de Ocaña, departamento Norte de Santander.

3.4 Técnicas e instrumentos.

Una vez determinado el paradigma, el enfoque y el tipo de la investigación, es fundamental considerar las técnicas utilizadas para la recopilación de datos. Según Hernández (2018), “las técnicas para la investigación los principales métodos para recabar

datos cualitativos son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida” (p. 428). Esto resalta la relevancia de emplear estas técnicas, ya que permiten al investigador obtener datos desde diferentes perspectivas, facilitando una comprensión más profunda del tema en estudio. En este caso, se utilizarán la observación no participativa y participativa, entrevistas, el diario de campo, grupo focal, y la revisión documental.

3.4.1 Observación no participativa

La observación no participante es aquella donde el investigador solo observa y no se involucra en ninguna de las actividades, como lo expone Riba (2019) “en la observación no participante con vocación cualitativa el observador recoge información significativa del sujeto observado sin establecer interacción con él y, por lo tanto, sin que él se dé cuenta” (pág. 26). Es decir, es una forma donde el investigador recoge información importante sobre comportamientos o características de los sujetos de estudio sin involucrarse directamente con ellos ni influir en las acciones, con el fin de obtener una visión más natural y objetiva de los comportamientos. (Véase Anexo A).

3.4.2 Observación participativa.

La observación participativa es aquella donde el investigador se integra con la población de estudio y así recoger los datos desde un contexto natural a partir de los comportamientos o características perceptibles de personas, objetos o fenómenos. De acuerdo con Hernández (2018), la observación participativa es una variante de esta técnica en la que el investigador se integra activamente al grupo o entorno que está investigando. En este tipo de observación, el investigador no solo examina el comportamiento de los participantes desde una perspectiva externa, sino que también se involucra en las diferentes actividades. (Anexo B).

3.4.3 Entrevista.

Esta es una técnica que se utiliza dentro de un espacio de encuentro entre el entrevistador y una o más personas (los entrevistados), donde se lleva a cabo una conversación amena para intercambiar información y obtener datos relevantes sobre el tema de estudio. Según Hernández (2018), este tipo de interacción favorece una comunicación cercana y detallada que permite al investigador acceder a aspectos más profundos del

fenómeno estudiado. Las entrevistas, además, son una herramienta clave dentro de la recolección de datos cualitativos, ya que facilitan la comprensión de información que, por su naturaleza o por razones éticas y de privacidad, no siempre puede observarse directamente o abordarse mediante otras técnicas (Anexo C).

3.4.4 Diario de campo.

El diario de campo es una herramienta que permite al investigador documentar de manera detallada sus observaciones y reflexiones durante todo el proceso investigativo. Desde la perspectiva de Hernández (2018), esta técnica posibilita registrar no solo los hechos observados directamente, sino también las impresiones, percepciones y pensamientos personales que surgen a lo largo del estudio. Gracias a ello, se permite captar matices que podrían pasar inadvertidos en una primera observación, como gestos, actitudes o reacciones de los participantes.

Además, el diario de campo ofrece una comprensión amplia del contexto y de los procesos educativos observados, permitiendo al investigador ajustar su mirada y sus estrategias conforme avanza la investigación. En este sentido, los registros enriquecen al análisis cualitativo al combinar la descripción de los hechos con la interpretación reflexiva, brindando mayor profundidad, coherencia y solidez a los resultados obtenidos (Anexo D)."

3.4.5 Grupo focal

El grupo focal se empleará como técnica cualitativa para recolectar información en profundidad a partir de la interacción colectiva entre docentes y estudiantes. Esta técnica permite explorar percepciones, significados compartidos y prácticas relacionadas con la convivencia escolar y el uso del lenguaje artístico como estrategia pedagógica.

De acuerdo con Morgan (1997), los grupos focales son “una forma de entrevista grupal cuidadosamente planeada, diseñada para obtener percepciones sobre un área de interés definida, en un ambiente permisivo y no amenazante” (p. 6). En la misma línea, Krueger y Casey (2015) destacan que esta técnica promueve la generación de datos cualitativos a través de la interacción social, lo que permite identificar acuerdos, tensiones y dinámicas grupales relevantes para el análisis.

La sesión será conducida mediante un conjunto de preguntas semiestructuradas, alineadas con los objetivos de la investigación y orientadas a propiciar un intercambio

respetuoso, participativo y reflexivo. Además, se garantizará la confidencialidad de la información y la obtención del consentimiento informado, en coherencia con los principios éticos que rigen la investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018) (Anexo E).

3.4.6 Revisión documental

La revisión documental permitirá analizar de forma reflexiva y crítica distintos documentos oficiales, institucionales y pedagógicos, como los planes de aula, los manuales de convivencia, los informes académicos y las propuestas curriculares del Centro Educativo, Esta técnica busca contrastar la información, contextualizar los hallazgos del trabajo de campo y profundizar en la comprensión del estudio.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la revisión documental es un componente clave dentro del proceso investigativo, ya que “facilita la delimitación del problema, el establecimiento de categorías de análisis y la construcción de un marco de referencia sólido que oriente la investigación” (p. 98). Desde esta postura, el análisis de los documentos no se limita a describir información, sino que implica una lectura crítica que permite entender mejor los contextos educativos y sociales en los que se desarrollan las prácticas pedagógicas (Anexo F).

3.5 Validación de instrumentos Consideraciones éticas

Durante la investigación, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos y alcances de la investigación, garantizando su participación voluntaria, la confidencialidad y el respeto por su privacidad. Los consentimientos informados, incluidos en el Anexo G, respaldan la validez ética y legal del proceso.

En continuidad para el desarrollo del proyecto investigativo se utilizaron diversos instrumentos que permitieron recolectar la información necesaria para su análisis posterior. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los instrumentos utilizados y su respectiva identificación en los anexos, lo que facilita su consulta dentro del desarrollo del estudio.

Tabla 2

Sistema de Codificación Alfabética para las Técnicas de Recolección de Datos

Instrumento/Técnica	Letra Anexo	Descripción
Observación no participativa	N/A	Registro de comportamientos y dinámicas de aula sin intervención del investigador (Riba, 2019).
Observación participativa	N/A	Integración del investigador en el grupo para documentar comportamientos y procesos desde la experiencia directa (Hernández, 2018).
Entrevistas semi-estructuradas	C	Exploración de percepciones, experiencias y significados compartidos por los participantes (Hernández, 2018).
Diario de campo	D	Registro reflexivo del investigador sobre observaciones, impresiones y análisis de aula (Hernández, 2018).
Grupo focal	E	Discusión grupal dirigida que permite identificar percepciones colectivas y dinámicas de interacción (Morgan, 1997; Krueger & Casey, 2015).
Revisión documental	F	Análisis crítico de planes de aula, manual de convivencia, informes académicos y propuestas curriculares (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).
Formatos de consentimiento	G	Documentos para garantizar participación voluntaria, ética y confidencialidad de los participantes.
Registro fotográfico del proceso pedagógico	H	Evidenciar el desarrollo de las estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el lenguaje artístico y los procesos de convivencia e inclusión en el aula de transición del Centro Educativo Jugando Aprendo en el Castillo del Saber.

Finalmente, en coherencia con los principios de la investigación cualitativa, se incorporaron criterios de rigor metodológico que fortalecen la credibilidad del estudio. La triangulación entre observación, entrevistas, grupo focal, diarios de campo y revisión documental aseguró la credibilidad mediante la convergencia de múltiples fuentes de evidencia. La descripción detallada de las fases de la IAP y del contexto educativo favorece la transferibilidad, permitiendo que otros docentes e investigadores adapten las estrategias a escenarios similares de primera infancia. Asimismo, el uso sistemático del diario de campo asegura la confirmabilidad, al documentar la reflexividad del investigador y garantizar la coherencia entre los datos y las interpretaciones. Estos elementos consolidan la calidad del proceso investigativo y respaldan la validez de los hallazgos obtenidos.

Capítulo IV. Análisis de los resultados

Con el fin de mantener claridad y coherencia en la presentación de los hallazgos, en este capítulo todas las evidencias provenientes de fuentes primarias se referenciarán de manera unificada mediante la expresión “véase Anexo X”. Este formato permite identificar de forma sencilla el origen de cada registro y asegura consistencia en la citación a lo largo del capítulo.

El arte como mediación para la convivencia y la inclusión en la primera infancia

4.1. Proceso interpretativo

El análisis de los resultados se desarrolla desde el paradigma interpretativo, comprendiendo de esta manera los significados que los docentes, auxiliares y niños, atribuyen a sus experiencias en torno al arte, la convivencia y la inclusión dentro del grado de Transición.

La interpretación se apoyó en la información que permitió captar la complejidad del fenómeno educativo. Se emplearon diarios de campo para registrar interacciones, gestos y emociones; entrevistas semiestructuradas con la docente titular y la auxiliar pedagógica, sobre la enseñanza inclusiva y la educación artística; y un grupo focal con los niños, en el que se escucharon sus voces, relatos y significados en torno al juego, la amistad y la

expresión creativa. Estos insumos se complementaron con la revisión documental institucional, incluyendo el PEI, el Manual de Convivencia y los planes pedagógicos (véase Anexo F), así como con fotografías que captaron dinámicas colaborativas, expresiones corporales y producciones artísticas durante las sesiones (Véase, Anexo H).

En este marco, el arte aparece como un lenguaje que posibilita la comprensión del otro. Freire (1997) sostiene que “la educación auténtica se realiza en el encuentro de sujetos que dialogan para transformar el mundo” (p. 72). En esta misma línea, Nussbaum (2010) sostiene que el arte y las humanidades cumplen un papel esencial en la formación de ciudadanos éticos y democráticos, al fomentar la imaginación, la empatía y la capacidad de comprender al otro. Según la autora, “una educación verdaderamente humana cultiva el pensamiento crítico, la compasión y la imaginación, preparando a las personas para participar responsablemente en la vida democrática” (Nussbaum, 2010, p. 95).

Bajo estos fundamentos, este capítulo asume la tarea de interpretar los significados compartidos que emergen entre arte, convivencia e inclusión, reconociendo la voz de cada participante como fuente legítima de conocimiento y como parte de una construcción colectiva de sentido.

4.2. Sistematización y categorización de la información

La sistematización de los datos siguió el modelo interpretativo propuesto por Lincoln y Guba (1985), basado en la comparación constante entre unidades de significado para construir categorías emergentes. A partir de la lectura transversal de los diarios de campo, las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental, se identificaron patrones de sentido y aprendizajes que fueron agrupados en tres categorías centrales y seis subcategorías, que orientan la comprensión del fenómeno educativo. Estas categorías se derivaron de un proceso inductivo que privilegia la voz de los participantes y la interpretación situada de sus experiencias.

Tabla 3

Categorías, subcategorías y dimensión de análisis.

Categorías	Subcategorías	Dimensión de análisis
Lenguajes artísticos	Sensibilidad estética, Cocreación artística	Expresividad, comunicación simbólica, experiencia estética compartida.

Categorías	Subcategorías	Dimensión de análisis
Convivencia escolar	Participación, resolución de conflictos, cultura de paz	Relaciones interpersonales, regulación emocional, empatía y diálogo.
Inclusión educativa	Diversidad funcional, Diversidad socioemocional	Participación equitativa, reconocimiento de la diferencia, accesibilidad pedagógica.

Durante la codificación se identificó cómo los participantes vivencian la convivencia y la inclusión a través del arte. Por ejemplo, expresiones infantiles como “Yo le presto mi color para que no llore” (Vease, Anexo E) revelan gestos de solidaridad espontánea que transforman la experiencia del aprendizaje en un acto ético. La docente, por su parte, manifestó que “los niños aprenden a esperar turnos y a cuidar los materiales; lo importante no es el resultado, sino el respeto al proceso del otro” (Vease Anexo C). Estas voces, junto con las observaciones del diario de campo “el grupo decide juntos quién dirige el juego” (Vease Anexo D), evidencian una construcción colectiva de la convivencia basada en la empatía, la cooperación y la regulación emocional.

El proceso analítico se sustentó en los criterios de credibilidad y autenticidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), mediante la triangulación de fuentes y técnicas: observación participante, entrevistas, documentos y registros audiovisuales. Esta triangulación permitió asegurar la coherencia interpretativa del estudio, garantizando que los hallazgos reflejen con fidelidad las voces y experiencias de los actores educativos.

En coherencia con el paradigma interpretativo, comprender el fenómeno implicó reconocer que las prácticas artísticas no solo desarrollan habilidades expresivas, sino que configuran modos de ser y convivir. Como afirman Schutz (1967) y Hernández Sampieri (2022), comprender es escuchar el mundo vivido del otro; desde allí se articula el análisis de los hallazgos que se presentan a continuación, organizados por categorías y sustentados en el diálogo entre teoría, evidencia empírica y reflexión pedagógica.

4.3. Categoría 1: Lenguajes artísticos

4.3.1. El arte como lenguaje simbólico y mediación pedagógica

Esta categoría se articula con el primer objetivo específico, reconoce los lenguajes artísticos como medios simbólicos que permiten a los niños y niñas construir sentido, expresar emociones y comunicarse con los demás desde la experiencia sensible.

Los diarios de campo evidencian cómo el arte se convirtió en un medio primordial de comunicación emocional y cognitiva dentro del aula. En las experiencias observadas, los niños expresaron ideas, afectos y percepciones mediante el color, la textura, el sonido y la palabra poética. En la actividad *Mi hogar, mi refugio*, se registró: “*Mi casa huele a arepa y a mi mamá*”, “*El hogar es donde me abrazan cuando lloro*” y “*Mi casa tiene una ventana grande y una cama suave*” (Véase Anexo D). Estas frases revelan el carácter simbólico del arte como medio para representar la vida afectiva y la identidad, convirtiendo el aula en un espacio de evocación y pertenencia.

De acuerdo con Eisner (2004), el arte educa la percepción y amplía la comprensión porque “enseña a ver lo que antes pasaba inadvertido y a imaginar lo que no existe aún” (p. 38). Esta afirmación se materializa en las producciones infantiles observadas, donde el acto creativo se transforma en una experiencia de pensamiento y comunicación estética. Así, cuando una niña dibuja su casa y dice “*esta es mi familia, todos cabemos aquí*” (Véase Anexo D), el dibujo se convierte en un relato simbólico de inclusión y amor, demostrando cómo los niños interpretan y reorganizan su mundo a través de la creación artística.

Desde la perspectiva sociocultural, Vigotsky (1979) sostiene que la creación artística media el desarrollo emocional y cognitivo al transformar la vivencia individual en una experiencia compartida. Este principio se evidenció también en la actividad *La granja inclusiva*, donde el niño con discapacidad visual expresó “*yo siento la semilla*” y otra niña comentó “*me gusta la arena suave*”, mientras una compañera motivaba a otra diciendo “*yo te ayudo*” (véase Anexo D). El arte, en este caso, no solo fue un medio de exploración sensorial, sino una oportunidad de encuentro y empatía entre pares, donde la diferencia se vivió como posibilidad y no como barrera.

En coherencia, Bruner (1991) plantea que el pensamiento narrativo presente en toda forma simbólica es la base del aprendizaje significativo, porque permite organizar la

experiencia y darle sentido. En la actividad *Astrónomo por un día*, las producciones artísticas se transformaron en narrativas estéticas que integraron emoción e imaginación. Los niños afirmaron: *“Parece que las estrellas bailan”*, *“Mi planeta tiene casas de cristal, porque allí nadie se esconde, todos se miran con cariño”*, *“Yo quiero hacer uno con volcanes”* y *“El mío será morado y tendrá lluvia de caramelos”* (Véase Anexo C). Estas expresiones evidencian cómo el arte permite construir mundos posibles, donde se entrelazan fantasía, afecto y conocimiento. (Véase anexo H).

En conjunto, los datos muestran que el arte actuó como mediador pedagógico y simbólico al permitir que los niños narraran, representaran y compartieran su experiencia vital desde la sensibilidad. El aula observada se configuró como un escenario donde el arte comunica, educa y vincula, posibilitando que cada niño se reconozca como sujeto creador, capaz de pensar, sentir y convivir desde la expresión estética.

La sensibilidad estética como experiencia de inclusión

Las estrategias implementadas mostraron que los lenguajes artísticos favorecen la inclusión desde la sensibilidad y la cooperación. En una sesión se registró: *“Un niño con dificultad motriz fue elegido por sus compañeros para pintar el fondo del mural; dos de ellos, lo ayudaron mientras pintaba”* (Véase Anexo D). Este hecho refleja cómo la experiencia estética posibilita la integración y el reconocimiento mutuo.

Según Nussbaum (2019), *“la educación estética forma una mirada sensible, capaz de acoger la diferencia y cuidar los vínculos humanos”* (p. 74). Esta perspectiva se evidencia en las prácticas observadas, donde la creación colectiva eliminó jerarquías y fortaleció la pertenencia grupal.

Este enfoque se hace tangible cuando los niños, al compartir materiales o roles, aprenden a situarse en el lugar del otro. Durante el grupo focal, se escucharon expresiones como: *“A mí me gusta cantar porque todos me escuchan”* y *“si alguien se equivoca, le ayudamos”* (Véase Anexo E). Estas frases evidencian que la práctica artística construyó espacios de aceptación y apoyo mutuo, donde la diversidad se vivió como posibilidad de encuentro.

En sintonía, Pérez Gómez (2010) sostiene que la escuela inclusiva es aquella que se constituye en “una comunidad estética donde la diversidad se experimenta como fuente de aprendizaje y desarrollo moral” (p. 52). De este modo, los resultados muestran que la sensibilidad estética no se limitó al ámbito perceptivo, sino que operó como dimensión ética y social, desde la cual se aprende a convivir con respeto y ternura.

La Cocreación artística como experiencia de comunidad

El análisis de los diarios de campo permitió evidenciar que las experiencias artísticas se consolidaron como espacios de interacción, diálogo y aprendizaje compartido, donde los niños construyeron sentido y convivencia a través del arte. Tal como plantea Dewey (1934), la experiencia estética implica una participación activa en la vida común, y en este contexto, el aula se transformó en un escenario de Cocreación colectiva.

Las actividades de punzado, pintura con el dedo, pintura dactilar, mural colectivo, pintura con esponjas y dramatización generaron vínculos entre pares y expresiones de empatía. En los registros se consignaron frases como: *“Yo quiero otro dibujo de dinosaurio, pero no quiero punzarle el corazón”*, *“Yo hago el sol, tú las flores”*, *“Mira, pintamos, qué lindo está quedando”*, *“Quedó bonito, nos quedó”*, *“Venga, yo le ayudo”* y *“Si compartimos un poquito, hacemos felices a los amigos”* (véase Anexo D). Estas expresiones muestran que el arte posibilitó el cuidado, la cooperación y la expresión emocional, convirtiéndose en una práctica social y afectiva.

Según Freire (1997), la creación colectiva es un acto de libertad y encuentro humano, idea que cobró vida cuando los niños dialogaron, negociaron roles y compartieron materiales para alcanzar un propósito común. De manera similar, Ausman (2021) describe estos procesos como *pedagogías del encuentro*, donde el arte enseña a escuchar, a esperar y a crear junto a otros, algo que se evidenció en las actividades de apoyo. (véase Anexo 3).

En consonancia con lo planteado por Eisner (2004) y Gardner (2011), las actividades artísticas favorecieron la sensibilidad estética, la imaginación y la autorregulación emocional, integrando lo sensorial y lo social en un mismo acto creativo. De este modo, la cocreación artística se vivió como una experiencia de convivencia, en la

que cada niño se reconoció como parte esencial del grupo y del proceso educativo (véase Anexos D 2 y D4).

Los resultados evidencian que los lenguajes artísticos se convirtieron en una mediación pedagógica esencial para fortalecer la convivencia y la inclusión. A través del arte, los niños lograron expresar lo que sienten, construir significados y compartir aprendizajes, creando un ambiente lleno de respeto y reconocimiento mutuo. Con la experiencia observada, se fortalecieron los vínculos escolares, convirtiéndose en un camino para aprender a convivir desde la empatía, la escucha y el encuentro con los otros.

4.4 Categoría 2: Convivencia escolar

4.4.1. La convivencia escolar como experiencia de formación humana

Esta categoría responde al segundo objetivo del estudio.

Los diarios de campo muestran que la convivencia floreció en los pequeños gestos:

“Mientras pintaban, un niño le pasó su pincel a otro diciendo: “toma, pinta tú, yo te ayudo” (véase Anexo D). En otra observación, se registró: “Los niños decidieron turnarse el color amarillo porque todos querían usarlo para el sol” (Vease Anexo D). Estos actos, revelan la convivencia como acto de reconocimiento mutuo.

Como afirma Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan en comunión” (p. 81). En el aula observada, esa comunión se manifiesta en las manos manchadas de pintura, en las risas compartidas y en los silencios que acompañan la creación. Marta Nussbaum (2019) amplía esta idea al señalar que “la convivencia no se impone, se cultiva en la sensibilidad, en el gesto que acoge y en la mirada que reconoce al otro como legítimo” (p. 84).

Las entrevistas corroboraron este sentido afectivo. La docente afirmó: “Cuando están pintando, los niños aprenden a esperar; ya no gritan, se hablan, se prestan los colores. El arte los calma y los une” (Véase Anexo C).

De modo similar, la auxiliar pedagógica comentó: “Hasta los más inquietos se tranquilizan cuando cantamos o dibujamos; es como si se entendieran sin hablar” (véase Anexo C).

Estas voces dan cuenta de una convivencia que se construye desde la experiencia estética, donde la emoción y la creatividad abren camino al entendimiento.

En coherencia, Pérez Gómez (2017) sostiene que “la convivencia es un aprendizaje ético que surge del compartir cotidiano” (p. 59), mientras que Bruner (1991) recuerda que la cultura y la narrativa son las formas mediante las cuales los sujetos dan sentido a su vida y a su relación con los otros.

Así, la convivencia en el aula no solo forma ciudadanos, sino personas capaces de sentir, imaginar y cuidar.

Resolución de conflictos: el arte como mediador emocional

Uno de los hallazgos más profundos fue la capacidad del arte para transformar el conflicto en diálogo. En una actividad de pintura colectiva se observó:

“Dos niños discutieron por el color rojo. La docente propuso mezclarlo con blanco para crear un nuevo color. Ambos sonrieron y dijeron: “ahora es nuestro color” (Vease, Anexo D). Según Nussbaum (2011), *“el arte cultiva la imaginación moral que nos permite ponernos en el lugar del otro”* (p. 112).

Durante las entrevistas, la auxiliar manifestó: “Cuando hay peleas, cantamos una canción o dibujamos algo entre todos; eso los hace reír y se olvidan del enojo” (véase Anexo C). Esto confirma lo que Vigotsky (1979) ya anticipaba: las emociones se educan en interacción, y el arte es un instrumento cultural que regula y expresa la vida interior. Así, los niños aprenden que la convivencia no consiste en evitar el conflicto, sino en convertirlo en oportunidad de encuentro.

Cultura de paz y aprendizaje socioemocional

El arte también actuó como escuela de emociones. En el grupo focal, los niños expresaron frases como: “Cuando cantamos juntos ya no peleamos, porque suena bonito” o “me gusta pintar con mi amigo porque él no sabe y yo le enseño” (véase Anexo E). Dewey (1934) señalaba que “toda experiencia estética es también una experiencia moral, porque despierta la sensibilidad hacia los otros” (p. 112),

Los registros audiovisuales evidenciaron este aprendizaje: al finalizar las dramatizaciones, los niños se abrazaban o se tomaban de las manos, expresando alegría y conexión emocional (véase Anexo H).

En coherencia, Freire (1997) propone una “*educación del corazón*”, donde la ternura, el respeto y el diálogo son instrumentos de liberación (p. 89). Nussbaum (2019) complementa esta idea al afirmar que “*el arte es una forma de cuidar la vida; un lenguaje que une, repara y humaniza*” (p. 92). De esta manera, la convivencia en el aula se convierte en una práctica ética y estética, en la que la paz se da del encuentro emocional y del reconocimiento de la diferencia del otro.

La convivencia escolar se refleja como un tejido de emociones, gestos y significados, convirtiendo el arte en un puente que fortalece los lazos humanos. Las estrategias lúdico–pedagógicas transformaron el aula en un espacio de encuentro y empatía, favoreciendo la autorregulación, la cooperación y la construcción de una cultura de paz.

Así, se reafirma que el arte no solo educa en la sensibilidad estética, sino también en la sensibilidad humana. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Freire (1997) y Nussbaum (2011, 2019), quienes sostienen que educar es, ante todo, un acto estético, ético y profundamente humano.

4.5. Categoría 3: Inclusión educativa

4.5.1. La inclusión como vivencia compartida

El análisis de esta categoría va articulado con tercer objetivo específico de la investigación. Los diarios de campo muestran que la inclusión se vivió de forma espontánea, en acciones cotidianas marcadas por la empatía y la ayuda mutua. En una de las observaciones se registró: “*El niño con síndrome de Down pinta concentrado. Una compañera le dice: ‘yo te paso el azul clarito, para que te quede más bonito’. Él sonríe y sigue pintando*” (véase Anexo D). Este gesto refleja lo que Booth y Ainscow (2015) denominan una cultura escolar inclusiva, donde se eliminan las barreras a la participación y se promueve el reconocimiento afectivo entre pares.

Durante la actividad *La granja inclusiva*, los niños compartieron materiales y sensaciones. Se consignó: “*El niño con discapacidad visual dice: ‘yo siento la semilla’. Otra niña responde: ‘yo te ayudo’*” (véase Anexo H). En esta interacción, la inclusión se traduce en acompañamiento y sensibilidad, donde el arte actúa como mediador simbólico que une a los niños a través del tacto, la emoción y el descubrimiento compartido.

En la experiencia *Mi hogar, mi refugio*, también se evidenció una participación diversa: *“El niño con mutismo no habló, pero se acercó a poner su mano en la pintura. Los demás niños la miraron y dijeron: ‘mira, ella también pintó, qué lindo’”* (véase Anexo D). Esta escena muestra cómo la creación artística se convierte en un espacio donde la palabra no es requisito para pertenecer; la mirada y el gesto se vuelven formas legítimas de comunicación y presencia.

En la jornada de *Astrónomo por un día*, Dylan expresó: *“Mira, mi planeta tiene anillos, como el tuyo. Somos vecinitos”* (véase Anexo D Y H). Esta frase, sencilla y cargada de ternura, representa la igualdad y la amistad desde la imaginación, reafirmando que el arte genera vínculos simbólicos donde todos tienen un lugar.

Las voces del grupo focal también revelan una comprensión profunda de la inclusión desde la perspectiva infantil: *“A mí me gusta que todos pintemos, porque si falta uno no queda bonito”*, *“Yo le ayudo a mi amigo porque él no habla, pero él me mira y sabe”*, *“Cuando bailamos todos somos amigos”* (véase Anexo E). Estas expresiones, en su lenguaje propio, muestran que los niños entienden la convivencia como una experiencia emocional y colectiva.

Freire (1997) señala que “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 85). En este caso, ese mundo mediador fue el arte: un espacio donde el color, la música y el movimiento sustituyeron la palabra, abriendo caminos a la comunicación desde la sensibilidad.

La docente titular reafirmó: *“Aquí todos pueden. El que no habla canta, el que no escribe dibuja, y el que no puede correr baila con las manos”* (Véase, Anexo C). Esta visión refleja una comprensión pedagógica inclusiva que reconoce las múltiples formas de expresión y comunicación como manifestaciones legítimas del aprendizaje.

En consonancia, Pérez Gómez (2017) sostiene que una escuela verdaderamente inclusiva “reconoce que las capacidades humanas son diversas y que el aprendizaje se enriquece en esa diversidad” (p. 59). Y, desde la mirada de Vigotsky (1979), el arte actúa como mediador cultural que convierte la emoción individual en experiencia compartida, posibilitando la participación activa de todos los niños.

Reconocimiento de la diferencia y acompañamiento sensible

El análisis de los diarios de campo evidenció que las estrategias artísticas generaron dinámicas de reconocimiento, respeto y acompañamiento entre los niños, haciendo visible la diferencia como una oportunidad para convivir y crear juntos.

Durante una dramatización se registró: *“Una niña con TEA se integró al grupo cuando comenzaron a dramatizar. Dijo bajito: ‘yo quiero ser el sol’, y los demás respondieron: ‘sí, tú eres el sol grande’”* (Véase Anexo D). El diálogo espontáneo simboliza el reconocimiento colectivo: el grupo legitima su participación, la nombra y la incluye como parte de la creación. Nussbaum (2011) sostiene que la imaginación artística *“amplía la empatía y permite percibir la humanidad del otro”* (p. 114). En este caso, la palabra y la escena se transforman en aceptación, mostrando cómo el arte educa emocionalmente en la comprensión y la igualdad.

Los registros también consignan expresiones de acompañamiento natural durante las actividades plásticas. En una de ellas se observó: *“Un niño con dificultad motriz dibujaba con esfuerzo. Otro niño le dijo: ‘yo te ayudo a pintar la parte de arriba’. Entre los dos completaron el dibujo”* (véase Anexo D y Anexo H). Este acto espontáneo refleja lo que Freire (1997) denominó una *pedagogía del corazón*, en la que la solidaridad se convierte en una forma de aprender juntos y de reconocer al otro desde la cooperación, no desde la compasión.

En otra observación se registró: *“Mientras pintaban, un niño le dijo a otro: ‘tú no sabes pintar’, y la docente intervino diciendo: ‘cada dibujo es diferente, y todos los colores sirven’. El niño miró el dibujo de su compañero y dijo: ‘bueno, el tuyo es bonito también’”* (véase Anexo B). Este momento muestra cómo el acompañamiento docente transformó un gesto de exclusión en oportunidad de reconocimiento y aprendizaje ético. Según Vigotsky (1979), las emociones se educan en la interacción y se socializan mediante la cultura y el lenguaje simbólico; el arte, en este sentido, ofreció un medio para tramitar el conflicto y resignificar la diferencia.

Las voces de los adultos confirman la emergencia de una ética del cuidado. La auxiliar pedagógica expresó: *“Ellos mismos buscan cómo ayudar. A veces ni hace falta que uno diga; ellos se miran y ya saben que hay que acompañar”* (Véase, Anexo C). Su reflexión evidencia lo que Ausman (2019) denomina una *educación de la ternura*,

entendida como “una mirada que acoge y un gesto que repara” (p. 74). En el aula observada, esa ternura se manifestó en la disposición espontánea para compartir materiales, apoyar al compañero o celebrar las creaciones de todos.

En conjunto, los registros muestran que el arte fue un espacio donde la diferencia no generó distancia, sino encuentro. A través del color, la música, el movimiento o el gesto, los niños aprendieron a reconocerse diversos, pero igualmente valiosos. Así, el acompañamiento sensible se consolidó como práctica cotidiana que unió lo estético y lo ético en la experiencia educativa.

El arte como camino hacia la equidad y la participación

El análisis interpretativo permitió comprender que el arte se consolidó como un medio de equidad y justicia emocional dentro del aula. Los diarios de campo lo evidencian en múltiples interacciones espontáneas. En una de las sesiones se registró: *“Mientras pintaban con témperas, una niña dijo: ‘mire, mi línea es como una lombriz’, y otro niño respondió: ‘yo hago carretera como la del Tarra’”* (véase Anexo B). Este intercambio muestra cómo el arte permitió el diálogo entre iguales, donde cada creación fue valorada y celebrada como parte de una experiencia compartida. Dewey (1934) sostiene que la experiencia estética “une pensamiento y emoción en una actividad compartida que da sentido a la vida comunitaria” (p. 115); en el aula observada, ese sentido comunitario se materializó en los colores, las palabras y las risas que acompañaron cada creación.

En otra observación, *“Una niña dijo: ‘profe, él pintó bonito sin salirse de la línea’, y el compañero respondió: ‘sí, porque yo ya aprendí’”* (véase Anexo D). Esta conversación refleja la equidad desde el reconocimiento mutuo, donde la valoración del otro surge de manera espontánea, sin competencia ni comparación. En coherencia con Bruner (1991), la cultura escolar se construye narrativamente: los niños, a través de sus relatos y gestos, van elaborando significados de justicia y pertenencia dentro del grupo.

El grupo focal también evidenció este aprendizaje social. Los niños expresaron: *“Yo le presto mi color para que no llore”*, y *“Si él no pinta, yo lo ayudo porque somos equipo”* (véase Anexo D). Estas voces literales muestran que los valores de solidaridad y equidad

emergen desde la práctica artística, donde la cooperación sustituye la competencia y la empatía se aprende creando.

Asimismo, en una de las actividades plásticas se observó: *“Un niño dijo: ‘yo hago el sol, tú las flores’, y su compañera respondió: ‘listo, pintamos juntos’”* (véase Anexo C). Esta interacción sencilla encarna el principio de justicia participativa, en la que cada uno aporta desde sus capacidades y todos se sienten parte de un proyecto común.

La docente titular reforzó este sentido al afirmar: *“Hasta el que se enoja termina riéndose. El arte los calma y los une”* (Véase Anexo C). Su percepción coincide con Ausman (2021), quien denomina al arte una *pedagogía del encuentro*, porque integra emoción, sensibilidad y justicia como bases de la convivencia (p. 107).

En conjunto, los datos muestran que la equidad en el aula no fue impuesta como norma, sino vivida como práctica cotidiana. Así, las actividades artísticas se convirtieron en un camino hacia la equidad y la comunidad, donde todos pudieron crear, cooperar y reconocerse como parte esencial del mismo grupo.

La categoría inclusión educativa evidencia que el arte, al incorporarse a las prácticas pedagógicas, se consolidó como un lenguaje de equidad, empatía y encuentro humano. En coherencia con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), Freire (1997), Vigotsky (1979) y Nussbaum (2011), se comprende que la inclusión en la primera infancia no se enseña como contenido, sino como experiencia cotidiana. El arte se manifestó como un mediador pues permitió a cada niño y niña participar, expresarse y convivir desde la ternura, el respeto y la alegría compartida. Así la diferencia se transformó en un valor, y la convivencia se vivió como una experiencia estética y ética de paz, en la que cada participante tuvo un lugar para ser, crear y encontrarse con los otros.

Capítulo V. Conclusiones

El desarrollo del estudio permitió comprender que el arte es una herramienta esencial para fortalecer la convivencia y la inclusión en la primera infancia. Se evidenció como un lenguaje universal comunica emociones, une las diferencias y crea lazos entre los niños. Las experiencias en el aula del grado de Transición mostraron que, a través del juego, la pintura, la música y la dramatización, los niños aprendieron a expresarse, compartir y convivir con más empatía y respeto.

En primer lugar, se reflejó que la convivencia se construye en los gestos simples del día a día: prestar un color, esperar el turno o ayudar a un compañero. Las actividades artísticas generaron espacios donde los niños aprendieron a controlar sus emociones y a relacionarse con respeto. Gracias al arte, el aula se transformó en un lugar más tranquilo y alegre, donde las diferencias se convirtieron en algo natural y enriquecedor.

En segundo lugar, se reconoció que los lenguajes artísticos son una poderosa herramienta de comunicación y expresión. A través del color, el movimiento y el sonido, los niños descubrieron su mundo interior, compartieron sentimientos y crearon historias colectivas. Estas experiencias estimularon la imaginación, la cooperación y el sentido de pertenencia, fortaleciendo los lazos de amistad y promoviendo una convivencia basada en la sensibilidad y la confianza.

Por último, se constató que la inclusión educativa se vivió como una experiencia compartida, no como una exigencia. El arte llevó a todos a participar y sentirse valorados, sin importar sus capacidades o características. En cada actividad, los niños encontraron su manera de aportar e integrarse con sus compañeros, creando un ambiente armónico de respeto.

En conjunto, los resultados confirman que los lenguajes artísticos no solo enseñan creatividad, sino que también sensibilizan. A través de ellos, los niños aprenden a mirar con empatía, escuchar con respeto y convivir desde la socialización. El arte, experimentado cada día con las actividades implementadas, se convirtió en un camino para construir paz,

fortalecer los lazos entre compañeros y hacer de la escuela un lugar donde todos tienen un espacio para expresarse y ser reconocidos.

5.1 Sugerencias y recomendaciones

A partir de los resultados, se plantean las siguientes recomendaciones con el propósito de seguir fortaleciendo la convivencia, la inclusión y la formación integral de los niños y niñas a través de los lenguajes artísticos.

En primer lugar, se sugiere al Centro Educativo integrar los lenguajes artísticos en el proyecto institucional, como una herramienta que permita fortalecer la convivencia y ayude a los niños y niñas a expresar sus emociones, valorar la diferencia y no se limite solo a ser una asignatura. Así mismo adecuar y mantener espacios creativos en el aula y rincones donde los niños puedan pintar, cantar, dramatizar o crear libremente, contando con materiales que estimulen su imaginación, curiosidad y disfrute.

De igual manera ofrecer talleres y acompañamientos en pedagogías artísticas e inclusión educativa, de modo que las educadoras puedan seguir innovando y acompañando a los niños desde una mirada más sensible, comprensiva y humana. También organizar actividades artísticas compartidas, como murales, exposiciones o celebraciones ayuda a estrechar lazos entre escuela, familia y entorno, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la cooperación.

En esa misma línea, se sugiere fomentar espacios de encuentro y reflexión pedagógica para que las docentes compartan sus experiencias, logros y dificultades contribuirá a mejorar las prácticas y a mantener vivo el compromiso con una educación más humana y creativa.

En cuanto al rol docente, se propone asumir el arte como una herramienta que acompañe la vida diaria en el aula. No se trata solo de usarlo en las clases de artística, sino de permitir que el arte dé otros resultados, como los valores, la resolución de conflictos y la formación emocional. De esta manera, cada día se convierte en una oportunidad para que los niños encuentren en él, un espacio seguro para expresar lo que sienten y comprender lo que viven. En este mismo sentido, es fundamental brindarles libertad para crear, permitirles experimentar sin miedo a equivocarse y reconocer que el verdadero aprendizaje está en el

proceso, no en el resultado final. Esto les da confianza, valor y una voz propia que merece ser escuchada.

Asimismo, es importante diseñar experiencias que realmente incluyan a todos, teniendo en cuenta las habilidades, intereses y ritmos de cada niño. Cuando se adapta una actividad pensando en cada uno, todos pueden participar, sentirse parte del grupo y comprender que su presencia es valiosa. Del mismo modo, transformar los conflictos en oportunidades resulta esencial para el trabajo pedagógico. En lugar de ver las peleas o diferencias como problemas, se pueden convertir en momentos para cantar, dramatizar, dibujar y expresar aquello que no siempre se logra decir con palabras. Así, el diálogo, la empatía y la comprensión mutua se fortalecen desde la experiencia y no solo desde la teoría.

Además, registrar y reflexionar sobre lo vivido se vuelve un pilar en la práctica educativa. Los diarios, fotografías y notas permiten mirar con más calma lo que sucede en el aula, reconocer los pequeños avances, los momentos significativos y las emociones que acompañan a los niños en su camino. Esta mirada sensible no solo construye memoria pedagógica, sino que reafirma el compromiso con una educación más humana.

De manera complementaria, para la comunidad educativa y las familias, ya que la formación de los niños es una tarea compartida. Valorar el arte en la vida cotidiana, crear espacios para cantar, pintar o jugar en familia fortalece el vínculo afectivo y permite que los niños sientan apoyo, compañía y amor. Asimismo, participar activamente en las actividades del colegio y en los proyectos artísticos invita a construir una comunidad más unida, donde todos aportan y se reconocen como parte esencial del proceso educativo.

Por otro lado, reforzar la empatía y el respeto en el hogar resulta fundamental. Acompañar a los niños en su crecimiento emocional, escucharlos con paciencia, enseñarles a ayudar y a convivir con amabilidad, contribuye a una formación más completa. Igualmente, aceptar y celebrar la diversidad ayuda a mostrarles que cada persona es única, que todos aprendemos de formas distintas y que esa diferencia nos enriquece como comunidad. Finalmente, acompañar con cariño las experiencias artísticas, escuchar lo que los niños quieren decir a través de sus creaciones artísticas, eleva su autoestima y les recuerda que el arte también es una forma de amor, cuidado y comunicación profunda.

Referencias

- Abad, P., et al. (2021). *La investigación educativa: Teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica American.
- Acosta Bravo, S. G. (2019). *Participación estudiantil y convivencia escolar: Un reto para las instituciones educativas*. Cinde.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alcaldía Municipal de Ocaña en Norte de Santander. (2020, septiembre 10). *En el mes de septiembre se realizarán diferentes actividades dirigidas a mujeres víctimas de la violencia intrafamiliar y violencia de género*. Alcaldía Municipal de Ocaña en Norte de Santander.
- Alcoser, & Moreno. (2019). *La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de convivencia de los niños de 4 a 5 años del centro de educación inicial “Mundo Mágico”*. Universidad Laica Vicente Roca fuerte de Guayaquil.
- Asorra, P. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1–20.
- Ausman, M. (2019). *Pedagogías del encuentro: Arte, cuerpo y transformación educativa*. Noveduc.
- Ausman, M. (2021). *Educación sensible: Experiencias y narrativas del aprender con el otro*. Homo Sapiens.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

- Bickmore, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are “antibullying...” *Child Development*, 648–687. Sage.
- Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bornstein, M. H., et al. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910–2929.
- Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 113–124.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bueno-Villaverde, A. M. (2022). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas. *Bordón*, 87–103.
- Chaveco, M. (2025). *Educación inclusiva y emociones: Retos para la escuela contemporánea*. Pueblo y Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, marzo 20). *Sistema Único de Información Normativa*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038036>
- Córdova, R. (2022). *Aprendizaje cooperativo y convivencia escolar en estudiantes de la institución educativa inicial N.º 391 “Los Querubines” de Paucarbamba*. Universidad César Vallejo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s. f.). *DANE*. <https://www.dane.gov.co/>

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (Trabajo original publicado en 1934). Paidós.
- Duffy, P. B. (2020). *Construcción discursiva de la resignificación del rol mediador de los paradocentes y auxiliares*. (Vol. 50). Chile.
- Durán, D., & G. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un reto de la escuela actual*. Graó.
- Durlak, J. A. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 405–432.
- Echeita, G. (2007). *La educación inclusiva: De la retórica a la práctica*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La educación inclusiva en España: Estado y retos. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 11–22.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. (2022). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2021). *Informe de impacto sobre deserción escolar y violencia en Colombia*. Fundación Empresarios por la Educación.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.

- Galván, L., & Martínez, L. (2019). La técnica gráfico-plástica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Escuela Normal Superior de Ocaña.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Garrido, P. (2010). *Educación en el ocio y el tiempo libre* (Vol. 15). Palabra.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Guevara Alban, G., et al. (2020). Metodologías de investigación educativa. *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173.
- Hernández, A. (2014). Arte y pedagogía en la primera infancia. *Aula Abierta*.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. M. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- ICBF. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

- Iglesias Díaz, C. (1999). *Educar para la paz desde el conflicto*. Homo Sapiens.
- Johnson, D. W. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. (2006). *Joining together: Group theory and group skills* (9.ª ed.). Pearson Education.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2006). *El descubrimiento de Harry Stottlemeier: Filosofía para niños*. Editorial de la Torre.
- Lobo Arévalo, N. K., & Ramírez Navarro, M. A. (2020). *Estrategias para favorecer la socioafectividad en estudiantes de preescolar*. Politécnico Grancolombiano.
- Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco—demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75–96.
- Lowenfeld, V. (1987). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Trillas.
- Mandela, N. (2003). *El largo camino hacia la libertad*. Aguilar.
- MEN. (2015). *Bases curriculares para la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2020). *Deserción escolar en Colombia: Análisis y políticas de permanencia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1–18.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

- Montessori, M. (2003). *Educación para la paz*. Longseller.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development*. Harvard University Press.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- Palacios, A. R. (2006). *El modelo de la diversidad*. Diversitas.
- Pedraza Ávila, N. M. (2021). *Estrategias didácticas para la resolución de conflictos desde la primera infancia*. Universidad de Pamplona.
- Pérez Gómez, Á. (2010). *La escuela como comunidad moral*. Graó.
- Pérez Gómez, Á. (2010). La función y el sentido de la educación en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 17–42.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Riba, C. (2019). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Roa, E. G., Molina García, A., & Saenger Pedrero, C. B. (2022). Formación moral y convivencia democrática en educación preescolar. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 93–124.
- Rojas Trujillo, Z. R., & Ochoa Ñungu, A. D. P. (2020). *Estrategias lúdico-pedagógicas para la inclusión educativa*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Ruiz, B. C. (2011). La investigación cualitativa en educación. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 28–50.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Sklair, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. <https://books.apple.com/es/book/y-si-el-otro-no-estuviera-ah%C3%AD/id1457001101>
- Toro Jaramillo, L. F. (2020). *Fortalecimiento de las relaciones interpersonales desde los lenguajes expresivos*. Tecnológico de Antioquia.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Inclusive Education: The Way of the Future*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación para la paz y los derechos humanos: Guía para la implementación en las escuelas*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para la paz y el desarrollo sostenible*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNICEF. (s. f.). *UNICEF Colombia*. <https://www.unicef.org/colombia/>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

Walón, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Presses Universitaires de France.

Zaitgei, N. (2010). Participación y democracia en la escuela. *Revista de Participación Educativa*, 43–52.

Referencias

Anexos

En: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/coord_maestriapedagogiascriticas_usta_edu_co/EsoyawYjyhNLjRzbHTRUzyQBT1xIr38c9WS4HLiMotNW2w?e=713YkR
<https://drive.google.com/drive/folders/1aZx8P49WtA0cUwj38e2yMKgRSU5no56Q>

Anexo A: N/A

Anexo B: N/A

Anexo C: C1. Entrevista a docente titular

C2. Entrevista a docente auxiliar

Anexo D: D1. Diario de campo (Observación no participante)

D2. Diario de campo (Observación participante)

Anexo E: Grupo Focal

Anexo F: Formatos de consentimiento

Anexo G: Registro fotográfico

Anexo H: Fotografías

Anexo I: Audios

Anexo J: Matriz de actividades pedagógicas

Anexo K: Transcripciones