



**Los lenguajes expresivos y el autismo: el arte como camino hacia el aprendizaje**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil**

**Tatiana Vanessa Flórez Villada**

**Asesor/a:**

**Julia Victoria Escobar Londoño**

**Corporación Universitaria Unilasallista**

**Facultad de Ciencias sociales y Educación Caldas**

**Licenciatura en Educación Infantil**

**Antioquia, Colombia**

**2025**

## Dedicatoria

*A mi mamá Claudia y mi papá Urbey, gracias por ser mi mayor ejemplo de amor y esfuerzo, les expreso mi más sincero agradecimiento por cada sacrificio que hacen cada día por mí, cada palabra de apoyo que me brindaron durante este largo camino me sirvió para luchar por mis sueños y no rendirme tan fácil. Gracias por creer en mí incluso cuando las dudas y el cansancio intentaron vencerme. Su entrega y su amor incondicional han sido la base sobre la cual hoy puedo decir “es impresionante hasta donde he llegado”.*

*A mi hija, mi gran bendición y mi mayor razón para cada día ser mejor, gracias por tu paciencia, por comprender el motivo de mis ausencias, gracias por acompañarme en cada traspasada y ayudarme con las tareas, tu compañía a sido fundamental durante este tiempo.*

*Cada vez que me regalas una sonrisa en medio de mi cansancio físico y emocional comprendo que algo estoy haciendo bien, con cada palabra como “mamá llegaste” con gran euforia me da más fuerza de luchar cada día por ti y superarme para ser una profesional y ser mejor persona.*

*Eres mi motor y mi inspiración para no rendirme jamás. Cada esfuerzo ha tenido un sentido y ese sentido es por ti, te amo **Emily**.*

*Ya mi hermano Sebastián, que, aunque hoy habita en el cielo siempre vivirá eternamente en mi corazón, gracias por acompañarme desde la distancia, gracias por ser mi fuerza en medio del silencio, por hacerte presente en los momentos que más te necesito. Este logro también es gracias a ti y a tu luz, porque, aunque nos encontremos en planos terrenales diferentes siempre caminaremos juntos.*

*A todos ustedes gracias por su apoyo incondicional, con amor, gratitud y orgullo.*

*Sin ustedes nada de esto habría sido posible.*

## Agradecimientos

Agradezco al Centro Educativo Malaguzzi, así como a su rectora Leydi Johana Arroyave Muñoz y coordinadora Luisa Fernanda Torres Flórez por abrirme las puertas de este lugar y brindarme la oportunidad de vivir una experiencia formativa que enriqueció profundamente mi proceso como futura licenciada en educación infantil. Su confianza y acompañamiento hicieron que este espacio se convirtiera en un lugar de aprendizajes, en el que pude acercarme a la práctica pedagógica desde una mirada más reflexiva y humana.

Gracias a todos los niños y niñas que hicieron parte de este proceso, desde grado inicial hasta tercero y cuarto. Cada gesto, forma de comunicarse y maneras simples de relacionarse aportaron sentido y profundidad tanto a la investigación como a nivel personal. Cada jornada con ellos reafirmó mi vocación docente y me llevó a reafirmar la importancia de crear espacios donde cada niño y niña sea acogido desde sus propias formas de estar en el mundo.

Al docente y magister Luis Carlos Sarmiento y a la especialista Natalia Osorio, le expreso mi agradecimiento por haber confiado en mí en la Práctica I y por invitarme a participar en el proyecto desarrollado junto a la Alianza United Way y la Corporación Universitaria Unilasallista. Su orientación constante, sus recomendaciones y la apertura para dialogar sobre cada avance se convirtieron en un apoyo para continuar consolidando mi formación profesional.

Finalmente, manifiesto mi más sincero reconocimiento a mi asesora la doctora Julia Victoria Escobar Londoño, cuyo acompañamiento y palabras oportunas me ofrecieron seguridad y claridad en los momentos más difíciles de este proceso. Su guía fue importante para avanzar de forma confiada cada etapa de la construcción de este trabajo de grado.

## Resumen

El proyecto “Los lenguajes Expresivos y el Autismo: el arte como camino hacia el aprendizaje” tuvo como objetivo, proponer mediaciones pedagógicas donde se fortalezca la comunicación e inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) por medio de los lenguajes expresivos. Este proyecto se realizó en el contexto de la Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Unilasallista.

El paradigma utilizado es cualitativo, y se seleccionó la metodología de Sistematización de Experiencias por Oscar Jara (2015).

Las técnicas para la recolección de información fueron la observación participante y la revisión y análisis documental, sus instrumentos, el diario de campo y el registro fotográfico, que permitieron obtener información sobre las características y las interacciones con los materiales accesibles y las estrategias implementadas en el aula y el atelier. Y para el análisis de la triangulación se realizó unas matrices de análisis para interpretar lo escrito en los diarios de campo.

Las categorías iniciales seleccionadas son: La Educación Inclusiva desde la UNESCO (2009), los Lenguajes Expresivos (Lasso, 2012, Quintero Arrubla et al., 2016), la función del atelier desde la filosofía de Reggio Emilia, especialmente Loris Malaguzzi (1988) todo lo anterior con el respaldo de la legislación colombiana frente a los referentes legales como Ley General de Educación 115 de 1994, Ley 1098 de 2006 y el Decreto 660 del 2011.

Por otro lado, los lenguajes expresivos, el Atelier y los materiales sensoriales actuaron como el "Tercer Maestro", generando bienestar emocional y también fue un canal de comunicación no verbal esencial para el aprendizaje significativo. Para esto se identificaron tres categorías emergentes, la rigidez pedagógica como una barrera para la participación, el cuerpo como comunicación emocional y la necesidad de flexibilidad docente, ahora las tendencias fueron, Rigidez pedagógica que provoca rechazo y evitación, las señales del cuerpo permite ajustar las intervenciones y evitar la sobre carga, además, la anticipación disminuye la ansiedad en los niños y niñas.

**Palabras clave:** Lenguajes Expresivos, Trastorno del Espectro Autista, Reggio Emilia, Inclusión, Tercer Maestro

## Abstract

The project “Expressive Languages and Autism: Art as a Path to Learning” aimed to propose pedagogical mediations that strengthen communication and inclusion for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) through expressive languages. This project was carried out in the context of the Pedagogical Research Practice of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the Unilasallista University Corporation.

The paradigm used is qualitative, and the methodology of Systematization of Experiences by Oscar Jara (2015) was selected.

The techniques used to collect information were participant observation and document review and analysis, using field journals and photographic records as instruments, which provided information on the characteristics and interactions with accessible materials and the strategies implemented in the classroom and the atelier. For the triangulation analysis, analysis matrices were created to interpret the field journals.

The initial categories selected are: Inclusive Education from UNESCO (2009), Expressive Languages (Lasso, 2012, Quintero Arrubla et al., 2016), the role of the atelier in the Reggio Emilia philosophy, especially Loris Malaguzzi (1988), all of the above supported by Colombian legislation such as General Education Law 115 of 1994, Law 1098 of 2006, and Decree 660 of 2011.

On the other hand, expressive languages, the Atelier, and sensory materials acted as the “Third Teacher,” generating emotional well-being and also serving as an essential channel of nonverbal communication for meaningful learning. Three emerging categories were identified for this: pedagogical rigidity as a barrier to participation, the body as emotional communication, and the need for teacher flexibility. The trends were: pedagogical rigidity causing rejection and avoidance, body signals allowing interventions to be adjusted and overload to be avoided, and anticipation reducing anxiety in children.

**Keywords:** Expressive Languages, Autism Spectrum Disorder, Reggio Emilia, Inclusion, Third Teacher.

## Tabla de contenidos

Resumen .....	4
Abstract .....	5
Introducción .....	10
<b>CAPÍTULO 1. GENERALIDADES .....</b>	<b>14</b>
Contextualización institucional .....	14
La misión .....	18
La visión .....	18
Principios Pedagógicos .....	19
Evaluación Formativa .....	21
Contextualización del aula .....	23
Planteamiento de la Problemática .....	27
Pregunta de Investigación .....	31
Objetivos .....	32
Objetivo general .....	32
Objetivos específicos .....	32
Justificación .....	33
<b>Capítulo 2. MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>36</b>
Antecedentes o estado del arte .....	36
Marco Teóricos/Conceptuales .....	52
Categorías .....	52
Lenguajes Expresivos .....	52
El Trastorno del Espectro Autista (TEA) .....	54
Educación Infantil .....	57
Educación Inclusiva .....	58
La Inclusión .....	60
La Comunicación .....	62
Dimensión socio-afectiva .....	64
Los Vínculos .....	65
El Atelier .....	67

Referentes Legales .....	72
Diseño Metodológico .....	75
Enfoque .....	75
Método .....	76
Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información .....	77
Observación Participante .....	77
Revisión y Análisis Documental .....	79
Instrumentos .....	80
Diario de campo .....	80
Registro Fotográfico .....	82
Matriz de análisis documental – Ficha de análisis .....	82
Población .....	84
Muestra .....	84
Delimitación alcance .....	85
Cronograma de Ejecución .....	88
Capítulo 3. Resultados – Hallazgos .....	91
Análisis y discusión .....	91
Capítulo 5. Conclusiones .....	102
Conclusiones .....	102
Referencias Bibliográficas .....	108
Anexos.....	113

### Lista de tablas

Tabla 1 Formato Diario de campo.....	81
Tabla 2 Formato Matriz de análisis.....	82
Tabla 3 Población.....	84
Tabla 4 Formato consentimiento informado .....	87
Tabla 5 Cronograma PPI 1,2,3 .....	88
Tabla 6 Matriz de análisis Objetivo 1 .....	91
Tabla 7 Matriz de análisis Objetivo 2 .....	96
Tabla 8 Matriz de análisis Objetivo 3 .....	99

## Lista De Ilustraciones

Ilustración 1 Ruta de desplazamiento (foto tomada de Google maps).....	16
Ilustración 2 Desplazamiento hacia el Centro Educativo (foto tomada de Google maps).....	16
Ilustración 3 Centro Educativo Malaguzzi (Tomada de Google Maps).....	17
Ilustración 4 Centro Educativo Malaguzzi (Tomada de Google).....	17
Ilustración 5 Realización de rotuladores .....	24
Ilustración 6 Realización de rotuladores .....	25
Ilustración 7 Aula ciclo 1-2 A (Fuente propia).....	25
Ilustración 8 Aula ciclo 1-2 A (Fuente propia).....	26
Ilustración 9 Organización de closet .....	26
Ilustración 10 Organización de closet .....	27
Ilustración 11 Lenguajes expresivos .....	54
Ilustración 12 Trastorno del Espectro Autista .....	56
Ilustración 13 La Inclusión .....	61
Ilustración 14 La Comunicación .....	64
Ilustración 15 Los Vínculos .....	67
Ilustración 16 El Atelier .....	71
Ilustración 17 Enfoque Cualitativo .....	76
Ilustración 18 Características estudiante 1 y 2.....	85
Ilustración 20 Consentimiento informado 1.....	113
Ilustración 21 Consentimiento informado 1.1.....	114
Ilustración 22 Consentimiento informado 2.....	115
Ilustración 23 Consentimiento informado 2.1.....	117
Ilustración 25 Exposición Trabajo de grado III Universidad Luis Amigó .....	174

## Introducción

Este informe final escrito del proyecto “Los lenguajes Expresivos y el autismo: el arte como camino hacia el aprendizaje” investigación que surge de un acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Malaguzzi, donde se desarrollaron las Prácticas Pedagógicas Investigativas II y III correspondientes al proceso formativo del Pregrado de Licenciatura en Educación Infantil. A lo largo de este recorrido académico, se hizo evidente la necesidad de repensar las prácticas educativas dirigidas a los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente con aquellos que no utilizan un lenguaje verbal para comunicarse. Por medio de esta experiencia en el aula y el atelier se permitió reconocer que, aunque la institución cuenta con un enfoque inspirado en la Filosofía de Reggio Emilia, persisten varios retos o desafíos importantes que se relacionan con las mediaciones pedagógicas, la inclusión y la creación de espacios donde la comunicación no verbal sea igual de importante a la verbal, que sea valorada como una forma legítima de expresión y participación por parte de los niños y niñas.

Este trabajo se presenta y se fundamenta en la convicción de que todos los niños y niñas poseen grandes capacidades, intereses y diferentes formas de relacionarse con el mundo que los rodea. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista no hablantes, estas formas se manifiestan por medio de gestos, movimientos, miradas, elecciones de color, interacciones con los materiales y otras expresiones sensoriales que a pesar de aparentar ser tan simples contienen grandes significados sobre su manera de sentir, comprender y estar en el entorno. Reconocer estos lenguajes implica ampliar la mirada pedagógica y cuestionar los métodos tradicionales que en varias ocasiones reducen esta comunicación.

La Filosofía de Reggio Emilia ha sido el referente fundamental de esta investigación, pues este plantea que los niños y las niñas poseen “cien lenguajes” para pensar y expresar sus emociones. Esto invita a los maestros a escuchar más allá de las palabras, a observar con sensibilidad y permitir que la creatividad, el arte, el color y los materiales cobren un lugar central en la construcción de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, el arte deja de ser una actividad simplemente decorativa para convertirse en un puente hacia la comunicación, el encuentro y la

construcción de los vínculos pedagógicos que se dan dentro del aula. Esto resulta muy valioso para los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista no hablantes, quienes usan su cuerpo, la sensorialidad y la exploración como caminos para interactuar y participar dentro de las instituciones.

Durante las prácticas, se evidenció que las estrategias dentro del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) tendían a centrarse en actividades de coloreado o tareas repetitivas que, si bien pueden tener un propósito formativo, no necesariamente responden a las formas auténticas de comunicación de los niños y niñas con autismo. Esta observación motivó para realizar una formulación del proceso investigativo orientándose a comprender cómo los lenguajes expresivos podrían fortalecer la comunicación y favorecer la inclusión dentro del aula y el atelier. Así, este estudio no parte de la idea de “enseñar a hablar”, sino de la necesidad de ofrecer canales expresivos que permitan a los niños mostrar lo que sienten, piensan o necesitan, sin forzarlos a modos comunicativos que no corresponden a su singularidad.

En este sentido, la sistematización de experiencias se convirtió en la metodología adecuada para analizar las prácticas vividas en el aula, cuestionar los procesos pedagógicos del día a día y comprender cómo surgen las transformaciones educativas. La sistematización, entendida desde el planteamiento de Óscar Jara, permite reconstruir el proceso vivido, identificar tensiones, aprendizajes y sentidos, y avanzar hacia propuestas más críticas y coherentes con la realidad del contexto. Este enfoque metodológico reconoce que la práctica pedagógica no es una repetición de procedimientos, sino una oportunidad constante para observar, interpretar y reflexionar lo que ocurre con los niños y niñas en el espacio educativo.

La investigación se desarrolló en un grupo (1-2 a) conformado por once estudiantes, entre ellos dos con diagnóstico de TEA no hablante. Uno de ellos, un niño de siete años que mostraba gran interés por las actividades matemáticas y los objetos concretos, mientras que la niña de seis años se destacaba por su sensibilidad artística y su capacidad para comunicar emociones a través del color y la pintura. Ambos compartían una característica en común, la dificultad para utilizar el lenguaje oral, pero la capacidad de comunicarse de manera profunda y auténtica mediante gestos,

movimientos, miradas, expresiones faciales y participación sensorial en las propuestas del aula y el atelier.

El atelier, se convirtió en un eje central de esta investigación como espacio creativo dentro de la institución. Desde la filosofía de Reggio Emilia, el atelier se concibe como un “tercer maestro”, un ambiente preparado que favorece la exploración, el asombro, la creatividad y la libertad expresiva. Sin embargo, en el contexto estudiado, el atelier presentaba limitaciones relacionadas con la organización del espacio, la disponibilidad de materiales, la sistematicidad de su uso y el rol del adulto como mediador. Estos aspectos llevaron a reflexionar sobre cómo fortalecer este ambiente para que realmente se convierta en un espacio inclusivo, sensible y accesible para todos los niños y niñas, especialmente aquellos con necesidades particulares de comunicación.

A partir de estas reflexiones, la investigación se propuso diseñar, implementar y sistematizar las mediaciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comunicación y la inclusión mediante los lenguajes expresivos. Se utilizaron técnicas como la observación participante, el diario de campo y el registro fotográfico, herramientas que permitieron documentar las interacciones en el aula, las respuestas de los niños y niñas ante los materiales, los momentos de conexión emocional y las formas sutiles en que se expresaban y se relacionaban con sus compañeros, con los adultos y con el entorno. Estos registros se convirtieron en elementos esenciales para analizar los procesos y reconocer los aprendizajes que surgieron durante este tiempo.

El contenido de esta investigación se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo presenta las generalidades del estudio, entre ellas la contextualización institucional, la descripción del aula, la problemática, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. Este recoge los elementos que dieron origen a la propuesta y permite comprender la importancia de abordar la inclusión desde una mirada más amplia y sensible.

El segundo capítulo corresponde al marco referencial. Allí se encuentran los antecedentes, las categorías conceptuales y los referentes legales que fundamentan la investigación. Este apartado muestra cómo el arte, la educación inclusiva, el desarrollo del lenguaje y la atención a la

diversidad han sido abordados en diferentes contextos académicos, permitiendo identificar tendencias, vacíos y oportunidades para la innovación pedagógica.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico y las estrategias utilizadas para recolectar la información. Se explica el enfoque cualitativo, el método de sistematización de experiencias, las técnicas empleadas y los criterios éticos que orientaron cada decisión dentro del proceso investigativo.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos y análisis resultantes del trabajo de campo. Este es uno de los apartados más significativos del documento, pues muestra cómo los niños y niñas con TEA se comunicaron de diversas maneras cuando tuvieron acceso a lenguajes expresivos, materiales sensoriales y ambientes preparados. También evidencia cómo pequeñas transformaciones en la práctica pedagógica pueden generar efectos positivos en la participación, la autonomía, el bienestar emocional y la construcción de vínculos dentro del aula.

Finalmente, el quinto capítulo recoge las conclusiones y proyecciones del estudio. Allí se sintetizan los aprendizajes más relevantes, se reflexiona sobre el papel del docente como mediador y se plantean caminos para seguir fortaleciendo prácticas inclusivas basadas en los lenguajes expresivos y la filosofía de Reggio Emilia.

En conjunto, esta investigación no solo busca proponer estrategias para mejorar la comunicación de los niños y niñas con TEA no hablantes, sino también contribuir a una reflexión más profunda sobre la inclusión, la sensibilidad pedagógica y la importancia de escuchar todos los lenguajes que habitan en los niños. Reconocer sus formas particulares de expresión es un acto de respeto, de humanidad y de compromiso con una educación verdaderamente inclusiva. Cada gesto, cada trazo de color, cada mirada y cada exploración con los materiales son oportunidades para construir puentes que permitan a los niños decir, sentir y participar desde sus propias posibilidades. Esta investigación apuesta por una pedagogía que abraza la diversidad, que respeta los ritmos individuales y que convierte al arte y al atelier en escenarios donde todos los niños y niñas pueden encontrar un lugar para expresarse, aprender y ser escuchados.

## CAPÍTULO 1. GENERALIDADES

### Contextualización institucional

El Centro Educativo Malaguzzi, fue creado por Luisa Fernanda Torres Flórez y Leydi Johana Arroyave Muñoz desde 30 de septiembre del 2019 hasta el 1 de enero 2020 buscaron la metodología que querían tener para este Centro Educativo, y el 16 de enero del 2020 abrieron las puertas de la institución en la primera sede ubicada en el Municipio de La Estrella. Comenzó como un centro de acompañamiento para niños y niñas que necesitaban reforzar temas vistos en sus escuelas, o también pasaban tiempo para aprender y divertirse.

Es un Centro Educativo de carácter privado, el cual se destaca por su enfoque pedagógico innovador, donde se basan en los valores humanistas teniendo como referente la pedagogía de Reggio Emilia, la cual se esfuerza por crear entornos educativos dinámicos, significativos e inclusivos para los niños, niñas y sus familias, así en comunidad crean y construyen sus saberes por medio de las experiencias, la participación y el dialogo constante con su alrededor.

La institución está ubicada en zona rural, en la vereda El Cano del municipio de Caldas Antioquia, tiene buen acceso por carretera pavimentada y actualmente cuenta con una población aproximada de 420 habitantes. Esta comunidad cuenta con suministros de servicios esenciales como agua potable y alcantarillado, los cuales están gestionados por la asociación comunal, mostrando una organización comunitaria dedicada a su avance y progreso como una comunidad unida.

La mayoría de población que accede a la institución son de estratos socioeconómicos 1,2,3,4 y 5, y los estratos 2 y 3 son los más concurrentes, accediendo a los servicios brindados por la institución. Esto demuestra que es una comunidad diversa, pero a su vez hay personas en condiciones vulnerables las cuales necesitan una buena educación, que sea apropiada, que incluyan a todos y tenga un gran compromiso social.

En los últimos años se han realizado construcciones residenciales cerca de la zona, especialmente cerca de la vía que une a los municipios de Medellín con Caldas Antioquia. Estas casas situadas en el límite con La Raya y El Cano han cambiado el ambiente del lugar, incentivando a personas de estratos 3 y 4 a residir en la zona o cerca de la zona, lo cual mejora la forma en que

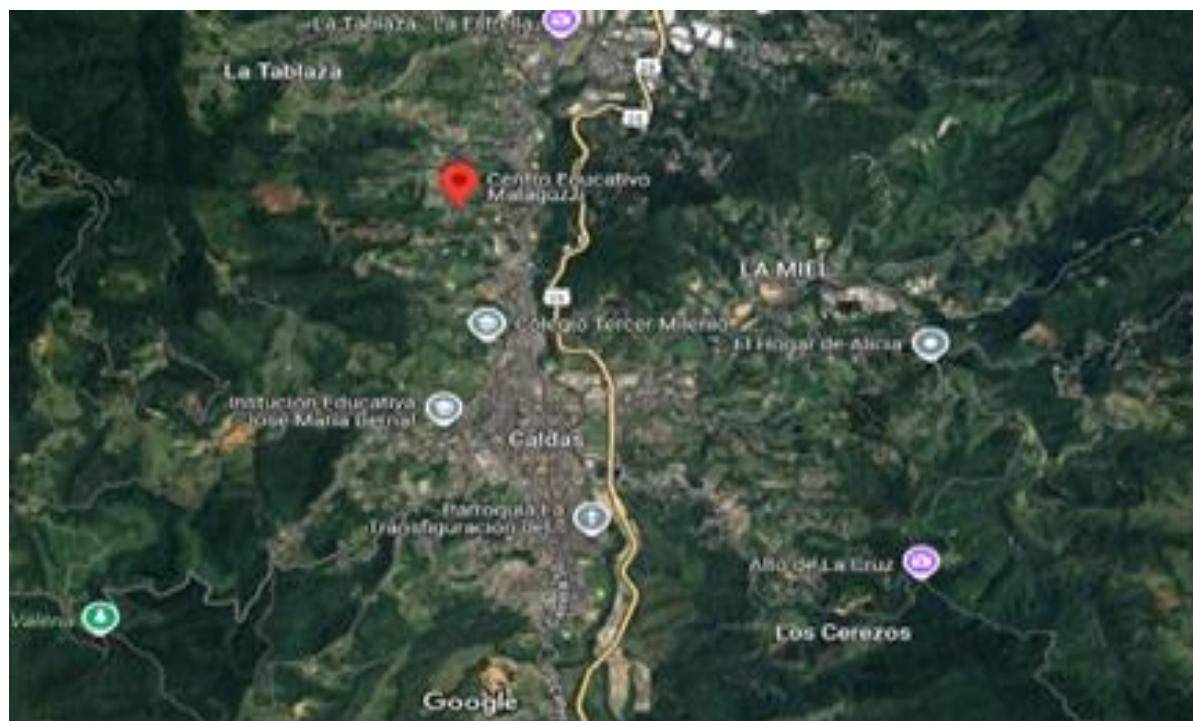
se vive y la sostenibilidad del lugar. Esta expansión urbana permite que se fortalezca el Centro Educativo Malaguzzi, tanto en cobertura como en la conexión de sectores o grupos sociales.

A través de los años, Malaguzzi ha evolucionado tanto en su organización, su currículo y sus metodologías, promoviendo procesos de mejora de forma continua, así mismo articulándose con las políticas públicas del sector educativo.

El Centro Educativo se encuentra diseñado de una estructura física de material en concreto sólido, su diseño típico colonial le da un aire de libertad por sus grandes espacios y su gran construcción la cual su cubierta está diseñada en madera con tejas de barro, lo cual le proporciona frescura y calidez al establecimiento.

La edificación está conformada por dos plantas con espacios bien distribuidos, en donde en su primera planta está ubicada la rectoría, el salón de juegos, el salón de Ciencias Naturales, la cocina, el salón de grado inicial, un baño y el atelier. La segunda planta compuesta por el salón de expresiones, el salón de Axiología, el salón de matemáticas y sociales, cada salón cuenta con un baño y un closet grande donde se guardan los materiales, y por último se encuentra la sala de profesores de primaria.

En su parte trasera se encuentra ubicado el comedor, la huerta escolar y la granja, la cual es habitada por animales agropecuarios como tres cabras, un cerdo, dos patos, una gallina, dos conejos y peces. Los productos agrícolas y pecuarios que allí se producen, son empleados para el autoconsumo de los estudiantes. Finalmente cuenta con zonas verdes muy amplias donde se respira aire puro y se puede realizar actividades lúdicas al aire libre, brindándoles a los niños y niñas espacios para compartir y disfrutar.



*Ilustración 1 Ruta de desplazamiento (foto tomada de Google maps)*



*Ilustración 2 Desplazamiento hacia el Centro Educativo (foto tomada de Google maps)*



*Ilustración 3 Centro Educativo Malaguzzi (Tomada de Google Maps)*



*Ilustración 4 Centro Educativo Malaguzzi (Tomada de Google)*

La institución educativa se fundamenta en un marco filosófico y pedagógico que orienta su quehacer diario y su compromiso con la formación integral de los estudiantes. En coherencia con ello, se han establecido elementos esenciales que definen su identidad y propósito: la Misión, que expresa su razón de ser; la Visión, que proyecta el horizonte hacia el cual se dirige; los Principios Pedagógicos, que guían las prácticas educativas y la Evaluación Formativa, entendida como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje. A continuación, se presenta cada uno de estos componentes que sustentan la labor educativa de la institución.

### **La misión**

La Misión Malaguzzi busca ofrecer una educación integral y de calidad, está enfocada en el desarrollo humano, académico, ético y social de los estudiantes. Enfocada en el desarrollo humano, académico, ético y social de sus estudiantes. Por medio de las metodologías activas promueve y potencia las habilidades de cada niño y niña, incentivando el pensamiento crítico, la creatividad y el sentido de pertenencia de su entorno. Se trabaja desde la inclusión y la participación. Además, busca garantizar el derecho a la educación para cada estudiante, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña, como también respetando sus contextos familiares y sociales. De este modo, la misión de la institución busca formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, con la justicia social y la convivencia pacífica para que haya equidad e igualdad para todos.

La misión institucional establece que “Somos un Centro Educativo privado en el que buscamos formar niños que sean capaces de adaptarse a la sociedad con una formación y desarrollo integral pleno y armónico que formarán a través de sus experiencias en el Centro Educativo Malaguzzi que les permitirá edificarse como personas seguras, autónomas y creativas. En nuestra labor como formadores, nos apoyamos en la propuesta pedagógica de Malaguzzi en la que hacemos partícipes y a la familia, la sociedad y toda la comunidad educativa en el que hacemos un complemento para el aprendizaje de los niños, respetando su singularidad a través de la educación semi personalizada” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f.).

### **La visión**

La visión para el año 2030 es proyectarse como un referente de innovación pedagógica, promoviendo la educación inclusiva y una formación completa. La idea es formar una comunidad

educativa reflexiva, capaz de enfrentar los mayores retos del siglo XXI utilizando métodos pedagógicos impactantes e innovadores que generen cambios y transformaciones. Además, se aspira a que sea una institución reconocida por sus resultados y logros académicos, fortalecida por la participación de la comunidad y por su capacidad de adaptación a los cambios sociales, tecnológicos y ambientales, manteniendo el respeto por la igualdad y el compromiso.

La visión institucional señala que “En el año 2030 el Centro Educativo Malaguzzi será reconocido por ser una Institución innovadora por la formación integral de nuestros estudiantes basándonos en la propuesta pedagógica Malaguzzi en donde los niños son personas libres y comprometidas con el cambio social, a través de la exploración del conocimiento y la realización de proyectos lúdico-pedagógicos que facilitan la interacción con su entorno natural, familiar, social, étnico y cultural” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f. p,13).

### **Principios Pedagógicos**

Ahora, los principios pedagógicos son los pilares teórico-prácticos que dirigen cómo se imparten los conocimientos en el ámbito educativo. En el caso del Centro Educativo Malaguzzi, estos principios se encuentran profundamente vinculados con su visión institucional. Esta refleja en los principios pedagógicos institucionales, que orientan la práctica educativa hacia un enfoque humanista, participativo e inclusivo, reconociendo la importancia de cada niño y niña como protagonista activo de su aprendizaje. Según el PEI Malaguzzi (2025), los principios que sustentan su quehacer pedagógico son la integralidad, la participación y la lúdica, los cuales dialogan directamente con la filosofía Reggio Emilia.

El principio de integralidad “reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f., p.17). Este principio busca potenciar todas las dimensiones del desarrollo infantil socioafectiva, cognitiva, comunicativa, corporal, estética, ética y espiritual en coherencia con una educación que valore la diversidad y fomente el desarrollo pleno y armónico del ser.

Por otro lado, el principio de participación “reconoce la organización y el trabajo en equipo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro; lo cual se da en el intercambio

de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, los docentes, la familia y la comunidad” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f., p.17). Este principio refleja el compromiso de la institución con la construcción colectiva del conocimiento, donde las familias, los docentes y los niños son corresponsables del proceso educativo.

El principio de lúdica reconoce el juego como motor del aprendizaje y desarrollo integral. Según el PEI, “el juego es la expresión máxima del carácter lúdico del niño y la niña, mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo y con el mundo físico y social” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f., p.18). Desde esta mirada, el juego no es solo una actividad, sino una forma de conocimiento que impulsa la creatividad, la autonomía y el goce por aprender.

Estos principios pedagógicos dialogan con la visión institucional y con la propuesta de Loris Malaguzzi, al concebir al niño como un ser activo, curioso y capaz, que aprende a través de la exploración, la interacción y la experiencia significativa con su entorno.

Ahora bien, en coherencia con los lineamientos legales y pedagógicos del país, el Centro Educativo Malaguzzi asume los principios de la educación básica establecidos en el Artículo 2.3.3.3.1.1 del Decreto 1075 de 2015, donde se plantea que “el proceso pedagógico de la educación básica comprende nueve grados que se deben organizar en forma continua y articulada que permita el desarrollo de actividades pedagógicas de formación integral, facilite la evaluación por logros y favorezca el avance y la permanencia del educando dentro del servicio educativo” (Centro Educativo Malaguzzi, s.f., p.19).

Desde esta perspectiva, la educación básica se entiende como una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, que les permite adquirir las bases necesarias para continuar su formación en niveles superiores y para desenvolverse en la vida social.

Asimismo, en consonancia con el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la institución orienta su práctica pedagógica hacia los fines de la educación en Colombia, los cuales buscan promover una formación integral en todas las dimensiones del ser. Entre estos fines se destacan

- 1- El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética y cívica.

- 2- La formación en el respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, justicia y solidaridad.
- 3- La adquisición y generación de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y artísticos, mediante hábitos intelectuales que promuevan el desarrollo del saber.
- 4- El estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de la identidad.
- 5- La conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente y la calidad de vida.
- 6- La formación en la práctica del trabajo, valorando el mismo como base del desarrollo individual y social.
- 7- El fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismo, favoreciendo la interacción con el entorno.
- 8- El estímulo a la creatividad y la investigación científica y tecnológica.  
(Centro Educativo Malaguzzi, s.f., pp. 18–19).

De esta forma, los principios de la educación básica en el Centro Educativo Malaguzzi se entrelazan con su enfoque pedagógico, promoviendo una educación que estimula la autonomía, la cooperación y el pensamiento crítico, para formar ciudadanos comprometidos con el cambio social y el bienestar colectivo.

### **Evaluación Formativa**

En el Centro Educativo Malaguzzi, la evaluación se entiende como un proceso continuo que acompaña, orienta y transforma el aprendizaje. No se trata únicamente de medir resultados, sino de reconocer los avances, las dificultades y las potencialidades de cada niño y niña. La evaluación formativa cumple un papel esencial, ya que permite reflexionar constantemente sobre la práctica educativa, adaptarse al contexto y promover aprendizajes de calidad que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Evaluar desde esta mirada implica observar más allá, escuchar y comprender los procesos de cada estudiante, valorando no solo los conocimientos adquiridos, sino también las actitudes, los intereses y las emociones que emergen durante su desarrollo. Así, la evaluación se convierte en un

espacio de diálogo y de crecimiento, donde los errores no se castigan, sino que se reconoce como una oportunidad para aprender y mejorar.

El PEI Malaguzzi resalta esta perspectiva cuando afirma que la evaluación “Permite reorientar los procesos y metodologías educativas, cuando se presenten indicios de bajo desempeño en algún proyecto, analizando las causas y buscando que lo aprendido en clase, incida en el comportamiento y actitudes de los estudiantes en el salón, en la calle, en el hogar y en la comunidad en que se desenvuelve” (Centro Educativo Malaguzzi, 2025, p. 44).

Esta cita refleja cómo la evaluación formativa es vista como una herramienta para transformar, no solo el aprendizaje, sino también la forma de relacionarse con el entorno. A través de ella, los docentes pueden identificar las necesidades particulares de sus estudiantes y ajustar sus estrategias pedagógicas para brindar una educación más significativa, incluyente y humana.

Otro aspecto importante es el trabajo colaborativo, que se concibe como una parte esencial del proceso evaluativo. En Malaguzzi, este trabajo no se limita al aula, sino que involucra a toda la comunidad educativa como docentes, familias, directivos y estudiantes. Mediante el diálogo y la cooperación, se promueve la resolución conjunta de conflictos, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el compromiso con los proyectos educativos de la institución. La evaluación, entonces, se convierte en una construcción colectiva donde todos participan, aportan y aprenden juntos.

Finalmente, el PEI también resalta los valores institucionales como elementos que acompañan cada proceso de formación y evaluación. Estos valores orientan la convivencia y el desarrollo personal de los estudiantes, promoviendo un ambiente de respeto, responsabilidad y confianza mutua. Los más representativos son, el respeto como reconocimiento a las ideas y formas de pensar de los demás, la responsabilidad como compromiso con las acciones y metas personales y académicas, la solidaridad como apoyo y cooperación frente a las necesidades del otro, la honestidad, entendida como la transparencia y coherencia en el actuar y el compromiso, reflejado en la participación activa y el esfuerzo por alcanzar la excelencia educativa.

Estos valores fortalecen la formación integral del estudiante y reafirman el enfoque humanista que caracteriza al Centro Educativo Malaguzzi. En conjunto, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y los valores institucionales permiten que la educación sea un proceso vivo,

participativo y profundamente humano, donde cada niño y niña es reconocido como protagonista de su propio aprendizaje.

### **Contextualización del aula**

El aula de ciclo 1 y 2 A es un aula donde estudian cuatro niños y siete niñas entre las edades de 6 años y 7 años, dos de ellos diagnosticados con trastorno del espectro autista.

Ahora bien, se cuenta con un salón de un área aproximada de 3x3 metros cuadrados, con dos puertas de acceso en madera y vidrio opaco, y un baño interno con falencias para su uso correctamente, allí se encuentra un closet con materiales didácticos y otros objetos, y es carente de más iluminarias. Además, dentro de este mismo espacio, los niños y niñas ubican sus pertenencias, el cual no es un sitio adecuado por alto riesgo de contaminación biológico.

Cuenta con un piso en madera, adecuado para los niños y niñas, siete mesas y siete sillas en madera y una mesa y cuatro sillas en material de plástico, todas estas en tamaño adecuado para ellos. Estos objetos dificultan la movilidad dentro del aula ya que es un espacio pequeño. Un caso particular es un niño con TEA el cual tiene poca permanencia dentro del aula y las docentes tienen que correr para ingresarlo nuevamente, lastimándose con las mesas, sillas o algunos niños que se encuentran dentro de este espacio.

Sus paredes son color beige, con poca decoración, donde en la pared principal se encuentra un tablero de tamaño mediano, una nube con gotas de agua y un marco decorativo donde se ubican los marcadores y el borrador del tablero. En uno de los costados se encuentran dos organizadores donde se ubican los cuadernos con las materias asignadas, allí se realizó una mejora donde se posicionan diferentes rotuladores con el nombre de las asignaturas para que los niños y las niñas sean más organizados y no se equivoquen colocando cuadernos en otros espacios evitando la pérdida de ellos.

En el centro de los dos organizadores se encuentra una repisa donde hay cuatro botellas sensoriales con diferentes olores con acceso para que los niños y niñas puedan utilizarlos cuando quieran, hay una botella con crayolas y también se ubican las cajas de los colores, lápices y borradores cuando se están utilizando para las clases.

Por último, los materiales ubicados dentro del closet que pertenece al baño se encuentran, rompecabezas, dominós, canicas, flautas, libros, alcancías, blocks y carpetas en las cuales los niños y niñas del salón guardan sus trabajos, como las UPAS u otros trabajos.



*Ilustración 5 Realización de rotuladores*



*Ilustración 6 Realización de rotuladores*



*Ilustración 7 Aula ciclo 1-2 A (Fuente propia)*



*Ilustración 8 Aula ciclo 1-2 A (Fuente propia)*



*Ilustración 9 Organización de closet*



*Ilustración 10 Organización de closet*

### **Planteamiento de la Problemática**

El Centro Educativo Malaguzzi se caracteriza por ofrecer una educación innovadora, inspirada en la filosofía de Reggio Emilia como eje central de su propuesta formativa. Sin embargo, a través de las prácticas pedagógicas investigativas desarrolladas en el aula, se han evidenciado algunas brechas importantes en la atención a estudiantes, especialmente con los niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no hablantes. Las estrategias pedagógicas aplicadas en estos casos tienden a seguir modelos tradicionales, con poca variación en su implementación, lo que puede limitar las oportunidades de comunicación, expresión y participación dentro del aula y del atelier especialmente para los niños y niñas con diagnósticos.

Estas prácticas se han realizado en los grados primero y segundo A, donde hay seis niñas y cuatro niños. Dentro de este grupo, dos estudiantes presentan diagnóstico de TEA no hablante, un niño de siete años con habilidades matemáticas destacadas y una niña de seis años con un talento artístico evidente. Durante el acompañamiento pedagógico se ha identificado la necesidad de

fortalecer los lenguajes expresivos como medio para construir vínculos pedagógicos significativos. En este sentido, la pintura y la construcción surgen como una vía esencial para que los niños y niñas expresen y comuniquen sus emociones, pensamientos y comprensiones del mundo.

Tal como afirman Martín González, González Medina, Navarro Pérez y Lantigua Estupiñán (2017),

“La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente” (p. 93).

La educación inclusiva se entiende como una forma de escuela que abraza la diversidad y reconoce el valor de cada niño y niña. Es un espacio donde todos docentes, familias y estudiantes construyen juntos un sentido de comunidad basado en el respeto y la participación activa.

Esta mirada nos invita a comprender que la inclusión no se trata solo de incorporar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del aula, sino de transformar la manera en que se enseña y se aprende. Significa abrir caminos para que cada estudiante se sienta parte, para que pueda expresarse, crear y comunicarse desde sus propias posibilidades. En este sentido, fortalecer los lenguajes expresivos como la pintura, la construcción o el juego simbólico se convierte en una forma de reconocer las múltiples maneras en que los niños y las niñas piensan y se comunican.

Esta perspectiva dialoga directamente con la filosofía de Reggio Emilia, que defiende los “cien lenguajes del niño” como una metáfora de la riqueza interior que poseen los niños y niñas para expresar sus ideas y emociones. De esta manera, el aula se transforma en un espacio vivo, donde el arte, el color y los materiales se convierten en puentes que conectan la sensibilidad, la comunicación y la comprensión del mundo que los rodea.

En la propuesta de Loris Malaguzzi (1995) en “los cien lenguajes del niño” representan las múltiples formas que los niños y niñas tienen para conocer y comunicarse con el mundo. Estos lenguajes incluyen el cuerpo, el juego, la pintura, la música y el movimiento. Negar el acceso a estas formas de expresión es limitar el pensamiento y las emociones. En el caso de los niños y

niñas con autismo no hablante, esta teoría cobra una relevancia especial, ya que lo sensorial, lo visual y lo corporal se convierten en medios poderosos para expresar lo que no puede ser dicho con palabras.

No dejando a un lado, el atelier es un componente esencial de la filosofía Reggio Emilia, entendido como un espacio sensorial, inclusivo y provocador que invita a la exploración y la creatividad. Según Mérida (s.f.), “el atelier funciona como un laboratorio creativo donde los estudiantes interactúan con una variedad de materiales, explorando y dando vida a sus ideas” (p. 1). No obstante, en la práctica educativa, este espacio enfrenta desafíos relacionados con la organización y la disponibilidad de materiales. En la institución, este rol es asumido por las docentes, quienes con compromiso y sensibilidad buscan mantener viva la esencia de este espacio.

Mérida (s.f.) profundiza que “el atelierista es un mediador entre el estudiante y el vasto mundo del conocimiento y la creatividad. Este profesional guía, observa y acompaña los procesos de aprendizaje individual y colectivo” (p. 2). Esto evidencia la importancia de que el adulto actúe como un mediador sensible, que facilite la expresión y la experimentación sin imponer modelos o resultados. Sin embargo, las limitaciones materiales y contextuales, propias de ciertos entornos educativos, pueden afectar el pleno desarrollo del atelier como un ambiente inclusivo y comunicativo.

A su vez, plantea que “uno de los pilares del atelier es la libertad creativa, alentando a los estudiantes a expresar sus pensamientos, emociones e ideas a través del arte, sin restricciones ni juicios” (p. 2). Este sentido de libertad refuerza la necesidad de concebir el atelier como un entorno que dialogue con la sensibilidad de los niños, especialmente de aquellos con autismo no hablante, para quienes los lenguajes visuales y sensoriales se convierten en un medio de conexión con el mundo.

Además, se enfatiza “la importancia de un espacio flexible y adaptable que fomente la expresión personal y la colaboración” (Mérida, s.f., p. 1), lo que confirma que un atelier verdaderamente inclusivo debe ser estéticamente acogedor, flexible y accesible, permitiendo que los niños y niñas exploren y creen libremente.

Este proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo y en la sistematización de experiencias, siguiendo la propuesta de Óscar Jara (2018), que permite reflexionar críticamente sobre las

prácticas pedagógicas y resignificarlas desde la experiencia. A través de la observación, los registros fotográficos y las entrevistas, se busca comprender cómo los niños y niñas con TEA se comunican más allá de las palabras, reconociendo en el arte y los lenguajes expresivos un puente hacia la inclusión y el respeto por la diferencia.

Desde una mirada humana, inspirada en la filosofía Reggio Emilia, escuchar al niño significa reconocerlo como un ser con derechos, con voz propia y con la capacidad de crear conocimiento y transformar su entorno. Este invita a construir espacios educativos sensibles, estéticos y éticos, donde el maestro no actúe como una figura que impone, sino como un acompañante que observa, aprende y crece junto a los niños.

Así, el propósito central de este trabajo no se reduce a la falta de estrategias, sino que busca resaltar la importancia de reconocer los lenguajes no verbales como formas legítimas de comunicación y aprendizaje. Cada niño y niña expresa el mundo a su manera, con gestos, colores, movimientos y silencios que también comunican. Promover mediaciones pedagógicas que utilicen la pintura y otros lenguajes expresivos se convierte, entonces, en una apuesta ética y sensible por una educación más justa, inclusiva y verdaderamente humana.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cuáles mediaciones pedagógicas podrían fortalecer la comunicación e inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), por medio de los lenguajes expresivos, en el marco de la filosofía de Reggio Emilia, en el Centro Educativo Malaguzzi?

## Objetivos

### Objetivo general

Proponer mediaciones pedagógicas donde se fortalezca la comunicación e inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) por medio de los lenguajes expresivos, en el marco de la filosofía de Reggio Emilia, en el Centro Educativo Malaguzzi

### Objetivos específicos

- Identificar las formas de comunicación y expresión de los niños y niñas con TEA no hablantes, por medio de la observación y el análisis de sus interacciones en el aula y el atelier
- Implementar estrategias pedagógicas basadas en los lenguajes expresivos, que favorezcan la inclusión y potencien las capacidades comunicativas de los niños y niñas con TEA., dentro del aula y el atelier.
- Sistematizar el proceso del atelier y el uso de materiales accesibles y reciclables, fortaleciendo su sentido como tercer maestro en las mediaciones pedagógicas

## Justificación

Durante el proceso de prácticas 2025, se realizará el proyecto en el Centro Educativo Malaguzzi, ubicada en el municipio de Caldas Antioquia, vereda El Cano, es una institución de carácter privado. Esta institución trabaja con la filosofía de Reggio Emilia.

Esta propuesta cobra vida al centrarse en la comunicación y la inclusión de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) especialmente no hablantes, es una comunidad que en varias ocasiones la invisibilizan en muchos lugares de prácticas.

Aunque la institución promueve estas metodologías, se ha podido identificar que dentro del PIAR se van a adaptar las actividades para los niños y niñas con TEA por medio del coloreado, lo cual puede limitar la forma de comunicarse los niños y niñas no hablantes.

Dentro del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) citan a Stainback y Jackson (1999) donde afirma que “la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26). Esta cita destaca que la educación inclusiva es reconocer que todos tienen derecho y un lugar para aprender y aportar desde su propia forma de ser, no se debe ver como una dificultad, si no como un fortalecimiento para mejorar el aprendizaje de todos, donde al convivir con los demás se generan nuevas formas de pensar, relacionarse y comunicarse.

Durante el proyecto se propone una redefinición de prácticas por medio del uso de los lenguajes expresivos siendo estas unas herramientas de inclusión, que permitan que todos los niños y niñas y especialmente los diagnosticados con TEA no hablantes se expresen, comunicando así, sus emociones, pensamientos y las comprensiones y conocimientos que tienen del mundo.

Además, cabe resaltar que dentro de “los cien lenguajes del niño” (1995) propuesto por Loris Malaguzzi los niños y niñas se comunican y construyen aprendizajes, para esta propuesta se tendrá como herramientas las pinturas, los colores, las texturas y materiales reciclables que les permitan a los niños y niñas a explorar, y experimentar cosas nuevas. En este sentido se busca

potenciar además el atelier como un espacio sensorial y creativo en donde todos puedan participar de manera activa, desde sus diferentes formas de expresarse.

Ahora bien, que se va a realizar en este proyecto, se tiene como objetivo proponer mediaciones pedagógicas que fortalezcan la comunicación e inclusión de los niños y niñas con TEA no hablantes, utilizando los lenguajes expresivos dentro de la filosofía Reggio Emilia, para poder lograrlo se tienen 3 objetivos específicos, el primero es que por medio de la observación sistémica se identificaran las diferentes formas de comunicación no verbal de los niños y niñas con TEA en el aula y el atelier, identificando diferentes gestos, movimientos, uso de los colores, y reacciones sensoriales. Como segundo objetivo se tiene la implementación de estrategias basadas por medio de la pintura, actividades sensoriales y materiales reciclables. Y tercero la sistematización del proceso de las practicas donde se hará énfasis en el papel del atelier como tercer maestro y el rol del docente como mediador de estas estrategias.

Esto permite que se establezca un puente comunicativo entre los niños y niñas no hablantes y su entorno, fortaleciendo relaciones que sean significativas y respetuosas.

Este proyecto se va a realizar por medio de un enfoque cualitativo donde se centrará en la sistematización de experiencias propuesto especialmente por Oscar Jara (2001), la cual permitirá reflexionar críticamente sobre las practicas pedagógicas dentro del contexto actual. Las técnicas seleccionadas para la recolección de información son, la observación participante y el registro de los diarios de campo, donde se documentarán las interacciones y reacciones que van manifestando los niños y niñas. Un registro fotográfico como evidencias del proceso antes, durante y después. Y por último una entrevista semiestructurada para docentes y acompañantes responsables de los niños y niñas, con el fin de comprender como percibieron los cambios durante el proceso, donde se implementaron las diferentes estrategias y como fue el impacto de los lenguajes expresivos en los niños y niñas.

Estas actividades serán desarrolladas en el aula y en el atelier, donde se ajustarán los ambientes según las necesidades sensoriales y comunicativas de los niños y niñas con TEA, allí se priorizarán materiales accesibles y reciclables, fomentando el respeto por su contexto rural.

Por otra parte, el proceso estará acompañado por una reflexión crítica sobre el rol de la docente como atelierista, quienes dentro de la institución son las encargadas de darle vida, ser guías, observadoras y diseñadoras de experiencias de aprendizajes significativos.

También se busca repensar la función del atelier como un espacio donde cada niño y niña pueda expresarse de forma libre, reconociendo las diferentes formas de comunicarse no simplemente con palabras, sino también con las que emergen por medio del cuerpo y los gestos.

Esta propuesta tiene varios impactos, como primera instancia está en los niños y niñas con TEA no hablantes, donde se espera una mayor participación de manera activa, expresión emocional y el fortalecimiento de las capacidades a la hora de comunicarse con los demás, generando mayor inclusión en el entorno escolar. Dentro de la institución educativa, se espera fortalecer el atelier como un espacio de inclusión y sensorial.

Ahora en las docentes y la comunidad educativa, se busca generar cambios en la forma que comprenden y se acompañan a los niños y niñas con autismo, donde se fortalezca la comprensión y la creatividad, esta propuesta fomenta el desarrollo de los docentes al incorporar formas de mediación y evaluación de forma innovadora.

En el contexto académico, el proyecto aporta por medio de la construcción de conocimiento pedagógico desde la práctica, donde responda a las necesidades de seguir investigando dentro del aula y desde los lenguajes expresivos. Por otro lado, se alinea con los propósitos de la licenciatura, donde se promuevan propuestas que transformen la realidad educativa.

De acuerdo con lo planteado se esperan cuatro impactos de este proyecto, el primero es una mayor participación e interacción entre los niños y niñas con TEA en actividades tanto dentro del aula como desde el atelier, donde se observarán mejoras en la expresión emocional, y en la interacción con los demás. Como segundo será el reconocimiento de los lenguajes expresivos como un puente para la comunicación y el aprendizaje desde los diferentes contextos. Como tercero se espera el fortalecimiento de la función del atelier como tercer maestro, donde se favorezca la inclusión de todos, tanto niño y niñas, como agentes educativos, sin importar cuál es su fuerte para comunicar lo que sienten. Por último, se espera una construcción en la mediación flexible, la cual pueda ser documentada y compartida a nivel académico donde se hable sobre la experiencia significativa en la educación inclusiva y artística.

## Capítulo 2. MARCO REFERENCIAL

El proyecto “Los Lenguajes Expresivos y el Autismo: El arte como camino hacia el aprendizaje” parte del reconocimiento de que cada niño y cada niña tiene formas propias y únicas de comunicarse y aprender. En el caso de los niños y niñas con autismo, especialmente aquellos que no utilizan el lenguaje verbal, el arte y los lenguajes expresivos se convierten en verdaderos puentes que les permiten compartir lo que sienten, lo que piensan y cómo entienden el mundo que los rodea.

El capítulo que se presenta a continuación recoge el marco referencial de la investigación, entendido como un espacio donde confluyen los aportes teóricos, los antecedentes y los enfoques conceptuales que orientan y dan sentido al trabajo. Más que una recopilación de ideas se trata de mostrar cómo la pedagogía, la educación inclusiva y el arte pueden encontrarse para abrir nuevas formas de aprendizaje y de comunicación.

En este recorrido se presentan distintas miradas académicas y prácticas que han reflexionado sobre la inclusión educativa, el desarrollo del lenguaje, el autismo y el papel transformador del arte en la infancia. Estos referentes se convierten en la base para comprender el problema de investigación, justificar su importancia y trazar caminos metodológicos que aporten a la construcción de una escuela más humana, sensible y creativa, donde todos los niños y niñas tengan un lugar desde el cual expresarse y crecer.

### **Antecedentes o estado del arte**

Para esta investigación se realizó un rastreo de diez antecedentes desde el año 2013 hasta el 2024, los cuales ofrecen una mirada amplia sobre la importancia en los lenguajes expresivos, la inclusión y las diferentes formas de comunicación en la infancia, especialmente con los niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se consultaron diferentes investigaciones realizadas principalmente en Ecuador, Uruguay, Colombia y Chile, por ser países que presentan contextos educativos con mucha diversidad y estrategias innovadoras en inclusión. Debido a la información encontrada en los repositorios como el de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (Ecuador), el Repositorio Institucional del CFE (Uruguay), el Repositorio de la

Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia), el Repositorio de la UNAD (Colombia) y otros repositorios universitarios, por otra parte estas investigaciones tienen enfoques mixtos y cualitativos, permitiendo así que cada proceso investigativo fuera más detallado, ya que para este tipo de investigaciones lo más fundamental es saber paso a paso de lo ocurrido para llegar a unas conclusiones asertivas.

Ahora bien, el primer antecedente es “*Trans FormArte: estrategias de acompañamiento con énfasis en neurodesarrollo, educación inclusiva y arte educacional*” desarrollado en el año 2019 por Castillo Ramírez, Pérez Jaramillo y Serna Murillo en la Universidad CES de Medellín. Esta investigación, de enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, tuvo como propósito diseñar junto con docentes de la Caja de Compensación Familiar de Antioquia-Comfama estrategias pedagógicas inclusivas basadas en el arte, orientadas a fortalecer el neurodesarrollo de niños y niñas entre 4 y 6 años, específicamente de los grados jardín y transición donde habían veintitrés niños y niñas con diferentes diagnósticos.

Para alcanzar este objetivo, los investigadores emplearon diversas técnicas como la observación directa, encuestas y valoraciones pedagógicas, lo que les dio paso a diseñar estrategias de acompañamiento a las mismas docentes.

Uno de los aportes centrales del estudio fue la concepción del niño como un sujeto activo, integral y en constante desarrollo neurobiológico, cuyos procesos sensoriales, atencionales, perceptivos y de memoria pueden potenciarse significativamente a través del arte y de estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad.

Los hallazgos demostraron que el arte no debe ser entendido únicamente como una actividad complementaria, sino como un medio potente de expresión y desarrollo. A través de las experiencias artísticas, los niños y niñas lograron manifestar emociones, construir vínculos afectivos y participar de manera más activa en los entornos educativos, generando espacios más equitativos y sensibles a sus particularidades. En este sentido, el arte se consolidó como un recurso que no solo promueve la inclusión, sino que también fortalece la comunicación, especialmente en aquellos niños y niñas que presentan diferentes necesidades de apoyo.

En relación con el presente trabajo de grado, este antecedente aporta una visión clara sobre cómo el arte puede convertirse en un lenguaje inclusivo y transformador, capaz de abrir caminos para la participación, la equidad y el reconocimiento de la diversidad en los contextos educativos.

El segundo antecedente es *“Educación inclusiva para niños y niñas con TEA: propuesta de intervención psicopedagógica”*, realizado en el año 2024 por Lora Mendoza en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Montería. Esta investigación, con un enfoque mixto y una metodología de acción participativa, se orientó a diseñar una propuesta de intervención que favoreciera la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares regulares.

Para la recolección de información se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos como encuestas, observación y diarios reflexivos, lo que permitió construir una mirada amplia y profunda sobre las necesidades y potencialidades de los estudiantes con TEA.

En este trabajo, los niños y niñas son reconocidos como seres únicos, diversos y con múltiples capacidades, lo que implica la necesidad de implementar procesos pedagógicos y psicopedagógicos flexibles y ajustados a sus particularidades. Solo así es posible garantizar un aprendizaje significativo, su participación activa y una verdadera inclusión.

Los hallazgos ponen en evidencia la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza, reconociendo que la comunicación de los niños y niñas con TEA no puede limitarse a un único lenguaje oral, sino que debe abrirse a diferentes formas de expresión.

Este antecedente aporta de manera significativa al presente trabajo, pues muestra una ruta para transformar las prácticas pedagógicas hacia escenarios más inclusivos, equitativos y sensibles a la diversidad. De esta manera, se garantiza que cada niño y niña, desde sus propias capacidades, pueda participar, expresarse y aprender en condiciones de respeto y reconocimiento.

El tercer antecedente corresponde a *“Inclusión social y educativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”*, realizado en el año 2013 por Aguilera P. en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Esta investigación, de enfoque cualitativo y con metodología de análisis documental, tuvo como objetivo analizar el estado de la inclusión de los niños con TEA dentro del sistema educativo colombiano.

A través de la revisión de documentos y bibliografía especializada, se evidenció que, a pesar de la existencia de leyes y políticas que promueven la inclusión, en la práctica persisten brechas pedagógicas, actitudinales y estructurales que dificultan su cumplimiento real. El autor plantea que los niños con TEA suelen ser más comprendidos desde un enfoque médico, centrado en su diagnóstico y limitaciones, lo cual reduce la mirada sobre sus capacidades y potencialidades.

Frente a esto, Aguilera propone un cambio de perspectiva hacia un enfoque social y de derechos humanos, en el que los niños y niñas sean reconocidos como sujetos de derechos, con necesidades y capacidades propias, que deben ser respetados en su diversidad y singularidad. Desde esta visión, se resalta que cada niño y niña puede aprender, participar y ser incluido en igualdad de condiciones siempre que cuente con los apoyos adecuados.

Como cuarto antecedente está “*Fortalecimiento de las relaciones interpersonales desde los lenguajes expresivos en niñas de grado transición*” realizado en el año 2017, por Puga Villanueva en el Tecnológico de Antioquia (TdeA), con un enfoque Mixto. Tiene como objetivo explorar

como el uso de los lenguajes expresivos como el arte, el cuerpo y el juego fortalecen las relaciones interpersonales de un grupo de niñas del grado transición. Allí se utilizó la observación, entrevistas y grabaciones audiovisuales como técnicas e instrumentos de recolección. Se obtiene como resultado que las niñas aumentaron la capacidad de comunicar sus emociones, trabajaran en grupo y generaran vínculos afectivos positivos entre ellas. Este estudio ve a las niñas como seres creativos, sociales, comunicativos y sensibles que construyen su identidad y vínculos por medio de la expresión corporal, artística y lúdica, validando los lenguajes expresivos como caminos legítimos de comunicación y aprendizaje, especialmente en contextos donde el lenguaje verbal es limitado o no permite expresar completamente sus emociones y pensamientos. Este antecedente dialoga directamente con el presente trabajo, porque demuestra que los lenguajes expresivos son caminos legítimos para construir vínculos y aprendizajes significativos, más que todo en contextos donde el lenguaje verbal no se encuentra presente.

El quinto antecedente es “*Actividades lúdicas en el desarrollo del lenguaje expresivo de un niño de nivel inicial*” realizada en el año 2024 por Vera García, Rodríguez Marín, Palacios López, Jácome Riofrío y Ramírez González, publicada en la Revista Científica y Académica en

Ecuador, con un enfoque cualitativo. Este antecedente se centra en un estudio de caso que buscó analizar el impacto de las actividades lúdicas como estrategias psicopedagógicas para fortalecer el lenguaje expresivo de una niña de 3 años que presentaba algunas carencias en esta área. El objetivo general fue determinar la influencia del juego en su desarrollo comunicativo, mientras que los objetivos específicos se orientaron a establecer un proceso metodológico para aplicar instrumentos de evaluación y diseñar actividades adaptadas a sus necesidades.

Para ello, se emplearon diversos instrumentos: una lista de cotejo para valorar componentes del lenguaje, una anamnesis para conocer su historia personal y familiar, la prueba TELEPRE (Test de Lenguaje para Preescolares) y un análisis cualitativo realizado mediante el software ATLAS-TI. Los resultados mostraron que la niña tenía dificultades en la articulación de sonidos, debilidades en su psicomotricidad, en el uso del lenguaje no verbal y descriptivo, así como cierta timidez al momento de expresarse. Sin embargo, también se evidenció que las actividades lúdicas despertaban en ella un alto grado de interés y motivación, lo que se convirtió en un factor clave para favorecer su aprendizaje y potenciar su lenguaje.

La investigación reconoce a la niña como un ser activo, único y con múltiples potencialidades, que aprende y se comunica a través de experiencias significativas como el juego. Se enfatiza la importancia de comprender y respetar sus características individuales para diseñar estrategias psicopedagógicas ajustadas a sus necesidades comunicativas.

Las conclusiones resaltan que las actividades lúdicas no solo estimulan el desarrollo del lenguaje expresivo, sino que también crean un entorno motivador, natural y contextualizado en el que los niños pueden practicar el lenguaje de manera libre y creativa. Además, se recomienda la implementación de planes psicopedagógicos individualizados basados en el juego, ya que este no solo fortalece la comunicación, sino que favorece la interacción social y contribuye al desempeño académico.

Este antecedente resulta de gran valor para la presente investigación, pues evidencia que el juego constituye un lenguaje expresivo legítimo y un puente hacia la comunicación, especialmente en aquellos niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje.

El sexto antecedente corresponde al estudio *“Estrategias para trabajar el desarrollo socioemocional en niños de 4 a 5 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”*, realizado en el

año 2024 por Balón Vera Graciela Yanina en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Esta investigación aborda una de las necesidades más sensibles en la vida de los niños y niñas con autismo el cual es su desarrollo social y emocional.

Desde un enfoque cualitativo y mediante un diseño de estudio de caso descriptivo, la investigadora se propuso comprender cómo las estrategias educativas pueden aportar a este aspecto fundamental del crecimiento infantil. Su objetivo general fue indagar el efecto de diversas estrategias en el desarrollo socioemocional de niños y niñas con TEA, mientras que los objetivos específicos se orientaron a identificar sus necesidades, analizar estrategias educativas para fortalecerlas y proponer orientaciones metodológicas prácticas para los docentes que los acompañan en entornos inclusivos.

La investigación se apoyó en la observación directa en el aula, herramienta que permitió identificar con sensibilidad las expresiones, gestos y formas de interacción de los niños y niñas, además de la revisión documental y teórica que brindó sustento sólido y actualizado.

Los hallazgos muestran que los niños y niñas con TEA enfrentan retos significativos en su desarrollo social y emocional, los cuales repercuten en la forma en que se relacionan con sus pares, en sus procesos de aprendizaje y en su seguridad emocional dentro de los distintos espacios en los que participan. Frente a esto, el estudio enfatiza la importancia de intervenciones tempranas y personalizadas, diseñadas no solo para responder a las necesidades de los niños, sino también para reconocer y potenciar sus talentos, formas de comunicación y maneras particulares de comprender el mundo.

Un aspecto clave señalado es la necesidad de la participación activa de las familias. Cuando las estrategias aplicadas en el aula son reforzadas en casa, los niños encuentran coherencia en sus procesos, lo que les brinda seguridad, estabilidad emocional y vínculos afectivos más fuertes, especialmente con sus padres.

Entre las estrategias más exitosas identificadas destacan la comunicación visual, por ejemplo, el uso de láminas de emociones o del dolor y los juegos sociales estructurados, que facilitan la comprensión de situaciones, la expresión de sentimientos y el desarrollo de habilidades sociales esenciales para su bienestar y autonomía. No obstante, la autora subraya que ninguna

estrategia puede aplicarse de manera uniforme: cada niño requiere que estas se adapten a su ritmo, a su nivel de respuesta y a su manera de procesar la información.

La investigación concibe a los niños y niñas como seres únicos, con derechos, talentos y formas propias de comunicarse, lo que exige que las estrategias educativas sean respetuosas, empáticas y adaptadas a sus características individuales.

Este antecedente enriquece la presente investigación al demostrar que, cuando las estrategias educativas se diseñan desde las características singulares de los niños con TEA, se generan impactos positivos en su desarrollo socioemocional, favoreciendo su inclusión, su participación activa y un aprendizaje significativo. En este sentido, se reafirma la construcción de una escuela más justa, humana y sensible, donde cada niño y niña es visto, escuchado y valorado.

El séptimo antecedente corresponde a *“El lenguaje gráficoplástico en la primera infancia: las técnicas grafoplásticas para favorecer el desarrollo de la motricidad fina de los niños y niñas de 3 a 5 años”*, realizado en el año 2024 por Saldivia Silva y Suanes Carrizo en el Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, en Paysandú, Uruguay.

La investigación, con un enfoque cualitativo, tuvo como propósito recopilar técnicas grafoplásticas que contribuyan al desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia. Sus objetivos específicos se orientaron a identificar los beneficios de estas técnicas y a determinar sus aportes al desarrollo gráfico-plástico de los niños y niñas.

Entre las conclusiones, las autoras afirman que las técnicas grafoplásticas son estrategias pedagógicas clave en la educación inicial, ya que fortalecen no solo la motricidad fina, sino también la creatividad, la autonomía y la expresión artística, aspectos fundamentales para el desarrollo integral. Subrayan, además, que cada técnica debe aplicarse teniendo en cuenta la edad, la etapa de desarrollo y los procesos evolutivos individuales, respetando siempre los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño.

El estudio resalta la importancia de la etapa preesquemática que es de cuatro a siete años, momento en el que los niños y niñas consolidan habilidades motoras mediante el uso de lápices, crayolas, tijeras y papel, sentando las bases para aprendizajes posteriores como la escritura y la lectoescritura. Desde una perspectiva inspirada en Piaget citada en esta investigación, se enfatiza

que el niño es un sujeto activo en su aprendizaje, constructor de conocimientos a partir de la interacción con su entorno y de sus experiencias directas.

En esta investigación, los niños y niñas de 3 a 5 años son concebidos como seres activos, creativos y constructores de conocimiento, cuyo aprendizaje surge de la exploración sensorial, motriz y expresiva. Se reconoce que su desarrollo no es pasivo, sino que se enriquece en la medida en que interactúan con materiales, objetos y contextos que estimulan su curiosidad.

Este antecedente dialoga de manera estrecha con el presente trabajo, ya que evidencia que los lenguajes expresivos, en este caso el gráficoplástico, no se reducen a un aspecto estético o creativo, sino que constituyen herramientas esenciales para el desarrollo de la motricidad fina, la autonomía y la construcción de la identidad infantil. Además, valida el arte como un lenguaje legítimo de comunicación en la primera infancia, especialmente en contextos en los que el lenguaje verbal no está presente o presenta limitaciones.

El octavo antecedente es *“Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente”*, realizado en el año 2023 por Oscar Olmedo Valverde Riascos en la Universidad Mariana de San Juan de Pasto, Colombia. La obra convoca a diecisiete investigadores que, desde sus distintas miradas, comparten reflexiones sobre el papel que cumple el saber pedagógico en la formación de los maestros en América Latina.

Este trabajo es de un enfoque cualitativo, sustentado en el ensayo argumentativo y el análisis hermenéutico, lo que permitió a los autores elaborar lecturas críticas sobre la práctica docente y su capacidad para incidir en los procesos de transformación social y cultural. El propósito central fue profundizar en la epistemología del saber pedagógico como eje de la formación docente, mientras que de manera más específica, se exploraron categorías como inclusión, innovación educativa, etnoeducación, literacidad y pedagogía del cuidado, todas pensadas en el marco de los desafíos propios del contexto latinoamericano.

La metodología se apoyó en una amplia revisión documental en bases de datos académicas internacionales como Scopus, Dialnet, Redalyc y Scielo, complementada con las reflexiones de docentes en formación doctoral y profesores invitados a encuentros académicos de orden nacional e internacional. De este proceso surgieron ensayos que entrelazan teoría, práctica pedagógica y experiencias investigativas, aportando una visión crítica sobre el lugar del saber pedagógico.

Los resultados señalan que este saber actúa como un agente transformador, capaz de superar la visión de la enseñanza y de posicionar al docente como un verdadero sujeto de saber y de práctica, con la capacidad de repensar y resignificar su labor frente a los cambios sociales, políticos y culturales. Además, se resalta que, cuando la práctica pedagógica se asume desde una reflexión crítica, se convierte en un escenario de innovación y creación, en el que influye la investigación, la formación y la acción educativa.

Un valor especial de esta obra es la diversidad de enfoques que aborda desde los análisis históricos sobre la formación docente en América Latina, hasta propuestas de pedagogía inclusiva para atender a la diversidad funcional, desde la integración de las TIC, hasta la reivindicación de los saberes ancestrales y su aporte en la educación pasando también por la construcción de proyectos educativos institucionales cimentados en el saber pedagógico. Esta amplitud temática permite concluir que la epistemología de la práctica pedagógica no debe concebirse como un marco cerrado, sino como un campo vivo, abierto y en permanente transformación.

En definitiva, este antecedente aporta a la investigación actual al mostrar que el saber pedagógico no solo orienta la formación docente, sino que constituye una herramienta crítica para transformar la escuela y la sociedad. Situado en clave latinoamericana, invita a pensar en una pedagogía que dialogue con la inclusión, la innovación y la diversidad cultural, proyectando la construcción de una educación más justa, contextualizada y coherente con los retos del presente.

Como noveno antecedente esta la *“Educación inclusiva: tendencias y perspectivas”*, elaborado en el año 2020 por Lyda Esperanza Quintero Ayala, docente e investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). El estudio surge de la preocupación por comprender cómo se han configurado las prácticas inclusivas en el contexto educativo colombiano y latinoamericano, en un momento en que los discursos normativos, políticos y pedagógicos enfatizan en la importancia de atender a la diversidad, pero donde todavía se perciben barreras que impiden su consolidación.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, desarrollada bajo la metodología de revisión documental sistemática. Para ello, la autora revisó cincuenta y cinco documentos académicos publicados entre artículos científicos, tesis de grado y capítulos de libros, los cuales fueron organizados y analizados a través de fichas temáticas y matrices categoriales. Este proceso

metodológico permitió clasificar las principales tendencias en seis categorías, el marco legal de la inclusión, las actitudes de los docentes frente a la diversidad, el papel de las redes de apoyo y del aprendizaje cooperativo, las experiencias de buenas prácticas inclusivas, la construcción de subjetividades y lenguajes en la escuela, y la formación docente como eje fundamental para garantizar procesos inclusivos.

En cuanto al marco legal, se resalta que América Latina, y en especial Colombia, han avanzado en la producción normativa que garantiza el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad o con necesidades educativas diversas. Sin embargo, la investigación evidencia que dichas normativas muchas veces no logran trascender a la práctica real de las instituciones escolares.

Respecto a las actitudes de los docentes, se encontró que aún prevalecen creencias y prácticas que reproducen la exclusión, ya sea por desconocimiento, falta de formación o resistencia al cambio. Este hallazgo es clave, ya que demuestra que la inclusión no depende únicamente de leyes o políticas, sino del compromiso y de la disposición que tengan los docentes frente a la diversidad en sus aulas.

La categoría de redes de apoyo y aprendizaje cooperativo destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, familias, estudiantes y comunidades, pues estas redes permiten generar prácticas inclusivas sostenibles y con impacto real en la vida de los niños y niñas. En esta misma línea, las buenas prácticas inclusivas identificadas en diferentes investigaciones ofrecen ejemplos de estrategias pedagógicas que favorecen la participación de todos los estudiantes, aunque la autora subraya que son experiencias aisladas y que falta un proceso de sistematización que permita consolidarlas como referentes regionales.

En el apartado sobre subjetividades y lenguajes, la investigación resalta la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y de aprendizaje, con identidades, voces y modos de expresión propios que deben ser valorados en la escuela. Aquí se abre un campo importante relacionado con la interculturalidad, la educación desde las diferencias y la construcción de una escuela democrática que escuche a todos.

Finalmente, en lo que respecta a la formación docente, Quintero enfatiza que este es uno de los puntos más críticos donde persiste una brecha entre la formación inicial y las demandas

actuales de la inclusión. Muchos programas de licenciatura y de formación continua no han incorporado de manera suficiente contenidos, estrategias y metodologías para atender la diversidad, lo que limita a los maestros a la hora de transformar sus prácticas pedagógicas.

Los hallazgos del artículo muestran que, a pesar de los avances en políticas y en experiencias puntuales, las prácticas excluyentes siguen presentes en las instituciones educativas. Esto confirma que la inclusión aún es un horizonte por construir y que requiere esfuerzos colectivos y sostenidos para convertirse en una realidad.

El décimo antecedente es “*TEA sin lenguaje verbal expresivo: estado actual en el campo de la investigación y de la intervención*”, realizada en el año 2019 por Marcela Cordero Villarroel, académica de la Universidad Santo Tomás en Chile y publicada en la *Revista Educación las Américas*. Este estudio se construye como un estado del arte con el propósito de visibilizar una dimensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) que ha permanecido en gran medida invisibilizada: la condición de los niños y niñas no verbales expresivos, es decir, aquellos que no cuentan con lenguaje oral para comunicarse.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con una metodología de revisión documental crítica, que incluyó la consulta de artículos científicos, informes de intervención, políticas públicas nacionales e internacionales y manuales clínicos. La autora organizó su análisis en tres ámbitos, el teórico, el escolar y el terapéutico, lo que permitió realizar una mirada amplia sobre cómo se entiende y se atiende el TEA no verbal en la literatura académica y en la práctica educativa.

En el plano teórico, la investigación muestra que todavía no hay un acuerdo claro sobre qué significa exactamente el TEA no verbal. La mayoría de los estudios lo mencionan solo como una parte del espectro autista, pero sin explicar bien sus características propias. Esto hace que la condición pase desapercibida y no reciba la atención que merece. En Chile, por ejemplo, no existen cifras oficiales ni un registro nacional que indique cuántos niños y niñas viven esta situación. Esa falta de información impide crear políticas y estrategias específicas, lo que deja un vacío importante en la manera en que se les puede apoyar.

En el ámbito escolar, se identificó que los niños y niñas no verbales suelen integrarse en contextos educativos con adaptaciones generales, orientadas principalmente a su permanencia en

el aula, pero sin protocolos ni metodologías que atiendan de manera sistemática el desarrollo de sus capacidades comunicativas y expresivas. La escuela, en muchos casos, asegura la inclusión formal, pero no necesariamente garantiza el aprendizaje significativo ni la participación activa de estos estudiantes.

En cuanto a la intervención terapéutica, la revisión muestra que la mayoría de las experiencias se centran en métodos tradicionales como ABA (Análisis Aplicado de la Conducta) o TEACCH. La evidencia sugiere que estas alternativas podrían aportar grandes beneficios, pero su uso sigue siendo limitado y aislado.

Un hallazgo clave del estudio es que, tanto en las políticas educativas como en los lineamientos terapéuticos del país, la condición no verbal expresiva no cuenta con protocolos específicos. Si bien se mencionan alteraciones del lenguaje en términos generales, no se desarrollan orientaciones ni metas claras para los niños y niñas que carecen totalmente de lenguaje oral. Esto genera un vacío que deja a las familias y a los profesionales sin herramientas suficientes para acompañar de manera adecuada el desarrollo de sus hijos o estudiantes.

En sus conclusiones, Cordero plantea que la invisibilización del TEA no verbal expresivo constituye una deuda pendiente en el campo educativo y terapéutico. Señala la necesidad urgente de construir políticas públicas específicas y de impulsar un trabajo en equipo donde se articulen la pedagogía, la psicología, la fonoaudiología, la terapia ocupacional y el arte, este último visto como un medio alternativo y válido de comunicación. Solo desde esta mirada integral se podrá responder a las verdaderas necesidades de los niños y niñas no verbales, garantizando que no se les reduzca a simples adaptaciones generales que no alcanzan a cubrir su complejidad comunicativa.

Este antecedente resulta de gran valor para la presente investigación, pues confirma que los niños y niñas con TEA no verbal expresivo enfrentan barreras significativas para comunicarse, aprender y participar, y que su derecho a una educación inclusiva depende de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas y respetuosas de sus modos de expresión. Al destacar la importancia de validar los lenguajes expresivos como la pintura, la música o el arte como vías legítimas de comunicación, el estudio de Cordero abre el camino hacia la construcción de prácticas educativas más humanas, sensibles y coherentes con la diversidad, en las que cada niño y niña pueda ser escuchado y reconocido en sus propios modos de habitar y significar el mundo.

Al analizar con detenimiento los antecedentes revisados, se hace evidente que todos, aunque parten de contextos y miradas diferentes, comparten un mismo interés y es comprender cómo la educación puede transformarse para responder de manera más justa y sensible a la diversidad. Algunos estudios se concentran en la formación docente y en la necesidad de repensar la práctica pedagógica, otros sobre la inclusión educativa en Colombia y América Latina, señalando avances, pero también dificultades y hay investigaciones que visibilizan realidades menos exploradas, como la de los niños y niñas con autismo no verbal, que muestran la urgencia de generar estrategias y políticas específicas para atenderlos.

En conjunto, estas investigaciones ofrecen un panorama amplio que refleja logros importantes, pero también vacíos que todavía no se han resuelto. Señalan la necesidad de contar con maestros más sensibles y preparados, de diseñar prácticas pedagógicas innovadoras, de construir escuelas más justas y de reconocer que la diversidad no es una barrera, sino una riqueza que puede potenciar el aprendizaje y la convivencia.

Desde esta perspectiva, se pueden identificar tendencias comunes que atraviesan los diferentes antecedentes y que permiten comprender con mayor claridad hacia dónde se están dirigiendo los esfuerzos de la investigación y cuáles son los retos que aún quedan por enfrentar. Estas tendencias se convierten en un punto de partida para profundizar en la reflexión y proyección de la presente investigación.

Al revisar los trabajos sobre educación inclusiva, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el desarrollo del lenguaje en la infancia, aparecen puntos en común que permiten entender cómo se concibe hoy la inclusión. Aunque cada investigación responde a un contexto particular, todas coinciden en resaltar el papel fundamental de la escuela, la familia y los docentes en los procesos de aprendizaje y socialización de los niños y niñas. También ponen de relieve la necesidad de construir bases sólidas que orienten la inclusión. Algunos autores lo hacen desde la epistemología y la teoría pedagógica, otros desde la política educativa y otros desde la experiencia de quienes viven condiciones específicas como el autismo no verbal.

Estas coincidencias muestran que la inclusión no puede limitarse a normas o discursos, esto requiere experiencias concretas en el aula, estrategias interdisciplinarias que involucren a docentes, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos y familias, y un mayor reconocimiento del juego,

el arte y los lenguajes expresivos como herramientas centrales para el aprendizaje y la comunicación. Asimismo, resaltan el rol del docente como mediador, la importancia de la participación activa de las familias y la urgencia de fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas como parte esencial de una educación inclusiva.

No obstante, también se evidencian vacíos persistentes como la teoría muchas veces no logra conectarse con la práctica, la participación de las familias sigue siendo limitada, los equipos interdisciplinarios aún no se articulan de forma efectiva y los docentes enfrentan la falta de formación específica y de apoyo emocional. Además, las estrategias que se proponen carecen en muchos casos de mecanismos que aseguren su permanencia y sostenibilidad en el tiempo.

Estos antecedentes revisados permiten reconocer que la educación inclusiva ha avanzado, pero todavía queda un largo camino por recorrer. El gran desafío consiste en avanzar hacia propuestas más integrales que logren articular lo pedagógico con lo familiar, lo emocional y lo social. Solo así será posible construir entornos educativos realmente inclusivos, donde cada niño y cada niña pueda aprender, expresarse y desarrollarse plenamente en todas sus dimensiones.

Si bien los antecedentes revisados aportan miradas valiosas y permiten reconocer avances importantes en torno a la educación inclusiva, el desarrollo del lenguaje y la atención al autismo, también dejan en evidencia que no todo está resuelto. Al analizarlos aparecen vacíos que muestran las limitaciones de las investigaciones y los desafíos que aún persisten para lograr propuestas realmente integrales. Estos vacíos invitan a reflexionar sobre aquello que todavía falta por abordar como la conexión entre teoría y práctica, la participación de las familias, el rol y el bienestar de los docentes, la articulación interdisciplinaria y la sostenibilidad de las estrategias, entre otros aspectos.

Se pudo observar algunos vacíos en cuanto a la participación de las familias. La mayoría de los estudios las mencionan, pero de forma reducida, casi siempre enfocándose solo en la madre como cuidadora principal. Se dejan de lado a padres, hermanos y otros cuidadores, y tampoco se plantean estrategias para acompañarlos emocionalmente, a pesar de que suelen enfrentar un alto nivel de estrés ante un diagnóstico de TEA o frente a dificultades en el lenguaje. Además, los antecedentes no profundizan en cómo fortalecer el vínculo escuela-familia ni en estrategias de formación que permitan a los hogares convertirse en un verdadero apoyo para los procesos

educativos. Esta ausencia limita el desarrollo de una inclusión coherente, pues sin la participación activa y acompañada de la familia, el aprendizaje de los niños y niñas corre el riesgo de fragmentarse.

El rol de los docentes aparece como otro aspecto clave. Si bien se les reconoce como mediadores fundamentales, no se profundiza en su preparación específica en inclusión ni en el apoyo emocional que ellos mismos necesitan. Muchas veces los docentes cargan con el peso de atender la diversidad del aula sin contar con la formación suficiente ni con un acompañamiento que les permita desempeñar su labor de manera más tranquila y eficaz. Los documentos revisados coinciden en que es necesario repensar la formación inicial y continua de los docentes para que incluya metodologías inclusivas, estrategias de trabajo con la diversidad y espacios de autocuidado y apoyo emocional, evitando así la sobrecarga y el desgaste profesional.

Asimismo, la mayoría de los estudios revisados descuidan el trabajo en equipo con otros profesionales. Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y otros especialistas aparecen de manera marginal o casi ausente en las propuestas, lo que limita un abordaje integral de las necesidades de los niños y niñas. En el caso de los estudiantes con TEA no verbal, esta falta de interdisciplinariedad se vuelve especialmente crítica, pues requieren apoyos coordinados que integren lo pedagógico, lo terapéutico y lo emocional. La ausencia de planes conjuntos y de redes de apoyo interprofesional refleja un vacío que impide construir respuestas más completas.

Otro aspecto que llama la atención es la escasa mención de la inclusión con pares. Aunque se reconoce el valor del lenguaje como herramienta social, pocas investigaciones proponen estrategias para favorecer la empatía, la cooperación y el trabajo colaborativo entre los compañeros de clase. Esto hace que la inclusión se reduzca, en muchos casos, a la relación niño, familia y docente, sin aprovechar el enorme potencial que tiene la convivencia escolar para promover vínculos significativos y actitudes de respeto hacia la diferencia.

Un vacío recurrente está también en la evaluación y sostenibilidad de las propuestas. Muchas de las estrategias encontradas se presentan como experiencias de corto plazo, sin indicadores claros para valorar su impacto ni mecanismos que aseguren su permanencia y adaptación a las necesidades cambiantes de los niños, niñas y sus familias. En consecuencia, aun

cuando algunas iniciativas muestran buenos resultados iniciales, carecen de continuidad y difícilmente logran consolidarse como prácticas estables dentro de las instituciones educativas.

Aunque los antecedentes revisados muestran avances significativos, persisten retos importantes que no pueden ignorarse, como conectar la teoría con la práctica, dar un papel más activo y equitativo a las familias, fortalecer la formación y el bienestar de los docentes, promover el trabajo interdisciplinario, fomentar la inclusión entre pares y garantizar la sostenibilidad de las intervenciones. Todo esto apunta a la necesidad de construir propuestas más integrales, contextualizadas y duraderas, capaces de generar un impacto real en la vida de los niños y niñas y de avanzar hacia escuelas verdaderamente inclusivas, humanas y sensibles a la diversidad.

## **Marco Teóricos/Conceptuales**

Para este proyecto se eligieron nueve categorías teniendo en cuenta el aporte de la filosofía Reggio Emilia dentro de la educación.

### **Categorías**

#### **Lenguajes Expresivos**

En los diferentes contextos educativos se hace evidente la necesidad de replantear las distintas formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En este, los lenguajes expresivos surgen como una alternativa valiosa para ampliar las formas de comunicación y de construcción de sentido en la infancia. Estos lenguajes, entendidos como múltiples modos de expresión, abarcan manifestaciones no verbales como el arte, el gesto, el color, la imagen, los sonidos, la música, la escultura o el teatro, entre otros. Su riqueza está en que estos permiten a los niños y niñas representar su mundo interior y comunicar aquello que, en ocasiones, no logran verbalizar.

Es importante reconocer que "es necesario referirse a los lenguajes en lugar del lenguaje pues es en la primera infancia donde más se explora la diversidad de lenguajes expresivos que tiene el ser humano" (Rey, 2007, como se citó en Barreto Munévar, 2014, p. 140). Esta mirada resalta que la comunicación en la infancia se manifiesta de múltiples maneras, y que esto contribuye al fortalecimiento de sus procesos mentales, emocionales y relacionales.

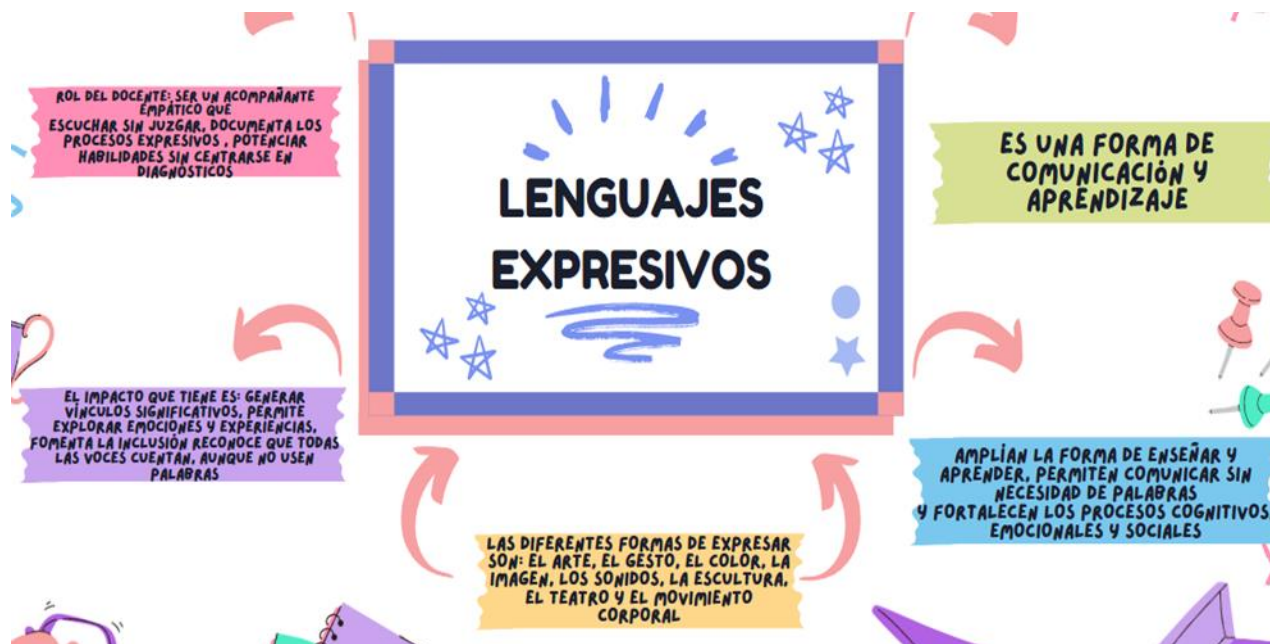
Desde la filosofía de Reggio Emilia, se plantea la necesidad de reconocer y fortalecer las diferentes formas que cada niño y niña tiene para expresarse. En este marco, el rol del adulto consiste en acompañar, observar y escuchar, así como en documentar los procesos que surgen alrededor de los lenguajes expresivos, de modo que estos se vuelvan visibles y significativos. Esto implica asumir una mirada más amplia y respetuosa, donde cada niño sea comprendido como un sujeto creativo, capaz y protagonista de su aprendizaje, evitando que sus diagnósticos o limitaciones definan su participación. Cada niño y niña posee habilidades propias, y la tarea del docente es acompañar y potenciar sus posibilidades, reconociendo que los lenguajes expresivos

pueden convertirse en un puente fundamental para la comunicación no verbal y para la construcción de nuevas perspectivas, especialmente a través del arte.

Bajo esto, el presente trabajo se enmarca en una visión inclusiva y transformadora de la educación, donde los lenguajes expresivos son concebidos como un derecho para todos los niños y niñas, permitiéndoles ser escuchados más allá de las palabras. A través de las diferentes técnicas de recolección y observación, se busca comprender el impacto del arte en la construcción de significados, en el fortalecimiento de los vínculos y en la participación en contextos diversos.

Ahora bien, se destaca que "los lenguajes expresivos son en sí mismos una forma de juego. El niño y la niña juegan cuando pintan, cuando cantan, cuando inventan, cuando imaginan ser otra persona, cuando construyen castillos y diseñan ciudades. Por ello teniendo en cuenta la intencionalidad educativa en la primera infancia, se busca que los agentes educativos se enfoquen en la creación de ambientes de aprendizaje y en proporcionar las estrategias necesarias y pertinentes que permiten que el niño y la niña desarrollen su identidad, conquisten su autonomía y movilicen competencias" (Colombia. [MEN], 2009, p. 4, como se citó en Quintero Arrubla et al., 2016, p. 166).

Del mismo modo, se reconoce que "los lenguajes expresivos se constituyen en un recurso pertinente para promover, crear, explorar, imaginar y reconstruir la realidad en la que nos desenvolvemos" (Lasso, 2012, p. 18), lo cual reafirma su potencia educativa y su importancia para la formación integral en la primera infancia.



*Ilustración 11 Lenguajes expresivos*

## **El Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

El trastorno del Espectro Autista también conocido por sus siglas TEA, es un trastorno del neurodesarrollo donde se presentan alteraciones en la forma en que una persona se comunica, en la manera en que interactúa con sus intereses y actividades y también como se relacionan con los demás, estas conductas o alteraciones pueden ser repetitivas.

Según Martos Pérez, Llorente Comí y González Navarro (2020) en el libro “Los Niños Pequeños con Autismo”, el TEA comienza a evidenciarse en la niñez y detectarlo pronto es importante para ayudar a su crecimiento.

Aunque su nombre indique como si el Trastorno del Espectro Autista fuera simplemente uno, en realidad existen muchos tipos de autismo dependiendo de sus síntomas, su gravedad y el apoyo que se necesite, estos son el Síndrome de Asperger, el autismo, el trastorno desintegrativo infantil, el Trastorno generalizado del Desarrollo no especificado y el síndrome de Rett. Esta diferencia, ha hecho usar la palabra "espectro" cuando cada persona con autismo tiene una mezcla de características únicas. No hay dos personas con TEA iguales, el espectro puede ser muy amplio y hay diferencias gigantes en la comunicación, en las habilidades sociales, el comportamiento y

las necesidades sensoriales de cada niño o niña. Como anteriormente se mencionó hay que saber que cada niño o niña autista es Único, es por esto que lo que ayuda a uno no le funciona a otro

Según Arboleda (2023) “Algunos niños con autismo desarrollan habilidades especiales; por ejemplo, pueden realizar muy rápido operaciones matemáticas, armar rompecabezas grandes, tocar música o dibujar” Pag 15

El TEA tiene diferentes características o manifestaciones en los niños como se mencionó anteriormente, se agrupan en dos dimensiones, dificultades en la comunicación social y la de comportamientos repetitivos o intereses restringidos.

Los signos de alerta más comunes son durante los primeros años de vida donde hay una ausencia de contacto ocular, la ausencia de respuestas sociales ante la voz o el rostro humano de alguien que lo llame o necesite, las dificultades para compartir los intereses por medio de gestos como señalar o mostrar objetos, escasa imitación frente a acciones del entorno que lo rodea.

Los niños y niñas con TEA suelen tener dificultades en la comunicación, esto afecta la capacidad para desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Los niños con Autismo pueden involucrarse en comportamientos repetitivos. Estos incluyen movimientos estereotipados como el aleteo de manos balanceo corporal, resistencia al cambio o un fuerte apego a ciertas rutinas, caminar en las puntas de los pies entre otras.

Detectar el TEA lo más pronto posible es un desafío, pero es de total importancia hacerlo. Los primeros indicadores normalmente los observan los padres o cuidadores, los cuales pueden brindar información exacta sobre los comportamientos o características de sus hijos lo cual es significativo para la valoración en los procesos diagnósticos. Pero a pesar de esto la detección antes del primer año de vida de los niños y niñas es algo difícil, porque muchas señales de alarma no se distinguen fácilmente, confundándose con las variaciones normales en el desarrollo infantil, por lo tanto, los diagnósticos finales dados por los especialistas se establecen alrededor de los dos o tres años de edad.

Además, la detección temprana permite que se puedan realizar programas de intervención antes, siendo algo bueno para ayudar a los niños y niñas con TEA, estos programas se basan en

estrategias de refuerzo, utilizando técnicas para la atención en común, la imitación y la comunicación que funcione, todo adaptado a las necesidades del niño o niña.

Los diagnósticos en los niños y niñas generan un impacto en la familia, donde los padres se sienten confundidos, preocupados y no aceptan muchas veces que sus hijos son diferentes, por esto también es importante brindar apoyo emocional en las familias, informar bien y ofrecer acceso a redes de ayuda. Por otra parte, es esencial crear entornos inclusivos, que respeten los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y niñas, donde se pueda brindar oportunidades para participar en conjunto. El trabajo en equipo entre expertos, profesores y familias es fundamental para asegurar que los niños y niñas tengan éxito a nivel académico y desarrollen su potencial.

Por último, trabajar con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en ámbitos escolares exige buscar infinidad de estrategias pedagógicas que sean significativas, las cuales respondan a las necesidades individuales. Una actividad efectiva es usar apoyos visuales como, agendas, pictogramas y señales gráficas, las cuales ayudan a anticipar rutinas, mejoran la comprensión y disminuyen la ansiedad. También es importante fomentar una buena organización del ambiente separando las áreas según las actividades propuestas, se deben asignar horarios o rutinas, ayudando a tener mayor seguridad e impulsar al niño o niña a participar de una manera activa.



Ilustración 12 Trastorno del Espectro Autista

## **Educación Infantil**

La educación es un viaje humano, social y cultural a través del cual los conocimientos, valores y prácticas se transmiten, se reviven y se transforman. Este proceso ayuda a las personas a crecer y a participar activamente en la sociedad. Educarse no significa únicamente leer libros o memorizar información, sino que implica un crecimiento con propósito, acompañado y organizado, que se orienta hacia el desarrollo integral de cada ser humano.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que la educación tiene como propósito fundamental fomentar en cada niño y niña una formación integral que abarque dimensiones físicas, psíquicas, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivas, éticas y cívicas, siempre en el marco del respeto por los derechos de los demás. De este modo, se busca formar seres humanos íntegros capaces de desenvolverse de manera responsable en la sociedad.

Este proceso educativo, además, debe promover el respeto por la vida, los derechos humanos, la paz y los principios de convivencia. Valores como la tolerancia, la libertad, la solidaridad y la equidad se convierten en ejes necesarios para una vida social armónica. Igualmente, la educación fomenta la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones, fortaleciendo su papel como unos ciudadanos activos y responsables. También se busca garantizar el acceso al conocimiento, desarrollar la comprensión crítica y promover la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

De forma complementaria, la educación infantil debe propiciar la salud y la higiene, la prevención de enfermedades, la actividad física, la recreación, el deporte y el aprovechamiento del tiempo libre. En este contexto, se fomenta en los niños y niñas la capacidad de crear, investigar y adaptarse a las nuevas tecnologías, reconociendo la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para ampliar horizontes de aprendizaje.

Ahora bien, desde Reggio Emilia se invita a mirar la educación de manera mucho más profunda y sensible. Para este enfoque, los niños y niñas son sujetos activos, creativos y protagonistas de su propio aprendizaje. La educación se convierte en un espacio de diálogo, de

exploración y de relación, donde cada niño y niña es reconocido en sus múltiples lenguajes y en su capacidad natural de investigar y descubrir. Educar, desde esta mirada, significa crear contextos enriquecidos donde existan posibilidades diversas de aprender, reutilizar materiales, experimentar y relacionarse con los demás en un clima de respeto y escucha.

Como afirma Malaguzzi, cada niño tiene “cien lenguajes” y todos deben ser reconocidos como caminos legítimos de expresión. Esto implica que la pintura, la música, la danza, la palabra o la construcción no son simples actividades, sino formas de pensamiento y de comunicación que merecen igual importancia en el desarrollo integral de la infancia. En este sentido, el ambiente mismo se convierte en un “tercer maestro” que educa a través de los materiales, los espacios y las relaciones que posibilita.

Reconocer al niño como un ser competente transforma la manera en que los adultos nos relacionamos con él. Significa valorar su voz, su derecho a decidir, a crear y a participar en la construcción de su propio aprendizaje. La educación deja de ser vista solo como un proceso técnico o institucional y se convierte en un acto de sensibilidad y humanidad, un arte que se manifiesta en la escucha, en la calidad de los vínculos y en la creación de entornos donde cada niño y niña pueda sentirse valorado como único y capaz de transformar el mundo que lo rodea. Educar no es únicamente transmitir conocimientos, sino tejer relaciones cargadas de sentido, acompañar con respeto y brindar oportunidades para que los niños y niñas se reconozcan a sí mismos y reconozcan a los otros como parte de una comunidad de aprendizaje diversa, solidaria y profundamente humana.

### **Educación Inclusiva**

La educación inclusiva es un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Reconocer la inclusión significa comprender que la diversidad es parte de la humanidad, y que cada persona tiene derecho a una educación adaptada a sus necesidades, características y potencialidades.

En la primera infancia, la inclusión representa una oportunidad importante para que los niños y niñas crezcan en ambientes que promuevan la participación activa, el respeto por las diferencias y el desarrollo integral como personas de derechos. No se trata únicamente de garantizar el acceso, sino de ofrecer experiencias educativas que tengan sentido, que despierten la curiosidad y que reconozcan las voces y formas únicas de cada niño y niña.

La UNESCO (2009) recuerda que “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 8). Esto implica que la inclusión no puede reducirse a permitir la presencia física de los niños y niñas en los espacios escolares, sino que demanda transformar prácticas, actitudes, ambientes y enfoques pedagógicos, de modo que respondan a las múltiples formas de ser, aprender y expresarse. Reconocer la diversidad como riqueza y no como un problema es clave para diseñar experiencias significativas que partan de las potencialidades de cada estudiante y garanticen su protagonismo.

En este sentido, la inclusión requiere un cambio profundo en la mirada de docentes, directivos y de la sociedad en general. Se debe abandonar modelos que buscan normalizar los aprendizajes y, en cambio, valorar la diferencia como un recurso pedagógico y social que nutre a toda la comunidad. Salgado Contreras (2021) señala que la inclusión debe comprenderse más allá de la discapacidad, como un proceso que considera la diversidad social, cultural, económica, política y religiosa de la población escolar, dando sentido real a la interculturalidad.

Esta perspectiva resuena con la filosofía educativa de Reggio Emilia, que concibe la escuela como un espacio de encuentro, diálogo y respeto por la singularidad de cada niño. En este enfoque, la diversidad se celebra, porque enriquece la experiencia colectiva de aprendizaje. Los niños y niñas son protagonistas y se expresan a través de múltiples lenguajes, cada uno igualmente válido y valioso. El ambiente, entendido como “tercer maestro”, se configura como un espacio que acoge la diferencia, ofreciendo materiales y oportunidades para que todos puedan explorar y aprender desde sus propias formas de ser.

Así, la educación inclusiva, desde la mirada de Reggio Emilia no se limita a derribar barreras físicas o curriculares, sino que busca construir una cultura escolar basada en la horizontalidad, la escucha, la sensibilidad y la comunidad. En un aula inclusiva inspirada en

Reggio Emilia, cada niño tiene un lugar y una voz, cada gesto, emoción, palabra, dibujo o silencio es comprendido como una manera legítima de participar.

La inclusión no es una estrategia aislada, sino un compromiso ético y humano que reconoce en la diversidad la oportunidad de construir una educación más justa, sensible y transformadora. Una educación que no normaliza, sino que humaniza; que no etiqueta, sino que abre caminos para que cada niño y niña se sienta parte, sea valorado y pueda desplegar sus capacidades plenamente.

### **La Inclusión**

La inclusión es una apuesta esencial en los sistemas educativos actuales, ya que representa un derecho fundamental de todos los niños y niñas a participar de manera activa en los procesos de aprendizaje, sin importar sus condiciones, características o diagnósticos. Tal como lo expresan Stainback y Jackson (1999), “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26).

Esta afirmación revela una idea clave, donde la diversidad no debe entenderse como un obstáculo, sino como una riqueza pedagógica. La presencia de niños y niñas con diferentes habilidades, experiencias y formas de aprender abre oportunidades de crecimiento colectivo, pues invita a generar ambientes más flexibles, colaborativos y humanos. La escuela deja de ser un espacio uniforme para convertirse en un lugar donde cada estudiante es valorado y cuenta con condiciones para participar y aprender junto a los demás.

Incluir significa reconocer que la diversidad es la norma y no la excepción. No basta con permitir la presencia física de un niño con discapacidad o diagnóstico en el aula; es necesario crear las condiciones para que participe activamente, se exprese, aprenda y se sienta valorado y respetado dentro de la comunidad educativa. Esto implica un compromiso profundo de todos los agentes escolares y de la sociedad, transformando metodologías, currículos y actitudes hacia una pedagogía verdaderamente inclusiva.

La inclusión no se limita a responder a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, sino que se concibe como un enfoque que beneficia a toda la comunidad educativa.

Una escuela inclusiva es aquella que se adapta a la diversidad de todos sus estudiantes, que enseña desde la empatía, fomenta el trabajo cooperativo y cultiva valores como la solidaridad, el respeto y la equidad.

Esta mirada se conecta directamente con la filosofía educativa de Reggio Emilia, donde la escuela es entendida como una comunidad que escucha, respeta y acoge las múltiples formas de ser y de aprender. En este enfoque, la diversidad es celebrada como una fuente de creatividad y de nuevas posibilidades, ya que cada niño y niña aporta sus lenguajes y perspectivas al grupo. Los docentes, desde la escucha y la documentación pedagógica, acompañan a cada estudiante para que su singularidad encuentre lugar y sentido.

Desde esta perspectiva la inclusión significa que cada niño y niña es reconocido como protagonista de su propio aprendizaje, con derecho a expresarse a través de múltiples lenguajes y a ser escuchado en cada gesto, silencio, palabra o creación. Así, la escuela se convierte en un espacio de vida y de comunidad donde nadie queda atrás y donde las diferencias no dividen, sino que enriquecen la experiencia colectiva de aprender.

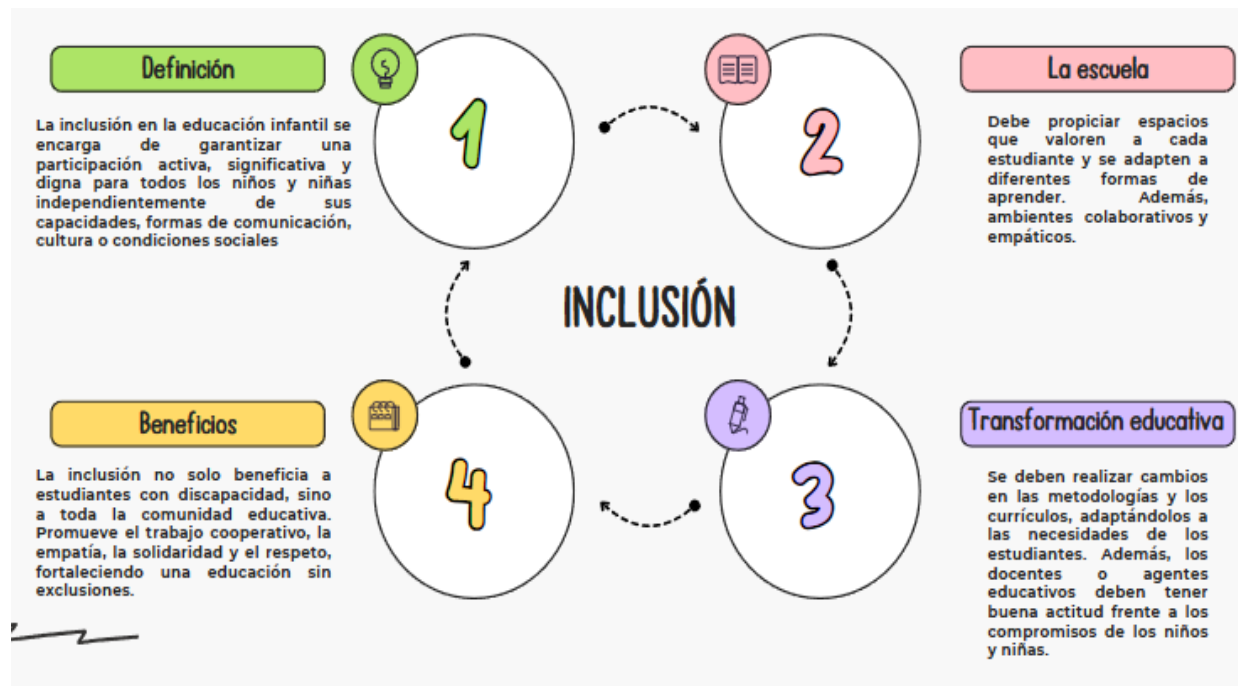


Ilustración 13 La Inclusión

## La Comunicación

La comunicación es una característica esencial de la vida humana, un puente que nos conecta con los demás y nos permite expresar quiénes somos. En la primera infancia, la comunicación no se reduce únicamente al lenguaje oral, también se manifiesta en el gesto, la mirada, el movimiento, el color y la creación. Es expresarse, vincularse, comprender, transformar y participar en la vida social desde las posibilidades únicas de cada niño y niña.

En el contexto educativo, es fundamental reconocer que todos los niños tienen diferentes formas de comunicarse y de expresar lo que sienten. Esto cobra especial relevancia cuando se trabaja con aquellos que no utilizan el lenguaje oral como su medio principal de comunicación, pues muchos fortalecen otras vías, como el lenguaje corporal o las expresiones artísticas, para compartir emociones e ideas. Dar valor a estas formas de expresión y potenciarlas como legítimas es un paso necesario hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Uno de los retos más importantes consiste en romper con la creencia de que solo se comunica quien habla. Pensar de esta manera limita la experiencia educativa y deja fuera muchas formas valiosas de interacción. Por el contrario, reconocer la variedad de lenguajes abre las puertas para que todos los niños y niñas participen plenamente en la dinámica del aula y encuentren un lugar para ser escuchados y valorados.

En este proyecto, la comunicación se entiende como una categoría fundamental porque el proceso educativo no puede reducirse a la transmisión de información verbal. Se trata, más bien, de crear contextos donde se validen y se celebren los múltiples lenguajes con los que los niños construyen su voz, aunque no siempre sea con palabras. Por eso, se trabaja con materiales plásticos, sensoriales y corporales, como el color, la pintura y el movimiento, que abren caminos para expresar emociones, necesidades e ideas sin la mediación del habla.

Esta perspectiva se enlaza con la filosofía educativa de Reggio Emilia, donde dice que cada uno de los lenguajes es igualmente legítimo y necesario. Para este enfoque, la comunicación no es un acto limitado a la oralidad, sino una manifestación de creatividad y de identidad que se despliega en relación con los otros y con el ambiente, considerado como un tercer maestro. Así,

los docentes se convierten en acompañantes atentos que observan, documentan y valoran cada gesto, cada creación y cada silencio como modos auténticos de comunicar.

Reconocer la comunicación de esta manera implica un compromiso ético, no exigir a los niños y niñas que se adapten a formas de comunicación que no les resultan naturales, sino adaptar nuestras prácticas pedagógicas para encontrarnos con ellos en sus modos únicos de estar y expresarse en el mundo. De este modo, la comunicación se convierte en un acto profundamente humano, que abre caminos para su participación activa y su reconocimiento pleno en la comunidad educativa. Como menciona Castillo Muñoz:

“La dinámica de la comunicación en la educación permite ser el puente entre el docente y el estudiantado. La unión de ambas disciplinas ha logrado la eficacia de la comunicación como un ejercicio paralelo que se debe tener en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Castillo Muñoz, 2021 p.6)

Su planteamiento invita a comprender la comunicación como un proceso relacional que sostiene la experiencia educativa, y no únicamente como un intercambio de palabras. En este sentido, los hallazgos de la investigación muestran que cuando el docente reconoce y legitima los lenguajes propios de cada niño ya sea un gesto, una acción intencionada, un silencio cargado de significado o la relación sensible con los materiales se fortalece ese puente del que habla el autor. La comunicación deja de ser un requisito impuesto y se convierte en un territorio compartido, donde el encuentro pedagógico es posible porque parte de lo que el niño ya puede, siente y expresa. Así, el planteamiento de Castillo Muñoz dialoga directamente con la necesidad de ampliar prácticas para acoger la diversidad expresiva, permitiendo que la educación se construya desde vínculos auténticos y acuerdos que nacen de la interacción real con los estudiantes.

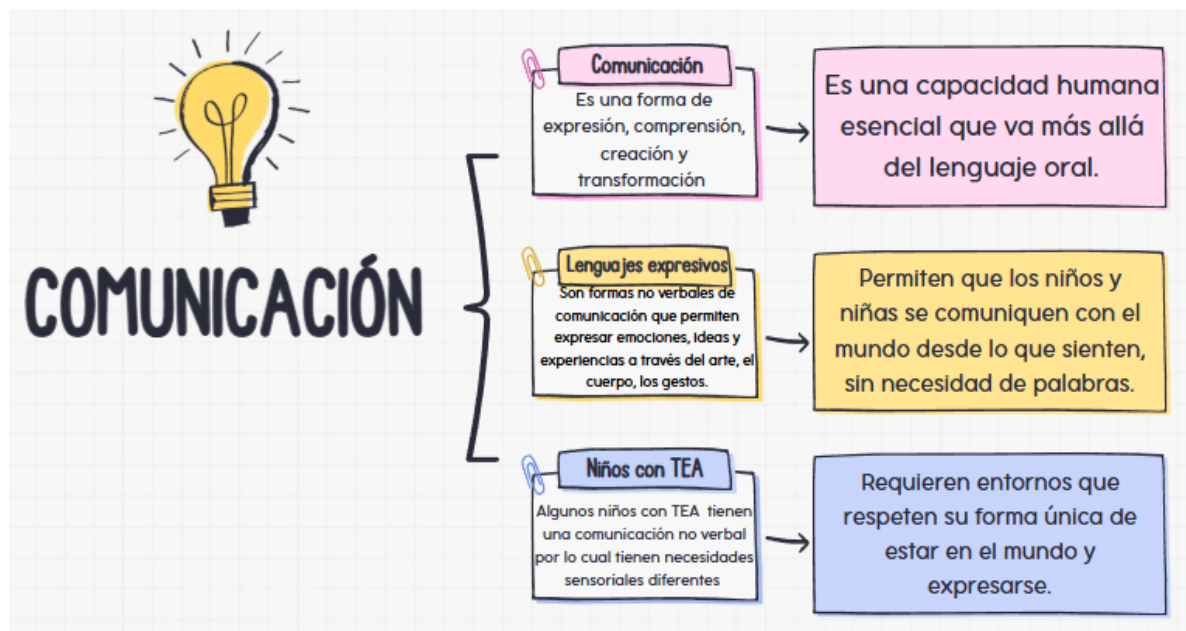


Ilustración 14 La Comunicación

### Dimensión socio-afectiva

La dimensión socio-afectiva es un pilar en el desarrollo integral de los niños y niñas, porque está directamente relacionada con la forma en que construyen su identidad, se perciben a sí mismos y se vinculan con los demás. A través de esta dimensión, los niños y niñas aprenden a expresar, reconocer y gestionar sus emociones, fortaleciendo así la autoestima, la confianza y el sentido de pertenencia. Esta vivencia emocional les permite establecer vínculos afectivos seguros y experimentar situaciones de bienestar que son fundamentales tanto para el aprendizaje como para la vida cotidiana.

Desde la escuela y las prácticas pedagógicas, resulta imprescindible generar espacios que favorezcan el desarrollo socio-afectivo. Esto significa crear ambientes donde prevalezcan el respeto, la escucha y la empatía, y donde cada niño y niña sea reconocido como un ser único y valioso. Las interacciones con docentes, compañeros y familias potencian esta dimensión cuando se basan en afecto positivo, respeto y acompañamiento cercano, pues son estas relaciones las que otorgan la seguridad necesaria para explorar y crecer. Así, la educación no se limita al ámbito

cognitivo, sino que busca también formar personas capaces de convivir y aportar a la sociedad desde su mundo interior.

La filosofía educativa de Reggio Emilia refuerza esta visión al considerar que los aprendizajes más profundos emergen de la relación entre los niños, niñas, los adultos, los pares y el ambiente. En este enfoque, el vínculo socio-afectivo se concibe como un eje central de la experiencia educativa, ya que el niño es visto como un sujeto competente y lleno de potencialidades, que se enriquece en la interacción con otros y con su entorno. El ambiente, se organiza para ofrecer seguridad emocional, confianza y libertad, de modo que cada niño y niña pueda sentirse reconocido y estimulado para expresar sus múltiples lenguajes.

Como señala Garavito (2021, p. 48), “la educación es un arte de sensibilidad y una disciplina de conocimiento, una tarea vital con hondo calado social y humano, algo que es más que edificios, muebles y equipamiento”. Esta afirmación se conecta con la idea de que educar es una labor profundamente humana que exige compromiso afectivo, respeto y sensibilidad. No basta con diseñar actividades, es necesario tejer relaciones cálidas y auténticas, que sean la base de un aprendizaje significativo.

La dimensión socio-afectiva se convierte en la base de toda experiencia educativa. Un niño o niña que se siente amado, seguro y respetado tiene mayor disposición para descubrir, crear y construir conocimiento. En una escuela inspirada en Reggio Emilia, este desarrollo no se da por añadido, sino que es parte de la esencia de la educación, una educación que escucha, que respeta y que acompaña al niño en su viaje de crecimiento humano y social.

### **Los Vínculos**

Los vínculos afectivos son la base donde se construye todas las experiencias de forma significativa, en especial dentro de la educación. Allí surgen procesos de desarrollo emocional, social y cognitivo, pero el afecto no es un complemento es una condición fundamental para todo aprendizaje.

Estos vínculos se establecen por medio del conocimiento, la presencia constante, la empatía y la capacidad del adulto para responder a las necesidades emocionales de los niños y niñas.

No se trata solo es establecer buenas relaciones, de generar espacios seguros donde puedan sentirse libres y comprendidos y a partir de allí desarrollar nuevas y propias formas de comunicación y expresión.

En el caso de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, que no siempre utilizan el lenguaje oral, los vínculos afectivos con un adulto sensible y disponible marcan la diferencia entre ser comprendidos o permanecer en silencio. En varias ocasiones se tiende a etiquetar a estos niños y niñas como “no quieren vincularse” o “no tienen afecto”, cuando en realidad lo que sucede es que sus formas de mostrar conexión emocional no siempre son las convencionales. Un solo contacto visual, la cercanía cuerpo a cuerpo, una sonrisa o tomar la mano pueden ser expresiones de afecto que solo son percibidas por un adulto que observa con atención, sin juzgar, y que acompaña con paciencia.

En la filosofía Reggio Emilia, el vínculo afectivo se entiende como una relación pedagógica y humana al mismo tiempo, en la que se reconoce al niño o niña como sujeto competente y protagonista. Malaguzzi planteaba que los niños tienen cien lenguajes, y dentro de ellos también se encuentran las formas en que expresan su afecto y su necesidad de estar con otros. El vínculo, en este enfoque, no se limita a lo emocional, sino que se convierte en puente relacional entre el niño o niña, sus pares, los docentes y el ambiente, que es considerado como el tercer maestro. De esta manera, los vínculos no solo sostienen la seguridad emocional, sino que se integran al proceso de aprendizaje como parte esencial de la construcción de significados.

El adulto, desde la perspectiva de Reggio Emilia, acompaña al niño desde la escucha y la observación, documentando sus gestos, emociones, interacciones y descubrimientos. No se trata de imponer una relación, sino de estar disponible, de abrir espacios para que el niño o niña comunique a su manera y de reconocer que toda forma de expresión es válida y valiosa. Así, los vínculos se vuelven condiciones para la participación, la creatividad y la inclusión, porque cuando un niño se siente sostenido emocionalmente, se anima a explorar, a participar y a compartir sus ideas, incluso si estas no son expresadas con palabras.

Vincularse afectivamente, desde Reggio Emilia, no es un acto mecánico ni una técnica; es una disposición ética y humana que requiere sensibilidad, tiempo y escucha profunda. Es por esto

que el vínculo afectivo en este trabajo de grado se concibe como un puente transformador que permite al niño sentirse parte de la comunidad educativa, reconocerse como sujeto de derecho y de expresión, y construir su identidad de manera plena, incluso en ausencia del lenguaje oral.



Ilustración 15 Los Vínculos

## El Atelier

En la filosofía educativa de Reggio Emilia, el pedagogo Loris Malaguzzi transformó la manera de comprender la educación en la primera infancia al proponer espacios y estrategias innovadoras que reconocen la creatividad y el potencial de cada niño y niña.

Uno de sus aportes más significativos fue el atelier, un lugar simbólico y vital donde habitan la imaginación, la expresión y los múltiples lenguajes infantiles.

El atelier (taller, en italiano) es un ambiente preparado especialmente para las escuelas de Reggio Emilia, pensado como un espacio de exploración estética y cognitiva. Allí los niños y las niñas se relacionan con una gran variedad de materiales y lenguajes expresivos que les permiten investigar, reflexionar y comunicar sus ideas más allá de la palabra oral. Por eso, no se trata únicamente de trabajar el arte, sino de un verdadero laboratorio de pensamiento, donde los

conocimientos se construyen colectivamente a partir de la observación, la documentación y los diálogos que emergen en el proceso.

El atelier se distingue por su diseño cuidadosamente planificado. No se limita a mesas y sillas, sino que se convierte en un espacio estéticamente estimulante, donde cada material cumple una función pedagógica. Se incluyen arcilla, acuarelas, objetos naturales, madera, papeles, hilos, materiales reciclados, entre otros. La disposición de estos elementos invita a experimentar con texturas, combinar colores y transformar objetos, permitiendo que cada niño y niña dé forma a su pensamiento, emociones y percepciones del mundo que lo rodea. Este espacio se configura como un lugar dinámico que otorga a los niños y niñas oportunidades para explorar, imaginar y comunicar en múltiples lenguajes.

Un aspecto central del atelier es la figura del atelierista, un educador con formación artística que trabaja en estrecha colaboración con los docentes y los niños y niñas. Su papel no es el de un instructor que enseña técnicas, sino el de un investigador pedagógico que observa, documenta y provoca el pensamiento creativo de los niños con preguntas y retos significativos. De esta manera, el atelierista contribuye a conectar las experiencias artísticas con otras áreas del conocimiento, fomentando proyectos interdisciplinarios y ayudando a los niños y niñas a pensar de manera crítica y creativa.

El atelier no es un espacio aislado, este se integra al proyecto educativo de la institución, enlazando los intereses de los niños y niñas con los temas que surgen en el aula y en la vida cotidiana. Allí, los proyectos nacen de preguntas genuinas de los niños y niñas, lo que otorga sentido a los aprendizajes y fortalece la lógica, la creatividad y la construcción colectiva de conocimiento.

La documentación pedagógica es otra característica fundamental. Las fotografías, videos, transcripciones y reflexiones docentes registran los procesos creativos y hacen visible la voz de cada niño. Este registro no solo permite valorar los avances individuales, sino también construir memoria colectiva, fortalecer la evaluación y compartir los descubrimientos con las familias y la comunidad.

Malaguzzi insistía en que la creatividad es una forma de pensamiento, de investigación y de comunicación que atraviesa todo lo que hacen los niños y niñas. Para él, la escuela debía ser un

espacio donde los niños y niñas pudieran explorar sin miedo, preguntarse por el mundo y construir sentido junto a otros. Desde esta mirada, la creatividad no es únicamente una habilidad artística, sino una manera de relacionarse con la realidad, de nombrarla y de transformarla.

Su propuesta se fundamenta en tres pilares esenciales: el respeto por la infancia, la escucha atenta y la construcción conjunta del conocimiento. En esta visión, el ambiente cobra un papel protagónico y se reconoce como el tercer maestro, capaz de acompañar la exploración de los niños tanto como lo hace el adulto. El espacio físico sus materiales, su luz, sus texturas, y su organización es un comunicador que invita, provoca y sostiene procesos de descubrimiento.

Es así que, el atelier se convierte en un lugar privilegiado dentro de la experiencia educativa. No es solo un salón de arte, sino un laboratorio sensible donde la imaginación, el pensamiento y la emoción se entrelazan. Allí los niños experimentan, prueban, fallan, vuelven a intentar y, sobre todo, se descubren como protagonistas de su propio aprendizaje. La presencia del atelierista y del docente se integra como una guía respetuosa que observa, documenta y acompaña sin imponer rutas, dejando que las ideas y teorías de los niños se desplieguen con libertad.

Esta comprensión profunda del atelier se evidencia en las palabras del propio Malaguzzi (1988), quien lo describe como:

“parte di un disegno complesso, luogo aggiunto dove affondare e abilitare la mano e la mente, affinare l’occhio, l’applicazione grafica e pittorica, sensibilizzare il buon gusto e il senso estetico, decentrarsi in progetti congiunti con le attività disciplinari di sezione, ricercare motivazioni e teorie dei bambini dallo scarabocchio in sù, variare strumenti, tecniche e materiali di lavoro, favorire trame logiche e creative, familiarizzare con le sintonie e le discrepanze dei linguaggi verbali”  
(Malaguzzi, 1988, p. 26)

En su traducción al español:

“Parte de un diseño complejo, un lugar donde se profundiza y se habilitan la mano y la mente, se afina la mirada, se desarrolla la aplicación gráfica y pictórica, se sensibiliza el buen gusto y el sentido estético, se participa en proyectos conjuntos con las actividades disciplinares del aula, se investigan las motivaciones y teorías de los niños desde el

garabato en adelante, se varían los instrumentos, técnicas y materiales de trabajo, se favorecen tramas lógicas y creativas, y se familiariza con las sintonías y discrepancias de los lenguajes verbales.”  
(Malaguzzi, 1988, p. 26)

Esta cita no solo explica qué es el atelier, sino que revela su complejidad y su profundidad pedagógica. Para Malaguzzi, el atelier es un territorio donde se habilita la mano, la mente y la sensibilidad; un espacio donde los niños y niñas pueden investigar sus propias teorías, conectar diferentes lenguajes y tejer formas personales de comprender el mundo y va más allá de unas simples obras.

Hoy en día, los ateliers han trascendido las fronteras de Reggio Emilia y se han convertido en una inspiración para múltiples propuestas educativas en la primera infancia alrededor del mundo. Su presencia invita a repensar el lugar del arte y de los lenguajes expresivos en la vida de los niños, recordándonos que la creatividad no es un lujo ni un accesorio, sino un derecho fundamental y una necesidad vital. Reconocer esto implica comprender que los niños y niñas construyen ciudadanía desde sus primeras experiencias estéticas como cuando experimentan con materiales diversos, cuando encuentran voces propias a través del color o la textura, o cuando se sienten escuchados en su forma particular de narrar el mundo.

Desde esta perspectiva, el arte contribuye a formar sujetos críticos, sensibles y capaces de pensar con otros. Las experiencias de estos espacios dan lugar a una infancia que se reconoce potente, que sabe que sus ideas tienen valor y que puede transformar su entorno. Esta visión, profundamente humana y respetuosa, continúa siendo un faro para todas aquellas prácticas educativas que buscan honrar los “cien lenguajes” de los niños.

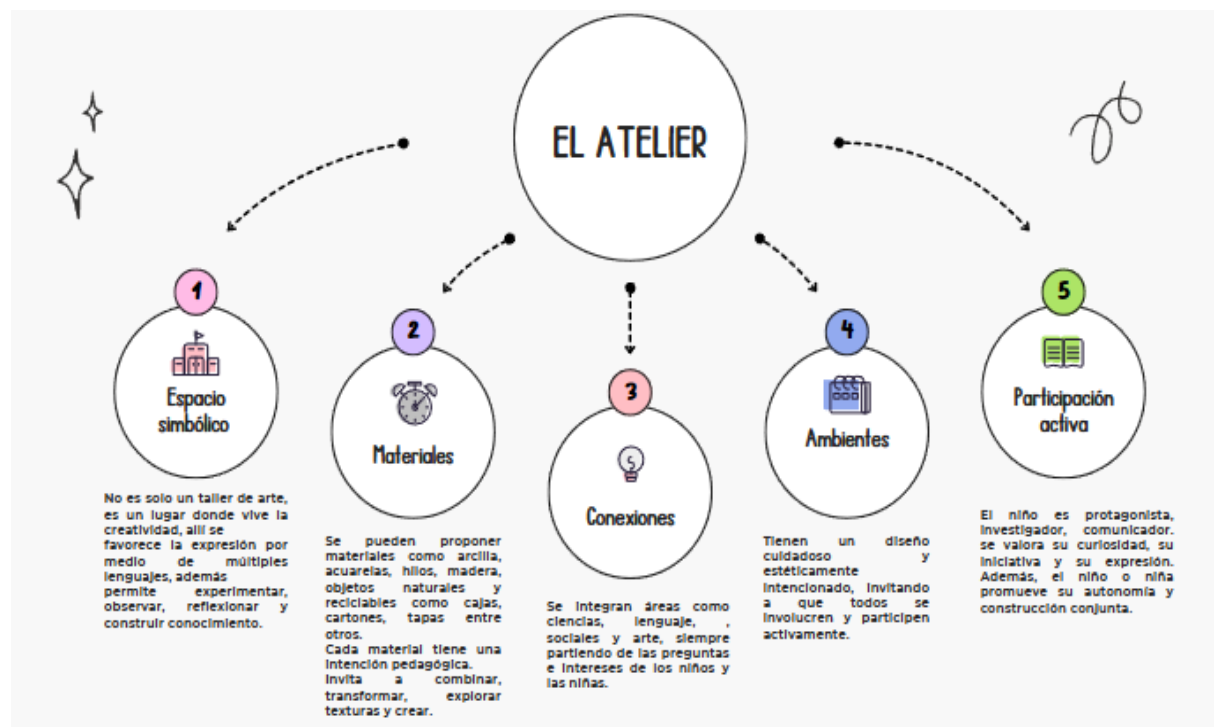


Ilustración 16 El Atelier

## Referentes Legales

Los referentes legales son documentos oficiales dentro de las políticas como normativas, leyes, reglamentos, artículos y disposiciones permitiendo guiar una investigación. Estos referentes son fundamentales para justificar el marco legal de un estudio, y aseguran que estén alineadas con el tema de investigación seleccionado.

Dentro del proyecto, se abordan algunas normativas frente a la educación infantil con referentes en inclusión, fines de la educación, comunicación, actividades rectoras y los principios fundamentales allí estarán Leyes y Artículos, las cuales son importantes abordarlos

A partir de este contexto, se toman como base algunos lineamientos relevantes.

La Ley General de Educación 115 de 1994 establece los fundamentos de la educación formal en Colombia. En el Artículo 14, resalta los fines de la educación, orientados y establecidos para fomentar el desarrollo de la capacidad de expresión, de crear y convivir con democracia. La educación no solo es la transmisión de conocimientos, sino que favorece la formación integral, respetando la diversidad de forma armónica.

Ahora bien, en el Artículo 15 se menciona que la educación debe contribuir a una buena formación, basada en valores humanos, donde la comunicación sea esencial para fomentar el respeto y la justicia por los derechos humanos. Se trata de resaltar el valor de los vínculos afectivos en el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y cognitivas desde la primera infancia.

ARTICULO 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Congreso de Colombia, 1994, art. 15).

La Ley 1098 de 2006 la cual corresponde al Código de Infancia y Adolescencia establece el reconocimiento de los derechos inviolables de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. En su contenido, se destacan las garantías del desarrollo integral y las necesidades de crear entornos protectores que reconozcan la voz de cada niño y puedan expresarse libremente. Además,

promueve la participación activa de ellos en los procesos educativos por medio de las diferentes formas de expresión y comunicación, no solamente verbales si no también artísticas.

“Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes” (Congreso de Colombia, 2006, art. 30)

En el Decreto 660 del 2011 llamado Lineamientos para la Atención Integral a la primera infancia realizado por el Ministerio De Educación Nacional establece los criterios y orientaciones para la organización y funcionamiento de programas de atención integral, bajo un enfoque incluyente, comprometiendo tanto al sector educativo como a la salud, la protección y la nutrición, reconociendo que el desarrollo infantil es una responsabilidad de todos.

Uno de los aportes es el reconocimiento del niño y la niña como sujetos sociales de derechos, lo cual implica dejar atrás visiones que reducen a la infancia a un estado de carencia. Al contrario, este marco los considera como seres activos, competentes, comunicadores y constructores de sentido, capaces de aprender y participar desde su nacimiento.

Promueve estrategias pedagógicas centradas en el vínculo afectivo, el juego, el arte y la exploración libre, reconociéndolos no como simples actividades recreativas, sino como experiencias importantes y significativas para el desarrollo cognitivo, emocional, sensorial y social de la infancia. Cada una de estas dimensiones se nutre y se fortalece cuando el niño encuentra espacios donde puede expresarse a través del cuerpo, el movimiento, el gesto, el dibujo, el color o el sonido.

Además, el documento llamado “El arte en la educación inicial” del Ministerio de Educación Nacional del año 2014 es un referente legal importante para las propuestas educativas inclusivas y respetuosas de las diferentes formas en que los niños y niñas pueden expresarse. Este texto reconoce que el arte es un lenguaje profundo, inspirado y transformador, especialmente cuando se trabaja con los niños y niñas que no tienen una comunicación oral establecida, como es el caso de los niños y niñas con autismo no hablantes.

El arte es una forma de estar presente en el mundo, es una manera que de cada niño y niña pueda decir lo que siente, lo que el ve, imagina, lo que sabe, o lo que no puede poner en palabras.

Por esta parte el gesto, el color, la forma y el cuerpo se vuelven formas de comunicación fundamentales en cada individuo.

Como lo dice el MEN

“El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 14)

El MEN indica que el arte no es simplemente algo puesto dentro de los currículos, sino que es una necesidad humana que le da sentido a lo que vivimos, de compartir con los otros, y estar en este mundo con mucha más sensibilidad. En diferentes contextos inclusivos los niños y niñas son los creadores de sus propias experiencias y aprendizajes por medio de su propio lenguaje expresivo, este tiene que ser escuchado y potenciado. Además, integrar estas experiencias artísticas en cualquier aula no es solo algo estético, es algo ético, donde cada persona se pone en los zapatos de la otra, es una forma de decir, “esa es tu manera de comunicarte, está bien, tú también sientes y perteneces a este lugar”

## **Diseño Metodológico**

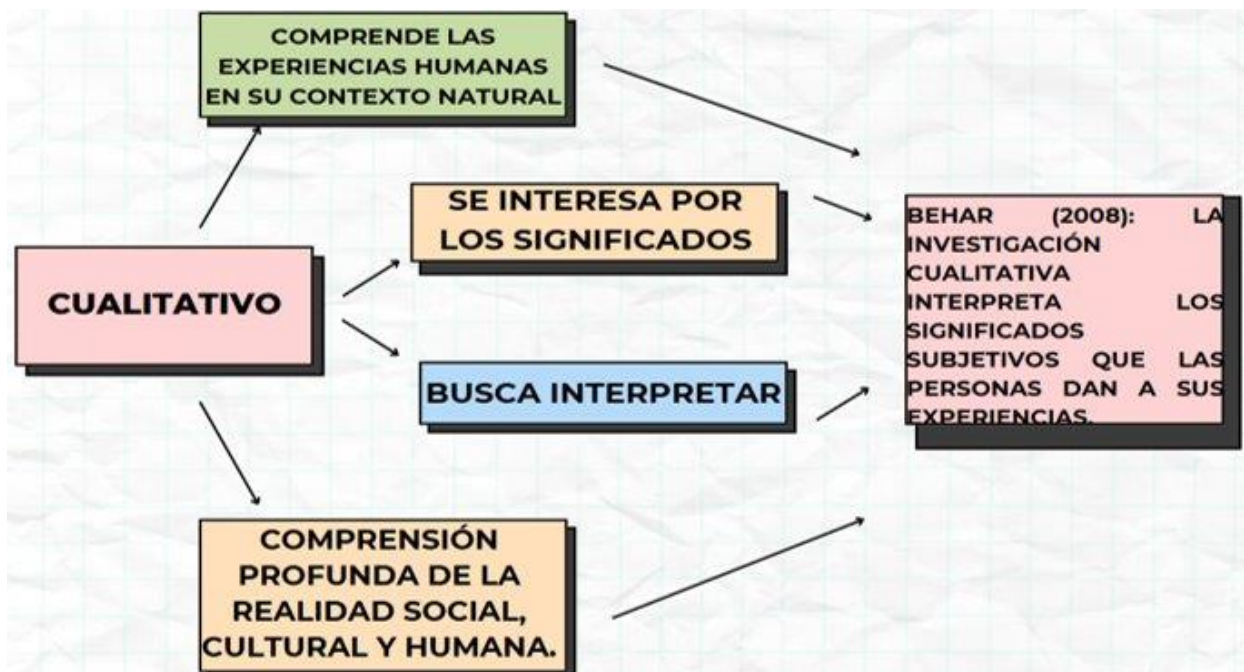
El diseño metodológico es un enfoque estructurado y planeado para la realización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje seleccionadas en un proyecto. Este busca mostrar las diferentes formas en las que se puede realizar la propuesta considerando las necesidades de los estudiantes, o familias implicadas en el proceso, los objetivos de aprendizaje, los recursos y el contexto de las practicas

### **Enfoque**

Esta investigación es de carácter cualitativo, el cual es un enfoque metodológico que busca comprender las experiencias humanas, a diferencia de la investigación cuantitativa la cual se centra es en la medición de fenómenos. La investigación cualitativa también se enfoca en explorar y comprender los significados de los contextos socioculturales en los que conviven las personas. Además, permite introducirse en las perspectivas, creencias y experiencias de las personas, así como en las dinámicas culturales que influyen en sus vidas. La finalidad de la investigación cualitativa es proporcionar mayor comprensión de la realidad social, cultural y humana, por medio de diferentes diseños investigativos. Behar afirma que,

La investigación cualitativa es un tipo de investigación cuya finalidad es proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos, ya sea a través de la etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida y teoría fundamentada (Behar,2008)

El autor describe que la investigación cualitativa se centra en comprender las percepciones, los significados y las interpretaciones de las personas respetando sus creencias, motivaciones y sus formas de participar culturalmente. Además, destaca la importancia de este enfoque para capturar las riquezas y las diversidades de las experiencias humanas desde otras perspectivas, permitiendo escuchar nuevas voces.



*Ilustración 17 Enfoque Cualitativo*

## Método

La investigación adoptó como metodología la Sistematización de Experiencias, entendida como un proceso que permite revisar y comprender de manera profunda lo ocurrido durante las prácticas educativas. Este enfoque se orienta a reconstruir y analizar lo vivido, no solo para describir lo que se hizo, sino para identificar las decisiones tomadas, los resultados alcanzados y las posibilidades de mejora para acciones futuras. Desde esta mirada, la sistematización implica ordenar la información recogida, interpretar los datos en su contexto y producir nuevos saberes que nacen directamente de la experiencia.

En este sentido, la propuesta metodológica reconoce que quienes participan en las prácticas son los protagonistas de los aprendizajes que emergen. De ahí que la documentación rigurosa y la reflexión crítica se conviertan en componentes centrales del proceso. Jara lo explica de la siguiente manera:

“La sistematización de experiencias, en sí, no es un proyecto de transformación social, pero

se adscribe a los proyectos de trabajo, de acción y reflexión crítica y transformadora como un aporte particular que es producido por las propias personas que son protagonistas de la acción y, en ese sentido, es un factor para su empoderamiento.” (Jara, 2015)

Desde esta perspectiva, la sistematización no funciona como un método aislado, sino como una estrategia que acompaña proyectos más amplios, permitiendo que las personas involucradas analicen su propia práctica, reconozcan su papel dentro del proceso y fortalezcan su capacidad de acción. De este modo, la reflexión se convierte en un medio para el empoderamiento, pues brinda herramientas para comprender la experiencia desde dentro y transformar, con mayor consciencia, las prácticas pedagógicas.

### **Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información**

Las técnicas de recolección de información son métodos o herramientas que como su nombre lo indica son utilizadas para la recolección de datos, detalles, voces o características que sean importantes sobre el tema de estudio. En este caso existen varias técnicas como encuestas, entrevistas, observación participantes, revisión documental, grupos focales y análisis de contenidos, donde cada una tiene sus ventajas y desventajas y la elección correcta depende de los objetivos seleccionados que se tienen para la recolección de los datos, del contexto en el que se vaya a aplicar y con las personas con las cuales se va a intervenir.

Ahora bien, para esta investigación se seleccionaron tres técnicas las cuales van de la mano para obtener resultados desde los objetivos propuestos, estos son,

#### **Observación Participante**

Dentro de una investigación cualitativa, la observación participante es una herramienta fundamental para comprender de manera profunda los procesos pedagógicos y comunicativos realizados en diferentes contextos reales, especialmente en entornos Educativos e Investigativos. Esta técnica permite al investigador tanto observar, como participar activamente en las diferentes dinámicas y actividades al interactuar con los demás participantes y vivir nuevas experiencias que enriquezcan estos procesos.

Esta observación es especial para trabajar con niños, niñas y adolescentes, posibilitando llegar a ellos de forma sensible a sus diferentes formas de ser, de expresarse y relacionarse con el entorno que los rodea.

En este caso la presente investigación que se centró en los lenguajes expresivos y los procesos comunicativos de los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), la observación participante es fundamental para propiciar una comprensión profunda de lo que se busca ver dentro del aula. Como cuando se comparten diferentes experiencias en los espacios como las aulas o el Atelier con los niños y niñas se establecen y fortalecen estos vínculos afectivos, donde se puede reconocer las diferentes formas de comunicación verbal, no verbal o gestual.

La observación participante se distingue por ser una estrategia de investigación que supera el enfoque meramente técnico, demandando una implicación afectiva por parte del investigador. Esta conexión emocional y vivencial resulta indispensable para lograr una comprensión profunda y matizada de la realidad que se estudia (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014).

No solo se refieren a que la observación participante es estar mirando lo que hacen los demás como si fueran espectadores, este tipo de observación implica vivir las experiencias, sentir las desde el fondo y hacer parte de cada proceso con los individuos que participan de este.

Lo que dicen los autores Rekalde, Vizcarra Y Macazaga (2014) es que esta forma de observar no puede ser desde la distancia. Al contrario, se necesita que el observador se involucre afectivamente, para que se conecte emocionalmente con lo que está pasando, con las personas, los espacios y las situaciones.

Esto significa que, al hacer observación participante, no solo se está tomando apuntes o registrando lo que ve, sino que, además, se vincula con las experiencias, se comparten experiencias con los protagonistas y sienten las emociones del momento especial. Sin estos vínculos muchas cosas podrían pasar por desapercibidas, muchas cosas no se podrían analizar, porque muchas veces las cosas más importantes no se dicen con palabras, sino con gestos, miradas o incluso silencios.

Es por esta razón que la observación es valiosa, en especial cuando se trabaja con niños y niñas, permitiendo captar lo que se comunica desde el cuerpo y el arte. Es por esto que se seleccionó esta técnica tan fundamental para los procesos que se vivenciaron con los niños y niñas

diagnosticados con Trastorno de Espectro Autista, que no se comunican con palabras, pero se comunican por medio de los gestos, de las miradas y de las sonrisas.

Para finalizar esta investigación y para otras investigaciones la observación es fundamental dentro del contexto, en este caso el aula de clase y el atelier, como dice el documento número 25 del Ministerio de Educación Nacional llamado: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial “La observación es una forma de acompañar a las niñas y los niños. Observar no solo significa “ver a distancia”, sino que implica saber participar en los diversos momentos de la jornada”

### **Revisión y Análisis Documental**

También se toma como técnica de recolección de información la revisión y el análisis documental los cuales se convirtieron en un gran apoyo para comprender el contexto en el que se realizaron las practicas educativas relacionadas con los lenguajes expresivos y la educación inclusiva. Por medio de esta técnica pude hacer lectura de diferentes tipos de documentos, normativas, artículos académicos, trabajos de grado e investigaciones que ayudaron a entender y comprender como se construyen y se orientan las propuestas educativas dirigidas a los niños y niñas autistas no hablantes.

Más que reunir información esta técnica ayuda a leer con atención para interpretar y reconocer las ideas que contrastan con el quehacer el día a día. Por medio de estos fue posible identificar como se entiende el papel del arte, el valor de la pintura como lenguaje expresivo y las orientaciones que existen para crean ambientes que respeten las diferentes formas de comunicación y participación.

Además, ayudo a construir las categorías iniciales de la investigación, y apporto elementos para orientar la observación participante. Fueron un punto de partida para reconocer conceptos comunes o vacíos que luego fueron contrastados con las experiencias que se vivieron dentro del entorno escolar. De esta manera la revisión documental no solo me brindo información previa, sino que permitió hacerme preguntas y abrir caminos a la interpretación que enriquecieron la comprensión de los diagnósticos.

## **Instrumentos**

Ahora bien, los instrumentos de recolección son herramientas específicas utilizadas para recopilar los datos o la información en un proceso de investigación, análisis o estudio. Estos instrumentos pueden ser por medio de cuestionarios o encuestas, entrevistas, diarios de campo, dispositivos de observación, registro fotográfico, recolección de voces entre otros. Cada instrumento está diseñado para recopilar datos de manera coherente, de acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteada. Es importante seleccionar el instrumento adecuado para garantizar la calidad de los datos recopilados.

Para esta investigación se seleccionaron los siguientes instrumentos, como el diario de campo

### **Diario de campo**

Los diarios de campo sirven para documentar de una forma sensible y reflexiva todo lo que ocurre en el aula y el atelier, permitiendo capturar interacciones, expresiones no verbales, gestos, emociones y materiales.

Este instrumento es importante ya que es una herramienta que permitió registrar de manera correcta y detallada las observaciones y acontecimientos importantes que ocurrieron dentro del aula y el atelier, permitió realizar reflexiones y analizar el proceso de práctica, los aprendizajes obtenidos y momentos significativos, también sirve para documentar y para analizar la evolución en las actividades y es un apoyo a la hora de evaluar, ya que se puede observar la evolución o progreso en las actividades del niño o niña, como también se pueden identificar aspectos a mejorar y ayuda a tomar decisiones frente al aprendizaje de los niños y niñas. El diario de campo constituye una herramienta formativa de gran valor que va más allá del simple registro de información.

De acuerdo con Luna-Gijón, Nava-Cuahutle y Martínez-Cantero (2022), esta técnica opera como un soporte de la memoria que facilita la reflexión crítica y la autocrítica de las experiencias vividas. Al documentar opiniones, frustraciones y logros personales, el diario de campo promueve un proceso esencial para el crecimiento profesional y la comprensión de los procesos observados (p. 248).

Los diarios de campo no son solo cuadernos donde se escribe lo que se hace, es una herramienta que acompaña un proceso académico y formativo, de quien aprende y de quien enseña.

Por medio de las palabras que se anotan, se despiertan recuerdos y momentos vividos donde se invita a la reflexión profunda, formulándose preguntas del porqué de las cosas. Como lo señalan estos autores, y llevándolo al contexto real, esto permitió reconocer lo que se hizo, lo que se sintió, lo que se pensó, lo que paso y lo que se logró, tanto en los estudiantes como en mi rol de practicante. Este instrumento permitió escribir con honestidad, permitió sentir una liberación personal donde se comprendió el valor de pensar sobre lo vivido para seguir creciendo como docente y como persona.

Tabla 1 Formato Diario de campo

<b>DIARIO DE CAMPO Registro #__</b>		<b>Practicante:</b>
<b>Título Proyecto:</b>		<b>Agencia de práctica:</b>
<b>FECHA:</b>	<b>Hora de inicio:</b>	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR:</b>	<b>Hora de finalización:</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>		
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>		<b>PREGUNTAS</b>
		<b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b>  •
<b>Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:</b>  •		
<b>EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD</b>		

### Registro Fotográfico

Para darle más sentido a los diarios de campo, para que permitieran una reflexión más profunda se toma el registro fotográfico como otro de los instrumentos seleccionados.

El registro fotográfico es una herramienta de gran importancia ya que cumple con diferentes beneficios como capturar momentos significativos, actividades desarrolladas en momentos específicos, los logros de los niños y niñas, permite captar gestos faciales y corporales, y también estas imágenes sirven como un medio de comunicación con los padres de familia o cuidadores quienes pueden apreciar las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas y se sientan más involucrados en la educación de ellos, además es una herramienta que facilita a los docentes para reflexionar sobre las experiencias vividas.

El registro fotográfico también puede ser utilizada para evaluar el desarrollo de los niños y niñas, identificar intereses y planificar actividades que respondan a sus necesidades, y por ultimo y menos importante sirven como evidencia de trabajo realizado en el aula.

### Matriz de análisis documental – Ficha de análisis

Figura. 1

Tabla 2 Formato Matriz de análisis

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Objetivo específico:		
Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo	Palabras clave	Interpretación

		<b>Referencias:</b>
Tendencias:		

## Población

Esta Investigación se realizó en el aula del grado Primero Y Segundo A, con once estudiantes del Centro Educativo Malaguzzi.

A continuación, se presenta una tabla con la información básica sobre el grado, en donde se evidencian las características de cada estudiante, además se resaltan los dos estudiantes con los cuales se realizó la presente investigación. Esta tabla permite observar el contexto y entender el panorama general que permite abrir la reflexión sobre los ambientes inclusivos.

*Tabla 3 Población*

Primero		Segundo	
Niñas/ Niños	Con Diagnostico	Niñas/Niños	Con Diagnostico
Estudiante 1	TEA	Estudiante 7	Trastorno del Espectro Autista- Oposicionista Desafiante- TDAH
Estudiante 2	TEA	Estudiante 8	
Estudiante 3		Estudiante 9	
Estudiante 4		Estudiante 10	
Estudiante 5		Estudiante 11	TEA
Estudiante 6			

## Muestra

Dentro de la población anterior se toma como muestra dos de los estudiantes, (Estudiante 1 y Estudiante 2) con Diagnostico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) no hablantes, con diferentes talentos y habilidades, como un gran desarrollo en el Pensamiento Lógico Matemático, habilidades artísticas, habilidades motoras y de motricidad fina que permiten que sean muy cuidadosos con las actividades,

que implican precisión y manejo de materiales. Además, esta habilidad favorece que puedan resolver problemas de manera más autónoma, explorando alternativas, ajustando sus

acciones y encontrando soluciones a partir de la observación y la práctica.

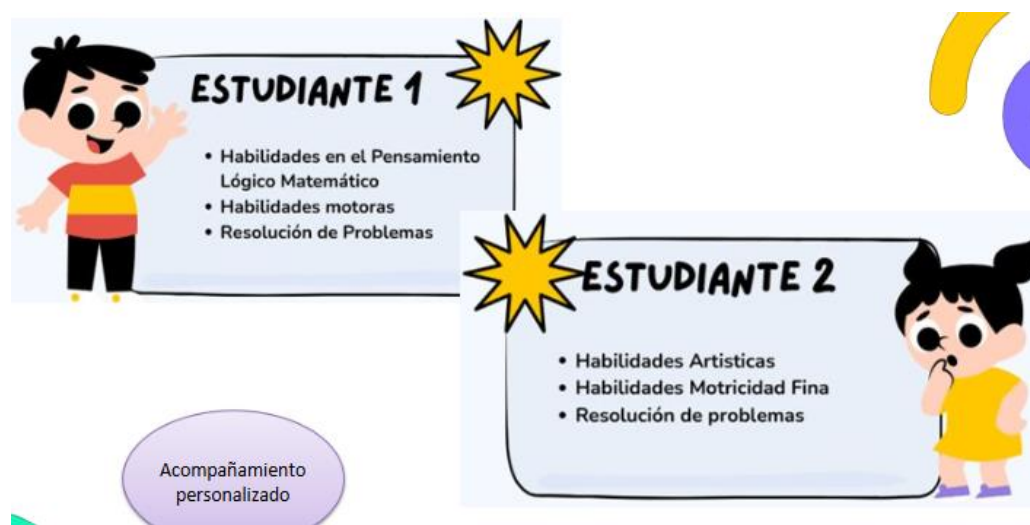


Ilustración 18 Características estudiante 1 y 2

### Delimitación alcance

Esta investigación nace del interés por comprender lo que ocurre realmente dentro del centro de prácticas donde los lenguajes expresivos cobran vida, especialmente en aquellos momentos en lo que la pintura, el color y los materiales se vuelven para los niños y niñas una forma expresar emociones, sentimientos y pensamientos.

No se pretende analizar cada aspecto del proceso educativo, más bien este se dirige a las experiencias que suceden dentro del aula.

También se centra en describir lo que realmente pasa cuando los niños y niñas encuentran propuestas diferentes, cuando exploran un material, cuando responden al acompañamiento docente o al ambiente que los invita a descubrir.

Lo que interesa dentro de esta investigación es observar cómo se pueden abrir diferentes puertas o posibilidades de expresión que lleven a estos niños y niñas a comunicarse de otras formas más auténticas y únicas.

Además, se tiene como intención llegar a una profunda comprensión de como estas prácticas pueden aportar a la comunicación y al desarrollo expresivo dentro de este espacio específico. No se busca establecer resultados generalizables ni conclusiones aplicables, el propósito es ofrecer una mirada honesta y detallada de lo que ocurre y hasta donde pueden llegar

las mediaciones cuando se construyen con intención sensibilidad y apertura hacia los ritmos y modos de cada niño y niña.

### **Consideraciones éticas**

Esta investigación se desarrolló desde un profundo respeto por la infancia y por la singularidad de cada niño y niña que hizo parte del proceso. Más que participantes, fueron sujetos de encuentro, con historias propias, ritmos distintos y maneras únicas de comunicarse, sentir y habitar el mundo. Cada gesto, cada mirada y cada trazo que surgió durante las sesiones fue comprendido como una expresión legítima de su forma de estar en la vida. Desde ese lugar, se asumió el compromiso ético de no interpretar la infancia desde la falta, sino desde la potencia que cada niño y niña trae consigo.

A lo largo del trabajo, cada encuentro fue pensado cuidadosamente para que ellos se sintieran seguros, tranquilos y respetados. No se trató solo de organizar actividades, sino de crear momentos que permitieran el acercamiento genuino, un espacio donde pudieran explorar sin miedo, equivocarse sin juicio y expresarse sin ser corregidos. La observación se convirtió en una guía constante, entendida no como un acto pasivo, sino como una disposición profunda a reconocer lo que ellos comunican incluso cuando no usan palabras.

Las familias tuvieron un papel fundamental, donde se les informó de manera clara y transparente sobre los propósitos de la investigación, sus alcances y los cuidados éticos que la acompañaban. Se garantizó en todo momento su consentimiento voluntario y la confidencialidad de la información compartida, reconociendo que la confianza que depositaron en el proceso era un compromiso que debía honrarse con responsabilidad y respeto.

De igual manera, todas las prácticas se realizaron desde el compromiso de no forzar, apresurar o condicionar las expresiones de los estudiantes.

Tabla 4 Formato consentimiento informado

<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE GRADO</b>	
<p>Yo, Tatiana Vanessa Flórez Villada, identificada con cédula de ciudadanía número ***** estudiante del octavo semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Unilasallista, me encuentro desarrollando mi trabajo de grado enfocado en los lenguajes expresivos como medio de comunicación con niños y niñas con Trastorno del espectro Autista, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de sus procesos comunicativos desde una perspectiva educativa, sensible y respetuosa.</p> <p>En el marco de este proceso académico, solicito su autorización para la toma de fotografías y/o videos con fines exclusivamente educativos y académicos, en los que podría aparecer su hijo(a), durante el desarrollo de las actividades contempladas en el proyecto. Estas imágenes o grabaciones se utilizarán únicamente como material de apoyo para el análisis pedagógico y no serán difundidas en redes sociales ni en ningún medio de carácter público o comercial.</p> <p>Declaro que la identidad e intimidad del niño o niña serán protegidas, y que este consentimiento puede ser revocado en cualquier momento sin que esto afecte la participación o el vínculo con el proceso educativo. Además, haciendo uso del derecho de protección de datos sobre niños, niñas y adolescentes (Ley 1581 del 2012), aclaro que los nombres originales de los niños/as participantes de este proyecto investigativo serán sustituidos por otros.</p>	
<b>AUTORIZACIÓN</b>	
Autorizo la toma de fotografías y/o videos con fines educativos y académicos, en el marco del proyecto de grado mencionado.	
SI _____	NO _____
<b>Fecha:</b> _____	
<b>Firma del acudiente:</b> _____	
<b>Documento de identidad:</b> _____	
<b>Firma del Estudiante Investigador:</b> _____	
<b>Documento de identidad:</b> _____	
<b>Firma de la docente titular:</b> _____	
<b>Documento de identidad:</b> _____	
<b>Firma coordinadora de la institución:</b> _____	
<b>Documento de identidad:</b> _____	
<b>Firma docente Unilasallista:</b> _____	
<b>Documento de identidad:</b> _____	

## Cronograma de Ejecución

La presente tabla organiza y describe de manera cronológica y por semestre las diferentes actividades que hicieron parte del proceso formativo y de investigación la cual fue desarrollada entre el 2024 y 2025. Tiene como función mostrar lo avanzado durante las practicas pedagógicas investigativas, los cambios de contexto institucional y las actividades realizadas en cada etapa. Además, permite ver el seguimiento de las asesorías, intervenciones y ferias pedagógicas que acompañan cada momento importante.

Tabla 5 Cronograma PPI 1,2,3

FASES	AÑO SEMESTRE			DETALLES
	2024-1	2024-2	2025-1	
Participación en la Alianza entre United Way y Unilasallista	X			<p>Se realizan las Practicas Pedagógicas Investigativas siendo parte de una Investigación de la Alianza entre United Way y Unilasallista. Esta investigación se apoyó desde la realización de visitas a diferentes territorios, se realizó el análisis de documentos e información sobre las políticas públicas y además se apoyó desde lo logístico para el concurso docente que se llevo a cabo en MOVA-Medellín.</p> <p>Allí no se continua con la investigación y por ende tampoco las Practicas Pedagógicas</p> <p>9/10/2024 Visita a Aranjuez I.E Juan De Dios Cock</p> <p>9/18/2024 Aranjuez I.E Juan De Dios Cock</p> <p>10/9/2024 Uva Sol de Oriente INDER</p> <p>10/16/2024 Jardín Infantil Lusitania</p>

<p>Comienzo Prácticas Pedagógicas Investigativas II en el Colegio Londres</p> <p>Se hace un cambio de centro de prácticas al Centro Educativo Malaguzzi</p>		x	<p>En el inicio de prácticas en el colegio Londres se realizó apoyo a docente de primero, en actividades como arreglar material educativo y apoyo en desplazamientos a diferentes lugares de la institución.</p> <p>Luego se hace un cambio de institución para el Centro Educativo Malaguzzi, ingresando el 21 de abril 2025, allí se empieza a acompañar el aula de primero y segundo A, especialmente a dos estudiantes donde se realiza un apoyo de forma personalizada. Con este cambio de contexto permitió observar nuevos retos y problemáticas dentro de este lugar, lo que inspiró para hacer la presente investigación.</p> <p>Luego de esto se comienzan a realizar las asesorías para darle más fuerza.</p> <p>23 de abril Asesoría  29 de abril Asesoría  2 de mayo Asesoría  6 de mayo Asesoría  13 de mayo Asesoría  20 de mayo Asesoría  24 de mayo Exposición Feria Pedagógica  27 de mayo Asesoría  31 de mayo Asesoría  3 de junio Asesorías  10 de junio Asesorías  12 de junio Intervención- Visita</p> <p>A partir de esta fecha se comienzan las vacaciones y se realizan asesorías intersemestrales para avanzar con esta.</p> <p>3 de julio Asesoría Intersemestrales  4 de julio Asesoría Intersemestrales  24 de julio Asesoría Intersemestrales</p>
<p>Continuación de Prácticas Pedagógicas Investigativas III en Centro Educativo Malaguzzi</p>		.x	<p>Nuevamente se retoma en agosto con asesorías, visitas, intervenciones, y feria pedagógica</p> <p>15 de agosto Asesoría  19 de agosto Asesoría  22 de agosto Asesoría  25 de agosto Intervención -Visita asesora</p> <p>Se trabaja con material</p>

			<p>sensorial reforzando su nombre y el agarre de pinza</p> <p>5 de septiembre Asesoría</p> <p>12 de septiembre Asesoría</p> <p>16 de septiembre Intervención Se realiza una actividad sobre la época medieval</p> <p>23 de septiembre Asesoría</p> <p>24 de septiembre Intervención Se realiza actividad con caja para reforzar el nombre, la motricidad fina y a su vez resolución de problemas</p> <p>26 de septiembre Asesoría</p> <p>14 de octubre Asesoría</p> <p>16 de octubre Intervención Se realiza actividad en Caballete reciclable</p> <p>21 octubre Asesoría</p> <p>24 octubre Asesoría</p> <p>28 octubre Asesoría</p> <p>29 octubre Intervención-Visita Asesora Se realiza actividad con caja matemática, donde los niños</p> <p>30 de septiembre Intervención Se realiza actividad sensorial donde por medio de la exploración los niños realizaron trazos en sus cuerpos</p> <p>04 noviembre</p> <p>05 noviembre</p> <p>08 noviembre Feria Pedagógica Luis Amigó</p> <p>18 de noviembre Intervención-asesoría Se realizan obras de arte con los niños de primero y segundo A-B</p> <p>19 de noviembre Intervención Se continua con las obras de arte con los niños de Inicial, preescolar y tercer y cuarto</p> <p>21 de noviembre Asesoría</p> <p>25 de noviembre Asesoría</p> <p>28 de noviembre Asesoría</p> <p>2 de diciembre Asesoría</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cronograma, secuencia de las actividades realizadas

### Capítulo 3. Resultados – Hallazgos

#### Análisis y discusión

*Matriz de análisis de los diarios de campo.*

Objetivo específico 1

*Tabla 6 Matriz de análisis Objetivo 1*

<b>Matriz de análisis de información de los diarios de campo</b>		
<b>Objetivo específico 1: Identificar las formas de comunicación y expresión de los niños y niñas con TEA no hablantes, por medio de la observación y el análisis de sus interacciones en el aula y el atelier</b>		
<b>Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Interpretación</b>
<p>“Se le entregó el marcador al estudiante 1 y su reacción fue correr y dejarlo en una mesa para no hacer la actividad” (D1, abril 2025)</p> <p>“comenzó a llorar tirándose al suelo y tratando de escapar del salón” (E1-D1, abril 2025)</p> <p>“Estos dos niños muestran diferentes modos de interactuar con las actividades y expresar sus intereses” (D1, abril 2025)</p> <p>“El estudiante 1 mostro un interés y el mismo escogió el color con el que quería pintar, lo cual me hizo sentir muy feliz, porque es un avance el cual vi desde que estoy haciendo prácticas en este lugar” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>“Me cogía la mano para que lo guiara a lo cual yo le ayudaba por momentos y luego lo soltaba para que él lo hiciera solo, y si lo hacía por periodos de tiempo más largos” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>“Luego el solito guardo todo y dejo la hoja en una mesa indicándome que estaba cansado, que le diera su tiempo” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>“ella con su silencio sentada en el suelo observaba lo que hacíamos y luego seguía pintando su dibujo” (E2-D2, mayo 2025)</p>	<p>correr llorar tirándose al suelo escapar del salón tratar de huir lanzarlos lejos resistencia paró la actividad interactuar expresar sus intereses curiosidad me lo enseñaba me cogía la mano me mira silencio observar me coge la mano señalarlos gesto corporal mirar risa moviendo el cuerpo expresión corporal se calmaba sentir sus texturas evitar tocar pintar</p>	<p>Las experiencias recogidas en los diarios de campo muestran que la comunicación de los niños y niñas se expresan de diferentes maneras, por medio del cuerpo, del llanto, del movimiento, del silencio y del contacto físico. Acciones como “correr y dejar el marcador en una mesa para no hacer la actividad”, “tirarse al suelo llorando”, o “coger mi mano y mirarme como tratando de decir: por favor ayúdame” revelan que la comunicación no siempre ocurre de una manera verbal, sino que emerge mediante gestos, ritmos corporales y decisiones que comunican intención, incomodidad o interés. Estas manifestaciones coinciden con lo planteado por Alonso (2021), quien señala que muchas personas autistas viven experiencias sensoriales intensas y, en ocasiones, abrumadoras, lo que demanda energía adicional para desenvolverse en actividades que implican estímulos fuertes o cambios inesperados. Esto se evidencia en comportamientos como “comenzar a llorar”, “sentirse ansioso”, “huir para no realizar las actividades” o “evitar tocar ciertas texturas”, acciones que no son simples negativas, sino formas de expresar la sobrecarga, la necesidad de regulación o la búsqueda de confort.</p> <p>Del mismo modo, momentos como cuando los niños “escogen el color con el que quieren pintar”, “observan en silencio lo que otros hacen”, “guardan la hoja para indicar que están cansados” o “comparten pinceles sin necesidad de hablar” muestran que la comunicación también aparece como elección, iniciativa y observación atenta. Esta riqueza expresiva coincide con la afirmación de Hoyuelos sobre Malaguzzi (2020), quien</p>

<p>“me coge la mano y me mira como tratando de decir: por favor ayúdame, le cojo su mano y comenzar a realizar la actividad, pero al rato toma la crayola y comienza a pintar solo” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>“cuando terminaba con un color le decía que si quería con otro color como por ejemplo el morado y me cogía la mano y me hacía guardar la crayola, pero en su mano tenía otro color el cual me lo enseñaba, queriendo pintar con ese en específico, hasta que llego el momento que guardo todo y no quiso continuar” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>“Cuando se sentía cansado comenzaba a sentirse ansioso y trataba de bajarle al ritmo en el cual estábamos trabajando, y luego se calmaba” (E1-D3, mayo 2025)</p> <p>“Llego un momento en el cual ya no quería realizar bolitas entonces pegaba papeles de gran tamaño” (E1-D3, mayo 2025)</p> <p>“Miguel era muy delicado y cubría los espacios faltantes, así finalizó el corazón sin dejar ningún espacio. Luego salieron al descanso” (E1-D3, mayo 2025)</p> <p>“solo basto con una instrucción y sin ayuda termino la actividad de forma rápida. Sentí mucho asombro de la capacidad tan increíble que tiene este niño para los procesos matemáticos, la forma de pensar tan ligera” (E1-D3, mayo 2025)</p> <p>“la estudiante 2 estaba muy concentrada pintando los planetas, pero tuvo un momento donde se sintió ansiosa y comenzó a gritar muy fuerte, demostrando su inconformidad” (E2-D3, mayo 2025)</p> <p>“El estudiante 1 no quiso trabajar durante la clase y lo que hizo fue coger un libro de la biblioteca y se sentó a mirarlo durante toda la clase” (E1-D3, mayo 2025)</p> <p>“el estudiante 1 comenzó a tratar de huir para no realizar las actividades, la docente me comento que para él los días lunes siempre son un poco más difíciles. Luego</p>	<p>colorear mezclar colores seguir líneas rellenar la figura dibujo pintura pintar solo no dejar ningún espacio ansioso</p>	<p>explica que los lenguajes no verbales contienen sensaciones, pensamientos y modos de conocer y comunicarse; el niño tiene “cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar”. En los momentos evidenciados se observa cómo esos lenguajes se despliegan por medio de la forma en que un niño o niña mira para pedir ayuda, de cómo otro decide “rellenar toda la figura” porque así interpreta la consigna, o de cómo ambos expresan alegría moviendo el cuerpo durante el baile o mostrando su brazalete al grupo para decir “mírame, esto lo hice yo”.</p> <p>De esta manera, los relatos confirman que la comunicación en los niños autistas no hablantes no se limita al uso del lenguaje verbal, sino que se construye en lo gestual, lo sensorial, lo corporal y lo afectivo. Comprender estas formas de expresión permite al docente acompañar desde la observación, la sensibilidad y la disponibilidad emocional, reconociendo que cada acción, incluso el silencio, es un lenguaje. Así, la práctica pedagógica se convierte en un espacio donde los cien lenguajes pueden emerger y donde la expresión, la regulación sensorial y las elecciones personales se transforman en caminos legítimos de comunicación y participación.</p> <p>Ahora bien, en Los lenguajes expresivos en niños y niñas con Autismo, es importante comprender estos procesos comunicativos y creativos, pero es aún más importante ver cual es el papel que estos desempeñan en la autorregulación emocional de ellos. Muchas de estas manifestaciones conductuales y corporales que presentan los niños y niñas con diagnóstico están relacionados en la forma en que experimentan o expresan sus emociones, desde allí las conductas no se deben ver como conductas problemáticas sino como formas legítimas de comunicación y regulación necesaria.</p> <p>El diario de campo 3 menciona que: “la estudiante 2 estaba muy concentrada pintando los planetas, pero tuvo un momento donde se sintió ansiosa y comenzó a gritar muy fuerte, demostrando su inconformidad” (E2-D3, mayo 2025)</p> <p>Esto va de la mano de la siguiente cita: “A menudo son respuestas a emociones intensas, como alegría o excitación, pero también nerviosismo, frustración, aburrimiento o ansiedad,</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>de sentarme con él en el suelo y hablarle sobre algunos objetos le presto unas crayolas y comienza a pintar, mientras le voy explicando los estados de la materia va coloreando, y logra colorear 2 de los 3 dibujos” (E1-D6, agosto 2025)</p> <p>“El estudiante 1 aunque tenía algunos objetos en su mano lo que hizo fue lanzarlos lejos” (E1-D6, agosto 2025)</p> <p>“cuando le hablé de su abuela repitió la palabra “tita” y comenzó a pintarla con más confianza, aunque no quiso pintarla completa, después de un rato se cansó y se retiró de la actividad” (E1-D7, agosto 2025)</p> <p>“con la estudiante 2, se trabajó a partir de una figura circular en una hoja, a la cual se le explicó que debía dibujarse. Ella reconoció varias partes del cuerpo y se comunicó a través de su dibujo, mostrando iniciativa y comprensión de su cuerpo” (E2-D7, agosto 2025)</p> <p>“cogió mi mano y comenzó a señalarlos y a mirar donde estaban ubicados los animales de la granja” (E1-D7, agosto 2025)</p> <p>“puso sus manos dentro del plato con lentejas para sentir sus texturas.” (E1-D8, agosto 2025)</p> <p>“Pasó su dedo por cada letra sintiendo sus texturas.” (E1-D8, agosto 2025)</p> <p>“Le gustaba aplastar el tarro de silicona, pero evitaba tocar la sensación del pegamento.” (E1-D8, agosto 2025)</p> <p>“A los dos estudiantes les gustó la actividad ya que uno de sus intereses son los materiales sensoriales.” (E1, E2-D9, septiembre)</p> <p>“El estudiante 1 mostró resistencia al realizar el proyecto porque no era un formato de su interés.” (E1-D9, septiembre 2025)</p> <p>“La estudiante 2 comenzó a pintar, pero en un momento se cansó y paró la actividad.” (E2-D9, septiembre 2025)</p>		<p>sirviendo como mecanismo de autorregulación.” (Logopedia Sanchinarro, 2021, párr. 6)</p> <p>Se permite afirmar que la evidencia recogida de la estudiante 2 se encuentra en coherencia con el sustento teórico. En las observaciones realizadas se identificaron conductas corporales y faciales que emergían de diferentes estados emocionales, confirmando así que los comportamientos realizados son mecanismos de autorregulación y formas legítimas de expresión.</p> <p>Ahora en coherencia con lo anterior es importante comprender que la respuesta del adulto influye de manera directa en su bienestar emocional. Tal como lo señala Logopedia Sanchinarro (2021) "Si nos enfadamos, le reñimos o presionamos, interiorizará que el aleteo es algo malo y, al no poder controlarlo, experimentará inseguridad y frustración lo que, a su vez, intensificará aquello que tratamos de evitar." (Logopedia Sanchinarro, 2021, párr. 9)</p> <p>Se ve reflejado en la observación y evidencias obtenidas que las actitudes de reproche o presión en ellos generaban más angustia y ansiedad. Es importante realizar las intervenciones basadas en comprensión y paciencia, además al tener un acompañamiento respetuoso favorece los procesos de autorregulación de los niños y niñas con diagnóstico de trastorno del espectro autista</p> <p><b>Referencias:</b></p> <p>1 Alonso, J. R. (2021, 13 de julio). Patrones de atención en niños con autismo. Neurociencia con José Ramón Alonso. <a href="https://jralonso.es/2021/07/13/patrones-de-atencion-en-ninos-con-autismo/">https://jralonso.es/2021/07/13/patrones-de-atencion-en-ninos-con-autismo/</a></p> <p>2 Hoyuelos, A. (2020). Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica: (ed.). Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <a href="https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/170412?page=113">https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/170412?page=113</a>.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>“Al intentar que continuaran trabajando, ambos estudiantes comenzaron a llorar.” (E1, E2-D9, septiembre 2025)</p> <p>“Al terminar sus brazaletes, ambos los mostraron al salón, usando su gesto corporal como una forma de decir ‘mírame, esto lo hice yo’ (E1, E2-D10, septiembre 2025)</p> <p>“La estudiante 2 se quitó el brazalete rápido, marcando con esa acción que no le gustaba la sensación del material en su cuerpo.” (E2-D10, septiembre 2025)</p> <p>“Su participación intermitente mostraba que disfrutaban la actividad, pero necesitan espacios breves para descansar del estímulo.” (E1-E2, D10, septiembre 2025)</p> <p>“En el baile inicial, el estudiante 1 expresaba disfrute moviendo el cuerpo con energía, mientras la estudiante 2 se unía por momentos y se retiraba cuando el ruido o la cercanía del grupo la incomodaban.” (E1-D11, septiembre 2025)</p> <p>“En el juego del aro, el estudiante 1 mostró alegría a través de la risa y la rapidez con la que pasaba el aro por su cuerpo, usando el movimiento como su manera de decir ‘me gusta esto’ (E1-D11, septiembre 2025)</p> <p>“La estudiante 2 se soltaba de las manos, fruncía el ceño y giraba el cuerpo hacia afuera para expresar que no quería participar, pero cuando estaba a mi lado lograba comunicar con gestos de calma que necesitaba sentirse segura.” (E2-D11, septiembre 2025)</p> <p>“Durante el ejercicio de trazos con pintura, el estudiante 1 comunicó concentración siguiendo las líneas de forma firme y pausada. (E1-D11, septiembre 2025)</p> <p>“La estudiante 2 decidió rellenar la figura completa en vez de seguir los trazos, mostrando su propio modo de interpretar la actividad y de expresar preferencia por el movimiento amplio y libre” (E2-D11, septiembre 2025)</p>		<p><b>4Blázquez, C.</b> (2018, 29 de octubre). Los 100 lenguajes del niño. EducActívate. <a href="https://www.educactivate.com/los-100-lenguajes-del-nino/">https://www.educactivate.com/los-100-lenguajes-del-nino/</a></p> <p><b>5Logopedia Psicología Sanchinarro.</b> (2019, 12 de marzo). El aleteo de manos infantil. Logopedia Psicología Sanchinarro Madrid. <a href="https://www.logopediasanchinarro.es/el-aleteo-de-manos-infantil/">https://www.logopediasanchinarro.es/el-aleteo-de-manos-infantil/</a></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>“Mientras pintaban el caballo, los dos expresaron curiosidad mezclando colores y observando sus manos; se miraban entre ellos y compartían pinceles sin necesidad de hablar, usando la colaboración como forma de diálogo.” (E1-D11, septiembre 2025)</p> <p>“En la exposición, el estudiante 1 respondió con voz clara ‘un caballo’, mostrando que, cuando se siente seguro, utiliza el lenguaje verbal como recurso principal para participar.” (E1-D11, septiembre 2025)</p> <p>“La estudiante 2 no habló durante la exposición, pero sostuvo el cartel con firmeza y permaneció en el lugar asignado, usando su postura corporal como forma de indicar presencia y participación.” (E2-D11, septiembre 2025)</p>		
<p>Tendencias:</p> <p>Al identificar las diferentes formas de comunicación y expresión del estudiante 1 y la estudiante 2 dentro de la investigación Los lenguajes expresivos y el autismo: el arte como un camino hacia el aprendizaje, se pudo evidenciar el predominio del lenguaje corporal por medio del llanto cada vez que no querían realizar alguna actividad, o por el contrario cada vez que el estudiante 1 quería trabajar agarraba la mano de la docente, esto permitió observar que era una forma de sentirse seguro.</p> <p>La sonrisa, la risa y las miradas también fueron parte de esta identificación las cuales permitieron ver en que momentos estaban muy felices, eufóricos o se sentían cómodos con algo, por otro lado, se evidenciaron diferentes emociones como la angustia, especialmente por medio de saltos en la punta de los pies de forma repetitiva; el estudiante 1 muestra la felicidad, el agrado y la alegría por medio de gritos agudos y balbuceos de forma constante como si quisiera contar algo. Pero por otro lado se encuentra el enojo que se presenta por medio de los golpes en el suelo, los manoteos y los gritos angustiantes que permiten saber que algo no anda bien.</p> <p>También, algunas de las manifestaciones son a través del color, sintiendo curiosidad por medio de la mezcla de los colores primarios, el dibujo por medio del reconocimiento del cuerpo propio y los demás lenguajes expresivos como la forma en que cada uno pinta, de una forma totalmente diferente</p> <p>Además, se pudo evidenciar que cada uno de ellos, reclama sus espacios propios por medio de acciones como retirarse del salón cuando se sienten muy presionados, cuando se quedan en silencio y no quieren hacer ninguna actividad y también por medio de las elecciones de materiales o actividades que sean de su agrado o por el contrario que no les guste.</p> <p>Por ultimo se refleja una interacción con su par (estudiante 1 y estudiante 2) donde se observan sonrisas, apoyo por parte de los dos, los cuales se ayudan mutuamente al realizar algunas actividades que son de sus intereses, reconociendo las pertenencias y los gustos del otro, como por ejemplo el estudiante 1 reconoce que la estudiante 2 le gusta pintar con marcadores y él se queda con ella ayudándole a abrir y a cerrar los marcadores. Por otra parte, cuando se interactúa con la estudiante 2 por medio de cosquillas el estudiante 1 quiere intervenir, evitando que haga esa acción con ella.</p> <p>Todas estas acciones representan las diferentes formas en las cuales ellos dos se comunican y se expresan por medio de los lenguajes expresivos.</p>		

*Matriz de análisis de los diarios de campo.*

Objetivo específico 2

Tabla 7 Matriz de análisis Objetivo 2

<p align="center"><b>Matriz de análisis de información de los diarios de campo</b></p> <p><b>Objetivo específico 2:</b> Implementar estrategias pedagógicas basadas en los lenguajes expresivos, que favorezcan la inclusión y potencien las capacidades comunicativas de los niños y niñas con TEA., dentro del aula y el atelier.</p>		
<p><b>Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo</b></p>	<p><b>Palabras clave</b></p>	<p><b>Interpretación</b></p>
<p>“Estudiante 2 fue llamada al tablero y se le indicó que dibujara una casa, las vocales, números y figuras. Ella realizó varios dibujos, representando la mayoría por medio de bolitas, y después observó a sus compañeros.” (E2-D1, abril 2025)</p> <p>“El estudiante 1 recibió el marcador, pero corrió a dejarlo en la mesa. Al intentar guiarlo, comenzó a llorar y buscó escapar del salón.” (E1-D1, abril 2025)</p> <p>“La estudiante 2 atendió la instrucción y dibujó con curiosidad; luego cambió de actividad por decisión propia.” (E2-D1, abril 2025)</p> <p>“la docente le cogió la mano para trabajar juntos y realizar la letra S, luego de varios intentos comenzó a llorar tirándose al suelo y tratando de escapar del salón” (E1-D1 abril 2025)</p> <p>“Aprendí que para trabajar con el estudiante 1 es mucho más fácil anticiparle que voy a trabajar con él y que es lo que se va a trabajar... Luego le dije que íbamos a pintarlo con marcadores, El estudiante 1 mostro un interés y el mismo escogió el color con el que quería pintar... Logro estar concentrado unos 20 minutos lo cual para él es mucho” (E1-D2, mayo 2025)</p> <p>"La experiencia evidencia que acompañar al estudiante 1 implica observar, escuchar y flexibilizar la práctica pedagógica, generando diferentes alternativas creativas y significativas que le permitan vincularse con el aprendizaje a su manera." (E1-D1.2, agosto 2025)</p>	<p>Dibujo</p> <p>Representación gráfica</p> <p>Expresión no verbal</p> <p>Atención focalizada</p> <p>Rechazo sensorial</p> <p>Sobrecarga</p> <p>Expresión emocional</p> <p>Necesidad de adaptación</p> <p>Autonomía</p> <p>Exploración</p> <p>Comunicación a través de la acción</p> <p>Rechazo al contacto guiado</p> <p>Comunicación de límites</p> <p>Implementar</p> <p>Flexibilizar la práctica pedagógica</p> <p>Anticiparle</p> <p>Lenguajes expresivos</p> <p>Arte</p> <p>Objetivos de Logro</p> <p>Comunicación</p> <p>Vincularse con el aprendizaje</p> <p>Potenciar</p> <p>Inclusión</p> <p>Bienestar</p> <p>Confianza</p>	<p>Los momentos observados dentro del aula, muestran como los lenguajes expresivos se convierten en un puente de comunicación cuando se les permite a los niños y niñas con TEA acercarse a ellos desde los diferentes ritmos. En el caso de la estudiante 2, por medio del dibujo espontaneo se transformó en un recurso significativo, al representar figuras participo sin depender de un lenguaje oral y al estar vinculada a la actividad permitió que se sintiera en un lugar seguro y familiar.</p> <p>Esto contrasta con la experiencia obtenida por el estudiante 1, quien al enfrentarse a una propuesta más dirigida como al recibir el marcador o ser guiado para escribir una letra, expresó, angustia, busco alejarse de los materiales y de las docentes. Estas acciones o reacciones evidencias que las estrategias rígidas o demasiado invasivas pueden generar tensiones en ellos, por lo que se requieren ajustes, intervenciones y estrategias que respeten la autonomía de cada uno.</p> <p>Tal como afirman Frith (1989) y Rivière (1998), según fue citado en Cuesta et al. (2016), “las personas con TEA presentan graves alteraciones permanentes en las principales áreas de desarrollo. Por ello precisan apoyos basados en un modelo integral, específico, flexible, que abarque todo el ciclo vital y que asegure un Proyecto de Vida para cada persona”</p> <p>En este sentido, la flexibilidad en el aprendizaje permite adaptar las estrategias de apoyo frente a las necesidades evolutivas de cada estudiante, desde la infancia hasta la adultez centrándose en potenciar su autonomía y participación social.</p>

<p>"La estudiante 2 trabajo con los marcadores, mientras que el estudiante 1 trabajo haciendo bolitas [de papel globo]... estuvo trabajando con más concentración y no se levantó del suelo en ningún momento." (E1, E2-D2, mayo 2025)</p> <p>"La clase comenzó con el estudiante 1, a quien le realicé un dibujo de una abuela con el propósito de que pudiera regalárselo a la suya. Al inicio se mostró un poco inquieto, pero cuando le hablé de su abuela repitió la palabra "tita" y comenzó a pintarla con más confianza..." (E1-D2.2, agosto 2025)</p> <p>"Posteriormente, con la estudiante 2, se trabajó a partir de una figura circular en una hoja, a la cual se le explicó que debía dibujarse. Ella reconoció varias partes del cuerpo y se comunicó a través de su dibujo, mostrando iniciativa y comprensión de su cuerpo." (E2-D2.2 agosto 2025)</p> <p>"Luego seguimos con la actividad de pegar lentejas en una hoja de block la cual tenía su nombre, esta fue la actividad que el más disfruto, sentir las lentejas y ponerlas para que decoraran su nombre fue algo significativo, donde su rostro reflejaba tranquilidad, confianza, concentración y felicidad" (E1-D3.2, agosto 2025)</p> <p>"En síntesis, se confirma que el aprendizaje del niño con autismo se potencia en ambientes donde el arte, la música y el juego se convierten en herramientas pedagógicas" (E1-D5.2, septiembre 2025)</p>	<p>Tranquilidad Bienestar emocional</p>	<p>También cuando la estudiante 2 decide dejar su dibujo y desplazarse hacia otra actividad se hizo muy evidente que esos cambios también comunican otras intenciones y la flexibilidad en las estrategias son clave para sostener el bienestar y la participación de los estudiantes. Cada escena evidencia que las manifestaciones no verbales como el trazo libre, el movimiento o incluso el rechazo por parte del niño deben ser interpretadas como formas legítimas para la comunicación que invita al docente a realizar unas prácticas más inclusivas y respetuosas.</p> <p>Por otro lado, el éxito educativo de los niños y niñas diagnosticados con TEA depende de la capacidad del sistema para adaptarse a las diferentes necesidades, una de las áreas más críticas es esa implementación de apoyo y estrategias que permiten al estudiante anticiparse a los diferentes cambios para luego hacer una regulación. Esta falta de herramientas puede tener graves consecuencias en su bienestar y rendimiento, como lo señala la Fundación Torres Y Prada (2023)</p> <p>"La falta de estrategias anticipatorias y sensoriales pueden ser la causa de varios meses de inadecuación autista, o en el peor de los casos de un rotundo fracaso escolar". (p. 2)</p> <p>Esto subraya la urgencia de priorizar la capacitación docente en técnicas que aborden la hipersensibilidad frente al TEA. Al adoptar estas estrategias que incorporen agendas visuales, se pueden mitigar significativamente el riesgo de crisis conductuales y el estrés asociado a la imprevisibilidad. Por lo tanto, el desarrollo e implementación temprana de estas estrategias no es un complemento, sino un requisito fundamental para garantizar una inclusión educativa efectiva y evitar el abandono escolar.</p> <p>Por otro lado, se tuvo en cuenta que al realizar actividades de motricidad fina y arte como hacer bolitas de papel, rasgar y pegar, o realizar bordes, se implementó una estrategia para asegurar la permanencia en el espacio de trabajo y mantener el foco atencional.</p> <p>Además de fomentar la concentración, estos lenguajes se convirtieron en el principal canal de comunicación y expresión.</p> <p>Un espacio de especial importancia fue el atelier, donde se utilizaron estrategias sensoriales y artísticas como pintura, pegado de lentejas entre otros, para trabajar contenidos curriculares como</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>el reconocimiento del nombre o la identidad. Estas actividades, al aprovechar los intereses sensoriales de los estudiantes, generaron un estado de bienestar emocional que se reflejaba en su rostro como tranquilidad, confianza y felicidad, lo que se traduce en una inclusión efectiva al garantizar un ambiente seguro y de alta concentración para el aprendizaje.</p> <p>Se puede validar que el aprendizaje de los niños y niñas con autismo se potencian en ambientes donde el arte, la música y el juego se convierten en herramientas pedagógicas esenciales. Esta visión confirma que los lenguajes expresivos son una ruta muy efectiva para potenciar las capacidades comunicativas y lograr una inclusión genuina y respetuosa.</p> <p>.</p> <p><b>Referencias:</b>          -Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A., &amp; Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>, 10(2), 177–196          -Fundación Torres y Prada. (2023). Estrategias para la atención educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación.  <a href="https://www.fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2023/04/ESTRATEGIAS-PARA-LA-ATENCION-EDUCATIVA-DE-ALUMNOS-CON-TRASTORNO-DEL-ESPECTRO-AUTISTA-TEA-EN-EDUCACION.pdf">https://www.fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2023/04/ESTRATEGIAS-PARA-LA-ATENCION-EDUCATIVA-DE-ALUMNOS-CON-TRASTORNO-DEL-ESPECTRO-AUTISTA-TEA-EN-EDUCACION.pdf</a></p>
<p>Tendencias:</p> <p>La tendencia principal identificada para el objetivo número dos “Implementar estrategias pedagógicas basadas en los lenguajes expresivos, que favorezcan la inclusión y potencien las capacidades comunicativas de los niños y niñas con TEA., dentro del aula y el atelier.” Es que el análisis de información de los diarios de campo permitió ver las estrategias rígidas, guiadas o invasivas, como el intento de sujetar la mano del estudiante para escribir o forzar una actividad, teniendo inmediatamente llanto, angustia y conductas de escape del salón. Estas reacciones comunican una necesidad de respeto a los límites y ver hasta qué punto la presión es buena, tal como se refleja en el rechazo a recibir el marcador o al ser guiado para realizar una letra. Esta tendencia subraya que la flexibilidad de la práctica pedagógica y la anticipación de las actividades no son un complemento, sino un requisito fundamental para que los estudiantes se sientan seguros y puedan vincularse con el aprendizaje a su manera.</p> <p>Por otro lado, se establece una clara tendencia en el éxito de la implementación de los lenguajes expresivos (arte, sensorial, motricidad) como un puente de comunicación y de aprendizaje. El uso del dibujo espontáneo y el arte permitió a la estudiante 2 comunicarse, representar figuras y demostrar auto-reconocimiento sin depender del lenguaje oral, sintiéndose segura en el proceso. En el caso del estudiante 1, la posibilidad de elegir el color y la implementación de actividades sensoriales como pegar lentejas o realizar bolitas de papel globo generaron concentración prolongada (hasta 20 minutos) y un evidente bienestar emocional manifestado en tranquilidad,</p>	

confianza y felicidad. Esto valida que el aprendizaje de los niños y niñas con autismo se potencia en ambientes donde el arte, la música y el juego se convierten en herramientas pedagógicas esenciales.

Finalmente, la tendencia central de la matriz radica en la necesidad de interpretar las manifestaciones no verbales de los estudiantes como formas legítimas de comunicación. El llanto, los manoteos, los gritos, los saltos eufóricos, o la decisión de retirarse del salón o cambiar de actividad, son todas expresiones de sus intenciones, límites o estados emocionales. La capacidad del docente para leer estas acciones no verbales y responder con ajustes, intervenciones y estrategias que respeten la autonomía es la clave para sostener la participación, garantizar una inclusión efectiva y mitigar el riesgo de crisis conductuales, tal como lo enfatiza la importancia de las estrategias anticipatorias.

Tabla 8 Matriz de análisis Objetivo 3

<b>Matriz de análisis de información de los diarios de campo</b>		
<b>Objetivo específico 3: Sistematizar el proceso y reflexionar sobre el rol del atelier y el uso de materiales accesibles y reciclables, fortaleciendo su sentido como tercer maestro como mediaciones pedagógicas</b>		
<b>Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Interpretación</b>
<p>"Se inicia la clase con el estudiante 1 dentro del atelier... A él le llamó la atención el plato con lentejas y su primera reacción fue poner sus manos dentro y sentir tus texturas... Luego seguimos con la actividad de pegar lentejas en una hoja... donde su rostro reflejaba tranquilidad, confianza, concentración y felicidad." D 3-2, agosto 2025)</p> <p>La vivencia también resalta el valor de la emoción en el aprendizaje... demuestran que el ambiente pedagógico no se reduce a transmitir información, sino que debe generar bienestar y seguridad." D3.2</p> <p>"Durante la clase de Axiología se comienza el tema de la "identidad" ... allí cada dato va en materiales sensoriales y artísticos... fue un momento de concentración al realizar sus nombres con pintura y pegar lentejas." D4.2</p> <p>"Esta visión se enlaza con lo planteado en el enfoque Reggio Emilia, donde "uno de los pilares fundamentales de esta pedagogía es la imagen del niño como portador de cien lenguajes. Esta metáfora educativa simboliza las múltiples formas en que los infantes expresan su comprensión del mundo..." D5.2</p>	<p>Atelier Tercer maestro Materiales Accesibles Mediaciones Pedagógicas Lenguajes Expresivos Sistematización del proceso Ambiente Pedagógico Exploración sensorial Creatividad Bienestar Inclusión Educativa Autorregulación Interacción Entorno</p>	<p>Al sistematizar lo observado durante este tiempo de prácticas dentro del aula o el atelier, se hace evidente que el uso de materiales que sean accesibles para los niños y niñas y que sean de material reciclable fortalece su papel como un tercer maestro, que enseña y posibilita diferentes experiencias sensoriales, y expresivas que enaltezcan el aprendizaje de cada estudiante. Cuando el estudiante 1 interactúa con un plato de lentejas y "su primera reacción fue poner sus manos dentro y sentir sus texturas... su rostro reflejaba tranquilidad, confianza, concentración y felicidad" (D3-2, agosto 2025), esta reacción por parte de él no solamente evidencia una respuesta sensorial de forma positiva, sino que también confirma que los materiales son canales de comunicación y expresión del estado emocional, sin la necesidad de decir una sola palabra. Desde esa experiencia se enmarca la filosofía que ve el ambiente de forma potente como un "tercer maestro"</p> <p>Desde esta perspectiva, la filosofía de Reggio Emilia dice que:</p> <p>"Uno de los pilares fundamentales de esta pedagogía es la imagen del niño como portador de cien lenguajes. Esta metáfora educativa simboliza las múltiples formas en que los infantes expresan su comprensión del mundo: desde el juego hasta la pintura, desde la música hasta la construcción" (Revista Literaria El Candelabro, 2025).</p>

		<p>En este sentido, los materiales sensoriales (como las lentejas) actúan como uno de esos "cien lenguajes", ofreciendo un camino no verbal para que el estudiante 1 acceda al aprendizaje y la expresión de una manera respetuosa, donde se estimula su bienestar emocional y además se fortalece el sentido del atelier.</p> <p>Ahora bien, se señala que “la vivencia también resalta el valor de la emoción en el aprendizaje... demuestra que el ambiente pedagógico no se reduce a transmitir información, sino que debe generar bienestar y seguridad” (D3.2). Esto confirma que el atelier no es solo un espacio físico, sino una mediación pedagógica que cuida la experiencia de los niños y niñas y le da un lugar central a su manera de explorar. De igual manera, cuando en la clase de Axiología “se comienza el tema de la identidad... cada dato va en materiales sensoriales y artísticos... fue un momento de concentración al realizar sus nombres con pintura y pegar lentejas” (D4.2), se evidencia que los materiales simples como las pinturas y los granos se convierten en soportes expresivos para construir también nociones personales de forma profunda, como reconocerse a sí mismos, su nombre, sus gustos o intereses y su historia. Estos momentos refuerzan la idea de que el tercer maestro no enseña desde la instrucción directa, sino desde la creación de condiciones sensibles para que el aprendizaje emerja y fluya de manera libre.</p> <p>A partir de esta función que tiene el ambiente, es esencial que se realice una manipulación activa de materiales que son importantes para el desarrollo cognitivo y social en los niños y niñas.</p> <p>Al respecto eSalud menciona que:  “A través del juego los niños estimulan sus capacidades, su imaginación y el desarrollo saludable del cerebro. Éste les brinda la oportunidad de explorar, experimentar y manipular, cualidades que son esenciales para la construcción de conocimiento” (eSalud, s. f.).  Por lo tanto, el uso intencional de materiales accesibles y sensoriales no son solo un recurso lúdico, sino que es un soporte expresivo necesario para que los niños y niñas diagnosticados con TEA puedan regular sus emociones, desarrollar sus capacidades comunicativas no verbales y construir su comprensión del mundo de manera autónoma, logrando así una inclusión educativa efectiva y significativa.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p><b>Referencias:</b></p> <p>-Bacigalupi, M. (s. f.). La importancia del juego en el desarrollo cognitivo. eSalud.</p> <p>-Revista Literaria El Candelabro. (2025, julio). Loris Malaguzzi y Reggio Emilia: Educación infantil creativa.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Tendencias:</b></p> <p>Se identifica que al sistematizar la información del objetivo específico 3 se centra en la validación que tiene el atelier y los materiales que son accesibles siendo un “tercer maestro”, ambos demuestran que este ambiente físico y sus recursos actúan como mediadores pedagógicos que priorizan el bienestar emocional para que los aprendizajes más significativos emerjan de forma autónoma.</p> <p>Se confirma que los ambientes pedagógicos no solo se reducen a transmitir información, sino que estos deben generar bienestar y seguridad (D3.2) La interacción del estudiante 1 con los diferentes materiales accesibles y reciclables evidencian un cambio inmediato en su estado emocional, reflejando tranquilidad, confianza, concentración y felicidad (D3.2, agosto 2025). Esta reacción observada demuestra que la exploración sensorial es un canal de regulación emocional que permite que el estudiante se sienta cómodo y seguro en el espacio. Este hallazgo valida la idea de que la función esencial del ambiente es la de cuidar cada experiencia significativa en los niños y niñas.</p> <p>Ahora dentro del uso de los materiales de forma intencional se convierte en la mediación más potente para construir conocimientos. Esta práctica se alinea con la filosofía de Reggio Emilia, en donde el ambiente y los recursos representan los “cien lenguajes” ofreciendo múltiples formas de expresar lo que sienten al mundo. Dentro de esta investigación los materiales fueron soportes expresivos para la construcción de nociones profundas como en la clase de Axiología, con el tema de la identidad se abordó mediante materiales sensoriales y artísticos (pintura y pegado de lentejas en una camisa de cartulina), logrando la concentración al vincular lo curricular con el interés sensorial del estudiante (D4.2).</p> <p>Por ultimo se establece que el tercer maestro no solo enseña desde la instrucción directa, sino desde la creación de condiciones sensibles. El atelier es el espacio que propicia estas condiciones, permitiendo que la estudiante 2 acceda al aprendizaje de una manera respetuosa y que el estudiante 1 pueda construir su conocimiento sobre su nombre o su historia personal a través del sentido. Por lo tanto, el uso intencional de materiales accesibles y sensoriales no es solo un recurso lúdico, sino el soporte expresivo necesario para que los niños con TEA desarrollen sus capacidades y su comprensión del mundo de manera autónoma, logrando así una inclusión educativa efectiva y significativa.</p>		

## Capítulo 5. Conclusiones

### Conclusiones

En este capítulo se hablará sobre las principales conclusiones derivadas del proceso de investigación en el pregrado de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Unilasallista en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa II y III. Las presentes conclusiones se encuentran organizadas a partir de tres objetivos específicos que fueron planteados y que culminan con una reflexión final acerca del cumplimiento del objetivo general. Por medio de estos se recoge lo observado en el aula de Primero y Segunda A del Centro Educativo Malaguzzi, permitiendo valorar los aportes, los avances, los retos y tensiones que se evidencian en torno a Los Lenguajes Expresivos y El Autismo: El Arte Como camino hacia el Aprendizaje. Esto recoge tanto los hallazgos y resultados de la ruta investigativa realizada durante este tiempo de prácticas.

En primer lugar, al identificar las formas de comunicación y expresión de los niños y niñas con TEA no hablantes dentro del aula y el atelier permitió revelar un aspecto importante en la comunicación de estos estudiantes que no dependen de la oralidad, sino de una red de manifestaciones corporales, emocionales, sensoriales que emergen de manera auténtica en las situaciones del día a día. Esto se consolidó gracias al análisis sistemático de los diarios de campo, donde se evidenció que acciones como tomar la mano de la practicante para solicitar acompañamiento, retirarse del salón cuando sienten presión, sonreír ante un material de interés o recurrir al llanto cuando una actividad les resulta invasiva, son expresiones igual de válidas como las palabras. Esta situación evidencia que la comunicación no puede solamente restringirse a lo que se dice con palabras. En el caso de los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), se vuelve muy importante entender que los gestos, las miradas, los movimientos, las elecciones de color o participación y las formas de interactuar con los materiales también son maneras válidas y valiosas de comunicarse. Reconocer la diversidad expresiva permite que el vínculo se construya desde aquello que realmente los niños y niñas pueden y quieren mostrar, en lugar de limitarse a expectativas centradas solo en la oralidad.

Los registros plasmados en los diarios de campo mostraron que las emociones cumplen un papel determinante en la forma en que los niños y niñas interactúan con el ambiente y con quienes los rodean. La sonrisa, la risa, los balbuceos espontáneos, los saltitos eufóricos o los gritos agudos de alegría fueron expresiones constantes que permitieron identificar momentos de bienestar, motivación o disfrute. Por el contrario, los golpes en el suelo, los manoteos, el llanto o el intento de escapar del salón aparecieron como señales claras de incomodidad, agotamiento sensorial o rechazo a una actividad impuesta por las docentes. Estas manifestaciones emocionales no solo evidencian la necesidad de leer de manera sensible las señales del cuerpo, sino que también orientan al docente a ajustar las estrategias, respetar los límites del niño o niña y ofrecer un acompañamiento más humano y menos centrado en la obligación de cumplir una tarea.

Asimismo, las experiencias estéticas y sensoriales se consolidaron como lenguajes privilegiados para la expresión y la comunicación. La manera en que el estudiante 1 exploraba las texturas de las lentejas o la forma en que la estudiante 2 representaba elementos mediante bolitas y trazos simples hablan de la potencia del arte como un espacio donde las emociones se regulan y los intereses emergen. La elección de colores, la mezcla de pintura, el movimiento repetitivo del pincel o la decisión de detener la actividad también se configuraron como herramientas de comunicación que permitieron comprender los procesos internos de cada niño y niña, reconociendo que los lenguajes expresivos pueden ser una vía segura para mostrar aquello que no logran decir con palabras.

Finalmente, la relación entre pares se reveló como una forma significativa de expresión. Los gestos de ayuda, la presencia cercana, las sonrisas compartidas y las intervenciones espontáneas como el estudiante 1 ayudando a la estudiante 2 con los marcadores mostraron que, aunque la comunicación verbal sea limitada en ellos dos, existen vínculos afectivos que se construyen desde la imitación, la empatía y la participación conjunta. Con todo lo anterior, este objetivo concluye que la comunicación en los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) no hablantes es amplia, compleja y profunda, y que el rol del docente consiste en interpretar estas expresiones para darle un valor a sus lenguajes, ampliar sus posibilidades y reconocer que la palabra no es la única forma de decir o expresar su mundo interior.

En segundo lugar, dándole paso al objetivo específico 2, permitió comprender cómo estas mediaciones se convierten en un soporte fundamental para la inclusión y la comunicación de los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del aula y el atelier. Este recoge las experiencias, tensiones y transformaciones que surgieron durante las prácticas pedagógicas, mostrando que las estrategias no pueden reducirse a actividades o recursos aislados, sino que constituyen un modo de relacionarse con la infancia.

A partir de este proceso, se evidenció que la forma en que se diseñan se ofrece y se acompañan las estrategias pedagógicas determina cual es el tipo de vínculo que establecen los estudiantes con el aprendizaje. Las observaciones realizadas en los diarios de campo mostraron que las respuestas de los niños y niñas no solo revelan su disposición o rechazo frente a una actividad, sino que son expresiones de comunicación que orientan el quehacer docente. Es por esto que este objetivo no solo analiza la eficacia de las estrategias empleadas, sino que reflexiona sobre el papel del docente como un mediador, un lector sensible de la comunicación no verbal y un acompañante respetuoso de los ritmos individuales de los niños y niñas.

Desde esta mirada el objetivo permite reconocer qué prácticas favorecen la participación, cuáles son las que generan tensión, y por qué los lenguajes expresivos, el arte, la sensorialidad, el movimiento y el juego emergen como mediaciones que fortalezcan la comunicación y garanticen que los estudiantes con diagnóstico (TEA) tengan acceso a experiencias pedagógicas que sean significativas.

En tercer lugar, en el desarrollo del objetivo orientado a sistematizar el proceso y reflexionar sobre el papel del atelier y de los materiales accesibles y reciclables se permitió comprender con mayor claridad cómo el ambiente se convierte en un agente pedagógico activo que permite acompañar, mediar y transformar las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas con TEA. Este análisis no se limitó a describir el uso de los recursos materiales, sino que profundizó en la manera en que el espacio, las texturas, los colores, la disposición de los objetos y la libertad de exploración configuran un entorno que educa por sí mismo, dialoga con la infancia y facilita la construcción de sentidos.

La observación realizada en el atelier puso en evidencia que los materiales no funcionan únicamente como herramientas que sean manipulables, sino como lenguajes que invitan a tener más curiosidad, a movilizar emociones, a regular sensaciones y a permitir que los estudiantes se expresen más allá de lo oral. El comportamiento del estudiante 1 frente a elementos simples con materiales sensoriales como las lentejas, el papel globo o la pintura mostró cómo estos recursos actúan como un puente entre el mundo interior del niño y el mundo exterior, generando bienestar, concentración y seguridad emocional. Esta experiencia confirma que los materiales accesibles y reciclables no solo democratizan el acceso al arte, sino que amplían las posibilidades de comunicación en la diversidad.

Desde esta perspectiva, reflexionar sobre el atelier como “tercer maestro” implica reconocer que el ambiente enseña no por instrucción directa, sino por la potencia de las experiencias que posibilita. El espacio invita, contiene, inspira y habilita diferentes formas de participación que serían imposibles en un entorno rígido o exclusivamente académico. Es por esto que, este objetivo retoma las voces, gestos y elecciones de los estudiantes dentro del atelier para comprender cómo cada interacción con el material se convierte en un acto de aprendizaje, de construcción de identidad y de desarrollo sensorial.

Finalmente, estas conclusiones permiten comprender que la investigación no solo evidenció formas diversas de comunicación, estrategias pedagógicas significativas y la fuerza educativa del ambiente, sino que también abrió un horizonte reflexivo sobre lo que implica enseñar desde los lenguajes expresivos y acompañar a los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde una mirada sensible, respetuosa y profundamente humana.

### 3.4 Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones obtenidas en la presente investigación sobre Los Lenguajes Expresivos y el Autismo, se realizan las siguientes recomendaciones dirigidas a los docentes, estudiantes, investigadores e incluso a instituciones educativas de ser necesario.

#### 1. Profundización y apropiación de los referentes teóricos y el Trastorno del Espectro Autista

Primero se recomienda a los estudiantes y profesionales que realicen un estudio profundo y riguroso sobre los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, donde les permitan apropiarse sobre su tema de investigación. Esto les va a permitir realizar la construcción de análisis más precisos y detallados. Asimismo, es importante y necesario que se mantengan actualizados sobre los diferentes diagnósticos presentes que hay en las infancias, identificando las necesidades, las características y los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña. Al tener información bien fundamentada facilita interpretar los hallazgos en el contexto educativo con mayor claridad, permitiendo así diseñar diferentes intervenciones pedagógicas que sean adecuadas y coherentes con los diferentes procesos individuales

#### 2. Formación continua, actualización y apertura a estrategias innovadoras

Es importante que los estudiantes y profesionales se mantengan actualizados permanentemente en los diferentes temas que estén relacionados con la educación inclusiva, el Trastorno del Espectro Autista y los lenguajes expresivos. Esto implica que asuman actitudes investigativas, que estén abiertos a incorporar diferentes estrategias que sean innovadoras que promuevan la comunicación, las expresiones emocionales y corporales.

Estas actualizaciones continuas les van a permitir transformar las practicas pedagógicas por medio del diseño de propuestas que sean más creativas y pertinentes a las particularidades de los niños y niñas.

#### 3. Trabajo colaborativo, capacitación y acompañamiento docente

Se les recomienda fortalecer los procesos colaborativos entre los docentes titulares, los

auxiliares, las familias y los profesionales interdisciplinarios, para que construyan estrategias que sean coherentes, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. A su vez es necesario que las instituciones educativas garanticen los procesos de capacitaciones de forma continua que les permita a los equipos docentes a profundizar mucho más en temas tan importantes como lo son el autismo, la inclusión y los lenguajes expresivos. Estos acompañamientos profesionales y los trabajos articulados ayudan a generar ambientes más sensibles y personalizados, apoyando cada ritmo de aprendizaje de los niños y niñas, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad.

#### 4. Observación participante y no participante como herramienta fundamental

Finalmente, se les sugiere que durante las practicas pedagógicas investigativas se le dé un alto valor a la observación, que sea entendida como un proceso fundamental para que se puedan comprender las dinámicas del aula.

Para esto es importante y esencial que se articule la observación participante que implica que se involucren y se relacionen en las diferentes actividades ejecutadas

Ahora desde la observación no participante, que sea una herramienta que los invite e incentive a realizar una reflexión crítica, que ayude a llevar un registro cuidadoso y que ayude a llevar una evaluación de forma continua que fortalezca la toma de decisiones pedagógicas, permitiendo mejorar de manera progresiva cada proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes ambientes que se consolidan como inclusivos.

### Referencias Bibliográficas

- Arboleda Sánchez, V. A. (Trad.). (2023). Nuestros hermanos con autismo. Editorial Universidad Autónoma de Manizales. <https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/281782?page=1>
- Bacigalupi, M. (s. f.). La importancia del juego en el desarrollo cognitivo. eSalud. <https://www.esalud.com/importancia-del-juego-en-el-desarrollo/>
- Barreto Munévar, D. P. (2014). Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial [Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51926>
- Bohórquez Ballesteros, D. M., Alonso Peña, J. R., & Canal Bedia, R. (2008). Un niño con autismo en la familia: Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. <https://infolibros.org/pdfview/un-nino-con-autismo-en-la-familia-diana-milena-bohorquez-ballesteros-jose-ramon-alonso-pena-ricardo-canal-bedia-330/>
- Cagliari, P. (2017). Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/119540?page=55>
- Castillo Muñoz, J. (2021). La comunicación en la educación: una clave para el proceso formativo. En O. Behar Leiser (Ed.), *Periodismo universitario en el siglo XXI. Experiencias que transforman. Volumen II* (pp. 177–193). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://books.scielo.org/id/w9k2y/pdf/behar-9786287501751-10.pdf>
- Centro Educativo Malaguzzi. (s.f.). Misión institucional.
- Centro Educativo Malaguzzi. (s.f.). Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2025.
- Centro Neurocrecer. (s.f.). Autismo: Importancia del juego en niños autistas. Centro Neurocrecer. <https://centroneurocrecer.com/autismo-importancia-del-juego-ninos-autistas/>
- CINDE. (2021). Sistematización de experiencias: Aportes desde la práctica para la transformación social. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizaci%C3%B3n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos->

85906\_archivo\_pdf.pdf

- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Cordero Villarroel, M. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo. *Revista Educación Las Américas*, 9, 56–67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8814271>
- Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A., & Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 177–196.
- Cultura de Infancia. (s.f.). Más allá del atelier. *Cultura de Infancia*. <https://culturadeinfancia.com/mas-alla-del-atelier/>
- Cruz Castaño, Norella & Gómez, Isabel & Fornara, Ferdinando & Moreno-Salamanca, Maria & Hernández, Bernardo & Medina, Roberto & Clavijo, Alberto & Olivos, Pablo & Rosales, Christian & Sierra-Barón Ph.D, Willian & Torres, Juan & Vera, Sonia & Villa Villa, Sandra. (2020). El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. 10.17227/op.2020.8681. [https://www.researchgate.net/publication/347689281\\_El\\_tercer\\_maestro\\_la\\_dimension\\_espacial\\_del\\_ambiente\\_educativo\\_y\\_su\\_influencia\\_sobre\\_el\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/347689281_El_tercer_maestro_la_dimension_espacial_del_ambiente_educativo_y_su_influencia_sobre_el_aprendizaje)
- Documento N° 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341847:Documento-N-25-Seguimiento-al-desarrollo-integral-de-las-ninas-y-los-ninos-en-la-educacion-inicial>
- Educa y Aprende. (s.f.). Método Reggio Emilia: Fundamentos. *Educa y Aprende*. <https://educayaprende.com/metodo-reggio-emilia/>
- Educa y Aprende. (s.f.). Método Reggio Emilia: Qué es y en qué consiste. *Educa y Aprende*. <https://educayaprende.com/metodo-reggio-emilia/>
- Fundación Torres y Prada. (2023). Estrategias para la atención educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación. <https://www.fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2023/04/ESTRATEGIAS-PARA-LA-ATENCION-EDUCATIVA-DE-ALUMNOS-CON-TRASTORNO-DEL-ESPECTRO-AUTISTA-TEA-EN-EDUCACION.pdf>
- Garavito, R. (2021, 3 de marzo). Lo realmente importante es la educación de calidad. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/especiales/lo-realmente-importante-es-la-educacion-de-calidad/>

- Grupo Blas Pascal. (s.f.). ¿Qué es el juego para Piaget y cómo lo clasifica? Grupo Blas Pascal. [https://grupoblaspascal.com.ar/que-es-el-juego-para-piaget-y-como-lo-clasifica/?expand\\_article=1](https://grupoblaspascal.com.ar/que-es-el-juego-para-piaget-y-como-lo-clasifica/?expand_article=1)
- Herrera Cuadrado, L. (s.f.). TEMA 2: Arte Infantil: Producción y aprehensión [Apuntes]. Recuperado de [https://www.eummia.es/DL/LMHC/LMHC\\_T\\_2\\_Apuntes.pdf](https://www.eummia.es/DL/LMHC/LMHC_T_2_Apuntes.pdf)
- Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño. (s.f.). La discapacidad en el marco de la educación inclusiva [Anexo del Proyecto Educativo Institucional]. <http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/augustozuluaga/organizado/anexopei/INCLUSIONPEI.pdf>
- Izquierdo García, C. S. (2023). Práctica pedagógica inclusiva: El saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva. En O. O. Valverde Riascos (Coord.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente: Cuaderno de seminarios doctorales* (pp. 140–149). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9623472>
- Jara, O. (2001). Para sistematizar experiencias. CEP Alforja. <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Sistematizacion-Jara.pdf>
- Lasso, M. M. (2012). La importancia de los lenguajes expresivos en la educación. Universidad de La Rioja. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/a83605d6-703b-4170-9e6e-1632904ac769/content>
- LeafWing Center. (2025, 7 de noviembre). El aprendizaje por observación y los niños con autismo. <https://leafwingcenter.org/es/observational-learning-and-children-with-autism/>
- Lisboa, J. L. C. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 3(6), 100–120. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/>
- López Pérez, S., & Terán Trillo, M. (2009). Los estilos de enseñanza y aprendizaje: una propuesta de enseñanza adaptativa. *Perfiles Educativos*, 31(124), 56–75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372069140004>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Malaguzzi, L. (s.f.). La educación infantil en Reggio Emilia. [Fuente u organización, si se conoce]. <https://dn721804.ca.archive.org/0/items/malaguzzi-l.-la-educacion-infantil-en-reggio-emilia/Malaguzzi%20CL.La%20Educación%20Infantil%20en%20Reggio%20Emilia.pdf>

- Malaguzzi, L. (s. f.). Los cien lenguajes del niño. Educar Juntos. [https://www.educarjuntos.com.ar/wpcontent/imagenes/los\\_cien\\_lenguajes\\_del\\_nino.pdf](https://www.educarjuntos.com.ar/wpcontent/imagenes/los_cien_lenguajes_del_nino.pdf)
- Martínez, D., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Martos Pérez, J., Llorente Comí, M., & González Navarro, A. (2020). Los niños pequeños con Autismo. Editorial CEPE. <https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/153543?page=35>
- Mayo Clinic. (2023, 18 de abril). Autism spectrum disorder - Symptoms and causes. Mayo Clinic. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928>
- Mérida, J. (s.f.). El atelier de Reggio Emilia. Scribd. <https://www.scribd.com/document/790575553/El-Atelier-de-Reggio-Emilia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El arte en la educación inicial (Documento N.º 21). [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_21.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Educación inicial en el contexto de la atención integral: Lineamientos curriculares para niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341847:Documento-N-25-Seguimiento-al-desarrollo-integral-de-las-ninas-y-los-ninos-en-la-educacion-inicial>
- Moliner García, O. (2013). Educación inclusiva. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/51751?page=11>
- Neira H., M. del R. (2019). Lenguaje, comunicación y educación: una mirada desde la diversidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 31(79), 135–148. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Ortiz-González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Pegueroles Favà, A. (2015). Una aproximación al atelier [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes\\_Pegueroles\\_Fava.pdf?seq](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes_Pegueroles_Fava.pdf?seq)

uence=1&isAllowed=y

- Psicolegis. (s.f.). ¿Por qué se produce el Asperger? Causas y factores clave. *Psicolegis*. <https://psicolegis.es/por-que-se-produce-el-asperger/>
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), 1–17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983721>
- Quintero Arrubla, S.R; Ramírez Robledo, L.E. & Jaramillo Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170.  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766/1292>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 17(1), 201–220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Revista Literaria El Candelabro. (2025, julio). Loris Malaguzzi y Reggio Emilia: Educación infantil creativa. <https://revistaliterariaelcandelabro.blog/2025/07/loris-malaguzzi-reggio-emilia-educacion-infantil-creativa/>
- Secretaría de Educación Pública y Cultura, Departamento de Educación Especial. (s. f.). *Antología: Estrategias para la atención educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Básica*. Culiacán, Sinaloa, México.
- Segura, D. (2009). Infancia, arte y educación: A propósito de los lenguajes expresivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 135–148. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- UNESCO. (2009). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Zúñiga Montero, M. A. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación*, 33(1), 183–186. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082013.pdf>

## Anexos

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA DE MENORES DE EDAD

Yo, **Tatiana Vanessa Flórez Villada**, identificada con cédula de ciudadanía número [REDACTED] estudiante de noveno semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista- Unilasallista, me encuentro desarrollando el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa (semestre 2025-2 PPI3) enfocado en el proyecto **LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE** con el propósito de contribuir al fortalecimiento de sus procesos comunicativos desde una perspectiva educativa, sensible y respetuosa.

En el marco de este proceso investigativo -académico, acompañaré a su hijo [REDACTED] y para ello solicito su autorización para: el registro fotográfico de los trabajos y producciones de su hijo, el registro audiovisual del desempeño de su hijo siempre garantizando anonimato y reserva de sus datos personales. La información se utilizará con fines exclusivamente educativos y académicos. Estas imágenes o grabaciones se utilizarán únicamente como material de apoyo para el análisis pedagógico y no serán difundidas en redes sociales ni en ningún medio de carácter público o comercial.

Declaro que la identidad e intimidad su hijo estará protegida y que este consentimiento puede ser revocado en cualquier momento sin que esto afecte la participación o el vínculo con el proceso educativo. Además, haciendo uso del derecho de protección de datos sobre niños, niñas y adolescentes (Ley 1581 del 2012), aclaro que los nombres originales de los niños/as participantes de este proyecto investigativo serán sustituidos por otros.

Este proceso estará acompañado por la directora del Centro Educativo Malaguzzi y por la Dra. Julia Victoria Escobar Londoño, asesora del proceso de Práctica Pedagógica Investigativa (semestre 2025-2 PPI3) de la Corporación Universitaria Lasallista- Unilasallista.

#### AUTORIZACIÓN

Autorizo la toma de fotografías y/o videos con fines educativos y académicos, en el marco del proyecto de grado mencionado.

SI  NO

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del padre	Nombre de la madre
# Documento de identidad:	# Documento de identidad:
Firma	Firma

Tatiana Vanessa Flórez Villada  
Contactos: 3 [redacted]

Firma del Estudiante Investigador: Tatiana Flórez V  
Documento de identidad: [redacted]

Firma de la docente titular: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Firma rectora/ coordinadora de la institución: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Firma docente Unilasallista: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Ilustración 20 Consentimiento informado 1.1

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA DE MENORES DE EDAD

Yo, **Tatiana Vanessa Flórez Villada**, identificada con cédula de ciudadanía número [REDACTED] estudiante de noveno semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista- Unilasallista, me encuentro desarrollando el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa (semestre 2025-2 PPI3) enfocado en el proyecto **LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE** con el propósito de contribuir al fortalecimiento de sus procesos comunicativos desde una perspectiva educativa, sensible y respetuosa.

En el marco de este proceso investigativo -académico, acompañaré a su hijo [REDACTED] y para ello solicito su autorización para: el registro fotográfico de los trabajos y producciones de su hijo, el registro audiovisual del desempeño de su hijo siempre garantizando anonimato y reserva de sus datos personales. La información se utilizará con fines exclusivamente educativos y académicos. Estas imágenes o grabaciones se utilizarán únicamente como material de apoyo para el análisis pedagógico y no serán difundidas en redes sociales ni en ningún medio de carácter público o comercial.

Declaro que la identidad e intimidad su hijo estará protegida y que este consentimiento puede ser revocado en cualquier momento sin que esto afecte la participación o el vínculo con el proceso educativo. Además, haciendo uso del derecho de protección de datos sobre niños, niñas y adolescentes (Ley 1581 del 2012), aclaro que los nombres originales de los niños/as participantes de este proyecto investigativo serán sustituidos por otros.

Este proceso estará acompañado por la directora del Centro Educativo Malaguzzi y por la Dra. Julia Victoria Escobar Londoño, asesora del proceso de Práctica Pedagógica Investigativa (semestre 2025-2 PPI3) de la Corporación Universitaria Lasallista- Unilasallista.

#### AUTORIZACIÓN

Autorizo la toma de fotografías y/o videos con fines educativos y académicos, en el marco del proyecto de grado mencionado.

SI  NO

Fecha: 08/sep/2025

Nombre del padre [REDACTED]	Nombre de la madre [REDACTED]
# Documento de identidad: [REDACTED]	# Documento de identidad: [REDACTED]
Firma [REDACTED]	Firma [REDACTED]



Tatiana Vanessa Flórez Villada  
Contactos: 3 [redacted]

Firma del Estudiante Investigador: Tatiana Flórez V  
Documento de identidad: [redacted]

Firma de la docente titular: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Firma rectora/ coordinadora de la institución: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Firma docente Unilasallista: [redacted]  
Documento de identidad: [redacted]

Ilustración 22 Consentimiento informado 2.1

<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_8_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica: Malaguzzi</b>
<b>FECHA: Lunes 25 de agosto</b>	<b>Hora de inicio: 7:30</b>	<b>Eje/área/ proyecto:</b> Reconocimiento del nombre
<b>LUGAR: Atelier</b>	<b>Hora de finalización: 9:00 am</b>	
<b>DESCRIPCIÓN:</b>  Se inicia la clase con el estudiante 1 dentro del atelier, donde nos sentamos en el suelo y le explica que se va a realizar, fomentando su curiosidad y anticipándolo a las actividades. Una vez sentados allí se le presentaron todos los materiales, a él le llamo la atención el plato con lentejas y su primera reacción fue poner sus manos dentro y sentir tus texturas. Luego le mostré unos cartones en los cuales estaban las letras de su nombre hechas con silicona, se hizo un reconocimiento de las letras y luego se propuso pintarlas con vinilo color rojo, esto fue muy llamativo para él y le ayudo a concentrarse mucho más, al terminar paso su dedo por cada letra sintiendo sus texturas. Luego seguimos con la actividad de pegar lentejas en una hoja de block la cual tenía su nombre, esta fue la actividad que el más disfruto, sentir las lentejas y ponerlas para que decoraran su nombre fue algo significativo, donde su rostro reflejaba tranquilidad, confianza, concentración y felicidad, allí pude evidenciar que le gusta coger la silicona y aplastar el tarro, más no le gustaba sentir la sensación del pegamento, al terminar quisimos continuar con la pintura y las lentejas y le propuse vaciar las lentejas en el plato de pintura roja, al principio estaba un poco indeciso pero luego al poner algunas lentejas dentro y pintarlas se sintió más seguro y continuo con esto, le daba mucha curiosidad ver estas lentejas de colores, y al final pinto nuevamente una hoja de block con su nombre con las lentejas pintadas de rojo.		Lenguaje

<p>Luego comencé a cantar una canción donde involucrara al estudiante 1 ayudándolo a mover sus manos al ritmo de la canción, al principio fue algo llamativo y luego al ser repetitivo no le presto mucha atención.</p> <p>Luego de esta pausa, se propuso realizar su nombre con algunas tiras recortadas las cuales a la primera indicación él supo que hacer y completo su nombre, esta actividad fue muy significativa porque se llevó a un formato más grande, evidenciando que con diferentes materiales o con el mismo cuerpo se puede aprender.</p> <p>Se realizo un cierre hablándole que había trabajado muy bien, que es un niño muy inteligente el cual tiene grandes potenciales y tiene una memoria maravillosa.</p>	
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<p>La experiencia desarrollada con el estudiante 1 dentro del atelier refleja cómo el juego sensorial puede convertirse en un recurso fundamental para potenciar el aprendizaje y la construcción de significados en la infancia. Desde el inicio, cuando el explora libremente las lentejas con sus manos, hasta la manipulación de letras en silicona, la pintura y la composición de su nombre con diferentes materiales, se evidencia la importancia del contacto directo con el entorno para generar motivación, concentración y disfrute. Este proceso no solo permite fortalecer la atención, sino también integrar la percepción táctil, la motricidad fina y la construcción simbólica alrededor de su propia identidad.</p> <p>Según la teoría del juego de Piaget en Teoría Online, según Piaget, “el juego es una parte fundamental del desarrollo cognitivo de los niños porque les permite explorar el mundo y desarrollar nuevas habilidades. Durante el juego, los niños pueden experimentar con diferentes formas de pensamiento y aprender sobre causa y efecto, relaciones espaciales y temporales, y otras habilidades cognitivas</p> <p>El estudiante 1 no solo disfrutó la actividad, sino que construyó aprendizajes significativos mediante la exploración activa y la experimentación con distintos materiales. El hecho de ampliar la actividad a diferentes formatos, como pintar, pegar lentejas o formar su nombre con tiras, confirma que aprender no se limita a un único recurso, sino que se enriquece con la diversidad de</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué la exploración táctil resulta más atractiva para Miguel Ángel que la sensación del pegamento?</li> <li>• ¿Cómo influyen las emociones en su nivel de concentración al trabajar con diferentes materiales?</li> <li>• ¿Qué rol cumplen las pausas, como la canción, dentro del proceso y por qué al inicio despiertan interés y luego pierden impacto?</li> <li>• ¿Cómo potenciar su curiosidad con nuevos materiales que lo inviten a seguir explorando?</li> </ul>

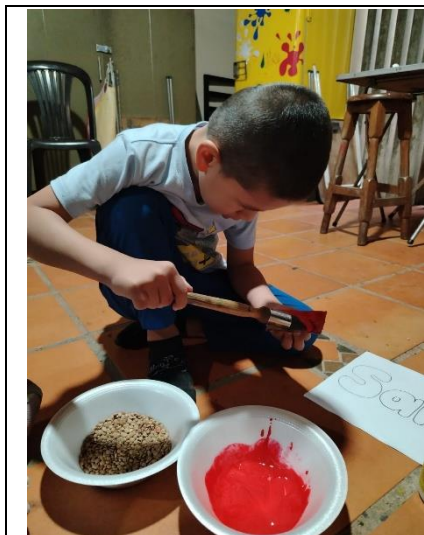
experiencias que despiertan la curiosidad y fortalecen la memoria.

La vivencia también resalta el valor de la emoción en el aprendizaje. Las expresiones de tranquilidad, felicidad y confianza de del estudiante 1 demuestran que el ambiente pedagógico no se reduce a transmitir información, sino que debe generar bienestar y seguridad. El cierre de la jornada, al reconocer sus capacidades, refuerza su autoestima y consolida la idea de que es un niño con grandes potenciales.

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- Teoría Online. (2023, abril 3). La teoría del juego de Piaget. Teoría Online. <https://teoriaonline.com/la-teoria-juego-piaget/>

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**



<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_2_</b>		<b>Practicante:</b>
<b>Título Proyecto: Los lenguajes Expresivos y el Autismo</b>		<b>Tatiana Flórez Villada</b>
		<b>Agencia de práctica: Malaguzzi</b>
<b>FECHA: Jueves 8 de Mayo</b>	<b>Hora de inicio: 7:00 am</b>	<b>Eje/área/ proyecto: Sociales, lenguaje, tecnología, idiomas, matemáticas y axiología</b>
<b>LUGAR: Salón, granja, atelier.</b>	<b>Hora de finalización: 1:00 pm</b>	
<b>DESCRIPCIÓN:</b>		
<p>El día jueves 5 de mayo se inició a las 7:00 am, esperando que llegaran todos los niños y niñas, luego subimos al segundo piso donde todos los días se realiza el saludo, una de las docentes comenzó colocando la canción correspondiente para el video que se iba a grabar al finalizar la jornada, donde los niños y niñas iban cantando, luego se les dio algunos avisos para la jornada y también para el siguiente día, luego los 3 grupos se pararon y fueron hacia sus salones.</p> <p>Ciclo 1 y 2 A comenzamos clase de Sociales, donde se inició preguntando sobre cuáles son los medios de transporte para llegar a los diferentes municipios del Valle de Aburra, o como se podía viajar a otros países. Este día me sentía un poco ansiosa porque no sabía cómo iba a trabajar el estudiante 1, pero luego de un momento comencé a sentirme más confiada y segura. Mientras la profesora les asignaba la tarea de dibujar el paisaje que más les gustaba, yo trabajaba con el estudiante 1 y la estudiante 2, a la estudiante dos se le dio una hoja de block con la fotocopia del paisaje del mar, y al estudiante 1 se le dio una de una granja.</p> <p>Aprendí que para trabajar con el estudiante 1 es mucho más fácil anticiparle que voy a trabajar con él y que es lo que se va a trabajar, en este caso eso fue lo primero que hice, me sentí confiada de lo que íbamos a realizar y sabía que él iba a estar concentrado trabajando conmigo, lo cual fue así, me senté con él en el suelo ya que he visto que es un lugar agradable para él donde se siente libre, le mostré la hoja con el dibujo de la granja y comencé a nombrársela, además quienes eran los animales que vivían allí, y que se hacía allí. Luego le dije que íbamos a</p>		Sociales

pintarlo con marcadores, El estudiante 1 mostro un interés y el mismo escogió el color con el que quería pintar, lo cual me hizo sentir muy feliz, porque es un avance el cual vi desde que estoy haciendo prácticas en este lugar. Me cogía la mano para que lo guiara a lo cual yo le ayudaba por momentos y luego lo soltaba para que él lo hiciera solo, y si lo hacía por periodos de tiempo más largos, luego volvía y me cogía la mano para que lo ayudara, cuando terminaba de pintar con un color le preguntaba que con que otro color quería pintar, que escogiera y el mismo guardaba el que utilizo y escogía el siguiente color, me sentí muy feliz al ver todo lo que estábamos logrando juntos. Luego él solito guardo todo y dejo la hoja en una mesa indicándome que estaba cansado, que le diera su tiempo. Logro estar concentrado unos 20 minutos lo cual para él es mucho, me alegro tanto saber que cada día me siento más confiada en lo que voy a hacer y como lo voy a hacer con él.

Mientras yo le ayudaba a pintar al estudiante 1, la estudiante 2 estaba al lado de nosotros pintando también con los marcadores que se le prestaron al estudiante 1, ella con su silencio sentada en el suelo observaba lo que hacíamos y luego seguía pintando su dibujo, la estudiante 2 me genera más calma, ya que los periodos de concentración son más largos, además, ella se sienta en las sillas o mesas a trabajar y no se levanta de ahí hasta terminar.

Luego comenzó la segunda clase la cual fue lenguaje, la docente encargada de esta clase no pudo asistir y me dejo a cargo con tres de las materias. En lenguaje estábamos encargados de ir a la granja y organizarles la comida a las cabras, las gallinas, y los patos.

Nos colocamos las botas para poder ir a la granja, y los niños y niñas se repartieron en dos grupos, el primero encargado de limpiar los bebederos y el segundo encargado de limpiar las cocas de las comidas, entonces comenzamos a sacar las cocas que estaban dentro de la granja para que unos de los niños y niñas las lavaran ya que estaban muy empantanadas, mientras los otros iban buscando la comida para echarles, en ese momento se salieron las cabras y los niños y niñas salieron corriendo a cogerlas, yo me divertí mucho y me sentí muy feliz al verlos riéndose y corriendo detrás de ellas, ya que se puede ver que para ellos cogerlas es algo muy divertido, es como un tipo de juego.

Lenguaje

Luego de que lograr cogerlas revisamos por toda la granja a ver si había huevos de las gallinas y efectivamente pudimos coger dos de los huevos, me sentí demasiado feliz ya que sentía era como un sueño de una niña pequeña cuando se está cumpliendo, siempre quise recoger un huevo de gallina; en el momento que le estaban echando el cuidado a las gallinas se metió el pato al corral y le empezó a pegar a las gallinas, entonces eso fue otro desafío tratar de sacar el pato de ese lugar. Al final terminamos sacando muchos recipientes que solamente estaban estorbando porque no tenían un fin específico.

La estudiante 2, no muestra interés por los animales, entonces se quedó parada en un punto cerca de la granja y solamente miraba a sus compañeros, mientras que el estudiante 2 siempre le ha gustado ir a alimentar las cabras, por lo cual siempre estuvo recogiendo hojas para dárselas a ellas, luego se les indico que fueran al salón y sacaran las loncheras porque ya íbamos a salir al descanso.

Cuando entraron de descanso, entraron a la clase de tecnología la cual la daba la docente que había faltado ese día, con la siguiente clase la cual era idiomas. Ella me dejó una actividad para trabajar con ellos la cual era que en una hoja de block había unos dibujos sobre “Classroom objects” donde cada dibujo tenía su respectivo nombre en inglés en la parte de arriba, en esta hoja lo único que tenían que hacer era pintar, pero había otra en la cual estaba el nombre del objeto, pero le faltaban algunas letras las cuales ellos tenían que completar.

Mientras los demás niños realizaban la actividad, me senté con el estudiante 1 nuevamente en el suelo y comencé a nombrarle cada objeto en español y en inglés, nuevamente me coge la mano y me mira como tratando de decir “por favor ayúdame”, le cojo su mano y comencé a realizar la actividad, pero al rato toma la crayola y comienza a pintar solo, nuevamente me sentí orgullosa porque él fue el que comenzó a pintar solo por su cuenta, esto me va ampliando el camino para saber qué puedo hacer con un niño con espectro autista.

Cuando los niños y niñas terminaron me entregaron las hojas y luego comenzamos con la siguiente clase, continuando con la lectura del libro “cuando despierta el corazón”, comencé leyendo

Tecnología

una parte del capítulo donde iban y después comencé a pasarlo para que cada niño y niña leyera un párrafo, habían algunos que se frustraban por no saber leer, mientras que otros decían “Profe yo, yo lo leo” mientras pasaban el libro entre todos me senté nuevamente en el suelo a trabajar con el estudiante 1 con un dibujo alusivo al libro que estaban leyendo, le hable sobre lo que estaba pasando en la imagen y luego cogí las crayolas, le entregue una y comenzó a pintar de una forma muy tranquila, estuvo bastante rato pintando, cuando terminaba con un color le decía que si quería con otro color como por ejemplo el morado y me cogía la mano y me hacía guardar la crayola pero en su mano tenía otro color el cual me lo enseñaba, queriendo pintar con ese en específico, hasta que llegó el momento que guardo todo y no quiso continuar, se paró del lugar y se fue a sentar en la puerta observando hacia afuera. Terminando la clase recogí el libro y salieron a descanso nuevamente.

Entraron para la clase de matemáticas, para esta clase no me habían dicho nada, ni me presentaron alguna planeación, lo cual yo pensaba, ya la profesora debe de estar que sube, a lo cual no llego, pero si estaba dentro de la institución, lo que se me ocurrió para esta clase fue, realizar un juego llamado ahorcadito en el tablero con las palabras en inglés que habíamos visto en la clase de tecnología, yo me sentía un poco asustada de que llegara la docente y yo jugando con los niños y niñas pero a la final me divertí con ellos cada que decían una palabra que no era, como por ejemplo puse la palabra “Pencil” y ellos me mencionaban en español que una manzana, pero luego captaron cual era la idea del juego, al rato jugamos un reto de descifrar unas sumas sin números, donde les dibuje en el tablero un triángulo que equivalía a 3 un círculo que equivalía a 2 y un rectángulo que equivalía a 1, a un lado comenzaba a hacer la operación :  $\text{triángulo} + \text{círculo} = \text{igual a } \dots$  todos los niños y niñas querían participar a lo que yo les fui dando el turno a cada uno, cuando se equivocaban yo les explicaba nuevamente para que cayeran en cuenta de donde estaba en error hasta que lo hicieran correctamente, ellos se divirtieron mucho y participaron de este reto. Aquí no estaban ni el estudiante 1 ni la 2, se los habían llevado para el primer piso.

En la última clase se trabajaba Axiología, pero las coordinadoras estaban ocupadas realizando el video con la canción que los

Idiomas

<p>niños y las niñas les iban a cantar a sus madres, por lo cual nos fuimos para el atelier, allí jugaron mientras llamaban a algunos niños y niñas a grabar, y así se terminó la jornada.</p>	<p>Matemáticas</p> <p>Axiología</p>
<p><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>	<p><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>Esta jornada estuvo llena de aprendizajes, me enseñó que las cosas más pequeñas, los hechos o gestos más pequeños, aunque parezcan simples, tienen un gran poder en la vida tanto de los niños y niñas, como en las docentes, cada día aprendemos más y más de los otros, de los que están a nuestro alrededor y que con solo una mirada pueden cambiarlo todo.</p> <p>Al iniciar la jornada con música y movimiento los niños y niñas sienten una bienvenida cálida y segura y más porque sabían que</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo puedo ir fortaleciendo mi seguridad a la hora de</b></li> </ul>

ese iba a ser el regalo de madres, los motivo y se les vio el amor con el que estaban cantando la canción.

Durante todas las clases me doy cuenta realmente que el aprendizaje no solo son contenidos académicos, también es un proceso donde se involucran emociones, sentimientos, actitudes y habilidades, las cuales enriquezcan a cada estudiante sin importar si tiene un diagnóstico o no.

El estudiante 1, con su silencio, pero con su manera particular de comunicarse me muestra que es necesario expresarle que es lo que va a pasar a la hora de realizar alguna actividad, que es importante anticipar, observar y confiar, tanto de su parte como de mi parte como docente y persona. Cuando me senté a su lado entendí que el necesita una persona que sea su guía, no que sea una autoridad, este gesto fue algo simbólico para él, porque sin decirme ninguna palabra sentí que él lo tomo como un acompañame, hagámoslo juntos. Al verlo tomar algunas decisiones, elegir con cuales colores pintar, con cuales no, o con guardar todo e indicarme que quería una pausa, me lleno de alegría y esperanza, porque no había llegado tan lejos con él, y sé que cada día tanto el como yo podemos ser mejores, y podemos crear un grande vinculo. Esos 20 minutos de concentración fue un periodo demasiado extenso para él, porque antes no lograba estar ni 3 minutos haciendo una actividad, ya que no tenía un guía si no una autoridad, el amor, la paciencia y el respeto han sido claves para ir forjando este vínculo tan bonito con él. Mientras que la estudiante 2 con su silencio tan tranquilo, me enseña que no todos los niños y niñas necesitan lo mismo, ya que ella trabaja a su ritmo, observa a los demás y luego sigue con lo suyo, y así participa cada día en las clases.

Como docentes es importante tener un plan a, plan b, plan c, hasta la z porque no se sabe cuándo ocurra algún acontecimiento en el que toque reaccionar de forma positiva, aunque es lindo sentir nervios, cuestionarse de que voy a realizar con los niños y niñas según las formas de aprender de cada, adaptar cada estrategia para que sea significativa en cada uno, además me di cuenta que el juego siempre va a ser un salvavidas para nosotras, donde los niños y niñas mientras van aprendiendo, se van divirtiendo.

**brindar una clase no planeada?**

- **¿Qué es lo que esta buscando el niño con autismo cuando me coje de la mano para trabajar?**
- **¿Qué es lo que siente el niño con autismo que solo trabaja si se sientan con él?**
- **¿Cómo puedo seguir fomentando la autonomía del niño con autismo?**
- **¿Qué impacto tiene la ausencia de un docente a la hora de dar una clase a los niños y niñas?**
- **¿Por qué la niña con autismo no le gusta relacionarse con los animales?**

Según Hoyuelos en Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica dice que “los lenguajes no verbales encierran una realidad, en su interior, muchas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse”

Afirma que es importante reconocer que para comunicar algo no solo se hace únicamente por palabras, sino también por medio de gestos, miradas, movimientos y silencios. Por medio de mis prácticas con el estudiante 1, esta frase cobra sentido, porque su forma de pedirme ayuda es tomándose de la mano para pintar juntos, de escoger cual color si y cual no, o con solo indicarme cuando quiere descansar, son las formas de él comunicarse.

Es importante dar un valor a estos lenguajes para una educación inclusiva, sensible y respetuosa, donde sabemos que cada persona trabaja a su ritmo y a su tiempo y es importante saber cuándo debemos parar o en qué momento ellos nos dan luz verde para trabajar. El aula no es solo un espacio donde se enseña, es un espacio donde se sienten emociones fuertes, se comparten momentos lindos y donde todos crecemos a nuestros ritmos

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- Hoyuelos, A. (2020). Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica: ( ed.). Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro-net.lasallista.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/lasallista/170412?page=113>.

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**



<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_3_</b>		<b>Practicante:</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE		<b>Tatiana Flórez Villada</b>
		<b>Agencia de práctica: Malaguzzi</b>
<b>FECHA:</b> Miércoles 14 de mayo	<b>Hora de inicio:</b> 7:30	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR:</b> Salón de clase, salón de audiovisuales	<b>Hora de finalización:</b> 1:00	
<b>DESCRIPCIÓN:</b>		
<p>Se inicia la jornada con el saludo en la parte del corredor, donde se les da aviso de lo que se va a realizar durante el día. Luego se desplazaron hacia el salón de audiovisuales en donde se proyectó una película, mientras que una docente y yo nos quedamos trabajando con varios niños y niñas diagnosticados con autismo.</p> <p>Se les dio material para pintar con marcadores a los niños y niñas que tienen más interés por realizar ese tipo de actividades, mientras que con los otros se le dio a cada uno una hoja de papel globo y una hoja de block con un dibujo de corazón donde allí cada uno hacía bolitas y luego las pegaba dentro de él.</p> <p>En el caso de los dos niños del salón, la estudiante 2 trabajó con los marcadores, mientras que el estudiante 1 trabajó haciendo bolitas, para esta actividad me sentí muy emocionada ya que durante todo el tiempo los niños, en especial el estudiante 1 al cual le cuesta quedarse más tiempo en un espacio, estuvo trabajando con más concentración y no se levantó del suelo en ningún momento. Cuando se sentía cansado comenzaba a sentirse ansioso y trataba de bajarle al ritmo en el cual estábamos trabajando, y luego se calmaba. Llegó un momento en el cual ya no quería realizar bolitas entonces pegaba papeles de gran tamaño y para que no terminara tan pronto yo le ayudaba a partir en partes mucho más pequeñas y se las colocaba en el suelo para que el utilizara el agarre de pinza y luego los pegara en el corazón, durante todo el proceso el estudiante 1 era muy delicado y cubría los espacios faltantes, así finalizó el corazón sin dejar ningún espacio. Luego salieron al descanso.</p>		<p>Lenguaje</p> <p>Ciencias Naturales</p>

Al ingresar al aula, siguieron con la clase de matemáticas, donde la docente llevo una hoja en la cual había tres columnas, en el lado derecho y el lado izquierdo había dibujos de flores y mariquitas, mientras en el centro había números, en esta actividad el estudiante 1 tenía que unir el número con la cantidad correcta de figuras. Para esta actividad mostro un interés por realizarla, en la cual solo basto con una instrucción y sin ayuda termino la actividad de forma rápida. Sentí mucho asombro de la capacidad tan increíble que tiene este niño para los procesos matemáticos, la forma de pensar tan ligera y los conocimientos, él cada día me enseña muchas más cosas sobre el autismo.

En la clase de tecnología, se llevaron los niños al aula de audiovisuales en donde la profesora les presto los computadores a los niños y niñas, y a los estudiantes 1 y 2 se les dio unas copias sobre los planetas ya que este sería el tema de la clase, mientras que los demás niños dibujaban en Word uno de los planetas que más les gustan, el estudiante 1 y 2 coloreaban los planetas. Con el estudiante 1 fue un poco complejo ya que cuando él se encuentra dentro de este salón busca la forma de salirse del salón, y se dispersa mirando por la ventana, además, a partir de esa hora ya se siente cansado y no quiere hacer nada, a lo cual no quise forzarlo, mientras que la estudiante 2 estaba muy concentrada pintando los planetas, pero tuvo un momento donde se sintió ansiosa y comenzó a gritar muy fuerte, demostrando su inconformidad. Luego se terminó la clase y salieron al descanso.

Al ingresar del segundo descanso entraron a clase de idiomas donde trabajamos los números en inglés y en italiano, para esto se les pego unas copias en los cuadernos sobre los números en inglés, allí tenían que unir el número con la palabra en inglés, a la estudiante 2 se le dio una hoja con los números para pintar y el estudiante 1 no quiso trabajar durante la clase y lo que hizo fue coger un libro de la biblioteca y se sentó a mirarlo durante toda la clase. Cuando los otros niños terminaron de unir los números en ingles se copiaron en italiano en el tablero y cada uno lo pasaba a su cuaderno, colocando al frente cual número creían que era. La actividad se realizó en la clase de idiomas y en la clase de Ed. Física.

Matemáticas

Tecnología

	Idiomas Ed. Física.
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<p>A lo largo de la jornada con el estudiante 1 y la estudiante 2, he aprendido que acompañar a los niños y niñas con autismo, no se trata solo de planificar actividades, sino de estar presente desde lo emocional, lo corporal y lo humano. Cada gesto, cada pausa y cada forma de participación nos habla de sus maneras de sentir y comprender el mundo.</p> <p>El estudiante 1 me muestra que la concentración no siempre se alcanza con insistencia, sino con cuidado, sensibilidad y adaptación. Su dedicación al llenar el corazón con papeles sin dejar espacios vacíos fue una manifestación sutil pero poderosa de su deseo de expresarse y dar lo mejor de sí, a su ritmo, desde su forma de entender el entorno. Me conmovió profundamente su esfuerzo por sostenerse en la actividad, su delicadeza al pegar y su manera de buscar pausas y mostrarme cuando necesitaba parar.</p> <p>La estudiante 2, por otro lado, me enseñó que la concentración puede romperse en segundos cuando el cuerpo se siente sobrecargado. Sus gritos son un llamado de ayuda, un grito de “necesito que me entiendas, no quiero trabajar más”. Y eso es justamente lo que este proceso me reta a hacer: mirarlos con otros ojos, escucharlos sin necesidad de que lo manifiesten con palabras, leer sus emociones y acompañar sus silencios.</p> <p>Como docente en formación, me pregunto sobre lo que estoy haciendo y si lo necesito transformar. ¿Estoy siendo flexible? ¿Estoy leyendo los tiempos donde mis estudiantes se sienten con muchas emociones, o solo estoy tratando de cumplir la planeación de la docente para que no me regañen?</p> <p>Esta experiencia me reta a cada día ser mejor para ellos, dar lo mejor para que ellos también saquen todo su potencial y así, trabajar juntos.</p> <p>Ahora bien, “La educación emocional, como proceso continuo y permanente, debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta. La educación emocional adopta un</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué es lo que siente el estudiante 1 cuando no quiere trabajar en ciertas clases y prefiere mirar por la ventana o un libro?</b></li> <li>• <b>¿Cómo ayudar a la estudiante 2 para que cuando se sienta ansiosa o frustrada no comience a gritar tan fuerte?</b></li> <li>• <b>¿Por qué el estudiante 1 siente tanta atracción por los números? ¿Qué pasa en su cabeza cuando ve números?</b></li> <li>• <b>¿Cómo hace el estudiante 1 para actuar tan ligero con las cosas, en especial en el área de matemáticas?</b></li> </ul>

enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida” (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2012) como se citó en (Aresté Grau, 2021) nos dice que la educación emocional no solo es algo exclusivo en una etapa educativa, sino que es un proceso constante y continuo el cual se debe comenzar desde el nacimiento y se continua durante todo el desarrollo humano, es por esto que llevando este autor a mi realidad se nota la importancia de mantener un proceso continuo con los niños del salón fortaleciendo cada vez más la educación emocional.

### Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:

- Aresté Grau, J. (2021). La educación emocional en el ámbito escolar: Una propuesta de intervención para la etapa de educación infantil [Trabajo de fin de grado, Universidad de Lleida]. Repositorio UdL. <https://repositorio.udl.cat/handle/10459.1/72817>

### EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD







<p>estaba detrás, para no dejar caer el peluche el niño mandó su mano con mucha fuerza hacia atrás y me lastimo dándome un puño en toda la nariz y el labio a lo que yo le grité "me aporriaste" y salí del salón muy enojada con él ya que en muchas ocasiones se le a llamado la atención por su forma tan brusca de jugar, pero también estaba consciente que fue sin culpa. Me dio un dolor de cabeza muy fuerte y aparte me estaba doliendo la parte donde me golpeó. Luego hable con una de las docentes la cual lo que hizo fue llamarlo y decirle que tan siquiera me pidiera perdón, el niño quedó paralizado, no hablaba, no miraba a nadie y no levantaba su cabeza, mientras estábamos paradas con él paso la docente titular de su salón a lo que me hizo señas de que había pasado, en ese momento ya me encontraba más tranquila pero con mucho dolor a lo que luego fui a contarle lo sucedido, ella luego lo llamo a decirle que qué había pasado y porque no me había pedido perdón y él le respondió que tenía muchas ganas de llorar, entonces su docente le dijo que se fuera a lavar la cara que se calmara y luego me llamaba, a lo que él respondió "no, por favor llámela ya". Me dirijo hacia él y me dice "profesora te pido mil disculpas, sé que lo que hice no estuvo bien, y ahora no te pude hablar porque tenía un nudo en la garganta y no me salían las palabras, me sentía muy apenado con usted", yo me disculpe y le dije que la próxima vez pusiera mucho más cuidado porque los bebés están también con nosotros, además era un salón con cortinas oscuras y luces apagadas y podrían lastimar a cualquiera.</p> <p>Luego llego el transporte por ellos y se terminó la jornada del día viernes.</p>	<p>Tecnología</p>
<p><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>	<p><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>La jornada fue un reflejo del valor que tiene el arte y los lenguajes expresivos en el proceso educativo de los niños, especialmente en un enfoque como el Reggio Emilia. Las actividades realizadas como la pasarela, la película y los videos del universo no solo motivaron la participación activa de los niños y niñas, sino que evidenciaron cómo el arte puede ser una vía para el disfrute, el aprendizaje y la conexión emocional.</p> <p>Sin embargo, la situación que viví tras el golpe accidental revela una dimensión fundamental en la formación docente, como el manejo emocional. Aunque el golpe fue sin intención, la</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo puedo manejar emocionalmente situaciones inesperadas con los niños sin reaccionar de manera impulsiva?</li> </ul>

reacción inmediata, mi enojo, mi frustración, y el dolor mostró lo difícil que puede ser mantener la calma y la contención emocional en momentos inesperados. Esta experiencia permitió reconocer que no basta con planear actividades pedagógicas, sino que es necesario prepararse para gestionar las emociones propias y ajenas, especialmente cuando se trabaja con niños y niñas que están en formación emocional y social. La actitud del niño que en un principio no habló por estar abrumado emocionalmente y luego pidió disculpas con sinceridad me mostró que los niños también están en capacidad de reconocer sus errores y expresarse emocionalmente si se les brinda el espacio y el acompañamiento adecuado. Este momento nos muestra la importancia de crear entornos seguros física y emocionalmente, especialmente cuando hay elementos como luces apagadas, cortinas oscuras y juego libre.

“El trabajo de la maestra es hacer todo lo posible para que los niños pasen su tiempo jugando en calma y con tranquilidad” (Tardos, 2014, p. 1). Como futura maestra, esta experiencia deja una lección valiosa sobre el rol del adulto no solo como guía, sino como modelo de regulación emocional, mediación de conflictos y facilitador del desarrollo empático, por medio de los juegos.

- ¿Qué estrategias puedo implementar para enseñar a los niños a jugar con mayor cuidado?
- ¿Cómo se puede ambientar un salón de forma segura para evitar accidentes durante las actividades lúdicas?
- ¿Cómo trabajar las emociones como el arrepentimiento, la culpa y la empatía en los niños?

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. Ediciones Octaedro. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-argentina-john-f-kennedy/psicologia-social/anna-tardos-jardines-de-infantes/98363451>

EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD



<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_5_</b>		<b>Practicante:</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE		<b>Tatiana Flórez Villada</b> <b>Agencia de práctica: Malaguzzi</b>
<b>FECHA:</b> Lunes 11 de agosto	<b>Hora de inicio:</b> 7:30	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR:</b> Salón de ciencias, Atelier, Salón de expresión.	<b>Hora de finalización:</b> 1:00	<b>Proyecto:</b> <b>Área:</b> Ciencias Naturales, Matemáticas y Música
<b>DESCRIPCIÓN:</b>		
<p>Se inicia la jornada con el saludo en la parte del corredor, donde se les da aviso de lo que se va a realizar durante el día, luego se dirigen hacia los salones, en donde ciclo 1 y 2 A tuvieron clase de ciencias a la primera hora, allí el estudiante 1 comenzó a tratar de huir para no realizar las actividades, la docente me comentó que para él los días lunes siempre son un poco más difíciles. Luego de sentarme con él en el suelo y hablarle sobre algunos objetos le presto unas crayolas y comienza a pintar, mientras le voy explicando los estados de la materia va coloreando, y logra colorear 2 de los 3 dibujos.</p> <p>En la siguiente hora bajamos al atelier donde se realizó la clase de matemáticas, allí se les dio la indicación de que cada uno le llevara 3 objetos de diferentes colores, al encontrarlos se colocaron en el suelo y la docente comenzó con la explicación sobre los conjuntos, El estudiante 1 aunque tenía algunos objetos en su mano lo que hizo fue lanzarlos lejos, luego me dispuse a sentarme con él a enseñarle y hablarle sobre los conjuntos y como no quería trabajar se levantaba enojado tirando las cosas, en ese momento no quise insistir más.</p> <p>En la siguiente clase de música, la docente realizó un ensayo de una canción que ellos se estaban aprendiendo para la feria de la antioqueñidad, allí el estudiante 1 lo único que hizo fue estar mirando por la ventana, no se tenía un plan en específico para integrarlo, y luego nos dirigimos hacia el atelier donde se hizo el ensayo general de todos los grupos.</p>		<p>Ciencias Naturales</p> <p>Estado de la materia</p> <p>Matemáticas</p> <p>Los Conjuntos</p>

	Música Ensayo
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<p>La jornada con el estudiante 1 refleja la importancia de comprender los ritmos individuales de aprendizaje y las particularidades emocionales de cada niño. El inicio del día mostró que los lunes representan un reto mayor para él, lo que exige del educador estrategias más flexibles y sensibles. El hecho de que lograra engancharse a la actividad de ciencias a través del uso de crayolas evidencia cómo los lenguajes expresivos, en este caso el arte, pueden convertirse en un puente hacia la comprensión de conceptos como los estados de la materia. En este sentido, Malaguzzi recuerda que “el niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar”, resaltando la necesidad de abrir múltiples posibilidades de expresión que fortalezcan el aprendizaje.</p> <p>A pesar de eso, en la clase de matemáticas se evidenció una resistencia mayor ya que el estudiante 1 arrojaba los objetos y mostraba enojo ante la insistencia de participar. Ante esta situación, la decisión de no presionar resulta ser muy valiosa, pues esto permite reconocer que la imposición genera un mayor rechazo, mientras que la paciencia y el respeto a sus tiempos pueden abrir oportunidades de aprendizaje en momentos más adecuados.</p> <p>Por otro lado, en la clase de música y durante los ensayos, se observa la falta de estrategias de inclusión, ya que no se tuvo un plan específico para vincular al estudiante 1. Esto invita a reflexionar sobre la necesidad de diseñar actividades diferenciadas que le permitan participar desde sus intereses, evitando que quede como un espectador pasivo.</p> <p>La experiencia evidencia que acompañar al estudiante 1 implica observar, escuchar y flexibilizar la práctica pedagógica, generando diferentes alternativas creativas y significativas que le permitan vincularse con el aprendizaje a su manera. La clave está en</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué avance han tenido los niños?</li> <li>• ¿Por qué rechaza algunos objetos?</li> <li>• ¿Por qué siente emociones más fuertes cuando se le indica que vamos a trabajar?</li> </ul>

reconocer sus resistencias no como obstáculos, sino como oportunidades para repensar la enseñanza desde un enfoque más inclusivo, sensible y respetuoso.

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

Blázquez, C. (2018, 29 de octubre). Los 100 lenguajes del niño. EducActívate.

<https://www.educactivate.com/los-100-lenguajes-del-nino/>

### EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD





vínculos emocionales en las propuestas pedagógicas. Aunque se cansó rápidamente, su disposición inicial refleja que el arte puede conectar con la memoria y los afectos, generando experiencias significativas.

Con la estudiante 2, la actividad de dibujarse a partir de una figura circular mostró cómo el dibujo se convierte en un recurso de comunicación que trasciende la oralidad. Su reconocimiento de las partes del cuerpo evidencia la capacidad de construir y expresar conocimiento a través de imágenes, reafirmando que el arte no solo es una actividad creativa, sino también un medio de pensamiento.

La actividad grupal con los animales de la granja permitió observar la necesidad de acompañamiento pedagógico. El estudiante 1 reconocía y nombraba los animales, pero no quería pintarlos hasta que la compañía lo motivó y apoyó. Esto refleja cómo la mediación del adulto favorece la participación y la continuidad en las actividades.

En este sentido, según la revista eSalud citando a Piaget dice que “A través del juego los niños estimulan sus capacidades, su imaginación y el desarrollo saludable del cerebro. Éste les brinda la oportunidad de explorar, experimentar y manipular, cualidades que son esenciales para la construcción de conocimiento”.

Estas experiencias demuestran que el arte no solo posibilita el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de vínculos emocionales, la expresión de la identidad y la construcción de aprendizajes significativos en contextos inclusivos.

- ¿Qué emoción sienten al ser acompañados durante las actividades?
- ¿El acompañamiento constante puede afectar durante sus aprendizajes o al contrario puede enriquecer sus aprendizajes?

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

Bacigalupi, M. (s. f.). La importancia del juego en el desarrollo cognitivo. eSalud.  
<https://www.esalud.com/importancia-del-juego-en-el-desarrollo/>

### EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD



<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_7_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE	<b>FECHA:</b> Martes 2 de septiembre  <b>LUGAR:</b> Atelier	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
	<b>Hora de inicio:</b> 7:30 am  <b>Hora de finalización:</b> 12:30 pm	
<b>DESCRIPCIÓN:</b>  Durante la clase de Axiología se comienza el tema de la “identidad” en el cual cada estudiante debía realizar en el cuaderno una camisa con datos importantes de su vida. Con el estudiante 1 y la estudiante 2 se realizó primero el boceto en su cuaderno, con el fin de que quedara dibujado lo que se iba a realizar, a partir de esta actividad se realiza en cartulina dos camisas en un tamaño más grande que una hoja de cuaderno, allí		Axiología

<p>cada dato va en materiales sensoriales y artísticos. A los dos estudiantes les gusto la actividad ya que uno de sus intereses son los materiales sensoriales, fue un momento de concentración al realizar sus nombres con pintura y pegar lentejas.</p> <p>Luego durante el resto de jornada se realiza el proyecto TPE donde el tema fue la Época Medieval, para el estudiante 1 y la estudiante 2 se les brindo un TPE por medio de dibujos en los cuales debían reconocer tamaños, lugares, objetos o personas que hicieran parte de esta época, el estudiante 1 muestra una resistencia al realizar este proyecto ya que es un formato que no es de su interés, mientras que la estudiante 2 comenzó a pintar pero en un momento se cansó y paro la actividad, la docente me decía que teníamos que intentar que trabajaran para que no se quedaran sin realizarlas. Se hace el intento de trabajar con ellos, pero comienzan a sentir presión y comienzan a llorar.</p>	<p>Proyecto TPE Edad Medieval</p>
<p><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>	<p><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>Durante la jornada se permitió observar cómo los lenguajes expresivos y los materiales sensoriales despiertan una gran motivación, concentración y disfrute en los niños y niñas con autismo. La primera actividad sobre la “identidad”, en la cual elaboraron camisas con datos importantes de su vida, resultó significativa porque conectó con sus intereses y necesidades sensoriales. El uso de pintura, cartulina y materiales como las lentejas favoreció la exploración artística, la atención y el vínculo con el tema trabajado. Esto evidencia que cuando las actividades se diseñan teniendo en cuenta los intereses del estudiante, se genera una experiencia de aprendizaje más positiva e inclusiva.</p> <p>Por otra parte, el desarrollo del proyecto sobre la Época Medieval mostró la importancia de adaptar las metodologías a los estilos de aprendizaje y motivaciones de cada niño. El estudiante 1 mostró resistencia porque no se sintió identificado con el formato de trabajo, mientras que la estudiante 2 se interesó inicialmente, pero abandonó la actividad al sentirse cansada. Ante la insistencia de que continuaran trabajando, ambos respondieron con frustración y llanto, lo que refleja cómo la presión puede convertirse en un obstáculo en lugar de un apoyo.</p> <p>Esta observación encuentra respaldo en lo planteado por Bello Romero, Garcés Utrilla y Suárez Martín (2021), quienes afirman que “la organización del espacio, los materiales, el atelier y el</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué estrategias pueden ayudar a que los niños y niñas retomem una actividad después de mostrar cansancio sin que se sientan obligados?</li> <li>• ¿Por qué es el rechazo a las actividades que tienen que ver son hojas a pesar de que sean diferentes actividades?</li> </ul>

atelierista son elementos que hacen a estas escuelas especiales” (p. 1). En la filosofía Reggio Emilia, los materiales no se escogen al azar, sino que se seleccionan y organizan con intención pedagógica para despertar la creatividad, favorecer la motivación y ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de expresarse a través de sus múltiples lenguajes.

Esto lleva a pensar que más allá de cumplir con un plan, es importante flexibilizar las estrategias pedagógicas y permitir que los estudiantes se acerquen a los contenidos de diferentes formas. Forzar una actividad sin conexión con sus intereses genera rechazo y afecta la disposición emocional.

### Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:

- Suárez Martín, C., Bello Romero, J., & Garcés Utrilla, N. (2021). Análisis de la pedagogía de María Montessori y Reggio Emilia (Trabajo académico de grado, Universidad de La Laguna). Universidad de La Laguna.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24292>

### EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD





<p>realizarlo y mostrarlo ya representó un logro importante en términos de expresión y socialización.</p> <p>Durante la clase de música se confirmó que, cuando se ofrecen actividades variadas y manipulativas, los niños y niñas logran mayor comprensión y disfrute. Perforar la hoja, manipular la cabuya y colorear la clave de sol les permitió acercarse a un mismo concepto desde distintos lenguajes expresivos, lo cual favoreció la comprensión y despertó su interés. Además, estas tareas simples, pero bien diferenciadas, generaron sensación de logro y fortalecieron su autonomía.</p> <p>En la jornada de pijamada también se hizo evidente la importancia de los espacios de convivencia y disfrute colectivo. Aunque la participación del estudiante 1 y la estudiante 2 fue por tiempos cortos, ambos lograron integrarse de manera significativa en las actividades de juego, movimiento y música. Esto muestra cómo las dinámicas grupales, cuando respetan los ritmos de cada niño y niña se convierten en oportunidades valiosas para la inclusión y el bienestar emocional de ellos.</p> <p>Estas experiencias reflejan que el aprendizaje de los niños con autismo se potencia en ambientes donde el arte, la música y el juego se convierten en herramientas pedagógicas. Esta visión se enlaza con lo planteado en el enfoque Reggio Emilia, donde “uno de los pilares fundamentales de esta pedagogía es la imagen del niño como portador de cien lenguajes. Esta metáfora educativa simboliza las múltiples formas en que los infantes expresan su comprensión del mundo: desde el juego hasta la pintura, desde la música hasta la construcción” (Revista Literaria El Candelabro, 2025). Desde esta perspectiva, se comprende que no hay una única manera de aprender, sino que cada expresión, por sencilla que parezca, es un camino válido y valioso hacia el conocimiento y la integración.</p>	<p>estimulando lo sensorial y lo expresivo en los estudiantes con autismo?</p>
<p><b>Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revista Literaria El Candelabro. (2025, julio). <i>Loris Malaguzzi y Reggio Emilia: Educación infantil creativa</i>. Revista Literaria El Candelabro.  <a href="https://revistaliterariaelcandelabro.blog/2025/07/loris-malaguzzi-reggio-emilia-educacion-infantil-creativa/">https://revistaliterariaelcandelabro.blog/2025/07/loris-malaguzzi-reggio-emilia-educacion-infantil-creativa/</a></li> </ul>	

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**



<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_9_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>FECHA: Martes 16 de septiembre 2025</b>  <b>LUGAR: Atelier</b>	<b>Hora de inicio: 7:30 am</b>  <b>Hora de finalización: 12:30 pm</b>	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<p>Ese día iniciamos con la intervención de unas estudiantes del Censa, quienes prepararon varias actividades para compartir con los niños y niñas. La primera fue un baile con canciones actuales que resultan muy atractivas para ellos donde todos tratamos de participar y disfrutar del momento. Luego nos dirigimos a la manga, donde formamos un círculo y realizamos un juego que consistía en pasar un aro por el cuerpo sin soltarnos de las manos. Con el estudiante 1 la actividad fue muy divertida, pues realizaba el ejercicio con facilidad y entusiasmo. En cambio, la estudiante 2 se mostró incomoda, se enojaba, se soltaba de las manos para no participar y tampoco permitía que las estudiantes del Censa la tomaran. Sin embargo, cuando estaba a mi lado se mostraba más tranquila y lograba expresar cuándo no deseaba continuar. Después de esta actividad salimos al descanso.</p> <p>Al regresar, nos reunimos en el atelier. Allí nos entregaron hojas con algunos trazos y, utilizando pintura y copitos, los niños debían hacer las líneas. El estudiante 1 se concentró en seguir los trazos con líneas firmes, mientras que la estudiante 2 prefirió rellenar todo el interior de la figura. Ambos demostraron muy buena concentración y disposición durante la actividad.</p> <p>Más tarde seguimos trabajando con el TPE. Mientras los demás niños y niñas debían crear un cuento con el personaje que habían escogido, con los estudiantes 1 y 2 elaboramos en papel Kraft el dibujo de un caballo llamado Sombra, protagonista de un cuento que la docente titular les había leído. Al ver el gran dibujo del caballo, junto con las pinturas y los pinceles, se sentaron muy motivados a trabajar. Les llamó mucho la atención mezclar los colores rojo y azul, y juntos trabajaron en equipo, logrando una</p>		

<p>pintura muy hermosa. Una vez terminada la actividad, salieron nuevamente al descanso.</p> <p>Cuando regresamos, realizamos la exposición de los trabajos sobre la Edad Medieval. En este espacio, el estudiante 1 y la estudiante 2 participaron sosteniendo el cartel de su grupo. Al preguntarles qué animal habían pintado, el estudiante 1 respondió con seguridad “un caballo”.</p> <p>Para cerrar la jornada, desarrollamos una actividad especial con motivo del Día del Amor y la Amistad. Construimos un árbol en cartón y, con pintura roja, los niños estamparon corazones que simulaban las hojas. En esta ocasión, el estudiante 1 mostró mucha paciencia al estampar cada corazón con cuidado. La estudiante 2, en cambio, quería pintar todo el cartón de manera libre, entonces tomé su mano y comenzamos a hacer los corazones juntas, poco a poco. Con paciencia y acompañamiento, aceptó la guía y logró terminar la actividad de una manera más tranquila.</p>	
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<p>La jornada permitió comprender que cada niño y niña expresa sus aprendizajes y emociones de manera única, revelando que la diversidad en el aula no es un límite, sino una fuente de riqueza. El estudiante 1 participaba con entusiasmo en el juego del aro, mostrando alegría y motivación en cada movimiento, y más tarde, en la actividad de los corazones, se destacó por su paciencia y dedicación. En contraste, la estudiante 2 evidenció la necesidad de mayor autonomía y de un acompañamiento cercano que le diera seguridad para integrarse. Aunque en algunos momentos se mostró reacia a participar o se apartaba de la dinámica grupal, también comunicó con claridad cuándo no deseaba continuar y permitió que, con gestos de paciencia y cercanía, encontrara un espacio de confianza para expresarse.</p> <p>Estas diferencias, lejos de ser vistas como un obstáculo, son una invitación a los docentes a reflexionar sobre el papel que juegan los adultos en la construcción de ambientes inclusivos y respetuosos. El reto no está en que los niños se adapten a una actividad prediseñada, sino en que las actividades se adapten a sus intereses, ritmos y formas particulares de expresión. Cada</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tan fuerte es nuestro vínculo para sentir más tranquilidad conmigo que con otras personas?</li> <li>• ¿Cómo se puede aprovechar el interés de los estudiantes en mezclar colores para diseñar experiencias de aprendizaje más significativas?</li> <li>• ¿Por qué el estudiante 1 al dibujar hace</li> </ul>

<p>gesto, cada elección y cada resistencia es también una forma de comunicación que debe ser escuchada y valorada.</p> <p>Las actividades artísticas y lúdicas, como pintar trazos, mezclar colores, crear un caballo en papel Kraft o bailar canciones actuales, demostraron que los lenguajes expresivos son puertas de entrada al aprendizaje, al disfrute y a la construcción de vínculos significativos. A través de estas experiencias, los niños no solo aprenden contenidos, sino que también desarrollan la capacidad de comunicar emociones, de trabajar en colaboración y de construir una identidad dentro del grupo. Incluso cuando la estudiante 2 mostraba resistencia, el acompañamiento cercano y la guía paciente permitieron transformar un momento de dificultad en una experiencia de confianza y logro.</p> <p>Este día de trabajo resalta la importancia de reconocer que el aprendizaje no se mide únicamente por el cumplimiento de una actividad, sino por el proceso emocional y social que la acompaña. Cada niño y niña, con sus fortalezas y desafíos, aporta a la construcción de un aula más humana y enriquecida, donde el juego, el arte y la expresión libre se convierten en lenguajes legítimos de aprendizaje. Comprenderlo de esta manera implica valorar no solo los productos finales, sino sobre todo los procesos, las interacciones y las emociones que surgen en el camino.</p> <p>Así, la jornada se convierte en un recordatorio de que educar es acompañar, escuchar y confiar en las capacidades múltiples de cada niño y niña, reconociendo que la diversidad es el verdadero motor de una educación inclusiva y significativa.</p>	<p>palitos y la estudiante 2 pinta todo el relleno?</p>
<p><b>Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**





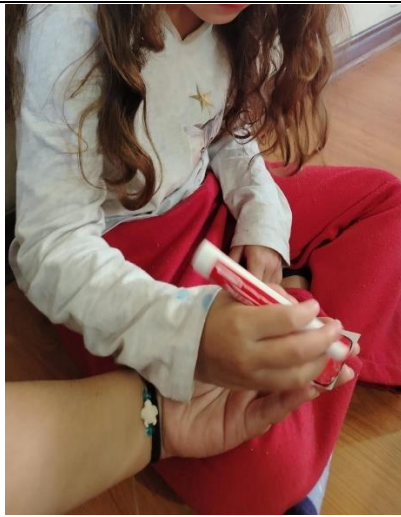
<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_10_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE		
<b>FECHA:</b> 24 de septiembre 2025  <b>LUGAR:</b> Aula de clase	<b>Hora de inicio:</b> 7:30 am  <b>Hora de finalización:</b> 9:00 am	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<p>El día Lunes iniciamos la jornada con una caja decorada, la cual tenía como objetivo reforzar los nombres del estudiante 1 y la estudiante 2.</p> <p>Primero se le enseña al estudiante 1 la caja donde hace una exploración de ella, lo primero que hace es introducir su mano dentro de ella y sacar las tarjetas que había allí. Luego comenzamos a nombrar cada letra de su nombre, con su voz aguda me respondía sobre cómo se llamaba cada letra. Luego</p>		

<p>comenzamos a ordenarlas una por una para que él siguiera esa secuencia, allí se dejó guiar y no se sintió presionado por la actividad. Continuamos cogiendo cada letra una por una y allí el cogió el marcador lo destapo y comenzó a realizar los trazos de cada letra correctamente, y sin yo darle la indicación de lo próximo que íbamos a realizar él se adelantó, pasando su dedo por cada trazo para borrar la línea, al terminar lo colocaba en el suelo y trataba de organizarlo a su manera, al terminar guardaba una por una y seguía realizando la misma acción. Le propuse que contáramos las letras una por una que estaban escritas en la caja, allí comencé a hacerle rayitas a cada letra que veíamos, el cogió el marcador y comenzó a hacer palitos seguidos, luego al terminar empezó a jugar despegando las figuras que habían alrededor de la caja.</p> <p>Seguí con la estudiante 2, lo primero que hizo fue anticiparle que íbamos a trabajar con la caja, miraba de reojo como queriendo decir “tengo que asegurarme de que me guste”, lo primero que hace es insertar su mano dentro de la caja y saca las tarjetas que habían dentro de allí, estas también conformaban su nombre, allí comenzó a mirarlas una por una, luego procedí a mostrarle el orden de su nombre y a nombrar cada letra para que ella fuera reconociéndolas, luego las ordenamos en el suelo, le di el marcador y le mostré como iba a realizar los trazos, ella al contrario del estudiante 1 no hace una línea, sino por el contrario pinta por dentro rellenando cada espacio, luego comenzó a borrarla una por una, y volvía a rellenar, luego llegó a un punto que guardaba las tarjetas y luego las sacaba nuevamente, hasta que se levanto y se fue para otro espacio, mostrando su cansancio.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>La actividad realizada con la caja decorada permitió reconocer cómo, en los niños y niñas autistas no hablantes, el aprendizaje se expresa por medio de acciones, gestos y movimientos que comunican más que cualquier respuesta verbal. En el caso del estudiante 1, su manera de explorar la caja, anticiparse a los pasos y reconstruir los trazos de las letras mostró que su comprensión se moviliza a través de la acción. Esto se relaciona con lo que dice Malaguzzi, cuando afirma que los niños piensan con las manos tanto como con las palabras, idea que invita a reconocer el valor comunicativo de estas interacciones. De este modo los lenguajes</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Porque el estudiante 1 y la estudiante 2 tienen dos formas diferentes de hacer trazos?</li> </ul>

<p>expresivos son una vía de comunicación, en la que cada gesto refleja una forma legítima de pensamiento o emoción.</p> <p>Por su parte, la estudiante 2 realizó un proceso más pausado, cargado de observación y necesidad de regulación antes de entrar plenamente en la actividad. Su forma de intervenir las tarjetas, al rellenar, borrar, guardar, volver a sacar hizo evidente que sus tiempos internos determinaban su participación.</p> <p>Además, la interacción de los dos estudiantes con la caja, los marcadores y las tarjetas evidenció el papel del ambiente como mediador. La forma en que los materiales estaban dispuestos invitó a la exploración libre y a la comunicación no verbal</p> <p>“El espacio escolar es visitado recientemente como parte fundamental de la acción educativa y la arquitectura es considerada un elemento activo en el aprendizaje” (Cattaneo, citado en Cruz Castaño &amp; Burbano, 2021, p. 17).</p> <p>En conjunto, esta experiencia reafirma que, cuando el ambiente o espacio está preparado con intención y el acompañamiento docente los niños y niñas con TEA encuentran formas propias para comunicar, crear y aprender de forma activa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sienten cuando pasan su dedo por el marcador y ven que se borra?</li> <li>• ¿Afecto en algo el hecho de que él se adelantara sin recibir la indicación verbal?</li> </ul>
<p><b>Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruz Castaño, Norella &amp; Gómez, Isabel &amp; Fornara, Ferdinando &amp; Moreno-Salamanca, Maria &amp; Hernández, Bernardo &amp; Medina, Roberto &amp; Clavijo, Alberto &amp; Olivos, Pablo &amp; Rosales, Christian &amp; Sierra-Barón Ph.D, Willian &amp; Torres, Juan &amp; Vera, Sonia &amp; Villa Villa, Sandra. (2020). El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. 10.17227/op.2020.8681.</li> </ul>	

EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD





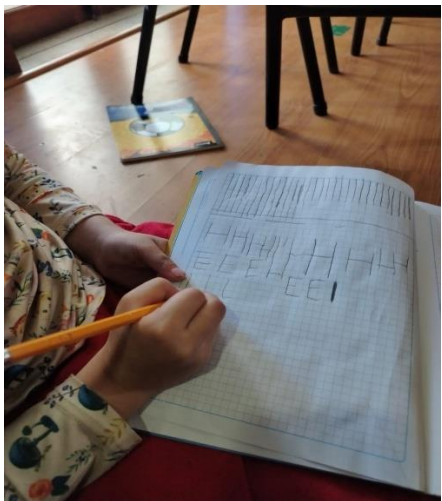
<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_11_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>FECHA: 30 de septiembre 2025</b>	<b>Hora de inicio: 11:00 am</b>	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR: Aula de clase</b>	<b>Hora de finalización: 12:30 am</b>	
<p>Se comienza a realizar una actividad de trazos a la estudiante 2, la cual se le hizo unas líneas de muestra para que ella practicara y siguiera la secuencia, allí se logro que realizara algunos trazos además se trabajó la concentración, estuvo muy tranquila y juiciosa realizándolas. Se continuo con una letra de su nombre para que fuera trabajando también en este, cuando se sintió cansada se paró solita y cambiamos la actividad, la cual consistía en ponerle crema de manos en sus brazos para que comenzáramos a trazar las letras en su cuerpo, al principio se mostro incomoda pero se dejaba la crema de manos en su piel, luego mostro desagrado en sus gestos y se limpio lo más que pudo en su ropa, cuando intentaba volver a ponerle crema se reusaba y me quitaba la mano, a lo cual no quise insistir para que no se sintiera presionada.</p> <p>Luego continúo con el estudiante 1 donde comencé con la actividad de la crema de manos, le puse la crema en su brazo se la dejo esparcir bien, luego comencé a hacerle la primer letra de su nombre y sus gestos eran todo lo contrario a los de la estudiante 2, sus gestos eran de agrado, felicidad, comodidad, se observaba que le gustaba mucho la sensación y que es algo que ya había experimentado, allí el comenzó solito a realizar los trazos en su brazo y cuando necesitaba borrar se pasaba la mano por la crema y la dejaba uniforme, con orgullo me mostraba lo que realizaba en su brazo, y no intentaba quitarse la crema de manos, estuvimos mucho rato realizando esta actividad y como lo vi relajado y calmado realizamos los trazos correspondientes para él, allí el comenzó con ayuda, agarrándome la mano para hacer los trazos y termino trabajando solo, hasta el punto de escribir su nombre de muestra sin ninguna ayuda, la actividad de la crema de manos</p>		

<p>permitió que no se sintiera tan cargado emocionalmente y pudiera trabajar los trazos.</p>	
<p><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>	<p><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>La jornada permitió observar cómo los lenguajes expresivos y las experiencias sensoriales se convierten en ventanas para comprender las formas singulares de aprendizaje de cada estudiante. La actividad de trazos evidenció, desde el comienzo, que la estudiante 2 se vincula al trabajo de manera pausada y cuidadosa. Logró concentrarse y seguir la secuencia propuesta, pero también manifestó de forma espontánea cuándo su cuerpo necesitaba detenerse. Esa capacidad de retirarse señala un proceso de autorregulación significativo.</p> <p>Al introducir la crema de manos, emergió con mayor fuerza la dimensión sensorial. La incomodidad, los gestos de desagrado y el deseo de retirar el estímulo mostraron que, para ella el contacto táctil no era un canal seguro para el aprendizaje. En coherencia con esto, detener la actividad fue una decisión pedagógica necesaria para evitar sobrecargas sensoriales.</p> <p>El comportamiento de rechazo a la crema de manos es un reflejo de la hipersensibilidad táctil, en la que "...Algunas texturas de ropa, etiquetas, ciertos alimentos o el contacto físico ligero pueden ser percibidos como irritantes o incluso dolorosos, llevando a rechazar ciertas prendas, alimentos o el contacto con otras personas" (Psicorevista, Párrafo 5, 2020).</p> <p>Pero el estudiante 1, por el contrario, vivió la misma propuesta desde un lugar completamente diferente. La crema de manos se transformó en un recurso que amplió su bienestar, su creatividad y su deseo de participar. Sus expresiones de alegría, la disposición para explorar el material y la autonomía en los trazos revelaron que, para él, la experiencia sensorial funciona como un aliado para mantener la calma y favorecer el aprendizaje</p> <p>La jornada reafirma que el aprendizaje significativo surge cuando las propuestas pedagógicas dialogan con las emociones, los ritmos y las sensaciones del niño o niña. La actividad con la crema de manos no fue solo un ejercicio de trazos, sino un espacio para comprender sus formas particulares de comunicar disfrute, cansancio, rechazo o concentración. Al respetar esto se fortalece la práctica educativa para que sea más humana, inclusiva y coherente con los principios de los lenguajes expresivos.</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo influyó la regulación emocional de cada niño en la continuidad o retiro voluntario de la actividad?</li> <li>• ¿Cómo aportó el uso de la crema de manos al desarrollo de trazos en el estudiante 1 y por qué no le gusto a la estudiante 2?</li> <li>• ¿Cómo puede esta experiencia orientar futuras propuestas desde los lenguajes expresivos sin generar presión o sobrecarga sensorial?</li> </ul>

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- Psicorevista. (s.f.). Sensibilidad sensorial en el autismo: cómo afecta a los niños y qué hacer. Recuperado el [Día, Mes, Año de consulta], de <https://psicorevista.com/autismo/sensibilidad-sensorial-en-el-autismo/>

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**





<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_12_</b>		<b>Practicante:</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE		<b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>FECHA:</b> 16 de octubre 2025	<b>Hora de inicio:</b> 10:00 am	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR:</b> Aula de clase	<b>Hora de finalización:</b> 11:00 am	
<p>La actividad se llevó a cabo con el estudiante 1 y la estudiante 2, empleando un caballete construido en cartón como soporte principal. La propuesta se centró en el uso de la pintura y en el reconocimiento de diversas formas geométricas, invitando a los niños a rellenar cada figura manteniéndose dentro de sus bordes.</p> <p>Desde el inicio, ambos estudiantes se acomodaron adecuadamente frente al material y mostraron disposición para participar. El estudiante 1 comenzó a pintar primero, aunque después interrumpió su trabajo para observar con detenimiento lo que hacía la estudiante 2. En ese momento se pudo apreciar un ambiente tranquilo donde él adoptó una postura más contemplativa, mientras que ella avanzó en su dibujo con mayor precisión, atención y calma.</p> <p>Luego el estudiante 1 experimentó con la mezcla de colores, combinando amarillo y rojo, tonalidad que previamente había captado su interés. Después de probar esta mezcla y continuar pintando un rato, expresó cansancio y decidió detenerse. De manera espontánea, empezó a usar su dedo para aplicar la pintura, sin que se le indicara hacerlo. Una vez exploró esta forma de aplicación, regresó a observar nuevamente el proceso creativo de su compañera.</p>		
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>		<b>PREGUNTAS</b>
<p>La experiencia con el caballete de cartón permitió comprender cómo, a través de la pintura y las formas geométricas, los estudiantes encuentran distintas maneras de explorar, expresarse y autorregularse. Aunque ambos participaron en la misma propuesta, sus comportamientos durante la actividad evidenciaron necesidades y formas de aprendizaje muy particulares, lo cual reafirma la importancia de observar no solo lo que hacen, sino cómo lo hacen.</p>		<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué el estudiante 1 dejó de</li> </ul>

<p>El Estudiante 1 que tomó la decisión de pausar la pintura para mirar atentamente el trabajo de su compañera refleja que el proceso creativo también se nutre de la contemplación. Este gesto espontáneo sugiere que la interacción con el entorno y con otros niños y niñas funciona como un componente en su manera de comprender las tareas. Además, su iniciativa de mezclar colores y luego cambiar al uso del dedo para pintar, sin recibir instrucción, revela un interés por experimentar sensaciones nuevas y por redefinir el modo de relacionarse con los materiales. Esta búsqueda de una experiencia táctil más directa, así como la pausa activa para observar, puede entenderse como mecanismos de autorregulación.</p> <p>Como se señala "La estimulación sensorial intensa puede ser un reto importante para los niños con autismo, ya que pueden sentirse fácilmente abrumados... El aprendizaje por observación es una estrategia que puede ayudar a los niños autistas a hacer frente a la estimulación sensorial intensa." (LeafWing Center, 2025)</p> <p>Esta cita es importante porque nos recuerda que el aprendizaje, para un niño o niña con autismo, comienza con la necesidad de sentirse seguro y en control de su propio cuerpo y entorno. Lo que para otros es simplemente una actividad, para ellos puede sentirse como una cascada de información sensorial intensa que los abruma. Por eso, las acciones del Estudiante 1 de pausar y buscar el tacto directo del dedo no son caprichos, sino que son intentos de que su cuerpo pudiera regularse. Está diciendo, sin palabras: "Necesito una sensación más controlada, o necesito una pausa de la tarea para no sentirme saturado".</p> <p>Aquí es donde, el aprendizaje por observación, toma un valor humano inmenso. La acción de observar tranquilamente a la Estudiante 2 se convierte en un acto de autocuidado. Es una estrategia de afrontamiento donde el estudiante 1 usa la calma y el modelo visual de su compañera como un ancla para procesar la información y estabilizar sus emociones. No está solo aprendiendo a pintar, está aprendiendo a manejar su propia experiencia sensorial.</p> <p>Por otro lado, la Estudiante 2 mantuvo una postura estable y concentrada. Su ritmo pausado y su compromiso con el contorno de las figuras mostraron una intención clara de completar la actividad desde algo más estructurado. Ambos estudiantes demuestran que una propuesta sencilla, como pintar en un caballete, puede convertirse en un escenario para comprender procesos socioemocionales, sensoriales y cognitivos. Mientras uno regula su</p>	<p>pintar para observar a su compañera?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué llevó al estudiante 1 a usar su dedo para pintar en lugar del pincel?</li> <li>• ¿La observación entre los dos estudiantes ayudó a que trabajaran mejor?</li> </ul>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

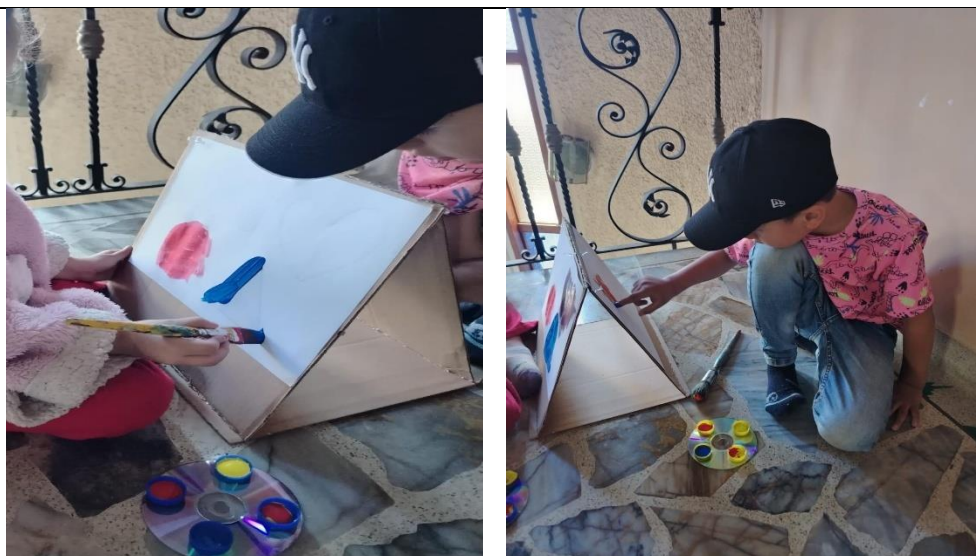
participación a través de pausas y exploración sensorial, la otra mantiene una continuidad más estable y enfocada.

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- LeafWing Center. (2025, 7 de noviembre). El aprendizaje por observación y los niños con autismo. <https://leafwingcenter.org/es/observational-learning-and-children-with-autism/>

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**





**DIARIO DE CAMPO Registro #\_13\_**

**Título Proyecto:** LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE

**Practicante:**

**Tatiana Flórez Villada**

**Agencia de práctica:**  
**Malaguzzi**

<p><b>FECHA: 21 de octubre 2025</b></p> <p><b>LUGAR: Aula de clase</b></p>	<p><b>Hora de inicio: 8:00 am</b></p> <p><b>Hora de finalización: 1:30 am</b></p>	<p><b>Eje/área/ proyecto:</b></p>
<p>En esta jornada se realizaron actividades relacionadas con lo lógico matemático y la construcción. Durante el desarrollo de estas se evidenció un proceso de interacción significativo entre el estudiante 1 y la estudiante 2. La estudiante 2 se encontraba construyendo una torre de color amarillo con regletas, y el estudiante 1 se acercó voluntariamente para apoyarla en la organización y armado de la estructura. Esto me pareció muy importante, ya que anteriormente el estudiante 1 no solía compartir con sus compañeros, pero con la estudiante 2 pudo hacerlo a su manera.</p> <p>Luego, la estudiante 2 inició una actividad donde pintaba con marcadores, en ese momento, el estudiante 1 se ubicó a su lado y le colaboró destapando la tapa de los marcadores para facilitar su labor. A lo largo de la jornada se evidenció un ambiente de cooperación, apoyo mutuo e interacción positiva entre ambos estudiantes, lo que refleja avances importantes en sus habilidades sociales</p>		
<p><b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b></p>		<p><b>PREGUNTAS</b></p>
<p>La jornada permitió observar transformaciones significativas en la manera en que los dos estudiantes se relacionan entre sí y con las actividades propuestas. Lo que inicialmente comenzó como un ejercicio de lógica matemática y construcción terminó convirtiéndose en un espacio donde surgieron habilidades sociales que antes no eran evidentes, especialmente en el caso del estudiante 1. Su decisión de acercarse por su propia voluntad a colaborar con la estudiante 2 marca un momento muy importante en su proceso, pues rompe con el patrón de aislamiento y muestra un avance en su apertura hacia el trabajo conjunto.</p> <p>Estas interacciones pueden comprenderse desde lo que plantea LeafWing Center, al afirmar que “el aprendizaje por observación es una forma poderosa de adquirir nuevas habilidades observando y modelando el comportamiento, las expresiones emocionales o las actitudes de otra persona”(2025) Este principio se evidencia claramente en la dinámica entre ambos estudiantes, donde la participación activa de la estudiante 2 parece haber funcionado como un modelo motivador para el estudiante 1, permitiéndole vincularse desde la imitación y el acompañamiento cooperativo.</p>		<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ve el estudiante 1 en la estudiante 2 para que quisiera ayudarlo?</li> <li>• ¿El Estudiante 1 se acercó para ayudar a organizar la torre, o porque le interesaba el material?</li> <li>• ¿Hubo algo en la actividad de construcción que facilitó el trabajo conjunto más que otras actividades?</li> </ul>

Este tipo de interacciones, aunque parezcan sencillas, muestran la importancia de los ambientes pedagógicos que favorecen la participación libre y la cooperación. La estudiante 2, al permitir que su compañero se uniera a la construcción de la torre, mostró también disposición para compartir su espacio de creación. Este intercambio dio paso a un momento de complementariedad que potenció la experiencia de ambos.

En la transición hacia la actividad de pintura, la actitud del estudiante 1 volvió a ser protagonista. Su gesto de ayudar a destapar los marcadores y su interés por acompañar a su compañera deja ver una sensibilidad social, así como un reconocimiento del otro que se fortalece a través del trabajo cotidiano. Estos comportamientos, aunque pequeños, son señales claras de que los lenguajes expresivos pueden actuar como puentes para favorecer la comunicación, el acercamiento y la construcción de vínculos afectivos y sociales.

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- LeafWing Center. (2025, 7 de noviembre). El aprendizaje por observación y los niños con autismo. <https://leafwingcenter.org/es/observational-learning-and-children-with-autism/>

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**





<b>DIARIO DE CAMPO Registro #_14_</b>		<b>Practicante:</b>  <b>Tatiana Flórez Villada</b>  <b>Agencia de práctica:</b> <b>Malaguzzi</b>
<b>Título Proyecto:</b> LOS LENGUAJES EXPRESIVOS Y EL AUTISMO: EL ARTE COMO CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE		
<b>FECHA:</b> 18-19-20 de noviembre 2025	<b>Hora de inicio:</b> 9:40 am	<b>Eje/área/ proyecto:</b>
<b>LUGAR:</b> Atelier	<b>Hora de finalización:</b> 11:00 am	
<p>Durante tres días en la jornada de la mañana y la tarde se llevaron a cabo actividades artísticas con los estudiantes de los distintos niveles del centro educativo como ciclo inicial, preescolar, primero y segundo A, primero y segundo B, así como tercero y cuarto. Para estas experiencias se dispusieron cuadros en cartón que funcionarían como base para la creación de sus producciones plásticas.</p>		

<p>La propuesta consistió en trabajar solamente con pintura, de manera que cada niño y niña pudiera realizar su obra libremente. Estas creaciones serían expuestas luego en el atelier durante el evento de clausura y compartidas con las familias. La participación de los estudiantes se caracterizó por una actitud respetuosa, colaborativa y concentrada, lo que permitió desarrollar la actividad de manera fluida y significativa.</p> <p>Un aspecto relevante de la experiencia fue que las obras se elaboraron únicamente con el uso de los dedos, sin utilizar pinceles u otros implementos. Esto favoreció un acercamiento más directo a la textura de la pintura y estimuló la exploración sensorial. Los niños y niñas experimentaron con mezclas, movimientos y marcas propias, dejando plasmadas expresiones auténticas en los cuadros.</p> <p>Para mí, como practicante, esta actividad representó un momento especial por ser parte de la etapa final del proceso formativo. A través del acompañamiento a los niños y niñas en sus producciones pude observar su interés, creatividad y compromiso, dejando recuerdos que se convirtieron en experiencias significativas dentro de mi práctica.</p>	
<b>REFLEXIÓN (Según categorías iniciales)</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<p>Las jornadas artísticas realizadas con los distintos grupos dejaron en evidencia la importancia que tiene el arte como medio de expresión y como espacio de encuentro entre los niños y niñas y quienes los acompañamos en su proceso educativo. Aunque cada grupo tenía ritmos, intereses diferentes todos coincidieron en algo y era, la necesidad de explorar, sentir y transformar los materiales desde la libertad, y el ser.</p> <p>El hecho de trabajar únicamente con los dedos permitió que la actividad trascendiera la idea de “hacer una obra” y se convirtiera en una oportunidad para que cada niño y niña se reconociera a sí mismo a través del tacto, la textura y el color. En lugar de centrarse en la perfección o en el resultado final, la experiencia se concentró en el proceso, en las sensaciones y en la forma particular de cada uno para relacionarse con el material. Esto me recordó que, en dentro de los contextos, el arte no solo debe ser un producto</p>	<p><b>Preguntas que surgieron después de la intervención con los niños y las niñas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El hecho de trabajar solo con pintura y los dedos generó más o menos frustración en los niños que se enfocan en la "perfección"?</li> </ul>

estético, sino un lenguaje que posibilita expresar aquello que muchas veces no se logra decir con palabras.

Esta observación sobre la importancia del arte en la infancia encuentra un respaldo teórico fundamental en los que Herrera Cuadrado recoge en sus apuntes sobre el arte infantil. Herrera Cuadrado (s.f.) cita directamente la perspectiva de Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain, quienes señalan los efectos integrales de la expresión artística en el crecimiento del niño,

"La Expresión Artística es importante para el niño, lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia personal y social y por supuesto para su desarrollo creador." (Lowenfeld y Brittain, 1992, citado en Herrera Cuadrado, s.f.)

A nivel personal, estos días me hicieron comprender que acompañar procesos artísticos implica estar atenta, disponible y sensible a lo que los niños y niñas van mostrando mientras crean. La disposición, la calma y la concentración que demostraron me invitaron a valorar aún más el poder del ambiente, los materiales y la intención pedagógica. Además, por tratarse de mis últimos días con ellos, cada gesto, cada trazo y cada interacción adquirió un sentido más profundo, reafirmando la importancia del vínculo construido durante la práctica.

Finalmente, esta experiencia me permitió reconocer que el arte puede convertirse en un puente entre las emociones y el aprendizaje. Lo que los niños y niñas plasmaron sobre el cuadro no solo representó colores y formas, sino también momentos compartidos que fortalecieron mi proceso como futura docente, dejándome la certeza de que los lenguajes expresivos seguirán siendo un pilar esencial en mi práctica pedagógica.

Cita de los

**Referencias centrales de los aspectos teóricos, legales...que orientan mis reflexiones como maestra en formación:**

- Herrera Cuadrado, L. (s.f.). TEMA 2: Arte Infantil: Producción y aprehensión [Apuntes]. Recuperado de [https://www.eummia.es/DL/LMHC/LMHC\\_T\\_2\\_Apuntes.pdf](https://www.eummia.es/DL/LMHC/LMHC_T_2_Apuntes.pdf)

**EVIDENCIAS Y MEMORIA DE LA SESIÓN, O ACTIVIDAD**





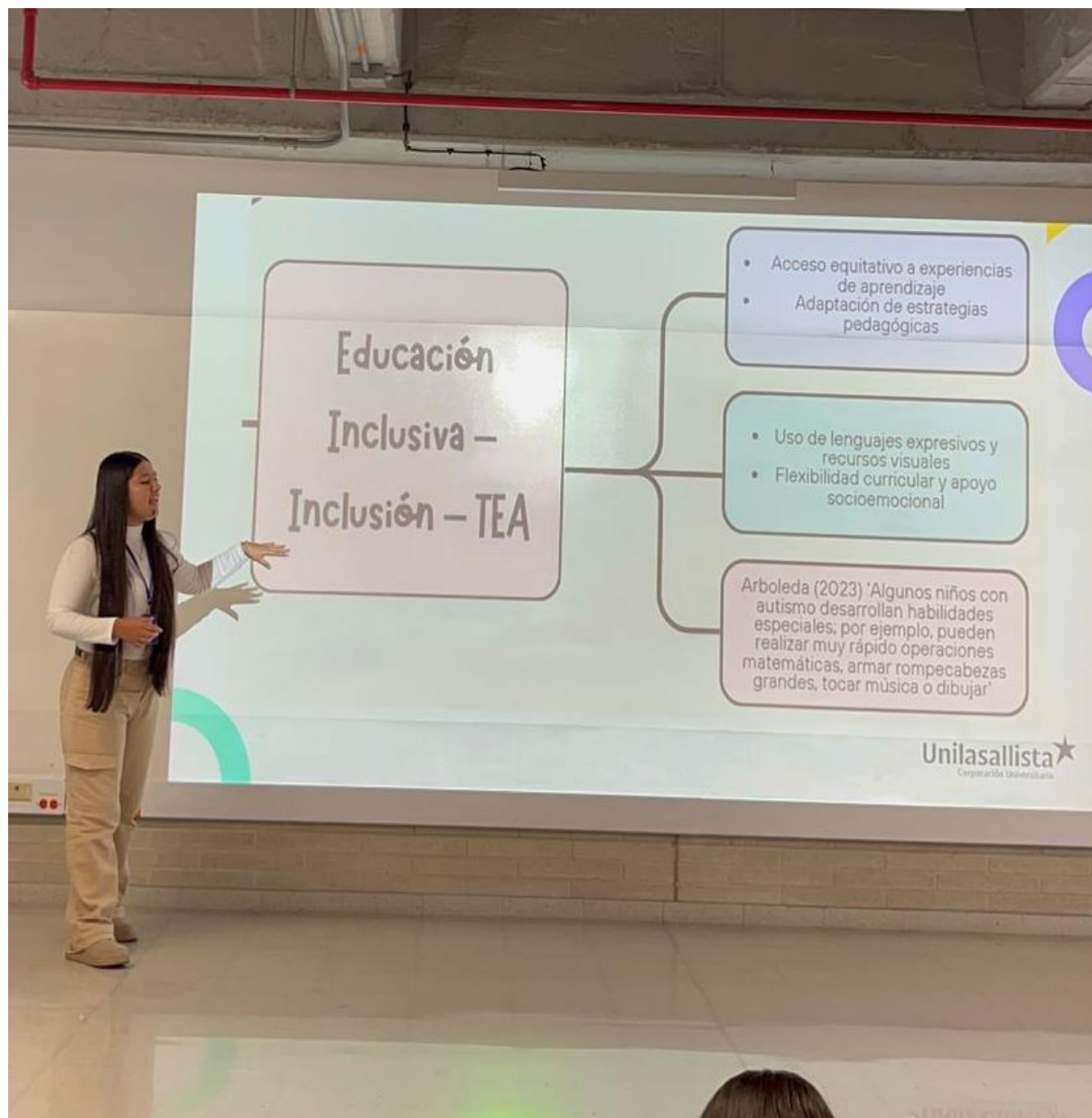


Ilustración 23 Exposición Trabajo de grado III Universidad Luis Amigó