

Convivencia escolar y potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales

School Relations Management and Potentials in Children with Diverse Educative Capacities or Special Educative Needs

Convivência escolar e potencialidades em crianças com diversas habilidades educacionais ou necessidades educacionais especiais

Edith Carmenza Cañaverl* | María Camila Ospina-Alvarado**

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Educadora especial, Universidad Luis Amigó. Docente de la Institución Educativa La Gran Colombia. Correo electrónico: carmenzacanaverl@gmail.com

** Psicóloga, Universidad de los Andes. Magíster en Psicología Clínica con Énfasis Sistémico, Universidad de los Andes. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Candidata a doctora en Estudios de Medios y Comunicación, Universidad Libre de Bruselas-Taos Institute. Docente investigadora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Coordinadora nacional de investigaciones del Cinde. Orcid: 0000-0002-7271-151X. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Resumen

Este artículo presenta el resultado de la investigación “La lúdica como mediación de una estrategia en el fortalecimiento de potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas”, la cual buscó comprender y promover la convivencia escolar y el desarrollo de potencialidades mediante actividades lúdicas en estudiantes con capacidades educativas diversas de grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A. Para ello, se indagó acerca de las visiones de convivencia de estudiantes y docentes en el marco de un entorno educativo inclusivo en la comuna La Fuente de la ciudad de Manizales, a través de la implementación de la lúdica como estrategia pedagógica.

La presente investigación acción participativa tiene un componente cualitativo y otro cuantitativo. Se toman los aportes de la lúdica como mediación pedagógica para la convivencia escolar y para el desarrollo de potencialidades en los niños con capacidades educativas diversas. Se proponen distintas estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas y en los resultados encontrados a través de la aplicación de cuatro instrumentos investigativos en la población seleccionada: el cuestionario reflexivo, la cartografía social, la encuesta y el instrumento de actividades lúdicas. Se puede concluir que el grupo de estudiantes tiene la habilidad en las artes como apoyo y recurso valioso para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual se ha constituido en la mayor herramienta de trabajo, que es capaz de acomodarse a las necesidades de los niños.

Abstract

This article presents the results from the research: “Ludic as mediation in a strategy of strengthening potentialities in children with diverse educative capacities” which aimed to comprehend and promote school relation management and the development of potentialities through ludic activities, within students with diverse educative capacities. The students were from second grade in La Gran Colombia School. In order to achieve that objective, the study inquired about the visions of coexistence from students and teachers in an inclusive environment in La Fuente, Manizales, through ludic as pedagogic strategy. This participatory action research has a qualitative and a quantitative component. It takes ludic as pedagogic mediation for coexistence and for strengthening potentialities in children with diverse educative capacities. Different strategies are proposed based on theory, as well as on the results that came from the application of four research tools, such as reflexive questionnaire, social cartography, poll, and ludic activities instrument. In conclusion, emerges the ability of the students in arts as an important resource for teaching-learning process, which is a relevant strategy that can adapt to each child necessities.

Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa “A lúdica como mediação de uma estratégia no fortalecimento do potencial em crianças com diversas habilidades educacionais”, que buscou compreender e promover a vida escolar e o desenvolvimento de potencial por meio de atividades lúdicas em alunos com diversas capacidades educacionais da segunda série da Institución Educativa La Gran Colombia Sede A. Para isso, perguntamos sobre as visões de convivência de estudantes e professores no âmbito de um ambiente educacional inclusivo no município de La Fuente, na cidade de Manizales, através da implementação da lúdica como estratégia pedagógica. Esta pesquisa-ação participativa possui um componente qualitativo e um quantitativo. As contribuições da lúdica são tomadas como mediação pedagógica para a convivência escolar e para o desenvolvimento de potencialidades em crianças com diversas habilidades educacionais. Diferentes estratégias são propostas com base nas fontes teóricas consultadas e nos resultados encontrados através da aplicação de quatro instrumentos de investigação na população selecionada: o questionário reflexivo, a cartografia social, o inquérito e o instrumento de atividades lúdicas. Pode-se concluir que o grupo de estudantes tem a capacidade nas artes como um valioso suporte e recurso para os processos de ensino-aprendizagem, que se tornou a maior ferramenta de trabalho capaz de acomodar as necessidades das crianças.

Recibido: 21 | 05 | 2019

Evaluado: 24 | 06 | 2019

Cómo citar este artículo: Cañaverl, E. C. y Ospina-Alvarado, M. C. (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales. *Revista Aletheia*, 11(2), 63-86.

Palabras clave

convivencia; potencialidades; habilidades; lúdica; diversidad.

Keywords

coexistence; potentialities; abilities; ludic; diversity.

Palavras chave

convivência; potencialidades; habilidades; lúdica; diversidade.

Introducción

La convivencia escolar depende de numerosos factores sociales propios de un determinado entorno geográfico, bien sea barrio, zona rural, municipio o nación (Alvarado *et al.*, 2012). Además de las condiciones familiares y culturales en las que se desenvuelven las vidas de los educandos, aspectos como la creciente importancia de la conectividad digital y la información influyen de manera notable en la forma en la que las personas se relacionan en un salón de clases.

Por lo tanto, las interacciones no ocurren de la misma manera en todos los contextos. Investigaciones previas han enfatizado en que los estudiantes provenientes de hogares en los que existen ejercicios de poder y de sumisión, y se presencian situaciones de violencia, son personas que así mismo van a maltratar a otros niños en su escuela (Rojas y Sierra, 2009).

Las dificultades relacionadas con la convivencia escolar revisten entonces gran importancia en el quehacer pedagógico, ya que en los lugares donde las condiciones son propicias para el desarrollo de situaciones que afectan la convivencia escolar estas influyen en aspectos como el rendimiento académico, el ausentismo, la deserción y otras situaciones que perjudican las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008).

En entornos escolares que fomentan la inclusión y, por consiguiente, la diversidad, la convivencia también juega un papel fundamental en el desarrollo personal de los educandos. Según Escarbajal *et al.* (2012),

[...] las relaciones de empatía en el aula acaban con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor. (p. 140)

Existen aproximaciones importantes a la naturaleza de las situaciones relacionadas con la inclusión educativa en Colombia. En este sentido, es pertinente señalar aportes como el de Dairetzis y Hoyos (2015), quienes caracterizaron la relación entre docentes y estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) en una institución del municipio de Caldas (Antioquia). Por su parte, Hurtado y Agudelo (2014) analizaron la inclusión educativa de personas con discapacidad a nivel nacional y concluyeron que

[...] el porcentaje de personas con discapacidad que logran sus objetivos de aprendizaje es mínimo con respecto al mismo número de personas que no tienen una discapacidad. De igual manera se observa que los docentes deben tener mayor formación y desarrollo profesional sobre la educación hacia las personas con discapacidad, pues la mayoría de ellos no se sienten capacitados para educar a este grupo poblacional. (p. 45)

La adopción de prácticas concretas de inclusión en entornos educativos fue abordada por Pérez (2016), quien, con base en su experiencia en Bucaramanga (Santander), propuso un modelo de atención e inclusión basado en estándares internacionales de teorización y análisis de NEE. Por su parte, Rojas (2011) investigó acerca de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira (Valle del Cauca) y estableció que, si bien los estudiantes con NEE participaban de manera activa en las actividades escolares regulares, persistía la existencia de situaciones de exclusión basadas principalmente en prejuicios.

Así mismo, Hurtado y Agudelo (2014) analizaron el nivel de acceso a la educación inclusiva de personas con discapacidad en Colombia, y Cerón (2015) investigó la política de inclusión de la Institución Educativa Departamental General Santander en Bogotá (Colombia). En esta ciudad, Porras (2013) indagó por las resistencias y las re-existencias corporales frente a la biopolítica de instituciones que buscan inducir un discurso hegemónico en las subjetividades de las personas sordas. Por su parte, en la misma ciudad, Ávila, Martínez y Ospina-Alvarado (2013) estudiaron las narrativas de docentes en relación con la inclusión y la discapacidad en estudiantes de primera infancia, y encontraron que predomina el énfasis en las deficiencias de los educandos, restándole importancia a las potencialidades.

En este orden de ideas, a medida que se posiciona la inclusión escolar como una necesidad cada vez más apremiante, también se requiere que los entornos educativos inclusivos contribuyan a la identificación de potencialidades. Entender y trabajar en las potencialidades de los estudiantes permitirá que la inclusión trascienda la misión de ayudar a la socialización y al respeto por la diversidad, y propenda, así mismo, por la constitución de los niños y las niñas desde su capacidad de agencia (Ávila *et al.*, 2013).

Si bien existen numerosas investigaciones que han tratado aspectos relativos a la inclusión educativa y sus repercusiones a nivel institucional y social, la relación entre inclusión, convivencia y desarrollo de potencialidades humanas se ha abordado poco como tema de investigación, razón por la cual en el presente trabajo se busca observar dicha relación en vista de la importancia cada vez mayor que tiene la inclusión en el quehacer pedagógico.

Así, la construcción de convivencia y el desarrollo de potencialidades humanas en entornos de inclusión trae consigo numerosos desafíos

para la labor pedagógica. En primer lugar, el docente debe generar las condiciones propicias para el buen trato entre los educandos, ya que tanto los estudiantes con necesidades educativas especiales como los que no las tienen se encuentran en riesgo de verse afectados por el acoso escolar en sus diferentes manifestaciones. En segundo lugar, los educadores están llamados a identificar las fortalezas y las debilidades cognitivas de cada educando, procurando hacer énfasis en las primeras por medio de actividades que profundicen el conocimiento y el disfrute del aprendizaje. En tercer lugar, a medida que la convivencia y el aprendizaje vayan de la mano, se requiere una retroalimentación constante y que promueva el agenciamiento entre docentes, familias y estudiantes para fortalecer los procesos y mantener la confianza entre ellos.

En cuanto al aspecto institucional, se requieren recursos didácticos especializados y ajustes a los planes de estudio que signifiquen la adopción de enfoques curriculares adecuados para los educandos con situaciones particulares. En relación con lo social, es preciso generar espacios de retroalimentación entre directivos, docentes, acudientes y estudiantes, los cuales permitan establecer pautas de trabajo para abordar las necesidades educativas especiales de una forma efectiva y coordinada.

Con base en lo expuesto, se requiere conocer mejor las necesidades educativas que presentan los estudiantes con condiciones cognitivas y comportamentales consideradas especiales. Así mismo, es necesario familiarizarse con las visiones de los actores educativos acerca de la inclusión

como estrategia, y sus beneficios y retos. Además, como información fundamental, es importante conocer y valorar las potencialidades que presentan los educandos, ya que dicho conocimiento permite que el trabajo con ellos sea fructífero y pertinente. Finalmente, dadas tanto las circunstancias personales y familiares que transversalizan las vidas de los estudiantes, como las condiciones de infraestructura y los recursos de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A, se considera que el uso de la lúdica como estrategia de exploración de las potencialidades y los conocimientos es lo más recomendable para lograr el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo.

En vista de las consideraciones anteriores, el presente estudio se pregunta: ¿cómo aporta la lúdica a la convivencia escolar y al desarrollo de potencialidades en los niños y las niñas con capacidades educativas diversas? ¿Cómo promover la convivencia y el desarrollo de potencialidades mediante estrategias educativas?

Para entender el concepto de educación inclusiva, primero debe comprenderse que esta, en términos generales, “posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza toda forma de exclusión y discriminación que vulnere el derecho de todos a la educación” (Messias, Muñoz y Luca-Torres, 2012, p. 26). Por consiguiente, la inclusión debe entenderse como un

[...] proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura escolar de los

centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014, p. 31)

Así, la educación inclusiva se liga directamente a la convivencia escolar, en tanto esta implica

[...] la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (Sandoval, 2014, p. 160)

Dada la diversidad presente en el contexto educativo, existe la posibilidad de que algunos estudiantes requieran un trabajo pedagógico diferente al de sus compañeros por factores físicos, mentales o comportamentales, de ahí la necesidad de entender el concepto de necesidades educativas especiales, el cual se refiere a

[...] niños y niñas que presentan dificultades mayores que el resto del grupo, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio, servicio de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. (Granados, 2010, p. 8)

Hacer un trabajo específico con el grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales puede llevar a la construcción de lecturas deficitarias con implicaciones en la constitución de sus subjetividades. Este proceso depende de numerosas condiciones orgánicas, familiares, sociales, culturales, políticas e históricas, y de hechos circunstanciales, los cuales, al interactuar con el paso del tiempo, van generando lecturas propias acerca del sentido de la vida. En este orden de ideas, dichas lecturas encuentran en el lenguaje un medio fundamental de relacionamiento y constitución de realidades sociales y culturales, el cual, si no es orientado de manera constructiva continuará perpetuando un enfoque del déficit y la estigmatización (Gergen, 2007).

Así mismo, en la medida en que la utilización carencial y deficitaria del lenguaje se perpetúe como la actitud correcta en relación con la diversidad, el crecimiento personal de los educandos con aptitudes diferentes seguirá siendo muy difícil de lograr, ya que

[...] no basta con el reconocimiento a los derechos de los niños, niñas y jóvenes (titularidades), si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo (capacidades) y no se crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencialidades (oportunidades). (Alvarado *et al.*, 2012, p. 61)

Se debe buscar entonces un cambio en el lenguaje, el cual permita ver a quienes presentan capacidades diversas en las aulas no desde el punto de vista del déficit o la carencia, sino como sujetos capaces e inteligentes, los cuales requieren participar activamente de los procesos de socialización y formación según su situación particular en un entorno que les brinde confianza y respeto.

Esta apuesta se favorece mediante el fortalecimiento de la creatividad y el despliegue de los niños y las niñas en sus propias voces a través del juego. El aprendizaje será grato para los educandos en la medida en que estos tengan libertad suficiente para explorar su entorno. Se requiere que en la actividad lúdica el niño

Observe, describa, compare, clasifique, defina, critique, justifique y verifique, dentro de un ambiente educativo, que le ofrezca permanente motivación y le facilite el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan, a través de experiencias, formar imágenes, generar ideas, conceptualizar, desarrollar el juicio crítico y así, en una actitud científica e investigativa lograr

el incremento de su creatividad y el aprendizaje significativo. (Iafrancesco, 2003, p. 141)

Metodología

La comprensión de las situaciones humanas requiere diversidad de herramientas filosóficas, conceptuales y procedimentales, las cuales permitan abordar de la manera más rigurosa posible la naturaleza de un contexto determinado (Creswell, 2007). En el presente estudio se parte de que no se trata entonces de establecer únicamente como válidas las formas cuantitativas de acercamiento a la realidad, ya que por más precisión que exista en las estadísticas y demás instrumentos similares, estos no logran dar una idea clara acerca de las opiniones, los valores o los matices interaccionales, sociales y culturales de una comunidad o una institución. Así mismo, asumir que los instrumentos cualitativos bastan para comprender todos los aspectos que permean la condición humana es hacer a un lado el valioso aporte del conocimiento que se puede adquirir con base en el estudio de las cifras obtenidas al registrar de forma ordenada y repetitiva series de datos.

Tipo de estudio e instrumentos

La investigación reseñada en el presente artículo se realizó con base en una metodología cualitativa-cuantitativa. En primer lugar, la parte cualitativa de la investigación se emprendió con técnicas de investigación acción participativa (IAP). Se escogió la IAP en virtud de su adaptabilidad a las condiciones

sociales de un entorno determinado, lo que facilita la labor del investigador y la relación armónica entre los actores sociales involucrados en el proceso. Dicha relación es crítica, ya que “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que le dan las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y Jiménez, 1996, p. 32).

Por consiguiente, al momento de explorar las visiones de convivencia se hizo necesario el uso de técnicas cualitativas, como el cuestionario reflexivo y la cartografía social, las cuales se aplicaron a docentes. Los cuestionarios realizados a los docentes permitieron entonces encontrar tanto los significados que para estos tiene la convivencia, como la manera en la cual perciben que se da la convivencia al interior del plantel.

Para el caso de los estudiantes, se acudió a una técnica cuantitativa conocida como encuesta, validada a través de juicio de experto. Por medio de esta, se indagaron aspectos importantes del diario vivir de los educandos y se pudieron obtener tendencias que ayudan a explicar ideas e interacciones. La encuesta se utilizó debido a la necesidad de conocer el comportamiento de variables importantes para la construcción de nociones de convivencia en una población determinada, que en este caso es el grupo de estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A. Si bien una investigación cuantitativa utiliza técnicas de recolección de información y técnicas de análisis cuantitativas, las variables pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas (Hueso y Cascant, 2012).

La identificación de potencialidades en los estudiantes se llevó a cabo mediante un instrumento construido para la realización de actividades lúdicas, como danza, lectura de cuentos, armado de rompecabezas, moldeado de plastilina y dibujo. Finalmente, se establecieron las necesidades educativas más apremiantes entre los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A y se propusieron alternativas pedagógicas que permitieran atender dichas necesidades.

Participantes

En total participaron 27 estudiantes de primaria con capacidades diversas (12 niñas y 15 niños) de la Sede A de la Institución Educativa La Gran Colombia con edades entre los 6 y los 15 años. El criterio de inclu-

sión fue que los niños y las niñas tuvieran un diagnóstico de NEE y que estuvieran dentro del rango de edad estipulado. Así mismo, hicieron parte de este trabajo docentes titulares de los grados primero y segundo de la sede antes mencionada. El criterio de inclusión para el grupo de docentes es que tuvieran contacto con los niños y las niñas con diagnóstico de NEE.

Contexto

La Institución Educativa La Gran Colombia Sede A se encuentra ubicada en la ciudad de Manizales en la Calle 25 # 27-70 en el barrio San Joaquín (comuna La Fuente) y tiene como zona de influencia los barrios La Isla, El Nevado, Villa Carmenza, Arrayanes, El Paraíso y San Joaquín.

La institución educativa presta su servicio a 120 niños y niñas con base en la didáctica Geempa, DUA y metodologías flexibles frente a discapacidades educativas diversas, como lesiones neuromusculares, discapacidad múltiple, sordera, retraso mental, sordera profunda, entre otras. La mayor parte de los educandos proviene de familias cuyos padres se desempeñan en oficios como el servicio doméstico, domicilios, jardinería, comercio informal, entre otros. Por consiguiente, las familias se caracterizan en términos generales por ser de estrato bajo, emprendedoras, trabajadoras y con sentido de pertenencia hacia el proceso educativo de sus hijos.

La Institución Educativa La Gran Colombia cuenta con un equipo profesional conformado por seis docentes encargados de las labores docentes desde el grado transición hasta quinto y un grupo de apoyo compuesto

por psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, educadora especial y trabajadora social. El clima escolar suele verse afectado por situaciones de intolerancia y agresividad debido a problemas familiares y comportamentales de algunos educandos, pero también entre estos se perciben potencialidades y habilidades, las cuales se abordan desde lo pedagógico mediante el proyecto educativo para el agenciamiento (PEPAS) y el presente trabajo de investigación.

Criterios éticos

El proyecto se construyó con el sentido ético de la no revictimización y del agenciamiento de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. Se presentó a los directivos de la institución educativa, y, tras su aprobación, se presentó al grupo de participantes, y se procedió con la firma de los consentimientos informados por parte de las familias que autorizaron la participación de los niños y las niñas y del grupo de docentes que decidió participar; así mismo, los niños y las niñas firmaron el asentimiento, en el que decidieron participar de manera voluntaria.

Análisis de la información

Resultados

En el presente artículo se recogen los resultados alrededor de la convivencia escolar, recolectados a través del cuestionario reflexivo y la cartografía social desarrollados con docentes, que permitieron la emergencia de algunos relatos, y de la encuesta aplicada al grupo de estudiantes. La investigación refleja que el trabajo con estudiantes que

presentan capacidades diversas tiene cada vez más importancia a nivel pedagógico e institucional.

Percepciones de convivencia escolar de docentes y estudiantes de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A

Las opiniones de los docentes y estudiantes acerca del clima de convivencia en la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A permitieron comprender que, si bien es necesario seguir la labor formativa en valores como el respeto y la tolerancia, hay buena voluntad para la construcción de espacios de convivencia cada vez más incluyentes y positivos.

Convivencia en las interacciones cotidianas situadas en el contexto escolar: acuerdos y transformación de conflictos en la pluralidad desde las voces de los docentes

Por medio de una entrevista escrita realizada a siete docentes de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A, se recogió información relativa a las visiones que tienen acerca de la convivencia en el mencionado plantel, las cuales dan cuenta de las interacciones cotidianas que se gestan en escenarios particulares y que vinculan principalmente la construcción de acuerdos, la transformación de conflictos y la valoración de la pluralidad.

En el siguiente relato se deja clara la importancia de los espacios para el desarrollo de la convivencia escolar. Tanto el aula máxima, como el salón de clases se convierten en referentes fundamentales para la vida de los y las estudiantes porque allí tiene lugar la cotidianidad que convierte los actos repetitivos en hábitos, los cuales, a su vez, moldean las percepciones y los sentimientos que van adquiriendo los educandos con el paso del tiempo. Así mismo, las aulas permiten que los niños y las niñas compartan y transformen sus conflictos mediante el diálogo, lo que hace más significativas sus interacciones: "En el aula máxima demuestran sus talentos, socializan con los demás integrantes de la institución educativa sus talentos: cantan, bailan, comparten actividades recreativas. En el salón de clase socializan, comparten, solucionan conflictos por medio del diálogo" (Profesora 1, 2018).

Llegar a acuerdos y compromisos es un punto de partida fundamental para el crecimiento personal de los educandos. Es un proceso que se nutre de vivencias y aprendizajes propios del entorno escolar, y que debe contar con el seguimiento atento de los docentes. Se debe

ser consciente entonces de la necesidad de mantener los espacios y las actividades que permiten que las experiencias y las interacciones ocurran para fomentar la convivencia, como lo menciona otra docente: "La gran mayoría de los espacios sirven para demostrar sus capacidades porque se comparten experiencias, se llegan a acuerdos y se llega a compromisos que favorecen una feliz convivencia y aprendizaje" (Profesora 2, 2018).

A medida que los educandos interactúan entre ellos y comienzan a conocerse, es cuestión de tiempo para que las principales características de sus subjetividades salgan a relucir de forma espontánea. Algunos son más hábiles para hablar, otros se desenvuelven en expresiones artísticas, las matemáticas son más atractivas y entendibles para unos más que para otros, o las relaciones espaciales ocupan la mente de algún estudiante que tal vez no habla mucho. En ocasiones, el aula de clases es el mejor lugar para que los estudiantes expresen sus sentimientos, como lo menciona una de las profesoras, sobre todo cuando en sus hogares ocurren situaciones desafortunadas o problemáticas:

Espacios de paz, escogí el salón de clase como un espacio de paz porque desde que llegan comentan con sus pares las situaciones diarias que viven en su familia o amigos. Entre ellos mismos resaltan sus actividades realizadas. Allí demuestran sus talentos en música, baile, producciones a nivel literario. (Profesora 4, 2018)

El siguiente relato enfatiza nuevamente la relevancia de las interacciones que se gestan en el salón de clase para posibilitar la

convivencia como práctica del compartir, la creación de acuerdos y la colaboración: "En el aula de clase porque es un lugar donde los niños y niñas se interrelacionan, donde comparten experiencias, se realizan las reglas de juego entre todos, se hace un trabajo colaborativo" (Profesora 5, 2018).

Cuando un ser humano colabora con el crecimiento de otro, ha ocurrido algo fundamental para el aprendizaje de habilidades socioafectivas en edades tempranas: ha sucedido que quien ayuda comienza a entender y a valorar positivamente la existencia de sus semejantes, porque el otro se ve como un ser que también merece respeto y tiene derecho a vivir. Sin importar las diferencias o las dificultades propias de toda relación humana, compartir y crecer juntos se convierte en un modo de relacionamiento que estrecha los vínculos y genera confianza, la cual se verá reflejada en las relaciones presentes y futuras de los niños.

Al anterior relato se suma la voz de otra docente que valora el aula como un ambiente de reflexión, lo que implica entender el espacio de las clases como un entorno en el cual el aprendizaje trasciende las asignaturas, los conocimientos y las técnicas:

En el aula de clase cuando se inducen a reflexiones sobre sí mismos y a pensar cómo vivir mejor en compañía con sus compañeros. Cuando comparten ayudan en las tareas al que presentan dificultades. Se exponen sus trabajos para que todos los admiren. (Profesora 6, 2018)

Aprender significa entonces asumir lógicamente los acontecimientos y avatares tanto

de las relaciones entre los y las estudiantes, como los que ocurren entre estos y el o la docente. Si los miembros de la comunidad educativa aprenden a reflexionar internamente y entre ellos, su capacidad de transformar conflictos y construir relaciones de convivencia aumenta considerablemente.

Las normas institucionales, como lo menciona un docente en el siguiente relato, son referentes de gran importancia para la construcción de convivencia entre estudiantes y docentes. La observancia de dichas normas es un proceso que requiere firmeza, pero al mismo tiempo generosidad para que las y los maestros ayuden a las y los educandos a comprender su sentido en el plantel. Parte del aprendizaje e interiorización de las normas tiene que ver con la existencia de eventos especiales para la institución, en los cuales no solamente se conmemoran fechas especiales para nuestro país o para la entidad, sino que también se refuerza la identidad institucional y se renueva el compromiso de sus integrantes con el adecuado desarrollo de las actividades académicas y no académicas:

Los espacios de paz que considero existen en la institución es el salón de clases, ya que aquí es donde se cumplen las normas institucionales que aportan en convivencia. Las potencialidades que se desarrollan en los estudiantes dependen o responden a los gustos personales de los estudiantes y los espacios con los que cuenta la institución: espacios de actividades culturales, celebraciones en fechas especiales, izadas de bandera, actividades recreativas, danza. (Profesor 6, 2018)

La diversidad entendida en términos de pluralidad permite compartir en la medida en que los miembros de un colectivo piensen más en lo que los une que en lo que los separa. Además del aula máxima y el salón de clases, se incluye en el siguiente testimonio la cancha como espacio de paz, lo que permite inferir que por medio de actividades no académicas es posible también la construcción de convivencia y la promoción de valores en un contexto escolar. Así mismo, se destacan en las palabras de la docente la importancia de conceptos como la tolerancia y el respeto, los cuales van de la mano con la aceptación mutua entre las personas a pesar de las diferencias de edad, y de capacidades intelectuales y psicológicas:

Los niños en la sede A demuestran sus potencialidades en las aulas de clase, en la cancha, al igual que la integración que tienen

en la convivencia, ya que para ellos no existen las diferencias, pues todos son iguales y se relacionan entre [...] sin importar la edad o su condición. (Profesora 3, 2018)

Con base en estos resultados, se puede establecer que entre los docentes entrevistados hay opiniones similares acerca de la importancia del salón de clase como espacio para la convivencia. Esto se relaciona con el hecho de que en el aula los educandos pasan la mayor parte del tiempo que permanecen en la institución, por lo tanto, es el lugar en el que realizan las interacciones sociales más relevantes, bien sea que estas contribuyan con su bienestar o generen en ellos situaciones potencialmente negativas o traumáticas.

Aparte del aula de clase, los docentes hablaron de otros espacios, como el aula máxima y la cancha. La importancia de estos lugares radica en que son lugares en los que se acostumbra realizar actividades complementarias a las clases, las cuales ayudan a los estudiantes a generar sentido de pertenencia por su institución. Efectivamente, las actividades culturales, las conmemoraciones de fechas históricas importantes para la región y el país, y los eventos deportivos permiten a los educandos fortalecer sus vínculos y encontrar sentido a su proceso educativo.

La convivencia en el ambiente escolar en términos de relaciones, comunicación y actitudes: percepciones de los estudiantes

Veintisiete estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A fueron consultados en una encuesta.

A continuación se relacionan los resultados obtenidos con base en las respuestas de los educandos en función de las relaciones entre compañeros al interior de la institución educativa.

Relaciones entre los compañeros

Las relaciones humanas mediadas por el respeto y la tolerancia son esenciales para la creación y el mantenimiento de un clima de convivencia pertinente para estudiantes y docentes, el cual ayudará a que las y los estudiantes se sientan motivados para aprender, mientras que las y los docentes se sentirán más cómodos a la hora de compartir sus conocimientos. Por consiguiente, se requiere de la resolución pacífica de las situaciones conflictivas en el aula, que permita superar las desavenencias sin que estas generen mayores dificultades a futuro.

Las *discusiones entre compañeros* se producen a causa de las diferencias intelectuales, emocionales y relacionales propias de los seres humanos. Educar en el respeto a la diferencia es, entre otras cosas, mostrar a los niños y las niñas la importancia de entender las discusiones como oportunidades para el mejoramiento de las relaciones y no como momentos de confrontación que conduzcan a resentimientos y ofensas. Indagar a las y los educandos acerca de las discusiones entre ellos permitió entender hasta qué punto es habitual que los desacuerdos se manifiesten de manera abierta en el entorno escolar.

Como se observa en la figura 1, son escasas, por no decir que inexistentes, las relaciones interpersonales en las cuales no se presentan desacuerdos. En la investigación se

encontró que solo el 12% de niños no ha discutido con sus compañeros de clase en el último año. Por consiguiente, la existencia de discusiones entre educandos refleja el dinamismo de las relaciones entre ellos y ellas y la necesidad que tienen de manifestar sus desavenencias. Es posible entonces que en medio de una actividad de clase o de un momento de juego afloren visiones diferentes acerca de un tema en particular. Se debe tener en cuenta también el hecho de que el grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A está compuesto por niñas y niños con capacidades diversas, lo que hace más probable la aparición de diferencias relacionales dada la tendencia cultural predominante de burla o discriminación con personas que se consideran discapacitadas o inferiores.

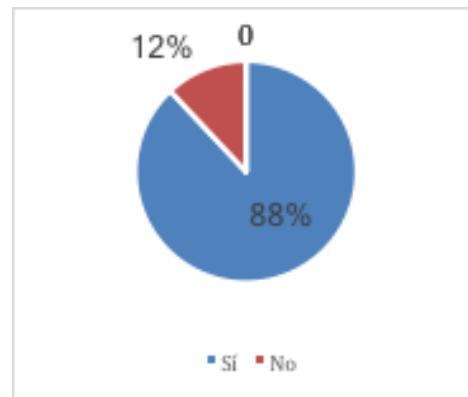


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que manifiestan haber discutido con compañeros de clase durante el último año

En ocasiones, las relaciones entre educandos, están marcadas por

Dificultades de comunicación como consecuencia de los conflictos interpersonales

En momentos, las diferencias personales no se resuelven desde el cuidado de las relaciones, lo que deriva en consecuencias desafortunadas, que pueden manifestarse en forma de agresiones verbales, físicas o psicológicas. En este último tipo de manifestación de desacuerdos y animadversiones, es común el distanciamiento, el cual se caracteriza por la fragmentación en la comunicación entre quienes están disgustados. Generalmente, de la buena voluntad de las personas depende que la comunicación se retome y se utilice como herramienta para resolver las diferencias y encauzar nuevamente las relaciones de manera favorable.



Figura 2. Porcentaje de educandos que dejan de hablar a compañeros y compañeras con quienes tienen conflictos

Llama la atención que el 41% de los niños y las niñas participantes deje de hablar con sus compañeras y compañeros después de tener conflictos interpersonales (figura 2). Si bien el uso del silencio como estrategia para enfrentar una situación conflictiva, no necesariamente representa una agresión por parte de quien decide callar; así, no debe soslayarse desde lo relacional, ya que la reiteración de esta forma de actuar puede indicar que una niña o un niño está optando por el aislamiento y el rechazo como parte de su estilo de vida. Es conveniente examinar con mayor profundidad qué puede estar llevando a que una niña o un niño deje de hablarle a un compañero y, si es necesario, guiar al educando para que su contacto con los demás sea más asertivo.

El respeto y la valoración ante *opiniones contrarias* y, en general, ante las diferencias puede ser un hábito bastante difícil de adquirir si no se está en capacidad de entender al otro y de asumir su existencia como un

hecho favorable al crecimiento propio. El respeto por las opiniones distintas a la propia es esencial para la convivencia porque permite encausar las relaciones sin necesidad de utilizar la agresión ni de anular la singularidad de quien no es igual. Debemos entonces asumir con naturalidad las diferencias de criterio y utilizarlas como oportunidades para el diálogo constante y constructivo. Sin embargo, llama la atención que, a pesar del trabajo realizado en las instituciones educativas para favorecer este tipo de relaciones mediadas por el respeto, 35% de los niños y las niñas menciona que se enoja con sus pares cuando no comparten las opiniones.

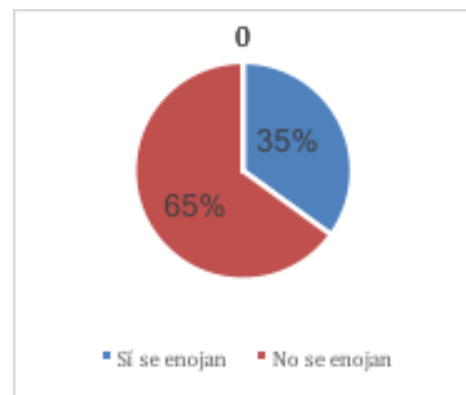


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que se enojan con alguien que no comparte su misma opinión

En el grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A se puede ver que, en términos generales, existe un ambiente de respeto y valoración entre estudiantes, lo que redundaría en una adecuada participación de las niñas y los niños en las actividades académicas, ya que la expresión de las opiniones, las expectativas y las emociones no implica la generación de conflictos que se resuelven por medios violentos. Cabe entonces preguntarse acerca de qué puede estar generando intolerancia frente a las

opiniones ajenas en el 35% de educandos (figura 3); es posible que en dicho comportamiento influyan factores emocionales, situaciones circunstanciales o condiciones especiales desde lo psicológico, fisiológico o relacional.

Con respecto a las subjetividades de los niños y las niñas, vale la pena reflexionar acerca de las *percepciones del grupo de estudiantes acerca de lo que nombran como sus "formas de ser"*. La autoestima comienza, entre otras cosas, por la conciencia de la manera propia de relacionarse y de entender la existencia. A partir del autoconocimiento, el individuo comprende su valor como ser humano único provisto de motivaciones para encaminar su vida. Lo anterior no es ajeno a los niños y las niñas, ya que, desde sus primeros años comienzan a valorarse a sí mismos y a constituir sus subjetividades. Por consiguiente, se trata de entender en qué medida los niños y las niñas pueden sentir cuando alguien no valora positivamente su comportamiento, lo que les puede llevar eventualmente a cuestionarse acerca del sentido de la relación con otra persona que actúe, según su juicio, de esa manera.



Figura 4. Porcentaje de estudiantes que consideran que su forma de ser es respetada en la institución educativa

La mayor parte de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A (65%) se siente irrespetada en lo que respecta a su forma de ser (figura 4). Esto indica, en primer lugar, la existencia de conciencia propia de las actitudes que forman parte de cada individuo y, en segundo lugar, muestra que los educandos que manifiestan haberse sentido de esa forma consideran que en algún momento han recibido rechazo o desaprobación de parte de alguien. Es importante entonces encaminar el trabajo pedagógico ayudando a cada estudiante, no solamente a reconocer su individualidad, sino a proyec-

tar desde esta una relación que contribuya a la convivencia con sus compañeros y con las personas que hacen parte de su mundo.

Discusión, conclusiones y recomendaciones

La investigación permite concluir que los espacios físicos son de suma importancia para el desarrollo socioafectivo de las y los educandos porque allí se sienten con libertad para desenvolverse como personas, lo que va en consonancia con trabajos como el de Cerón (2015), en el que se manifiesta que los estudiantes

[...] buscan refugio entre compañeros y para fortuna de ellos en las docentes y coordinadores quienes les dan el espacio para expresarse, dialogar y reflexionar sobre su hacer. Consideran a la institución educativa como las personas que los escuchan, les enseñan ciertas cosas pero que también los presionan al cambio. (pp. 80-81)

A medida que los educandos conocen y valoran los espacios que comparten con sus pares, los lugares adquieren cierta significación, ya que, según Naranjo (2011), estos se vacían de unos significados y se llenan de otros que son acordes a las necesidades e ideas de quienes los utilizan, lo que quiere decir que se reconstruyen constantemente por cuenta de la participación y del uso por parte de los individuos.

Por consiguiente, siempre que sea necesario se debe avanzar en la valoración y el uso adecuado de los espacios escolares, ya que, según Morales y Caurín (2014),

No se trata solamente de comprender el espacio donde vivimos, sino de posibilitar espacios comprensibles para vivir, es decir, espacios de entendimiento surgidos de: la propia conceptualización del espacio geográfico, una ética razonablemente humana y una pedagogía alternativa que tenga en cuenta la totalidad y la diversidad de los agentes implicados en el conflicto avalada por una didáctica que integra la participación activa. Lo que justifica que estos espacios queden definidos por su carácter geográfico, ético, pedagógico y didáctico, englobando al meramente dialógico. (p. 5)

Por consiguiente, los significados construidos alrededor de los espacios físicos se relacionan estrechamente con las concepciones o las valoraciones que las personas hacen de estos. Algo similar ocurre con la naturaleza de las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Cada quien tiene una visión particular de lo que ocurre a su alrededor, lo que hace que asuma una determinada actitud ante las circunstancias, no importa si su situación desde el punto de vista de sus necesidades es considerada "promedio" o "especial".

En este orden de ideas, y a la luz de los datos obtenidos, se puede comprender entonces que las relaciones entre estudiantes a veces pasan por altibajos propios de los seres humanos. Sin embargo, en términos generales se puede afirmar que entre las y los educandos las relaciones favorecen la convivencia (según el 65% de estudiantes). Este resultado difiere un tanto del obtenido por Almanza, Arboleda, Hernández y Loba-

tón (2015), quienes al trabajar con 20 educandos de nivel preescolar encontraron que el 50% de estos manifestó tener buenas relaciones con sus compañeros, mientras que el 35% indicó que tenían buenas relaciones con los compañeros algunas veces.

Como complemento de lo anterior, se destaca el hecho de que el aislamiento o la exclusión social es una estrategia común de manejo de conflictos entre estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia, lo que se demuestra por el hecho de que el 59% de estudiantes manifestó que en algún momento ha dejado de hablar con un compañero o una compañera con quien ha tenido dificultades personales. Lo anterior va en consonancia con lo expresado por González (2017), quien señala que la exclusión social (por medio de la cual se ignora al otro o no se le permite participar) es (según testimonios de víctimas) uno de los tipos de maltrato más frecuentes entre estudiantes con NEE y sin NEE, y con lo establecido por López de Mesa-Melo y Carvajal (2013), quienes al analizar factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes en Colombia, Chile y Argentina encontraron que ignorar y rechazar al otro es el tipo de agresión que más se presenta (con base en testimonios de estudiantes).

No obstante, a pesar de darse la mencionada tendencia a la exclusión o a la fragmentación de la comunicación en ciertas circunstancias, en la mayoría de los estudiantes cabe resaltar su apertura a la realización de nuevas actividades que buscan generar bienestar y conducir al aprendizaje.

Por consiguiente, en términos generales, las actividades lúdicas llevadas a cabo con estudiantes durante el desarrollo de la presente investigación permitieron que ellos y ellas encontraran nuevas formas de aprendizaje en un clima escolar distendido y acorde con sus condiciones personales. Lo anterior refleja la necesidad de entender la lúdica como mediación fundamental para la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, de incorporarla de manera permanente en estructuras curriculares para poblaciones con NEE. Con respecto a lo antes expuesto, Pérez (2016) plantea que se deben realizar actividades lúdicas antes y después de cada clase con base en diversas expresiones artísticas, como canto, danzas, cuentos, entre otras. Así mismo, este autor recomienda fomentar en los estudiantes tanto el uso de disfraces con el fin de generar una atmósfera más favorable a la participación y la integración, como la costumbre de realizar juegos de mesa con los cuales los educandos ejerciten habilidades cognitivas diversas.

Así mismo, es notoria la capacidad del grupo de estudiantes para la percepción y el disfrute de la música. La manera en la que las y los educandos se expresaron mediante la danza muestra su gran potencial en relación con el arte como forma de aprendizaje, lo que coincide con lo establecido por Otálvaro, Duque y Bernal (2015), quienes indican que entre los estudiantes la inteligencia musical se destaca, lo que puede hacer necesario encaminar ciertos procesos de aprendizaje por medio de la música como elemento estructurante.

Se requiere entonces la adopción de nuevos paradigmas a la hora de estructurar actividades pedagógicas pensadas en términos de educación inclusiva, lo que significa que

[...] debemos tener en cuenta un plan de estudios que fomente la alegría, la diversión, la complejidad del juego, la emoción, el cuerpo, la cognición, la cultura, la vida social, la imaginación, la fantasía, la expresión y la construcción de la identidad cultural. Por consiguiente, es importante el trabajo de varios lenguajes en la escuela, ya que permiten comprender el mundo, expresar ideas, sentimientos, sensaciones, compartir sus producciones con los demás, crear, producir y transformar el mundo, y a sí mismo (Messias *et al.*, 2012, p. 40)

Finalmente, en relación con las NEE identificadas entre el grupo de estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A, estas son tanto

transitorias, como permanentes. Entre las transitorias se encuentran dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura, mientras que las permanentes tienen que ver con discapacidad intelectual, problemas visuales y trastornos generales del desarrollo manifestados en casos de síndromes de Asperger y Kabuki. Por su parte, Dabdub y Pineda (2015) establecieron mediante entrevistas a 15 docentes de primero a sexto grado de una escuela privada en Moravia (Costa Rica) que entre las NEE que estos atienden con mayor frecuencia se encuentran trastornos de atención, de aprendizaje del lenguaje oral y escrito, al igual que problemas visuales y de comportamiento.

Desde el punto de vista del colectivo de docentes de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A, la convivencia entre el grupo de educandos se desarrolla de forma armónica en el salón de clases, en el aula máxima y en la cancha.

Con respecto a la convivencia en el aula de clases, se puede decir que esta es buena en términos generales, ya que el 65% de los educandos manifiesta tener buenas relaciones con sus pares. No obstante, las discusiones son frecuentes en vista de que el 88% dice haber tenido diferencias durante el último año. El hecho de que el 65% de estudiantes considere que su forma de ser no ha sido respetada en algún momento es una muestra de la existencia del autoconcepto desde etapas tempranas de la vida humana. Las y los educandos ya tienen conciencia de su constitución como sujetos o, por lo menos, de los sentidos más relevantes de esta, lo cual indica que la labor educativa

debe propender por la estimulación adecuada de la autoestima, y el fortalecimiento de las cualidades y potencialidades de cada individuo.

El instrumento construido con base en actividades lúdicas, como danza, lectura de cuentos, armado de rompecabezas, moldeado de plastilina y dibujo, permitió explorar potencialidades mentales y motrices de los educandos. Así mismo, dichas actividades generaron espacios de convivencia en medio de la diversidad existente en el grupo.

Finalmente, se debe destacar que las herramientas metodológicas cualitativas y cuantitativas utilizadas en el marco de la investigación permitieron conocer de primera mano la realidad de la convivencia desde las visiones de docentes y estudiantes. También ayudaron a crear las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades que fomentaron en los educandos la exploración y el disfrute del aprendizaje.

La diversidad cognitiva, relacional y social que existe entre los estudiantes del grado Segundo de la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A requiere una mayor atención de las autoridades correspondientes. Se debe brindar entonces un cuidado pronto y pertinente para los educandos con situaciones más apremiantes, ya que estos presentan un riesgo mayor de ser discriminados o agredidos por sus compañeros. Como complemento de lo anterior, es necesario el planteamiento de estrategias curriculares adecuadas para la diversidad en el aula de clases, las cuales deben ser lo suficientemente flexibles ya que en el aula de clases conviven estudiantes con necesidades educativas especiales tanto temporales como permanentes.

Así mismo, es necesario el acompañamiento de las familias de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que la influencia del entorno social más próximo a las y los educandos es de gran importancia para el desarrollo de los procesos pedagógicos que estos requieren. Se plantea entonces que los acudientes participen con mayor interés en actividades encaminadas al acompañamiento y seguimiento del proceso educativo de sus hijos e hijas.

En cuanto a los casos de necesidades educativas especiales relacionados con discapacidad o trastornos, también es necesario que la Institución Educativa La Gran Colombia Sede A cuente con procedimientos establecidos para el manejo de estudiantes que presentan capacidades excepcionales, ya que si no se realiza una atención apropiada para este último tipo de situaciones puede afectarse negativamente la calidad de vida de educandos con grandes potencialidades.

Referencias

- Almanza, B., Arboleda, M., Hernández, M. y Lobatón, J. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica, reductora de la agresividad infantil en el grado de transición t-1 de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali*. Cali: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., Quintero, M., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Ávila, M., Martínez, A. C. y Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. *Revista Aletheia*, 5(2), 12-31.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L. y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cerón, E. (2015). *Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre* (tesis inédita de grado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Dabdub-Moreira, M. y Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55.
- Dairetzis, E. y Hoyos, A. (2015). *Caracterización de la relación docente - estudiante con necesidad educativa especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas, Antioquia* (tesis inédita de grado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J. y Orcajda, N. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- González, A. (2017). *Acoso escolar y necesidades educativas especiales* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Extremadura, Mérida, España.
- Granados, E. (2010). *Abordaje de las necesidades educativas especiales en el aula de preescolar*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universitat Politècnica de València. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Iafrancesco, G. (2003). *La educación en el preescolar. Propuesta pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López de Mesa-Melo, C. y Carvajal-Castillo, C. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.*, 16(3), 383-410.
- Messias, V., Muñoz, Y. y Luca-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Morales, A. y Caurín, C. (5 de mayo del 2014). *Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar*. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Morales%20Caurin.pdf>
- Naranjo Flores, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-27.
- Otálvaro, A., Duque, J. y Bernal, C. (2015). *Motivación para el aprendizaje de niños y niñas con necesidades educativas, desde la teoría de las inteligencias múltiples*. Medellín: Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín.
- Pérez, L. (2016). Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Praxis & Saber*, 7(15), 127-145.
- Porras, D. X. G. (2013). Narrativa corporal de sujetos sordos en resistencia al biopoder. *Revista Aletheia*, 5(1), 90-113.

Rodríguez, G., Gil, J. y Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rojas, A. (2011). *Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira* (tesis inédita de grado). Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia.

Rojas, F. y Sierra, C. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Panorama*, 3(7), 98-116.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década N°41, Proyecto Juventudes*, 153-178.