

Fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad del grado primero en el Colegio Reggio Amelia a través de una estrategia pedagógica basada en el arte y la Neuroeducación.

Luz Stella Bautista Fuentes

ID 793631

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bucaramanga

2025

Fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad del grado primero en el Colegio Reggio Amelia a través de una estrategia pedagógica basada en el arte y la Neuroeducación.

Luz Stella Bautista Fuentes

Trabajo de grado para obtener el título de LICENCIADA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Director de línea:

Saúl Ernesto García Serrano

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A mis hijos,

porque cada paso que doy y cada meta que alcanzo tiene como motor su sonrisa, su amor y su existencia.

Este trabajo es una muestra de que los sueños sí se cumplen, incluso con cansancio, sacrificios y desvelos, si se hacen con el corazón y con ustedes en mi mente.

Deseo que se sientan orgullosos de su mamá,

y que aprendan que con esfuerzo, fe y amor todo es posible.

Agradecimientos

A Dios, por regalarme el don de la docencia, por darme la sensibilidad, la vocación y la fortaleza necesarias para educar desde el corazón.

A todas aquellas personas que, desde el comienzo, confiaron ciegamente en que podía lograrlo, y se convirtieron en un apoyo incondicional a lo largo de este camino. Su fe en mí ha sido inspiración y su compañía, un motor constante para avanzar.

Al Colegio Reggio Amelia, por permitirme desarrollar esta propuesta investigativa en un entorno comprometido con la inclusión y el crecimiento de sus estudiantes.

A mis niños del grado primero, verdaderos protagonistas de esta investigación, quienes con su alegría, espontaneidad y diversidad me enseñaron cada día a ser una mejor docente. Gracias por permitirme aprender de ustedes y con ustedes, por motivarme a crear, soñar y transformar mi práctica con amor.

A Sergio Armando Barajas, por ser un apoyo permanente a lo largo del proceso, por su acompañamiento, y especialmente por su motivación constante, sus palabras de ánimo y confianza cuando más las necesité.

A mi director de línea, Saúl Ernesto García Serrano, por recibir mi propuesta con disposición y ayudarme a transformarla en una investigación sólida, coherente y profundamente humana. Su guía y respaldo académico fueron fundamentales en cada etapa.

Y a mi familia, por ser mi base firme, por sostenerme con amor, por su paciencia infinita y su aliento diario. Gracias por estar, por esperar y por celebrar cada logro como propio. Este paso también les pertenece.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| 1. Título | 19 |
| 2. Justificación | 20 |
| 3. Descripción del problema..... | 24 |
| 3.1 planteamiento del problema..... | 24 |
| 3.2 formulación del problema..... | 27 |
| 4. Objetivos..... | 28 |
| 4.1 objetivo general..... | 28 |
| 4.2 objetivos específicos | 28 |
| 5. Marco referencial..... | 29 |
| 5.1 marco histórico..... | 29 |
| 5.1.1. referentes internacionales..... | 29 |
| 5.1.2. Referentes nacionales..... | 31 |
| 5.1.3 Referentes regionales..... | 33 |
| 5.2. Marco Teórico..... | 35 |
| 5.2.1. constructivismo y socio constructivismo..... | 35 |
| 5.2.2. Neurociencia y neuro educación..... | 36 |
| 5.3. Marco conceptual..... | 40 |
| 5.3.1. La competencia comunicativa..... | 40 |
| 5.3.2. Neuroeducación..... | 41 |
| 5.3.3. Arte..... | 43 |

| | |
|--|----|
| 5.3.4. Educación inclusiva y discapacidad..... | 43 |
| 5.4. Marco legal..... | 45 |
| 5.4.1 Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) | 46 |
| 5.4.2. ley 115 de 1994. Art 46 | 46 |
| 5.4.3. Ley 361 de 1997. Art 14..... | 47 |
| 5.4.4 Ley 762 de 2002 Art. III c..... | 48 |
| 5.4.5 Ley 1145 de 2007 Para la discapacidad. Art. 1,2,4,5 y 6..... | 49 |
| 5.4.6. Ley 1346 de 2009. Art.14 | 49 |
| 5.4.7 Ley 1618 de 2013 Art. 1 | 50 |
| 5.4.8. Decreto 1421 de 2017 | 50 |
| 6. Diseño Metodológico..... | 52 |
| 6.1 Enfoque de la investigación..... | 52 |
| 6.2. Tipo de investigación..... | 53 |
| 6.3. Método de investigación..... | 53 |
| 6.4 Delimitación..... | 54 |
| 6.4.1 Delimitación espacial..... | 54 |
| 6.4.2 Delimitación temporal..... | 56 |
| 6.5 Población y muestra..... | 56 |

| | |
|--|-----|
| 6.5.1. Población | 56 |
| 6.5.2. Muestra | 59 |
| 6.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información..... | 60 |
| 6.6.1 Prueba diagnóstica..... | 60 |
| 6.6.2 Observación participante..... | 61 |
| 6.6.3 Encuesta semiestructurada..... | 62 |
| 6.6.4. Diarios de campo..... | 63 |
| 6.7. Plan de acción..... | 63 |
| 6.8. cronograma..... | 64 |
| 6.9. Presupuesto..... | 66 |
| 6.10 Consideraciones éticas..... | 67 |
| 7. Desarrollo de los objetivos..... | 69 |
| 7.1 Primer objetivo..... | 69 |
| 7.1.1. prueba diagnóstica..... | 70 |
| 7.1.2. Encuesta a docentes..... | 88 |
| 7.1.3. Observación participante..... | 97 |
| 7.2. Segundo objetivo..... | 107 |
| 7.3. Tercer objetivo..... | 108 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 7.3.1 Actividad 1 | 109 |
| 7.3.2 Actividad 2..... | 113 |
| 7.3.3Actividad 3 | 117 |
| 7.3.4 Actividad 4..... | 119 |
| 7.3.5 Actividad 5..... | 121 |
| 7.4 Cuarto Objetivo | 123 |
| 8. Conclusiones..... | 128 |
| 9. Recomendaciones..... | 131 |
| 10. Referencias Bibliográficas..... | 133 |
| Apéndices..... | 137 |
| Anexos..... | 184 |

Lista de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla N. 1 Relación estudiantes y diagnósticos..... | 57 |
| Tabla N. 2 Fases del plan de acción | 63 |
| Tabla N.3 Cronograma | 64 |
| Tabla N.4 Presupuesto | 66 |
| Tabla N.5 Generalidades prueba diagnóstica..... | 105 |
| Tabla N. 6 Relación de actividades a implementar..... | 107 |

Lista de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura N. 1 Ubicación Colegio Reggio Amelia..... | 55 |
| Figura N. 2 Evidencia 1 prueba diagnóstica | 71 |
| Figura N. 3 Evidencia 2 prueba diagnóstica | 72 |
| Figura N. 4 Evidencia 3 prueba diagnóstica | 73 |
| Figura N. 5 Evidencia 4 prueba diagnóstica | 74 |
| Figura N. 6 Evidencia 5 prueba diagnóstica | 75 |
| Figura N. 7 Evidencia 6 prueba diagnóstica | 76 |
| Figura N. 8 Evidencia 7 prueba diagnóstica | 77 |
| Figura N. 9 Evidencia 8 prueba diagnóstica | 78 |
| Figura N. 10 Evidencia 9 prueba diagnóstica | 79 |
| Figura N. 11 Evidencia 10 prueba diagnóstica | 81 |
| Figura N. 12 Evidencia 11 prueba diagnóstica | 82 |
| Figura N. 13 Evidencia 12 prueba diagnóstica | 84 |
| Figura N. 14 Evidencia 13 prueba diagnóstica | 85 |
| Figura N. 15 Evidencia 1 encuesta a docentes | 89 |
| Figura N. 16 Evidencia 2 encuesta a docentes | 90 |
| Figura N. 17 Evidencia 3 encuesta a docentes | 90 |
| Figura N. 18 Evidencia 4 encuesta a docentes | 91 |
| Figura N. 19 Evidencia 5 encuesta a docentes | 92 |
| Figura N. 20 Evidencia 6 encuesta a docentes | 93 |
| Figura N. 21 Evidencia 7 encuesta a docentes | 94 |
| Figura N. 22 Evidencia 8 encuesta a docentes | 94 |
| Figura N. 23 Evidencia 9 encuesta a docentes | 95 |
| Figura N. 24 Evidencia 10 encuesta a docentes | 96 |
| Figura N. 25 Evidencia 11 encuesta a docentes | 97 |
| Figura N. 26 Evidencia 1 Observación participante..... | 101 |

| | |
|--|-----|
| Figura N. 27 Evidencia 2 Observación participante..... | 101 |
| Figura N. 28 Evidencia 3 Observación participante..... | 102 |
| Figura N. 29 Evidencia 4 Observación participante | 103 |
| Figura N. 30 Evidencia 5 Observación participante | 104 |
| Figura N. 31 Evidencia 1 Trabajos cartilla de aprestamiento | 110 |
| Figura N. 32 Evidencia 2 Trabajos cartilla de aprestamiento | 111 |
| Figura N. 33 Evidencia 3 Trabajos cartilla de aprestamiento | 111 |
| Figura N. 34 Evidencia 4 Trabajos cartilla de aprestamiento | 112 |
| Figura N. 35 Evidencia 1 cuentacuentos | 113 |
| Figura N. 36 Evidencia 2 cuentacuentos | 114 |
| Figura N. 37 Evidencia 3 cuentacuentos | 115 |
| Figura N. 38 Evidencia 4 cuentacuentos | 116 |
| Figura N. 39 Evidencia 5 cuentacuentos | 116 |
| Figura N. 40 Evidencia 1 taller expresión artística | 117 |
| Figura N. 41 Evidencia 2 taller expresión artística | 118 |
| Figura N. 42 Evidencia 1 Escritura creativa | 120 |
| Figura N. 43 Evidencia 2 Escritura creativa | 120 |
| Figura N. 44 Evidencia 1 Dinámica multisensorial..... | 121 |
| Figura N. 45 Evidencia 2 Dinámica multisensorial..... | 122 |
| Figura N.46 Evidencias avances en escritura, comprensión textos, motricidad..... | 127 |

Lista de Apéndices

| | |
|--|-----|
| 1. Resultados prueba diagnóstica | 137 |
| 2. Formulario encuesta semiestructurada a docentes..... | 140 |
| 3. Guías de observación | 144 |
| 3.1 ciencias naturales | 144 |
| 3.2 Lenguaje | 146 |
| 3.3 Matemáticas | 148 |
| 3.4 Inglés | 150 |
| 3.5 Artes plásticas | 152 |
| 4. Planeaciones | 154 |
| 4.1 cartilla de aprestamiento motor y visual. | 154 |
| 4.2 cuenta cuentos interactivos..... | 157 |
| 4.3 Taller de expresión artística y emocional con música y dibujo guiado..... .. | 160 |
| 4.4 Escritura creativa con apoyo visual y emocional..... | 163 |
| 4.5 Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas..... .. | 166 |
| 5. Diarios de campo | 169 |
| 5.1 Diario de campo actividad 1..... | 169 |
| 5.2 Diario de campo actividad 2..... | 172 |
| 5.3 Diario de campo actividad 3..... | 175 |
| 5.4 Diario de campo actividad 4 | 178 |
| 5.5 Diario de campo actividad 5 | 181 |

Lista de Anexos

| | |
|--|-----|
| 1. Información Diagnósticos | 184 |
| 2. Prueba diagnóstica. | 199 |
| 3. Cartilla de aprestamiento motor y visual | 209 |
| 4. Cuento para colorear: Simón y los colores del corazón | 210 |

Resumen

El presente proyecto de investigación tuvo como propósito fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad del grado primero del Colegio Reggio Amelia, en Bucaramanga, Santander, a través de una estrategia pedagógica fundamentada en el arte y los principios de la neuroeducación. La propuesta buscó potenciar habilidades como la expresión oral, la comprensión y la escritura, partiendo de un diagnóstico inicial que permitió identificar las necesidades del grupo. La investigación, de enfoque cualitativo, se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, abarcando un periodo de trabajo comprendido entre octubre de 2024 y abril de 2025. Las actividades implementadas integraron el arte, el juego y la estimulación multisensorial como recursos para favorecer la participación, la interacción y el aprendizaje en un ambiente inclusivo, logrando avances significativos en el desarrollo comunicativo y social de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias comunicativas, Neuroeducación, Conciencia fonológica, Habilidades metalingüísticas, Plasticidad cerebral, Arte

Abstract

The purpose of this research project was to strengthen the communicative competence of first-grade students with disabilities at Reggio Amelia School in Bucaramanga, Santander, through a pedagogical strategy based on art and the principles of neuroeducation. The proposal sought to enhance skills such as oral expression, comprehension, and writing, based on an initial assessment that allowed for the identification of the group's needs. The qualitative research was developed in four phases: assessment, design, implementation, and evaluation, spanning a work period from October 2024 to April 2025. The implemented activities integrated art, play, and multisensory stimulation as resources to promote participation, interaction, and learning in an inclusive environment, achieving significant progress in the students' communicative and social development.

Keywords: Communicative competence, Neuroeducation, Phonological awareness, Metalinguistic skills, Brain plasticity, Art

Introducción

En la actualidad, la educación inclusiva exige el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas que respondan con sensibilidad y eficacia a la diversidad presente en el aula, particularmente cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad. Dentro de este contexto, el fortalecimiento de la competencia comunicativa se convierte en un pilar fundamental, ya que permite a los niños no solo acceder al conocimiento, sino también establecer relaciones significativas, expresar sus emociones, ideas y participar activamente en su entorno escolar.

Este proyecto de investigación surge como una respuesta directa a las necesidades identificadas en un grupo de estudiantes neurodiversos del grado primero del Colegio Reggio Amelia, ubicado en Bucaramanga, Santander. A partir de observaciones preliminares, se evidenció que los niños presentaban dificultades en áreas clave del desarrollo comunicativo, como la expresión oral, la comprensión de instrucciones, la escritura espontánea y la interacción social. Estas limitaciones, en muchos casos, afectaban su participación activa en clase y su integración plena al proceso educativo.

Para dar respuesta a esta situación, se diseñó una propuesta pedagógica basada en el arte como medio expresivo y los fundamentos de la neuroeducación, entendida como el puente entre los hallazgos neurocientíficos y las prácticas de enseñanza. Se partió de la premisa de que el arte, combinado con estímulos multisensoriales y emocionalmente significativos, tiene el poder de activar procesos cognitivos esenciales como la atención, la memoria, la plasticidad cerebral y el lenguaje, ofreciendo así oportunidades reales para el desarrollo de habilidades comunicativas.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, bajo el paradigma crítico-dialéctico, lo que permitió comprender el fenómeno desde la voz de los actores educativos y la realidad vivida en el aula. El estudio se estructuró en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. En la fase diagnóstica se aplicaron una prueba institucional adaptada, observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y análisis del contexto escolar. Con base en estos hallazgos, se diseñaron cinco actividades pedagógicas fundamentadas en el arte, la música, el movimiento, la narración y la escritura creativa, que fueron implementadas con los estudiantes durante varias semanas.

El análisis de los resultados se realizó a partir de diarios de campo elaborados por el investigador, donde se evidenciaron avances significativos en la expresión oral, la comprensión de instrucciones, la organización de ideas escritas y la participación activa de los niños, especialmente en actividades artísticas y lúdicas. Se destaca el impacto positivo que tuvo el enfoque neuroeducativo en la activación de los sentidos, la motivación y la regulación emocional del grupo, así como la pertinencia de estrategias que privilegian lo visual, lo corporal y lo creativo como canales alternativos de comunicación.

En síntesis, este trabajo no solo aporta al fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes con discapacidad, sino que también invita a transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva, sensible y basada en la evidencia científica. Su propósito final es contribuir a una educación más equitativa, afectiva y significativa para todos los niños, sin excepción.

1. Título

Fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad del grado primero en el Colegio Reggio Amelia a través de una estrategia pedagógica basada en el arte y la neuroeducación.

2..Justificación

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Colombia son un pilar fundamental en la formación de los estudiantes, pues establecen los aprendizajes mínimos esperados en cada grado escolar. En primero de primaria, los DBA en lenguaje destacan la importancia de que los niños desarrollen competencias relacionadas con la comprensión, la producción textual y la interacción oral; fortalezas que son útiles para el aprendizaje, la permanencia y en la interacción social, así como para su desarrollo.

El Colegio Reggio Amelia, reconocido por su enfoque inclusivo, trabaja con estudiantes de primero de primaria, entre los cuales algunos presentan discapacidad. Esta diversidad implica que no todos los niños alcancen el mismo nivel de desarrollo en las competencias comunicativas. La institución, comprometida con la equidad educativa, implementa PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) y un modelo de educación personalizada que responde a las necesidades particulares de cada estudiante. Sin embargo, se ha identificado que un grupo de alumnos presente algunas dificultades en áreas como la claridad al expresar ideas, la comprensión de textos básicos, la escritura y la interacción efectiva en contextos escolares y cotidianos.

Estas dificultades evidencian la importancia de enfrentar el reto por medio una acción pedagógica fundamentada en los principios de la neurociencia a través del arte, que permita fortalecer de manera integral las competencias comunicativas; pues como lo afirma García (2011) el aprendizaje de competencias se realiza a partir de experiencias en ambientes específicos y con un recurso humano concreto que favorece acciones de aprendizaje.

La neurociencia, entendida como una disciplina que tiene por fin el centrarse en los procesos del cerebro y ver la relación que hay con los procesos del sujeto a nivel de tipo cognitivo, sensitivo y emocional; favoreciendo así un rol clave en el aprendizaje.

Actualmente, la neurociencia aporta una base sólida para comprender cómo los niños adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y consolidan recuerdos. Factores como la plasticidad cerebral, la estimulación multisensorial y el entorno emocional son clave en el proceso educativo, ya que las experiencias tempranas influyen significativamente en la formación de conexiones neuronales. En este sentido, Martínez-González et al. (2018) destacan que la neurociencia no sólo transforma la comprensión del aprendizaje, sino que también subraya la importancia de metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo, la curiosidad y el juego, elementos esenciales en la primera infancia.

En este contexto, se plantea una propuesta que integra las perspectivas de la neurociencia para garantizar un aprendizaje significativo y continuo. Considerando aportes como la plasticidad cerebral, la estimulación multisensorial y la relevancia del entorno emocional, la propuesta se alinea con los objetivos trazados por los DBA y responde a las necesidades de un entorno escolar inclusivo, promoviendo metodologías pedagógicas que atiendan la diversidad de los estudiantes.

Por otro lado, el fortalecimiento de las competencias comunicativas desde un enfoque neurocientífico busca no solo superar las barreras en habilidades como la lectura, escritura, oralidad y escucha activa, así como favorecer el crecimiento integral de los alumnos. Esta propuesta prioriza el respeto por las particularidades individuales y se posiciona como una herramienta esencial para potenciar el aprendizaje, garantizando la

inclusión y la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

Para los estudiantes, esta estrategia les permitirá mejorar sus habilidades de interacción en contextos escolares y sociales, lo que a su vez facilitará su aprendizaje en otras áreas del conocimiento y les ayudará a construir relaciones significativas. Para aquellos con discapacidad, representa una oportunidad para integrarse de manera efectiva en su entorno educativo y social.

Para los docentes, la implementación de esta estrategia fundamentada en la neurociencia representa una oportunidad valiosa para transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas. Al incorporar metodologías innovadoras basadas en principios como la plasticidad cerebral, la estimulación multisensorial y la influencia del entorno emocional en el aprendizaje, los docentes podrán abordar de manera más efectiva la diversidad en el aula. Esto les permitirá responder a los requerimientos propios de los alumnos, favoreciendo un aprendizaje más significativo y continuo. Además, incursionar en la neurociencia no sólo facilitará el cumplimiento de los objetivos trazados por los DBA, sino que también fomentará el fortalecimiento de aulas inclusivas, donde la equidad es real y donde cada estudiante puede expandir la potencialidad de su ser.

Finalmente, para la comunidad educativa en general, esta propuesta reafirma el compromiso del Colegio Reggio Amelia con la inclusión y la equidad, promoviendo un modelo educativo que valore las diferencias y fomente el crecimiento holístico de los sujetos que estudian. A través de esta iniciativa, no solo se aspira a alcanzar los estándares

establecidos, sino también a fortalecer los vínculos entre docentes, estudiantes y familias, impactando de manera positiva en la calidad educativa.

3.Descripción del problema

3.1. Planteamiento del problema

Las personas atraviesan diversos procesos de vida que inician desde su gestación y en su arco de vida durante el tiempo. Uno de los momentos más cruciales es el comienzo de la vida escolar, generalmente a los cinco o seis años, cuando los niños deben haber adquirido competencias y habilidades básicas necesarias para el aprendizaje. En este contexto, el colegio y el hogar se convierten en los principales espacios de interacción, donde los niños desarrollan sus habilidades comunicativas a través de experiencias significativas. Según Lev Vygotsky y su teoría del desarrollo sociocultural, el entorno social y las interacciones juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños, destacando la importancia de estas dinámicas en los primeros años de vida. En el colegio, adquiere competencias lingüísticas específicas, como la lectoescritura y la fluidez al expresarse frente a sus compañeros; mientras que en el hogar, pone en práctica estas habilidades en situaciones cotidianas familiares.

De esta manera, un niño con un desarrollo adecuado podrá enfrentar su primera escolaridad con competencias mínimas, pero suficientes para desenvolverse en las áreas lingüística y comunicativa. Según García y González (2006), el dominio del lenguaje escrito requiere una conciencia integral de sus diferentes componentes, como los procesos fonológicos, sintácticos y semánticos, además de los procesos ortográficos. Estos aspectos no solo fortalecen el lenguaje escrito, sino que también potencian el desarrollo del lenguaje oral, su comprensión y sus funciones.

Según el Men (2009) sostiene que el aprender a leer y a escribir inicia desde los aprendizajes sociales y previos que tiene en los hogares y en la interacción con los padres, pues el niño desarrolla gradualmente su capacidad para comprender, interpretar y expresar ideas y emociones.

De manera similar, el lenguaje escrito se introduce de forma natural cuando el niño se expone a estímulos como anuncios, libros e imágenes en los textos, lo que facilita su conexión con el entorno y el lenguaje. Este proceso fomenta, de manera progresiva, que los niños muestren interés por aprender a leer y escribir de forma espontánea como lo afirma el Men (2010).

En la actualidad, la educación enfrenta el desafío de crear aprendizajes significativos y desafiantes, promoviendo que los estudiantes se conviertan en individuos autónomos, críticos y capaces de dirigir su propio aprendizaje. Según Arenas Orellana y Escobedo Pavéz (2023), este proceso debe fundamentarse en una pedagogía que comprenda el funcionamiento del cerebro, garantizando que el aprendizaje transforma al estudiante de manera integral. De esta manera, se pretende alcanzar tanto el adquirir saberes como también el aprendizaje ético y destrezas que acompañen al individuo a lo largo de su vida.

Sin embargo, en la actualidad, es común encontrar niños que, a pesar de tener una edad acorde con los niveles de desarrollo cognitivo requeridos para el colegio, no logran adaptarse ni comprender muchas de las instrucciones o propuestas dentro del ámbito educativo. La principal causa de esta difícil adaptación es dificultades en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la falta de competencias comunicativas mínimas que les permitan desenvolverse eficazmente en el acto comunicativo frente a sus pares, este

proceso, que podría ser transitorio si es detectado y tratado a tiempo, a menudo se convierte en una situación con consecuencias duraderas que impactan negativamente en la vida académica y personal del estudiante.

En contextos escolares inclusivos, como el Colegio Reggio Amelia, uno de los mayores desafíos es garantizar que todos los alumnos, en su estado de sujeto aprendiente, con sus fortalezas y debilidades, puedan alcanzar las habilidades básicas necesarias para su educación global. La competencia comunicativa, que incluye habilidades como la lectura, escritura, oralidad y escucha activa, es fundamental para el desarrollo académico, social y emocional de los niños. Sin embargo, en el grupo de primero de primaria, se ha identificado que algunos estudiantes presentan dificultades significativas en estas áreas, lo que repercute en su desempeño escolar y en su capacidad para interactuar eficazmente en diferentes contextos.

Estas dificultades son aún más concretas en alumnos que presentan alguna discapacidad, y por ende deben afrontar obstáculos para adquirir y consolidar las competencias comunicativas. Aunque el colegio ha implementado medidas como los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) y un enfoque de educación personalizada, las estrategias actuales no han sido suficientes para superar estas limitaciones en su totalidad.

En este marco es pertinente el que se creen y se ejecuten, estrategias pedagógicas innovadoras fundamentadas en los principios de la neurociencia, como la plasticidad cerebral, la estimulación multisensorial y la influencia del entorno emocional en el aprendizaje. Estas estrategias permiten abordar de manera integral y contextualizada las

dificultades comunicativas, ayudando a los estudiantes a superar sus barreras y alcanzar los estándares establecidos por los DBA en lenguaje.

En el contexto de mi investigación, los docentes enfrentan el reto de equilibrar las demandas del currículo con las manifestaciones de personas que presentan discapacidad y necesidades en contextos integradores. Esto requiere herramientas pedagógicas que sean efectivas, flexibles y respetuosas de la diversidad, promoviendo prácticas que garanticen un equilibrio de justicia en los procesos de aprendizaje y en la calidad educativa. La ejecución de estrategias neurocientíficas no solo contribuye al desarrollo integral de los alumnos, sino que también beneficia la labor docente en sus prácticas.

En el marco de la educación inclusiva, como en el grado primero del Colegio Reggio Amelia, surge la necesidad de crear prácticas pedagógicas que integren principios de la neurociencia y artísticos para abordar los impedimentos que deben sortear los alumnos con discapacidad. Este enfoque histórico y científico resalta la importancia de ofrecer entornos de aprendizaje enriquecidos que promuevan el crecimiento holístico de todos los alumnos, respetando sus rasgos individuales y potenciando sus habilidades comunicativas para garantizar su éxito académico y personal.

3.2. Formulación del problema

Considerando las dificultades descritas, surge como pregunta problema: ¿De qué forma se puede fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes de primer grado del Colegio Reggio Amelia, atendiendo a sus necesidades individuales y aplicando estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte y los principios de la neuroeducación?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes con discapacidad del grado primero en el Colegio Reggio Amelia, mediante la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en el arte y la neuroeducación.

4.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes con discapacidad en grado primero, identificando sus fortalezas y dificultades en habilidades como la expresión oral, comprensión y escritura, con base en principios de la neurociencia.
- Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en la neurociencia y el arte que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa, atendiendo las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad.
- Implementar en el aula las estrategias pedagógicas diseñadas, asegurando su adaptación a las características individuales de los estudiantes con discapacidad en el grado primero de primaria.
- Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas, analizando su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y en su participación en un entorno escolar inclusivo.

5. Marco Referencial

5.1. Marco Histórico

5.1.1. *Referentes Internacionales.*

Gutiérrez y Pozo (2022), de Alicante (España), con el trabajo: Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo; analizan la relevancia de los principios neurocientíficos en la adquisición de habilidades de lectura. La investigación tuvo como fin el evaluar, a través de un programa de intervención, el impacto positivo de los hallazgos de la neurociencia en el aprendizaje escolar, específicamente en el proceso lector.

La investigación empleó un diseño cuasi experimental con medidas pre test y pos test, comparando grupos de 428 estudiantes de entre 5 y 6 años. Los resultados obtenidos resaltan el valor de la instrucción basada en principios neurocientíficos y respaldan la implementación de modelos pedagógicos que integren estas aportaciones para optimizar el aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares. Los estudiantes del grupo experimental mostraron avances significativos en su conocimiento fonológico, superando a sus compañeros en la capacidad de reflexionar, manejar y tomar conciencia de las unidades del lenguaje oral. Esto facilitó el deletreo temprano, la asociación grafema-fonema y el reconocimiento de palabras. Estos logros se relacionan con el uso de actividades multisensoriales dirigidas al desarrollo de la conciencia fonológica, así como con la implementación de dinámicas lúdicas que estimularon la adquisición de nuevas palabras y favorecieron la creación de conexiones cerebrales, fortaleciendo así el aprendizaje.

Este antecedente internacional es significativo para la presente investigación, ya que refuerza la idea de que las estrategias fundamentadas en la neurociencia, combinadas con enfoques innovadores como el arte, pueden fortalecer las competencias comunicativas de los alumnos, en contextos inclusivos y en niños con discapacidad.

Torres y Morales (2024) de México con su investigación sobre el impacto del arte en el desarrollo cognitivo del niño en preescolar, indican que debido a la diversidad y para que participen los estudiantes, es pertinente el aplicar estrategias pedagógicas individualizadas para integrar efectivamente a cada uno de los niños. La investigación presenta una visión holística que relaciona el arte con el proceso cognitivo en su desarrollo en la infancia preescolar, estableciendo antecedentes para otras investigaciones y resaltando la relevancia de prácticas pedagógicas enriquecedoras y adaptadas a las necesidades individuales.

El estudio se enmarca en un diseño exploratorio y descriptivo, lo que favoreció una interacción que unía las acciones artísticas y el proceso cognitivo de la población preescolar. El enfoque exploratorio facilitó el análisis detallado de cómo estas actividades influyen en el aprendizaje, mientras que la componente descriptiva caracterizó los patrones y relaciones observados. La población objeto tuvo una muestra representativa de 20 participantes.

Esté antecedente resulta de gran relevancia para la presente investigación, ya que evidencia que las intervenciones artísticas, cuando se adaptan a las solicitudes propias de los estudiantes con alguna afectación, favoreciendo el crecimiento y la expansión cognitiva, sino también la creación, la concentración y el resolver problemas, hallazgos que subrayan

la importancia de implementar estrategias personalizadas e inclusivas, lo cual se alinea con el objetivo del fortalecimiento de las habilidades comunicativas en alumnos con discapacidad mediante una propuesta pedagógica basada en el arte y los principios de la neurociencia. Así, este estudio antecedente no solo respalda la viabilidad y el potencial impacto positivo de utilizar el arte como herramienta de aprendizaje, sino que también justifica la necesidad de explorar enfoques innovadores que integren prácticas artísticas y neurocientíficas para fomentar un desarrollo integral en contextos educativos diversos.

5.1.2. Referentes Nacionales.

Título: El desarrollo del lenguaje a través del arte en los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa Betlemitas Brighton (Ojeda Rebolledo, 2020), realizado en la ciudad de Pamplona; hace una búsqueda biográfica de fuentes relacionadas con el progreso de la prelectura y pre escritura en la etapa infantil para fundamentar su práctica de formación cuyo objetivo es implementar una cartilla que estimule el habla a través del arte y así favorece el progreso de la comunicación oral y escrita en los infantes del dicho colegio.

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en la premisa de Rodríguez (2011), quien afirma que los estudios cualitativos se centran en el contexto de los acontecimientos y en las experiencias directas de los sujetos. Con el objetivo de analizar las razones por las cuales los niños presentan un lenguaje con poco léxico, se ha optado por incorporar las artes plásticas como estrategia pedagógica. El estudio se enmarca en un proceso académico orientado a favorecer el progreso de la comunicación a través del arte, y para ello se emplean instrumentos como la observación participante y la encuesta, que

permiten comprender de manera profunda el impacto de esta estrategia en el ámbito educativo.

Además, el diseño metodológico se sustenta en la Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo origen se atribuye a Kurt Lewin y que, según Rodríguez y Valdeoriola (2019), se inscribe dentro del modelo socio crítico. La IAP tiene como fin el aportar el cambio en el contexto educativo, orientándose hacia la resolución de problemas a través de un proceso cíclico que transita desde la actividad reflexiva hasta la actividad transformadora.

Título: El arte como estrategia de enseñanza en los procesos lecto-escritores en niños del grado transición del Jardín infantil Paola Isabel en Bogotá (Gómez, 2022), tiene como objetivo generar acciones por medio del saber artístico y aplicando didácticas se favorecen los procesos de lectoescritura. La investigación tuvo como enfoque lo cualitativo, adoptando el método de investigación acción, lo que permitió romper con prácticas pedagógicas tradicionales a través de la planificación, acción, observación y reflexión. Este diseño metodológico, que integra las percepciones de docentes, familias y directivos, se fundamenta en la idea de transformar el proceso educativo, tal como señalan Kemmis y Mac Taggart (1998).

El proyecto de Bogotá (2022) evidenció la importancia de incorporar estrategias inclusivas y transformadoras en el aula, resaltando que la integración del arte en la enseñanza favorece una aproximación más dinámica y personalizada al aprendizaje. Aunque la investigación no cuantificó resultados de manera exhaustiva, sus hallazgos

sugieren que el arte potencia la creatividad y la interacción en el proceso lecto escritor, lo que respalda la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras.

Este antecedente es de gran relevancia para mi investigación sobre para ver cómo se acentúa la habilidad comunicativa en niños con discapacidad a través de una estrategia pedagógica basada en el arte y la neurociencia, ya que aporta evidencia sobre el potencial transformador del arte en contextos educativos y respalda la necesidad de enfoques personalizados que potencien tanto el desarrollo cognitivo como comunicativo.

5.1.3. Referentes Regionales.

Título: Estrategia Lúdica Basada en las Artes Plásticas para el Aprestamiento de la Lectoescritura en Niños de 4 a 5 en Dos Instituciones de Piedecuesta y Bucaramanga (Barbosa Martínez, 2020), propuso diseñar e implementar estrategias pedagógicas basadas en las artes plásticas para facilitar el proceso de lectoescritura en la primera infancia. El estudio, que se desarrolló con un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación acción, utilizó instrumentos como el diario de campo, rejillas de evaluación y registro fotográfico. Se caracterizó a los niños en dimensiones comunicativa, socio afectiva, cognitiva y corporal, permitiendo identificar los niveles de desarrollo y las necesidades específicas de cada participante.

Los resultados evidenciaron que, a través de actividades lúdicas –como la pintura, el dibujo y el modelado– se potenció el desarrollo del motor fino, la coordinación óculo-manual y el dominio del espacio gráfico, fundamentales para el aprestamiento de la lectoescritura. Además, se observaron mejoras en el vocabulario, los procesos lectores y la comunicación oral, sin desconocer dificultades en los actos de atención durante la lectura,

las cuales se mitigaron mediante estrategias innovadoras (por ejemplo, el uso de disfraces y personajes). Este antecedente resulta de gran relevancia para mi investigación, ya que respalda la eficacia de integrar estrategias artísticas en el proceso de EA, fortaleciendo no solo habilidades cognitivas y comunicativas, sino también la inclusión y personalización en el desarrollo educativo.

Fr. Edgar Leonardo Gutiérrez Riveros, O.P. (2022) desarrolló la investigación titulada “Neuroeducación y Neuropedagogía. Revisión documental de publicaciones de 2002 a 2022”, cuyo objetivo general fue comprender las tendencias y debates teóricos en el campo de la neuroeducación, ofreciendo un material de apoyo para investigadores y docentes interesados en esta área. Mediante un diseño metodológico de tipo documental, se realizó un análisis sistemático de publicaciones académicas abarcando dos décadas, lo que permitió identificar la evolución de las metodologías educativas y el creciente interés en la aplicación de la neurociencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los hallazgos de este estudio revelan que la neurodidáctica es un campo emergente que integra conocimientos de la neurociencia, psicología y pedagogía para impulsar estrategias innovadoras en el aula. Estos resultados destacan la necesidad de alejarse de métodos tradicionales y adoptar enfoques que consideren el funcionamiento del cerebro en el aprendizaje, lo cual respalda la transformación de la práctica docente.

Este estudio es importante para nuestro trabajo, ya que respalda la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en el arte y en los principios de la neurociencia, orientadas a fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad, promoviendo un proceso educativo más inclusivo, creativo y efectivo.

5.2. Marco Teórico

La presente investigación se sustenta en un marco teórico que integra diversas áreas interdisciplinarias, tales como la neurociencia, la pedagogía artística, la psicología educativa y la educación inclusiva, para explicar y fundamentar el proceso de fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad.

5.2.1 Constructivismo y socio constructivismo.

El proceso de ampliación de las competencias comunicativas en los niños ha sido reconocido a lo largo de la historia como un componente esencial para su crecimiento integral y éxito académico. Desde los aportes iniciales de Jean Piaget y Lev Vygotsky, las etapas del desarrollo infantil y la importancia de la interacción social han sido ampliamente estudiadas y valoradas. Piaget planteó que los niños construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno, mientras que Vygotsky destacó el papel del lenguaje como mediador del aprendizaje y las relaciones sociales. Estas teorías destacan la importancia de desarrollar las habilidades lingüísticas desde la primera infancia.

El desarrollo de las habilidades comunicativas, que incluye la expresión oral, la comprensión, la lectura y la escritura, ocurre en etapas progresivas a lo largo de la infancia. Durante la primera infancia, los niños experimentan un rápido crecimiento en su capacidad de adquirir y usar el lenguaje, un proceso influenciado por factores biológicos, sociales y emocionales. En este sentido, las etapas del desarrollo propuestas por Piaget y las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky ofrecen una guía sobre cómo los niños con discapacidad pueden beneficiarse de intervenciones específicas que respeten sus ritmos y particularidades.

En el contexto de la educación infantil, la competencia comunicativa desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño, ya que le permite expresar sus pensamientos, emociones y necesidades, además de facilitar su interacción con pares y adultos (Vygotsky, 1978). Durante los primeros años de escolaridad, los niños adquieren habilidades lingüísticas que contribuyen a la construcción del conocimiento y al desarrollo de su identidad social. En este sentido, fortalecer la competencia comunicativa en la infancia temprana favorece la inclusión, la participación y el aprendizaje significativo (Cassany, 2008).

5.2.2. Neurociencia y Neuroeducación.

En las últimas décadas, los avances en neurociencia han brindado una nueva perspectiva sobre el aprendizaje infantil, destacando la plasticidad cerebral como un factor clave en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Según Norrie y Mustard (2002), un desarrollo inadecuado del cerebro en la primera infancia puede ocasionar problemas significativos en áreas como la salud, el rendimiento académico y el comportamiento. Además, un retraso en el desarrollo neurológico puede limitar las capacidades de aprendizaje, socialización y desempeño laboral, afectando el progreso intelectual y personal.

La neurociencia ha demostrado que el cerebro de los niños es altamente moldeable, especialmente en los primeros años escolares, lo que ofrece oportunidades únicas para fortalecer estas competencias mediante estrategias pedagógicas innovadoras. Actividades multisensoriales y artísticas, como la pintura, el modelado y el uso del movimiento, no solo estimulan diversas áreas cerebrales, sino que también favorecen el desarrollo del lenguaje,

la memoria, la creatividad y la regulación emocional. Este enfoque integral destaca la importancia de implementar estrategias que aprovechen esta etapa crucial para potenciar el desarrollo comunicativo de los niños.

En este contexto, se destaca el papel del arte como herramienta pedagógica que fomenta la creatividad, la expresión emocional y el aprendizaje significativo, y se complementa con los avances en Neuroeducación que permiten comprender cómo el cerebro procesa el lenguaje y se beneficia de estrategias de enseñanza innovadoras. Esta combinación de enfoques ofrece una perspectiva integral para abordar los desafíos en el desarrollo comunicativo de los niños y niñas con necesidades especiales, permitiendo la formulación de estrategias personalizadas y contextualizadas.

En el caso de los niños con discapacidad, el desarrollo de la competencia comunicativa puede presentar retos específicos dependiendo de sus necesidades particulares. Por ejemplo, los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden tener dificultades en la pragmática del lenguaje, afectando su interacción social, mientras que aquellos con discapacidad auditiva pueden requerir sistemas alternativos de comunicación, como la lengua de señas o pictogramas (Rondal, 1993).

Para favorecer el desarrollo de esta competencia en niños con discapacidad, es fundamental implementar estrategias pedagógicas inclusivas que consideren sus habilidades y estilos de aprendizaje (UNESCO, 2005). El uso del arte, el juego, la narración de historias, la comunicación aumentativa y alternativa (CAA) y la tecnología educativa pueden ser herramientas clave para mejorar sus habilidades comunicativas (Mancilla & Meléndez, 2020). Además, el apoyo de docentes capacitados y un entorno que fomente la

interacción social contribuye significativamente a que estos niños adquieran confianza en su expresión y comprensión del lenguaje.

Manfred Spitzer (2012) es otro autor fundamental en el campo de la neurociencia aplicada a la educación. En su obra, destaca que el aprendizaje se ve profundamente influenciado por la manera en que el cerebro procesa la información y responde a los estímulos del entorno. Spitzer subraya la importancia de ambientes de aprendizaje enriquecidos, donde se fomente la interacción social, la curiosidad y la exploración activa. Su análisis de la plasticidad cerebral resalta que, durante la infancia, el cerebro es altamente receptivo y capaz de formar nuevas conexiones neuronales en respuesta a experiencias significativas.

Según Spitzer, la clave para un aprendizaje duradero radica en diseñar estrategias pedagógicas que aprovechen estos procesos neurobiológicos, promoviendo experiencias que integren la emoción, el movimiento y la interacción. Esto se alinea con el uso del arte como herramienta didáctica, ya que permite activar diversas áreas cerebrales y favorecer la consolidación del conocimiento a través de actividades multisensoriales. Así, los aportes de Spitzer refuerzan la idea de que un enfoque educativo que combine los principios de la neurociencia con prácticas pedagógicas innovadoras puede transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando especialmente beneficioso para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

Arte y Neuroeducación. Francisco Mora (2013), en su obra *Neuroeducación: Solo se Aprende lo que se Ama*, enfatiza la estrecha relación entre el arte, la emoción y el proceso de aprendizaje. Mora argumenta que el arte, al involucrar múltiples sentidos y

generar respuestas emocionales, actúa como un potente estímulo para el cerebro, facilitando la formación de conexiones neuronales profundas que favorecen un aprendizaje duradero y significativo. Según este enfoque, la implicación emocional no solo potencia la retención de la información, sino que también activa áreas vinculadas a la memoria y la motivación, creando un ambiente en el que el estudiante se siente comprometido y motivado a explorar nuevos conocimientos.

Además, Mora subraya la importancia de la motivación y la curiosidad como motores esenciales en el proceso de enseñanza. En este sentido, la educación debe centrarse en despertar el interés y la pasión por aprender, aspectos que son especialmente cruciales para los niños con discapacidad. Al integrar estrategias artísticas en el aula, se ofrece a estos estudiantes oportunidades para expresarse de manera creativa y emocional, lo que puede transformar la experiencia educativa en algo más inclusivo y enriquecedor. Así, la propuesta neuro educativa respalda la idea de que solo se aprende aquello que se ama, impulsando el diseño de prácticas pedagógicas que prioricen ambientes de aprendizaje motivadores, que estimulen la curiosidad y que, en última instancia, promuevan el desarrollo integral de cada estudiante.

La participación en actividades artísticas promueve la activación de los hemisferios cerebrales, facilitando la integración entre los procesos cognitivos, emocionales y motores. Por ejemplo, la música activa el giro temporal superior, mejorando la percepción auditiva y la articulación del lenguaje en niños con trastornos del habla (Patel, 2010). Asimismo, el uso del dibujo y la pintura estimula el córtex visual y motor, promoviendo la expresión simbólica en niños con dificultades para comunicarse verbalmente (Zaidel, 2014).

En el caso de niños con discapacidad, el arte facilita la comunicación no verbal y la interacción social. Estrategias como el arte terapia han demostrado ser eficaces para fortalecer la autoexpresión en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y mejorar la memoria y la motricidad en niños con discapacidad intelectual (Malchiodi, 2015). Además, el arte estimula la producción de neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, lo que contribuye a la regulación emocional y la reducción del estrés en niños con necesidades especiales (Karkou & Aithal, 2020).

5.3. Marco Conceptual

5.3.1. La competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para emplear el lenguaje de manera efectiva en diferentes contextos sociales, no solo desde el dominio gramatical, sino también en función de las reglas de uso y la interacción con los demás. Este concepto, introducido por Dell Hymes (1996) destaca que la comunicación no solo implica conocer un idioma, sino también comprender cómo utilizarlo adecuadamente en situaciones diversas (p. 26).

La competencia comunicativa está conformada por varios componentes que trabajan en conjunto para garantizar una comunicación efectiva

1. Competencia lingüística: Se refiere al conocimiento del sistema formal de la lengua, incluyendo la gramática, el vocabulario y la fonología. En los niños, este aspecto se desarrolla progresivamente a través de la exposición al lenguaje oral y escrito.

2. Competencia pragmática: Implica la capacidad de usar el lenguaje de manera adecuada según la intención comunicativa y el contexto. Incluye el manejo de turnos en una conversación, la adecuación del discurso a diferentes interlocutores y la comprensión de implícitos en la comunicación (Cassany, 2008).
3. Competencia sociolingüística: Se relaciona con el uso del lenguaje en función de factores socioculturales, como las normas de cortesía, los registros lingüísticos y las diferencias dialectales. Es clave para la socialización y el desarrollo de la identidad en los niños (Halliday, 1978).
4. Competencia discursiva: Hace referencia a la capacidad de estructurar discursos coherentes y cohesionados, permitiendo que los niños narren experiencias, cuenten historias y expliquen ideas de manera organizada (Cassany, 2008).
5. Competencia estratégica: Consiste en el uso de estrategias para resolver dificultades en la comunicación, como la reformulación de frases, el uso de gestos o el apoyo en recursos visuales para mejorar la comprensión del mensaje (Canale & Swain, 1980). En los niños, este componente es esencial para superar barreras en el aprendizaje del lenguaje.

5.3.2. Neuroeducación.

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que estudia los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje, la memoria y el desarrollo cognitivo, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas (Tokuhama-Espinosa, 2019, p.14). Surge de la intersección entre la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación, proporcionando una base científica para entender cómo los estudiantes adquieren, procesan y retienen la información.

Desde esta perspectiva, la neuroeducación busca aplicar hallazgos sobre la plasticidad cerebral, el desarrollo neuronal y los mecanismos de la atención y la motivación para diseñar estrategias de enseñanza más efectivas (Sousa, 2017). En la educación infantil, comprender el funcionamiento del cerebro permite a los docentes adaptar sus metodologías de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo así la inclusión y el aprendizaje significativo.

Procesos neurobiológicos relacionados con la comunicación. La comunicación es un proceso complejo que involucra múltiples regiones del cerebro y circuitos neuronales. Áreas como el área de Broca y el área de Wernicke, ubicadas en el lóbulo frontal y temporal respectivamente, son fundamentales para la producción y comprensión del lenguaje (Kandel et al., 2013). Además, el córtex prefrontal desempeña un papel clave en la regulación de la comunicación, permitiendo la planificación del discurso y la interacción social.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia está influenciado por la plasticidad cerebral, la capacidad del cerebro para reorganizarse en respuesta a la experiencia y el aprendizaje (Doidge, 2007). En niños con discapacidad, los mecanismos neurobiológicos pueden presentar alteraciones que afectan la adquisición del lenguaje. Por ello, las intervenciones educativas deben estimular redes neuronales alternativas y reforzar las conexiones sinápticas a través de estrategias multisensoriales (Goswami, 2008).

La estimulación del sistema dopaminérgico y límbico también es esencial en la comunicación, ya que está relacionado con la motivación y la emoción. La interacción social y el aprendizaje en un entorno enriquecido pueden fortalecer estos circuitos y

mejorar la expresión oral y gestual en niños con dificultades en la comunicación (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

5.3.3. Arte.

El arte es una herramienta poderosa para estimular el desarrollo cerebral y favorecer la comunicación en niños, especialmente en aquellos con discapacidad. Las actividades artísticas como la pintura, la música, el teatro y la danza activan múltiples regiones del cerebro y promueven la neuroplasticidad, permitiendo así una mayor conexión entre emoción, expresión y aprendizaje. Estas formas de expresión creativa no solo contribuyen al fortalecimiento de habilidades comunicativas, sino que también refuerzan la autoestima, el bienestar emocional y la participación activa en el entorno escolar. La incorporación del arte en el aula crea ambientes más inclusivos y enriquecedores, que favorecen el desarrollo integral de todos los estudiantes (Winner et al., 2013, p. 19).

La aplicación de metodologías basadas en el arte dentro del aula no solo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también refuerza la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

5.3.4 Educación inclusiva y discapacidad.

Comprendida como una acción pedagógica que pretende favorecer el derecho fundamental a la educación dentro de principios de equidad y justicia, haciendo que la calidad educativa llegue a todos sin excluir a nadie (UNESCO, 2005, p.13). Se basa en el reconocimiento de la diversidad dentro del aula y en la adaptación del currículo, las

metodologías y los recursos para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad (Ainscow, 2012, p.53).

Entre los principales principios de la educación inclusiva se encuentran:

1. **Accesibilidad y equidad:** Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas, eliminando barreras físicas, sociales y pedagógicas (Booth & Ainscow, 2011).
2. **Flexibilidad curricular:** Adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza a las necesidades individuales, permitiendo diferentes formas de aprender y demostrar conocimientos (Echeita, 2020).
3. **Atención a la diversidad:** Valorar las diferencias individuales como un factor enriquecedor dentro del aula, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes (UNESCO, 2005).
4. **Trabajo colaborativo:** Fomentar la cooperación entre docentes, familias y especialistas para garantizar un proceso educativo integral y adaptado a las necesidades de cada estudiante (Arnáiz, 2012).
5. **Enfoque basado en derechos humanos:** Considerar la educación inclusiva como un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, en línea con la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Las dificultades en la comunicación pueden estar relacionadas con distintos tipos de discapacidad, cada una con características y necesidades específicas:

Discapacidad auditiva: incluye desde hipoacusia leve hasta sordera profunda. Puede afectar la adquisición del lenguaje oral, por lo que algunas personas utilizan lenguaje de señas, lectura labial o sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

Discapacidad visual: puede influir en la comunicación escrita y en la interpretación de materiales gráficos. Los estudiantes con baja visión o ceguera pueden beneficiarse del uso de braille, audiolibros y herramientas tecnológicas accesibles (Pérez Álvarez, 2017) .

Discapacidad intelectual: se asocia con dificultades en la comprensión y producción del lenguaje, afectando la expresión de ideas y la interacción social. Requiere estrategias pedagógicas adaptadas a los ritmos de aprendizaje individuales.

Discapacidad motora: puede comprometer la expresión verbal o escrita cuando afecta el control del habla o la movilidad de las manos. En estos casos, se utilizan recursos como tableros de comunicación, software especializado y tecnología asistiva.

Trastorno del espectro autista (TEA): Se presenta por manifestar debilidades en la competencia oral y escrita, así como en la interacción social. Es fundamental el uso de apoyos visuales, pictogramas y metodologías estructuradas para favorecer la comunicación.

5.4. Marco Legal

En Colombia el marco legal en materia educativa ha evolucionado para garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa, con especial énfasis en estudiantes con discapacidad. La normativa seleccionada en este trabajo de investigación está estrechamente ligada a la inclusión, habilidades comunicativas y la adaptación del sistema educativo para responder a la diversidad. A través de leyes y decretos, se establecen

lineamientos que buscan eliminar barreras en el aprendizaje, asegurando que todos los niños independientemente de sus capacidades logren desarrollar su competencia comunicativa en entornos accesibles y enriquecedores. De esta manera, la legislación colombiana refuerza el compromiso con la igualdad y el acceso a la educación de calidad promoviendo estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión de la población con discapacidad.

5.4.1. Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991).

La educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, garantizando la igualdad de oportunidades y el desarrollo humano. Su importancia en la educación inclusiva radica en que establece el acceso a la educación como un derecho, incluyendo aquellas con discapacidad, promoviendo la equidad y la eliminación de barreras de aprendizaje.

Desde este enfoque, el artículo respalda el fin del trabajo que es aplicar estrategias, como el arte y la neurociencia, que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en niños con dificultades en el lenguaje. Además, enfatiza la responsabilidad del Estado en la promoción de metodologías inclusivas y en la formación docente para garantizar una enseñanza efectiva a estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, el Artículo 67 se convierte en un pilar normativo para la educación inclusiva, fortaleciendo la participación y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

5.4.2. Ley 115 de 1994. art.46.

Conocida como la Ley General de Educación, establece los lineamientos para la educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales en Colombia. Este artículo es fundamental dentro del marco legal de la educación inclusiva, ya que reconoce el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir una educación adaptada a sus necesidades, garantizando su acceso, permanencia y progreso dentro del sistema educativo.

En el contexto del fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad, el Artículo 46 de la Ley 115 de 1994 cobra especial relevancia, ya que respalda la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en el arte y los principios de la neurociencia. Al promover un enfoque inclusivo y flexible, esta normativa sienta las bases para el desarrollo de metodologías que permitan a los estudiantes mejorar sus habilidades de comunicación, facilitando su integración en el entorno escolar y social.

5.4.3 Ley 361 de 1997. art 14.

También conocida como la Ley de Discapacidad en Colombia, fue promulgada con el objetivo de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en diversos ámbitos, incluyendo la educación, el trabajo, la movilidad y la participación social. Dentro de esta ley, el Artículo 14 es de especial relevancia en el contexto educativo, ya que establece disposiciones específicas para la educación inclusiva y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje. Este artículo enfatiza el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos. El Artículo 14 de la Ley 361 de 1997 respalda directamente la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad.

Su énfasis en la adaptación curricular y el uso de tecnologías accesibles permite la inclusión de enfoques innovadores, como el arte y la neurociencia, para potenciar la comunicación en niños con dificultades en el lenguaje.

Además, al garantizar la formación docente especializada, esta ley refuerza la necesidad de que los educadores cuenten con herramientas para facilitar la expresión y comprensión del lenguaje en estudiantes con discapacidad auditiva, intelectual, motriz o del espectro autista. De este modo, el Artículo 14 se convierte en un pilar fundamental dentro del marco normativo que respalda el acceso equitativo a la educación y la promoción de estrategias que fortalezcan la comunicación y la inclusión en el aula.

5.4.4 Ley 762 de 2002. Artículo III c)

La Ley 762 de 2002 aprueba la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con discapacidad, promoviendo su inclusión en todos los ámbitos. El Artículo III, literal c) establece la responsabilidad de los Estados de sensibilizar a la población mediante campañas educativas que eliminen prejuicios y estereotipos.

En educación, esto implica desarrollar estrategias que fomenten la inclusión y el respeto, incluyendo la formación docente y la creación de entornos libres de discriminación. Estas acciones fortalecen la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad y contribuyen a una sociedad más equitativa, garantizando igualdad de oportunidades.

5.4.5 Ley 1145 de 2007 Para la discapacidad: Art 1, 2, 4, 5 y 6.

Establece el Sistema Nacional de Discapacidad (SND) en Colombia, con el objetivo de coordinar políticas públicas que garanticen los derechos de las personas con discapacidad. El Artículo 1 define su propósito como la formulación e implementación de estrategias inclusivas de manera articulada entre distintos actores institucionales y sociales. El Artículo 2 presenta el SND como un conjunto de normas, recursos y programas destinados a esta población. Los Artículos 4 y 5 resaltan la participación de entidades públicas, privadas y de la sociedad civil, así como la creación de instancias de coordinación a nivel nacional y territorial. Finalmente, el Artículo 6 establece la integración del SND con otros sistemas nacionales para promover una respuesta institucional transversal e inclusiva. Esta ley constituye un pilar fundamental para fortalecer la equidad y la inclusión en diferentes ámbitos, incluyendo la educación.

5.4.6 Ley 1346 de 2009. Art 14.

Incorpora a la legislación colombiana la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, estableciendo compromisos para garantizar su inclusión y participación en la sociedad. En particular, el Artículo 14 resalta el derecho de las personas con discapacidad a la libertad, seguridad e igualdad ante la ley, promoviendo condiciones que eliminen cualquier tipo de discriminación o restricción de sus derechos.

Esta normativa se relaciona directamente con el proyecto de investigación, ya que respalda la necesidad de estrategias pedagógicas que garanticen la participación plena de

los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo. Al fortalecer la competencia comunicativa mediante el arte y los principios de la neurociencia, el proyecto busca reducir barreras en la comunicación, promoviendo la inclusión y el acceso equitativo a la educación, en coherencia con los principios de la Convención. Además, la ley enfatiza el deber del Estado de generar condiciones que aseguren la igualdad de oportunidades, lo que refuerza la importancia de desarrollar metodologías adaptadas para potenciar el desarrollo integral de estos estudiantes.

5.4.7 Ley 1618 de 2013. Art 1.

Establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia. El Artículo 1 define su objetivo como la creación de condiciones para la inclusión social, eliminando barreras que limiten el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud y el empleo.

Esta ley respalda el proyecto de investigación al promover la educación inclusiva y reconocer la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas para fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad. La ley enfatiza la eliminación de obstáculos en el aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia del uso del arte y la neurociencia como herramientas didácticas para mejorar la comunicación y la interacción en el aula.

Asimismo, la normativa establece el deber del Estado y las instituciones educativas de garantizar entornos accesibles y metodologías adaptadas, alineándose con los propósitos del proyecto en la promoción de una educación equitativa y sin discriminación.

5.4.8 Decreto 1421 de 2017.

Regula la atención educativa para personas con discapacidad en Colombia, estableciendo lineamientos para garantizar su acceso, permanencia y participación en el sistema educativo.

El Artículo 2.3.3.5.2.3.3 señala la obligación de las instituciones educativas de realizar ajustes razonables y flexibilización curricular, asegurando que los estudiantes con discapacidad reciban una educación adaptada a sus necesidades individuales.

Por su parte, el Artículo 2.3.3.5.2.3.7 enfatiza la formación y capacitación docente en estrategias pedagógicas inclusivas, promoviendo enfoques diferenciales que permitan la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Estos artículos respaldan el proyecto de investigación al establecer la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras, como el arte y la neurociencia, para fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad. Además, refuerzan la necesidad de que los docentes cuenten con herramientas metodológicas adecuadas para garantizar un proceso educativo accesible, equitativo y de calidad, alineado con los principios de inclusión y diversidad.

6. Diseño Metodológico

Paradigma investigativo: crítica-dialéctico

6.1. Enfoque de la investigación

Es cualitativo, ya que busca entrar en los procesos, comprenderlos a nivel de personas y en nuestro caso, en el aprendizaje que favorezca el progreso de la competencia comunicativa en alumnos con discapacidad del grado primero del Colegio Reggio Amelia, a través del arte y la neuroeducación. Desde la perspectiva de Taylor & Bogdan (1986), este enfoque de investigación permite explorar significados, percepciones y vivencias desde la perspectiva de los implicados lo que resulta clave en estudios educativos enfocados en la transformación de la práctica pedagógica.

En este sentido, el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando el problema de investigación surge en un contexto real como el aula, y su abordaje requiere observar de forma continua los procesos vividos por los estudiantes, tal como lo argumenta Rodríguez (2016). No se trata sólo de describir situaciones, sino de comprender cómo los niños interpretan su entorno y expresan sus emociones, ideas y aprendizajes en actividades diseñadas especialmente para ellos.

La experiencia del grupo de primero del Colegio Reggio Amelia sirve como referente, ya que se trata de un grupo neurodiverso con necesidades específicas de comunicación. En este contexto, se emplea la observación naturalista, entendida como una técnica que permite registrar comportamientos y expresiones en el entorno cotidiano del aula, sin intervenir ni alterar las dinámicas propias del grupo. Esta forma de observación resulta clave para obtener datos auténticos y contextualizados, ya que posibilita captar las

interacciones espontáneas, el uso del lenguaje verbal y no verbal, y las respuestas emocionales de los estudiantes durante el desarrollo de las estrategias pedagógicas. Este enfoque, además de favorecer una mirada inclusiva, permite analizar el impacto real de las acciones educativas implementadas, así como generar una transformación basada en la comprensión del contexto sociocultural, emocional y cognitivo de los estudiantes.

6.2. Tipo de investigación.

Se adopta un enfoque descriptivo y de investigación acción, dado que no solo se busca analizar y caracterizar el impacto del arte y la neuroeducación en el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad, sino también generar cambios significativos en el proceso educativo a través de la implementación de estrategias innovadoras. Según Elliott (1993), la investigación acción-participación permite transformar la práctica educativa al involucrar activamente a los docentes y estudiantes en un proceso reflexivo y colaborativo, donde la teoría y la práctica se retroalimentan constantemente. En este sentido, la investigación descriptiva permite detallar y comprender cómo el uso del arte y los enfoques neuro educativos favorecen la expresión y el aprendizaje en estos estudiantes, mientras que la investigación acción-participación busca generar un impacto real en el aula, promoviendo estrategias inclusivas que potencien el desarrollo comunicativo y la transformación del contexto educativo.

6.3. Método de investigación.

El método de investigación deductivo se emplea en esta investigación porque permite partir de teorías y principios generales, como los fundamentos de la

neuroeducación y el arte en el desarrollo de la competencia comunicativa, para luego analizar su aplicación en un contexto educativo específico.

Al basarnos en autores como Francisco Mora, quien resalta la importancia de la inteligencia emocional cuando se aprende, así como en las estrategias pedagógicas implementadas en el colegio donde se hace la investigación; y se puede examinar cómo estas ideas influyen en la práctica educativa con niños en un entorno inclusivo. A partir de estos marcos teóricos, la investigación buscará comprobar cómo la implementación de estrategias basadas en la neurociencia y el arte favorece el desarrollo comunicativo en los estudiantes.

Este enfoque permite establecer relaciones lógicas y verificables, organizando el estudio de manera estructurada para interpretar los resultados a la luz de principios ya establecidos. Así, se podrá evaluar si las estrategias aplicadas en el aula respaldan y confirman las teorías previas, contribuyendo a la construcción de conocimiento en el ámbito educativo.

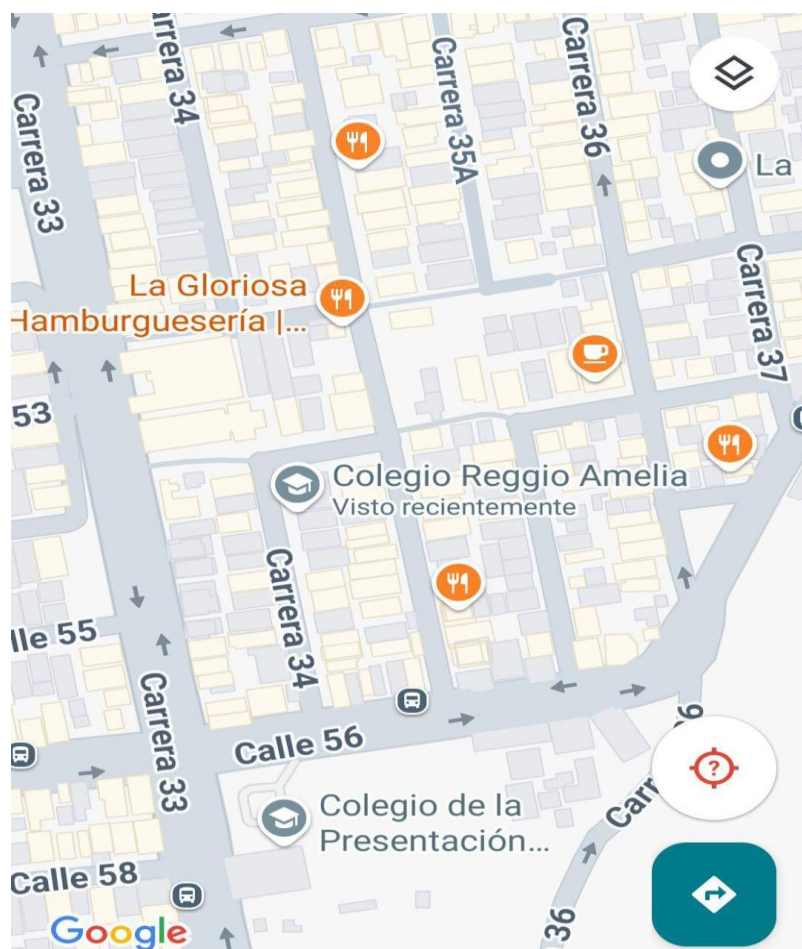
6.4. Delimitación

Toda investigación requiere establecer límites precisos que orienten el desarrollo del estudio, garanticen su viabilidad y permitan enfocar los esfuerzos metodológicos en un contexto específico. En este sentido, se presenta a continuación la delimitación temporal y espacial del proyecto, considerando las condiciones particulares del entorno y el periodo en el que se implementará la propuesta pedagógica.

6.4.1. Delimitación espacial

El estudio se realizará en el Colegio Reggio Amelia, un estamento educativo de orden privado ubicada en la ciudad de Bucaramanga, Santander. La investigación se centrará específicamente en un grupo del grado primero de primaria, conformado por estudiantes con diversas condiciones que afectan sus habilidades comunicativas. Este espacio escolar representa un entorno pertinente para la aplicación del enfoque cualitativo, ya que ofrece un contexto real donde se pueden observar e interpretar las dinámicas educativas en su complejidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Figura 1. Ubicación Colegio Reggio Amelia.



Fuente: Google.com

6.4.2. Delimitación temporal

Esta investigación se desarrolla entre los meses de octubre de 2024 y abril de 2025. Durante este periodo se llevan a cabo las diferentes fases del proceso: diagnóstico inicial, diseño de la propuesta pedagógica, implementación de estrategias en el aula y evaluación de los avances en la competencia comunicativa de los estudiantes. Esta delimitación temporal permite organizar de forma secuencial y coherente cada una de las etapas, alineándose con la dinámica del calendario académico institucional y asegurando un seguimiento continuo de los procesos educativos involucrados.

6.5. Población y muestra

6.5.1. Población

La población objeto de esta investigación está conformada por los estudiantes del grado primero del Colegio Reggio Amelia, ubicado en la ciudad de Bucaramanga, Santander. El grupo está compuesto por 10 niños (3 niñas y 7 niños) que se caracterizan por su diversidad cognitiva y comunicativa. Algunos de los estudiantes cuentan con diagnósticos establecidos mediante pruebas neuropsicológicas, mientras que otros han sido admitidos en el aula con base en las evaluaciones internas que aplica la institución durante el proceso de asignación de cupos, en las cuales se evidencian necesidades y opciones de mejora educativas específicas, especialmente en aspectos relacionados con la competencia comunicativa. En términos generales, se han identificado dificultades significativas en lectura, escritura, expresión oral, comprensión de textos básicos y claridad al expresar ideas, lo que convierte a este grupo en una población pertinente para la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en la neurociencia y el arte.

Tabla N.1 Relación estudiantes / diagnósticos

| ESTUDIANTE | DIAGNÓSTICO |
|------------|--|
| SDF NIÑA | <p>Clínica.</p> <p>Q998 Otras anomalías de los cromosomas, especificadas.</p> <p>F808 Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje.</p> <p>Diagnóstico: Síndrome KBG con herencia autosómica dominante.</p> <p>El informe genético señala que se trata de un trastorno de alta variabilidad clínica, caracterizado por anomalías cráneo faciales distintivas, baja estatura, macrodoncia, retraso en el desarrollo, discapacidad intelectual de leve a severa, hipoacusia y anomalías en las extremidades superiores.</p> <p>Por su parte, el informe de neuropediatría describe la presencia de alteraciones conductuales significativas, entre las que se destacan hiperactividad, comportamientos agresivos, déficit de atención, escasa capacidad de seguimiento de instrucciones y periodos de atención reducidos.</p> |
| SMM NIÑA | <p>Clínica</p> <p>F840 Autismo en la niñez.</p> <p>F900 Perturbación de la actividad y la atención.</p> <p>Q952 Reordenamiento autosómico equilibrado en individuo anormal.</p> <p>F813 Trastorno mixto de las habilidades escolares.</p> <p>R268 Otras anormalidades de la marcha y de la movilidad y las no especificadas.</p> <p>J450 Asma Predominantemente Alérgica.</p> <p>J018 Otras Sinusitis Agudas.</p> <p>J303 Otras Rinitis Alérgicas.</p> <p>F801 Trastorno del lenguaje expresivo.</p> |

| | |
|------------------|--|
| MSCA NIÑA | <p>Clínica</p> <p>Diagnóstico descriptivo.</p> <p>MSCA, de 6 años, presenta un trastorno del desarrollo de las habilidades escolares, principalmente evidenciado en su proceso lecto-escrito. Aunque posee un lenguaje oral acorde a su edad, con buen vocabulario, articulación y habilidades pragmáticas, muestra dificultades significativas en la conciencia fonológica, identificación fonema-grafema y comprensión lectora. Estas limitaciones afectan su capacidad para interpretar información, argumentar ideas y avanzar en el proceso de lectura y escritura, lo cual justifica la continuidad del apoyo terapéutico.</p> |
| SDHH NIÑO | <p>Clínica.</p> <p>F919 Trastorno de la conducta, no especificado.</p> <p>G479 Trastorno del sueño, no especificado.</p> <p>Alergias: Antecedente de dificultades respiratorias (asma).</p> |
| MAMM NIÑO | <p>Clínica.</p> <p>Síndrome de Asperger</p> |
| TMR NIÑO | <p>Clínica</p> <p>R629 Falta del desarrollo físico normal esperado sin otra especificación</p> <p>F809 Trastorno del habla y del lenguaje no especificado</p> <p>F801 Trastorno del lenguaje expresivo</p> <p>E668 Otros tipos de obesidad</p> <p>R468 Otros síntomas y signos que involucran la apariencia y el comportamiento.</p> |
| DJA NIÑO | <p>Clínica.</p> <p>F801 Trastorno del lenguaje expresivo</p> <p>F900 Perturbación de la actividad y de la atención</p> <p>F819 Trastorno del desarrollo de las habilidades escolares, no especificado</p> |

| | |
|-----------------|--|
| SSA NIÑO | <p>Clínica</p> <p>F83X Trastorno específico mixto del desarrollo .</p> |
| MAS NIÑO | <p>Clínica.</p> <p>F900 Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.</p> |
| CV NIÑO | <p>Clínica.</p> <p>F901 Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de predominio impulsivo e hiperactivo en un grado leve</p> |

Fuente: elaboración propia

Como complemento a esta caracterización, en el (Anexo 1) se incluyen documentos que respaldan los diagnósticos de los estudiantes, tales como informes neuropsicológicos, valoraciones médicas y registros institucionales que evidencian las necesidades educativas identificadas. Esta documentación permite comprender con mayor profundidad el contexto individual de cada niño y sustenta la pertinencia de implementar una propuesta pedagógica diferenciada, fundamentada en la neuroeducación y el arte como medios para fortalecer la competencia comunicativa en un entorno verdaderamente inclusivo.

6.5.2. Muestra

La muestra seleccionada para esta investigación es de tipo censal, ya que se trabajará con la totalidad del grupo mencionado. Esta decisión responde tanto al tamaño reducido del grupo como a la necesidad de atender individualmente las características y requerimientos de cada estudiante, en coherencia con el enfoque inclusivo y personalizado de la propuesta pedagógica. Trabajar con todos los estudiantes permite una intervención más completa, alineada con el objetivo general del proyecto: fortalecer la competencia comunicativa a través del arte y la neuroeducación. Asimismo, facilita el desarrollo de los

objetivos específicos, que implican procesos de diagnóstico, diseño de estrategias, implementación en el aula y evaluación del impacto de la propuesta educativa sobre cada uno de los niños participantes.

6.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

En coherencia con el enfoque cualitativo, el tipo de investigación acción-participación y los objetivos planteados, se emplearán diversas técnicas e instrumentos que permiten la obtención de información rica, contextualizada y significativa sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes neurodiversos del grado primero del Colegio Reggio Amelia. Estas herramientas facilitan tanto la comprensión del contexto como la evaluación del impacto de la estrategia pedagógica fundamentada en el arte y la neuroeducación.

6.6.1 Prueba Diagnóstica

Es una técnica de evaluación inicial que permite obtener información relevante sobre los conocimientos, habilidades y necesidades específicas de los estudiantes al iniciar un nuevo proceso de EA. Según Lara-Freire, Rojas-Yumisaca y Cabezas-Arévalo (2020), este tipo de evaluación permite al docente detectar carencias en las competencias básicas y adaptar el proceso pedagógico con el fin de garantizar una atención más efectiva y personalizada.

En el contexto de esta investigación, se aplicó una prueba diagnóstica al grupo de primero de primaria del Colegio Reggio Amelia, con el objetivo de identificar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad. Esta prueba fue diseñada con base en indicadores relacionados con la expresión oral, comprensión de

instrucciones, organización de ideas, uso de vocabulario y trazos básicos de escritura. A través de actividades lúdicas, preguntas orales, ejercicios gráficos y consignas simples, se recogió información sobre las fortalezas y dificultades comunicativas de cada estudiante.

El diagnóstico permitió evidenciar una variedad de necesidades en el grupo, tales como escasa claridad en la expresión oral, dificultades en la comprensión de textos cortos, uso limitado del vocabulario y problemas en la construcción de frases. Esta información fue fundamental para establecer las bases de la intervención pedagógica, seleccionar estrategias adaptadas a los perfiles individuales y orientar el acompañamiento docente durante la implementación del proyecto basado en el arte y la neuroeducación.

6.6.2. Observación Participante

Esta técnica se basa en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento, las interacciones y formas de expresión de los estudiantes dentro del entorno escolar. La observación es el acto en el que el investigador percibe un fenómeno interno o externo y lo registra con objetividad, lo cual permite desarrollar procesos de contemplación, reflexión, análisis e interpretación de la realidad educativa. Según lo planteado por Bunge, Cañal y Elliot, esta técnica de inmersión es muy valorada, no solo por el valor de los datos que recoge, sino porque fomenta en los estudiantes y en los docentes una actitud investigativa y sensible ante los estímulos del entorno (Revista de Educación, 2008, p. 41). En el contexto de este proyecto, la observación directa permitirá identificar cómo se manifiestan las habilidades comunicativas en los niños con discapacidad, cómo reaccionan ante las actividades artísticas y cómo evolucionan en sus formas de expresión verbal y no verbal.

Esta técnica resulta fundamental para diagnosticar barreras comunicativas, registrar avances, reconocer los diversos tópicos que afectan la comunicación, así como poder analizar las acciones pedagógicas implementadas desde el arte y la neuroeducación.

6.6.3 Encuesta a Docentes.

La encuesta es una técnica de recolección de información que permite obtener datos relevantes sobre percepciones, conocimientos y actitudes de un grupo determinado, a partir de un conjunto de preguntas estructuradas. En investigaciones cualitativas, las encuestas pueden adaptarse con preguntas abiertas y cerradas que permiten al participante exponer su punto de vista con mayor libertad, favoreciendo así una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

En el marco de esta, se aplicó una encuesta diseñada en formato digital (Google Forms) a los docentes que rotan por el aula de investigación de primero de primaria del Colegio Reggio Amelia, con el fin de recoger sus impresiones sobre el desarrollo comunicativo de los estudiantes con discapacidad, antes y durante la implementación de las estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte y la neuroeducación.

Este instrumento permitió obtener datos sistematizados, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre aspectos como la expresión oral, la comprensión de instrucciones, la interacción social y el impacto del arte como mediador en el proceso educativo. A diferencia de la observación directa, la encuesta ofreció una visión complementaria desde la experiencia docente, permitiendo triangular la información recolectada y enriquecer el análisis del impacto de la propuesta pedagógica.

6.6.4. Diario de campo

El diario de campo constituye una herramienta cualitativa de carácter reflexivo que permitió documentar de forma sistemática las experiencias vividas durante el proceso investigativo con el grupo de primero del Colegio Reggio Amelia. Este recurso, ampliamente utilizado en contextos educativos, fue clave para registrar no solo eventos observables, sino también interpretaciones, percepciones personales, dudas, hallazgos y emociones del investigador. Como señalan Luna-Gijón, et al (2022), el diario de campo no solo funciona como apoyo a la memoria, sino que estimula la reflexión crítica sobre la propia práctica, el entorno y las decisiones pedagógicas.

En esta investigación, el diario de campo permitió llevar un seguimiento detallado de las interacciones cotidianas de los estudiantes con discapacidad, la evolución de sus habilidades comunicativas, su participación en las actividades artísticas y las respuestas frente a las estrategias basadas en la neuroeducación. A través de entradas escritas de manera regular, se logró sistematizar el proceso de implementación, identificar patrones en el comportamiento, reconocer logros y dificultades, y evaluar la efectividad de las acciones pedagógicas propuestas. El carácter personal de este instrumento también favoreció una conexión empática con el grupo, permitiendo comprender el contexto desde una mirada sensible, respetuosa e inclusiva.

6.7. Plan de acción

Tabla N. 2 Fases del Plan de Acción

| FASE | OBJETIVO | ACTIVIDADES | TIEMPO | RESPONSABLE | RECURSOS |
|-------------|-----------------|--------------------|---------------|--------------------|-----------------|
|-------------|-----------------|--------------------|---------------|--------------------|-----------------|

| | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|--|---|
| Diagnóstico inicial. | Identificar el nivel de competencia comunicativa y establecer una línea base. | Aplicación de prueba diagnóstica. Observación participante. Encuesta a docentes. Análisis de diagnóstico | Octubre 2024 4 semanas | Docente investigadora, docente de aula, docentes de apoyo. | Pruebas diagnósticas utilizadas por la institución para nuevos ingresos. Guías de observación. Guiones de encuesta. |
| Diseño de actividades | Diseñar actividades pedagógicas basadas en arte y neurociencia para fortalecer la comunicación | Revisión teórica, diseño y adaptación de actividades artísticas. | Noviembre - Diciembre 2024 8 semanas | Docente investigadora, docente titular, asesores pedagógicos. | Literatura académica, materiales artísticos, formatos de planificación. |
| Implementación | Poner en práctica las actividades adaptadas en el aula con acompañamiento continuo. | Ejecución de actividades planificadas, monitoreo en el aula, ajustes según respuesta estudiantil. | Enero - Marzo 2025 12 semanas | Docente de aula, investigadora, apoyo terapéutico, coordinación académica. | Materiales didácticos, aula adaptada, fichas de seguimiento, diarios de campo. |
| Evaluación final | Evaluar el impacto de la intervención en las habilidades comunicativas | Aplicación de prueba final, entrevistas, análisis comparativo, socialización de resultados. | Abril 2025 4 semanas | Investigadora, docente de aula, padres de familia, directivos escolares. | Instrumentos de evaluación, encuestas, software de análisis, evidencia fotográfica. |

fuentes: elaboración propia.

6.8. Cronograma

Tabla N.3 Cronograma

| Fecha | Actividades |
|-------------------------|---|
| Octubre 2024 | Fase Diagnóstica: Aplicación de pruebas diagnósticas, observación directa en el aula, encuesta a docentes. Análisis de resultados del diagnóstico |
| Noviembre 2024 | Fase de Diseño: Búsqueda de referentes en neuroeducación y arte. |
| Diciembre 2024 | <p>Fase de Diseño: Elaboración de la cartilla de actividades de arte. (aprestamiento) útil para todas las semanas de implementación de la propuesta.</p> <p>Estrategias personalizadas con principios neuro educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el sonido de las letras. Cuenta cuentos con imágenes y sonidos. ● Lo que siento, lo dibujo – taller sensorial y creativo ● Escritura creativa con apoyo visual y emocional ● "Sigo el ritmo, entiendo y actúo" – comunicación a través del cuerpo, el ritmo y la imagen. |
| Enero 2025 - Semana 4 | Fase de Implementación - Actividad 1: Ejercicios artísticos de motricidad fina y aprestamiento (recortes, trazos, plastilina). |
| febrero 2025 - Semana 1 | Fase de Implementación - Actividad 2: Cuentacuentos interactivo con apoyo visual para fomentar comprensión y narración oral. |
| Febrero 2025 - Semana 2 | Fase de Implementación - Actividad 3: Lo que siento, lo dibujo – taller sensorial y creativo |
| Febrero 2025 - Semana 3 | Fase de Implementación - Actividad 4: Escritura creativa con apoyo visual y emocional |
| Febrero 2025 - Semana 4 | Fase de Implementación - Actividad 5: "Sigo el ritmo, entiendo y actúo" – comunicación a través del cuerpo, el ritmo y la imagen |

| | |
|-----------------------|---|
| marzo 2025 - Semana 1 | Fase de Implementación: Adaptaciones individuales, ajustes pedagógicos y refuerzos personalizados. |
| Marzo 2025 semana 2 | Fase de Implementación: Cierre del ciclo de actividades, revisión de avances, consolidación de logros observados. |
| Marzo 2025 semana 3 | Evaluación Final: Aplicación de prueba post, análisis de trabajos y entrevistas a docentes |
| Abril 2025 | Evaluación Final: Análisis comparativo, organización de resultados y socialización en reunión de cierre. |

fuelle: elaboración propia.

6.9. Presupuesto

Tabla N.4 Presupuesto

| Recurso / Material | Cantidad estimada | Costo aproximado (COP) | Subtotal (COP) |
|---|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Cartulina, papel bond, hojas blancas y de colores | 10 unidades por tipo | 20.000 | 20.000 |
| Tijeras, pegamento, pinceles y vinilos | 10 juegos completos | 20.000 | 20.000 |
| Plastilina y materiales de modelado | 10 barras de diferentes colores | 15000 | 15.000 |
| Títeres, cuentos ilustrados y láminas visuales | 1 set completo de apoyo | 70,000 | 70,000 |

| | | | |
|---|-----------------------|--------|--------|
| Instrumentos musicales didácticos (maracas, tambores) | 1 set musical escolar | 80,000 | 80,000 |
| Impresiones (material de apoyo, fichas y pictogramas) | 200 páginas | 12.000 | 12.000 |
| Papelería general (cuadernos, carpetas, marcadores) | Varios paquetes | 30,000 | 30,000 |
| Gastos de transporte para la investigadora | 6 desplazamientos | 60,000 | 60,000 |

fuentes: elaboración propia.

6.10. Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto por la dignidad, el bienestar y los derechos de los niños participantes, quienes hacen parte del grado primero del Colegio Reggio Amelia. Las actividades implementadas formaron parte de la planeación regular del área de Artes Plásticas, dentro del currículo institucional, y fueron previamente aprobadas por la coordinación de adaptación curricular, lo cual garantiza su pertinencia pedagógica y su alineación con los lineamientos educativos de la institución.

Dado que el grupo está conformado por estudiantes con diferentes condiciones de discapacidad, se prestó especial atención al diseño de estrategias inclusivas y accesibles, respetando los ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades individuales. En todo momento

se procuró un ambiente seguro, afectivo y estimulante, evitando cualquier forma de exclusión, estigmatización o sobreexposición.

Se garantiza la confidencialidad de los datos que se ofrecen, protegiendo la identidad de los sujetos a través del uso de seudónimos o códigos, y limitando el uso de los datos únicamente a fines académicos. Además, se contó con la colaboración y acompañamiento de los maestros del aula y profesionales de apoyo, asegurando que las intervenciones respetaran las normas institucionales y el marco legal colombiano en consonancia con el tema de discapacidad y la diversidad.

Esta investigación se enmarca dentro de una ética de principios éticos de la educación inclusiva en donde prima la dignidad y los derechos de la infancia, promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la equidad.

7. Desarrollo de objetivos

El presente apartado expone de manera detallada el proceso mediante el cual se abordaron y ejecutaron los objetivos específicos de esta investigación. Cada uno de ellos se desarrolló de forma articulada con las fases del plan de acción, permitiendo una intervención pedagógica organizada y coherente con las necesidades del grupo de estudiantes del grado primero del Colegio Reggio Amelia.

La metodología implementada se orientó a fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad, a partir del diseño y aplicación de estrategias fundamentadas en el arte y en principios de la neuroeducación. En este sentido, el desarrollo de los objetivos permitió no solo identificar las condiciones iniciales del grupo, sino también intervenir pedagógicamente y reflexionar sobre el impacto de la propuesta en el contexto escolar. A continuación, se describe el abordaje de cada objetivo, las actividades realizadas y los resultados más relevantes.

7.1. Primer objetivo

Para alcanzar el objetivo de diagnosticar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes con discapacidad del grado primero del Colegio Reggio Amelia, se implementó una fase diagnóstica inicial que permitió establecer una línea base sobre sus habilidades en expresión oral, comprensión, lectura y escritura. Esta etapa se desarrolló mediante la aplicación de tres técnicas principales: una prueba diagnóstica adaptada, la observación participante en el contexto del aula y encuestas semiestructuradas dirigidas a los docentes del grupo.

Cada una de estas técnicas proporcionó información valiosa desde diferentes perspectivas: la prueba diagnóstica permite identificar logros y dificultades específicas en tareas comunicativas; la observación participante ofreció una visión directa y contextualizada de las interacciones y comportamientos lingüísticos de los estudiantes; y las encuestas a docentes aportaron una comprensión cualitativa de sus trayectorias, avances y necesidades. A continuación, se describe el proceso y los resultados obtenidos a partir de cada técnica.

7.1.1 Prueba diagnóstica.

Como parte de la fase diagnóstica, se aplicó una prueba institucional ajustada al enfoque de la presente investigación (ver anexo 2), con el propósito de evaluar de manera específica las habilidades comunicativas de los estudiantes, tales como la expresión oral, la comprensión verbal, la lectura inicial y la escritura espontánea. Esta prueba, además de ser un insumo clave para el diseño del PIAR, sirvió como punto de partida para identificar tanto las fortalezas como las necesidades particulares de cada niño.

El diseño y la aplicación de la prueba tuvieron en cuenta principios de la neurociencia educativa, permitiendo valorar no solo los productos escolares, sino también el contexto emocional, la atención sostenida y las condiciones sensoriales que inciden directamente en el desarrollo del lenguaje. Esta mirada integral fue esencial para reconocer la diversidad funcional del grupo y orientar la planificación de estrategias inclusivas ajustadas a sus características.

Los resultados de la prueba diagnóstica se tabularon a partir de una rúbrica diseñada específicamente para este propósito, la cual permitió analizar el nivel de logro

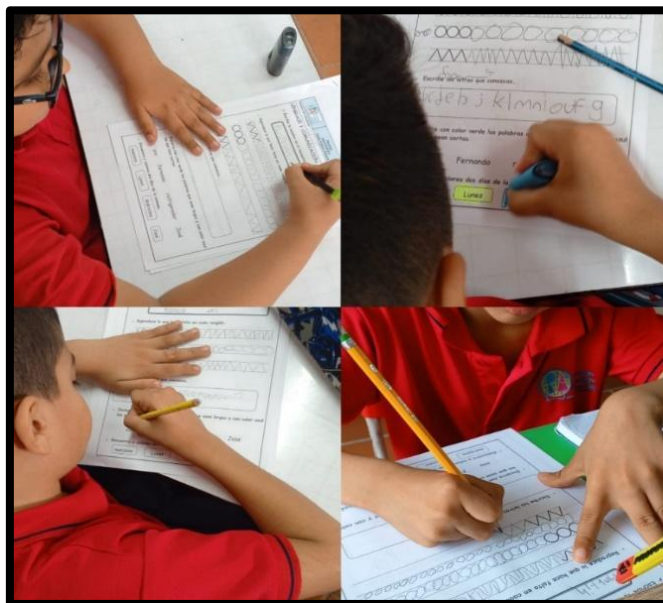
alcanzado en cada uno de los enunciados propuestos. (ver apéndice 1). Dicha rúbrica fue organizada en un formulario digital (Google Forms), lo que facilitó la recolección y sistematización de las respuestas suministradas por los docentes participantes, quienes evaluaron el desempeño de los estudiantes en cada criterio definido. Esta estrategia permitió obtener datos claros y organizados para el análisis posterior.

Figura N.2 evidencia 1 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

Figura N.3 evidencia 2 prueba diagnostica



Fuente: elaboración propia

Link de acceso a la tabulación de resultados de la prueba diagnóstica.

https://forms.cloud.microsoft/Pages/DesignPageV2.aspx?prevorigin=Marketing&origin=NeoPortalPage&subpage=design&id=64W6sVOiZ0Se6NT47U3zAA_ae4yzFtLiIvkpj5BTkdUMUtXT1hGskU2QkwzVkJLNUNNNDIwRDZYQS4u&analysis=true&tab=0

Los resultados fueron:

Figura 4. Evidencia 3 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

La gráfica circular representa los resultados de la evaluación del indicador "Escribe correctamente el nombre" para un grupo de 10 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Logrado (azul): 8 estudiantes — 80%

La mayoría del grupo ya escribe correctamente su nombre, lo cual es un resultado muy positivo, es importante dejar claro que escriben solo el nombre sin el apellido.

- En proceso (fucsia): 1 estudiante — 10%

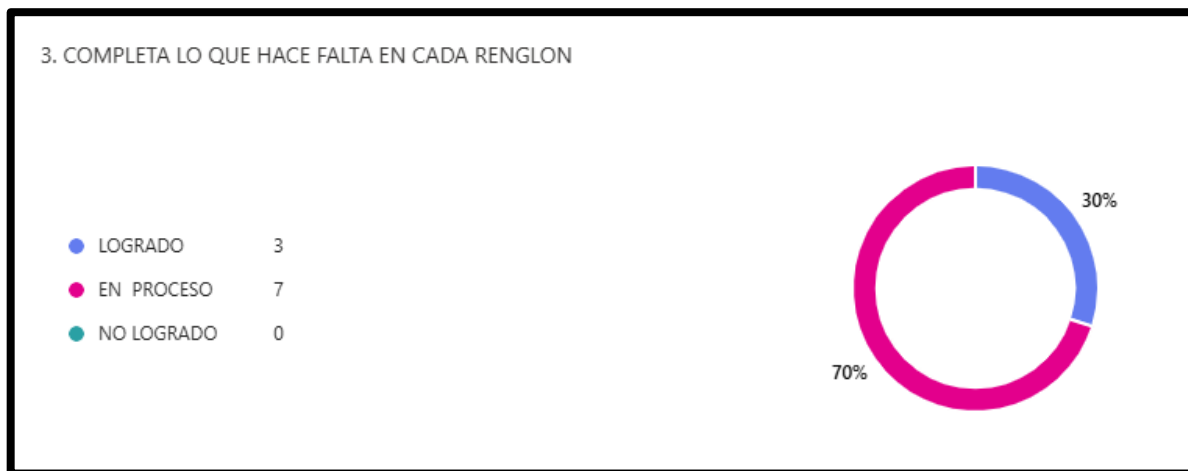
Este estudiante necesita seguimiento y apoyo para alcanzar el nivel esperado. Es posible que presente avances, pero aún no consolida la habilidad completamente.

- No logrado (verde): 1 estudiante — 10%

Este caso requiere atención prioritaria, ya que el estudiante aún no ha adquirido la habilidad básica de escribir su nombre correctamente.

El 90% del grupo se encuentra entre “Logrado” y “En proceso”, lo que indica un buen progreso general. Solo un 10% requiere intervención más específica.

Figura 5. Evidencia 4 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes deben terminar el patrón que se indica en cada renglón.

- Logrado (azul): 3 estudiantes — 30%

Estos estudiantes han alcanzado el nivel esperado al seguir correctamente los patrones de líneas curvas. Demuestran buena coordinación visomotora y control del trazo.

- En proceso (fucsia): 7 estudiantes — 70%

La mayoría del grupo aún está desarrollando esta habilidad. Probablemente requieren más actividades de motricidad fina para afinar sus movimientos y lograr mayor precisión en el trazo.

- No logrado (verde): 0 estudiantes — 0%

No hay estudiantes con bajo desempeño, lo cual es positivo. Todos han iniciado el proceso y están participando en la actividad. Aunque no hay casos críticos, el hecho de que

el 70% está aún en proceso sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo la coordinación motriz fina.

Figura 6. Evidencia 5 prueba diagnóstica.



Fuente: elaboración propia.

El resultado de la evidencia corresponde al apartado en donde los estudiantes registraban las letras que conocen.

- 1 a 5 letras (azul): 3 estudiantes — 30%

Estos estudiantes están en una etapa inicial del reconocimiento y escritura de letras.

Es posible que algunos de estos casos correspondan a aquellos que incluyeron números, lo cual indica confusión entre símbolos y necesidad de mayor claridad en la indicación o práctica del alfabeto.

- 6 a 10 letras (fucsia): 6 estudiantes — 60%

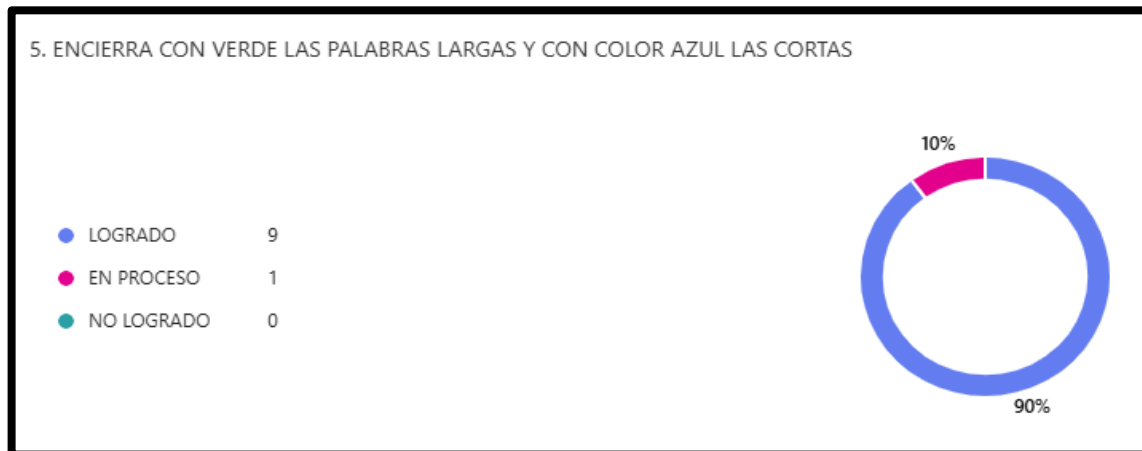
La mayoría del grupo se encuentra en una fase intermedia del proceso. Reconocen y escriben un número moderado de letras, pero todavía hay margen para avanzar hacia un mayor dominio del alfabeto.

- 10 o más letras (verde): 1 estudiante — 10%

Solo un estudiante logró demostrar un reconocimiento más amplio del alfabeto, lo cual muestra que aún es un objetivo por alcanzar en el grupo.

Se detectaron producciones no válidas en algunos estudiantes, ya que mezclaron letras con números, invirtieron la direccionalidad del trazo, y algunos de ellos no son legibles. Esto evidencia una dificultad en la diferenciación entre letras y cifras, por lo que es recomendable trabajar actividades específicas que refuercen esta distinción.

Figura N. 7 Evidencia 6 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- Logrado (azul): 9 estudiantes — 90%

La gran mayoría del grupo logró realizar correctamente la clasificación visual de las palabras según su longitud. Esto demuestra que, aunque no supieran leerlas aún, fueron capaces de distinguir palabras largas y cortas por el número de letras o el tamaño visual.

- En proceso (fucsia): 1 estudiante — 10%

Un solo estudiante tuvo dificultad parcial para aplicar la instrucción, posiblemente por confusión en los colores o en la identificación de la longitud de las palabras.

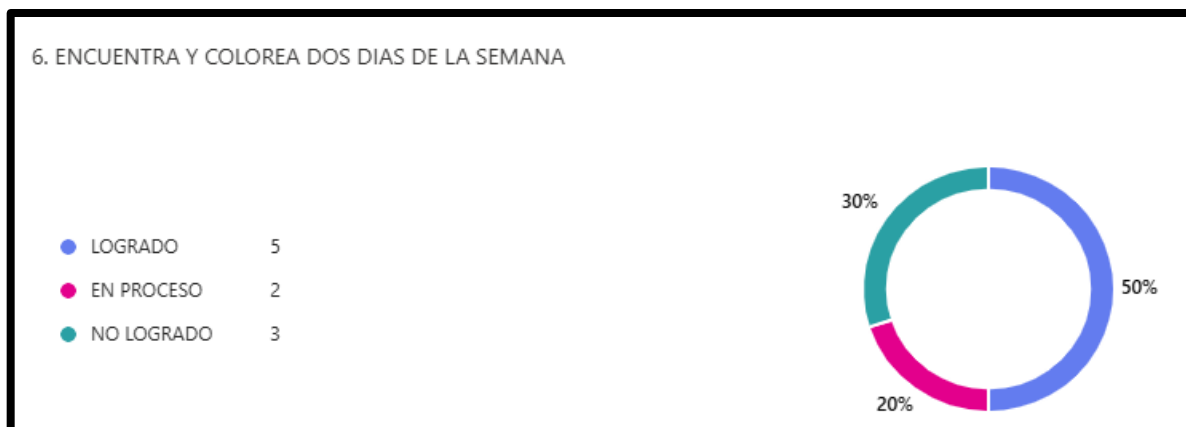
Este caso puede estar relacionado con atención, comprensión de instrucciones o dominio de colores.

- No logrado (verde): 0 estudiantes — 0%

Todos los estudiantes participaron y ninguno quedó completamente por fuera del logro esperado.

Esta actividad fue efectiva para fomentar la observación visual, discriminación por tamaño y seguimiento de instrucciones con uso de colores. Se destaca que los niños pudieron realizar la tarea sin necesidad de leer las palabras, lo que muestra un buen manejo de estrategias visuales previas a la lectura.

Figura 8. Evidencia 7 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- Logrado (azul): 5 estudiantes — 50%

La mitad del grupo fue capaz de identificar correctamente dos días de la semana dentro de un conjunto de palabras. Esto sugiere que estos estudiantes reconocen visualmente al menos algunos días de la semana escritos.

- En proceso (fucsia): 2 estudiantes — 20%

Estos niños identificaron solo un día o cometieron errores al colorear otras palabras

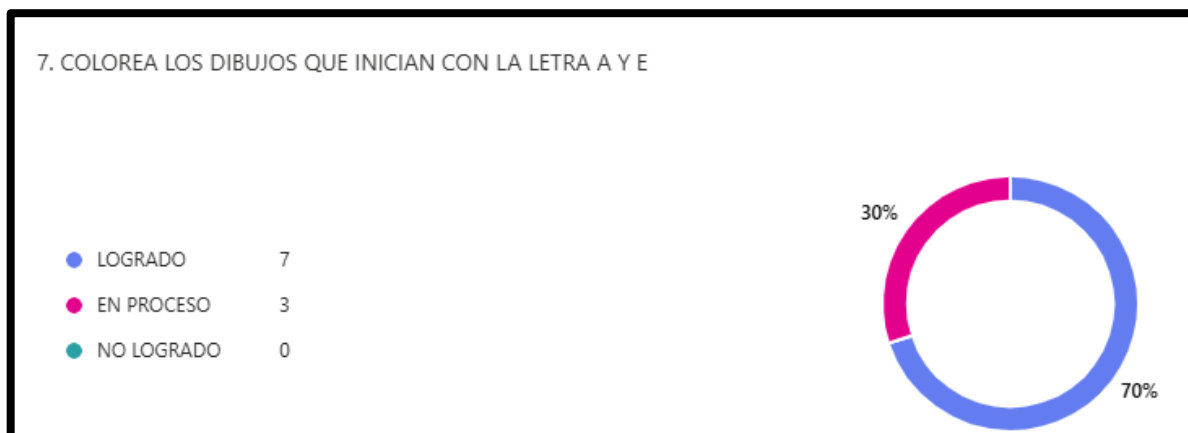
que no corresponden. Reflejan un nivel inicial de reconocimiento de palabras conocidas, pero aún necesitan acompañamiento.

- No logrado (verde): 3 estudiantes — 30%

Estos estudiantes no lograron identificar ningún día correctamente. Puede deberse a dificultades en el reconocimiento visual de palabras, falta de familiaridad con los días de la semana, o confusión con la indicación.

La actividad fue útil para valorar el reconocimiento visual y memoria de palabras frecuentes como los días de la semana. También permite observar la atención al detalle y la comprensión de instrucciones simples.

Figura N.9 evidencia 8 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- Logrado (azul): 7 estudiantes — 70%

La mayoría de los estudiantes identificó correctamente las imágenes cuyos nombres comienzan con las vocales A o E. Este resultado muestra que estos niños reconocen el sonido inicial de palabras comunes y pueden asociarlo con la letra correspondiente, lo cual es un avance importante en el desarrollo de la conciencia fonológica.

- En proceso (fucsia): 3 estudiantes — 30%

Estos estudiantes lograron identificar algunas imágenes correctamente, pero también presentaron errores o confusión con palabras que no inician con A o E.

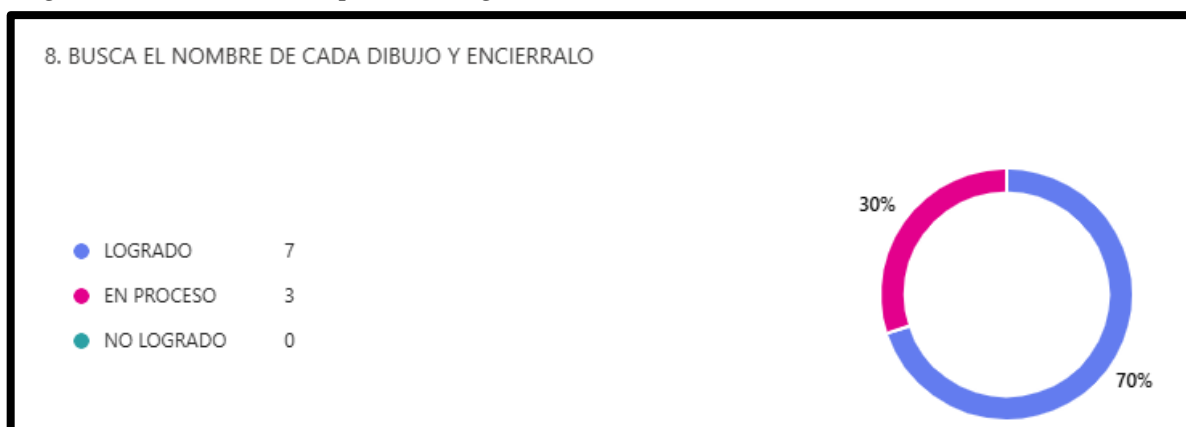
Esto sugiere que están en proceso de afianzar la relación entre sonido inicial y grafema, por lo que aún necesitan apoyo y actividades complementarias.

- No logrado (verde): 0 estudiantes — 0%

No se registraron estudiantes en esta categoría, lo cual indica que todos lograron al menos un reconocimiento parcial.

Este ejercicio evaluó la habilidad de identificar el sonido inicial de palabras representadas por imágenes, un paso fundamental en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. Se sugiere reforzar esta habilidad mediante actividades lúdicas y repetitivas, como juegos de memoria con imágenes y sonidos, canciones con énfasis en las vocales, lectura de cuentos donde se destaquen palabras clave, y ejercicios que involucren manipulación de imágenes con las letras correspondientes.

Figura N10. Evidencia 9 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- Logrado (azul): 7 estudiantes — 70%

La mayoría del grupo fue capaz de reconocer visualmente los nombres escritos de las imágenes presentadas y rodearlos correctamente. Esto refleja un buen nivel de asociación imagen-palabra, así como un progreso adecuado en el desarrollo de la conciencia fonológica y la identificación de palabras familiares.

- En proceso (fucsia): 3 estudiantes — 30%

Estos estudiantes identificaron algunas palabras correctamente pero también presentaron errores o vacilaciones al seleccionar los nombres de las imágenes.

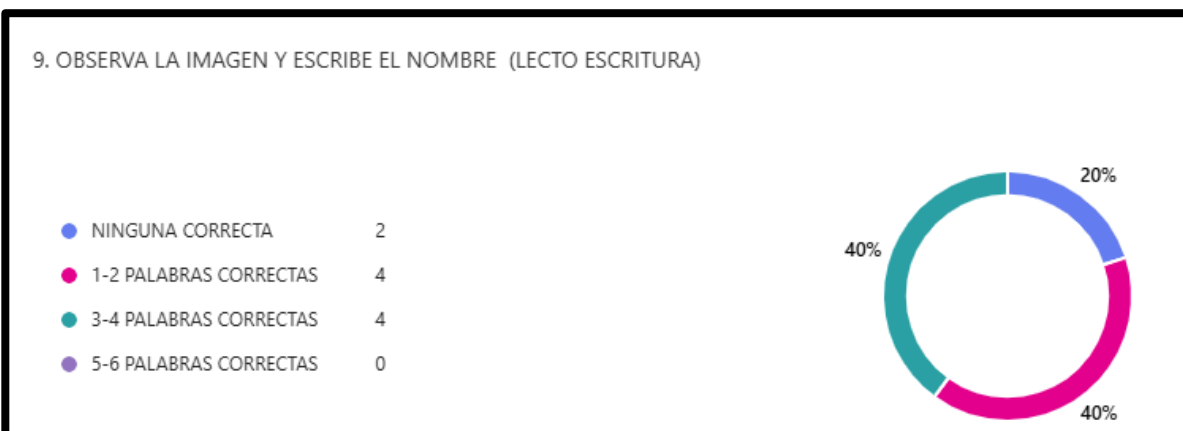
Requieren mayor práctica en el reconocimiento global de palabras y más experiencias con ejercicios de correspondencia entre imagen y texto.

- No logrado (verde): 0 estudiantes — 0%

Todos los estudiantes lograron al menos parte del ejercicio, lo cual es un indicador positivo general del grupo.

La actividad evidenció que la mayoría de los estudiantes logra establecer una adecuada relación entre la imagen y su representación escrita, lo que refleja avances significativos en el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento global de palabras. Aunque algunos estudiantes aún presentan vacilaciones o errores parciales, el hecho de que todos hayan logrado al menos una identificación correcta indica que el grupo está en proceso de afianzamiento de esta habilidad. Este resultado respalda la necesidad de continuar fortaleciendo la asociación palabra-imagen a través de ejercicios dinámicos, repetitivos y visualmente accesibles que promuevan la familiarización con el lenguaje escrito en un contexto significativo.

Figura N 11. Evidencia 10 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

Nota: El ejercicio incluía 6 imágenes los estudiantes debían colocar el nombre sobre la línea.

- Ninguna correcta (azul): 2 estudiantes — 20%

Estos estudiantes no lograron escribir correctamente ninguna de las palabras. Esto puede reflejar dificultades en el reconocimiento fonético, la asociación sonido-letra o en la escritura convencional de palabras conocidas, por lo que requieren acompañamiento individualizado y refuerzo constante.

- 1-2 palabras correctas (fucsia): 4 estudiantes — 40%

Estos niños lograron escribir correctamente algunas palabras, pero aún presentan errores de escritura o dificultad para identificar el nombre de las imágenes. Están en un nivel inicial del proceso de lectoescritura y necesitan apoyo para avanzar en la construcción de palabras completas.

- 3-4 palabras correctas (verde): 4 estudiantes — 40%

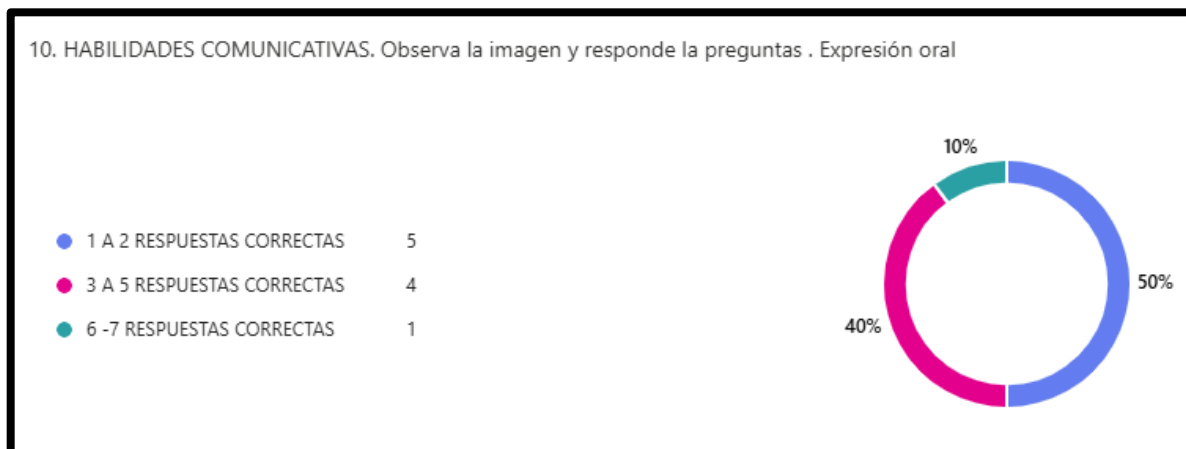
Este grupo logró identificar y escribir correctamente la mayoría de las palabras. Esto indica un progreso significativo en el desarrollo de habilidades fonológicas y escritura emergente, aunque todavía no alcanzan el dominio total.

- 5-6 palabras correctas (morado): 0 estudiantes — 0%

Ningún estudiante logró escribir todas las palabras correctamente, lo que señala que el grupo aún no ha alcanzado un nivel alto de consolidación en la escritura de palabras a partir de la imagen.

La mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel intermedio de desarrollo de la lectoescritura. El 80% logró escribir al menos una palabra correctamente, lo cual evidencia que han comenzado a establecer relaciones entre la imagen, el sonido y la escritura. Sin embargo, ningún estudiante logró escribir correctamente las seis palabras, lo que indica que el grupo aún no ha alcanzado la consolidación plena de esta habilidad.

Figura 12. Evidencia 11 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- 1 a 2 respuestas correctas (azul): 5 estudiantes — 50%

La mitad del grupo presentó dificultades para expresarse oralmente en relación con la imagen observada. Es posible que estos niños aún estén desarrollando su capacidad para estructurar respuestas orales, identificar elementos visuales o vincular sus ideas con el contexto presentado. Requieren mayor acompañamiento para fortalecer la observación, la comprensión de preguntas y la seguridad para expresarse verbalmente.

- 3 a 5 respuestas correctas (fucsia): 4 estudiantes — 40%

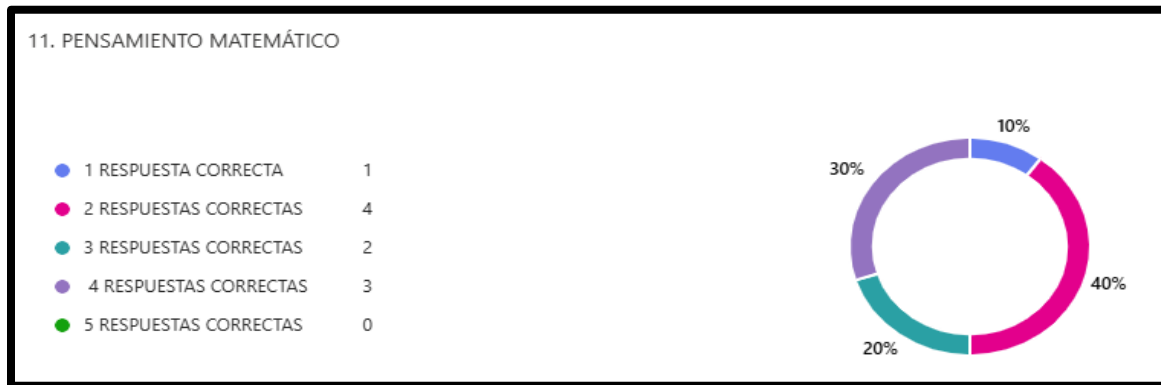
Estos niños demostraron un nivel intermedio en sus habilidades comunicativas, lograron responder varias preguntas, aunque no la totalidad, lo que sugiere que están en proceso de mejorar su expresión oral. Puede que necesiten mayor práctica en actividades que promuevan el diálogo, la descripción y la formulación de ideas completas.

- 6 a 7 respuestas correctas (verde): 1 estudiante — 10%

Un solo estudiante logró un desempeño alto, evidenciando una buena capacidad de observación, interpretación de imágenes y expresión verbal clara. Este resultado es positivo, pero aislado, lo que resalta la necesidad de nivelar al resto del grupo.

En general, el grupo se encuentra en una etapa inicial o en proceso de fortalecimiento de la expresión oral. Se requiere implementar estrategias que promuevan la confianza, el vocabulario y la estructuración de ideas a través de actividades orales lúdicas, conversatorios guiados, dramatizaciones o juegos de roles. Esto permitirá avanzar hacia una comunicación oral más clara y efectiva.

Figura 13. Evidencia 12 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia

- 1 respuesta correcta (azul) – 1 estudiante (10%)

Este estudiante evidenció grandes dificultades para resolver los ejercicios propuestos. Esto podría deberse a una escasa comprensión de los conceptos matemáticos básicos, falta de familiarización con las consignas o dificultad en el razonamiento lógico-matemático. Requiere acompañamiento individual y actividades concretas que le permitan construir el pensamiento matemático desde la manipulación.

- 2 respuestas correctas (fucsia) – 4 estudiantes (40%)

Estos estudiantes están en proceso. Lograron resolver parcialmente los ejercicios, lo cual indica que reconocen algunas nociones numéricas o de lógica, pero aún presentan dificultades para aplicarlas correctamente en todas las situaciones. Es importante reforzar el conteo, la asociación número-cantidad, y el seguimiento de instrucciones paso a paso.

- 3 respuestas correctas (verde) – 2 estudiantes (20%)

Estos niños muestran un dominio parcial más sólido del pensamiento matemático. Aunque no lograron resolver todos los ejercicios, su desempeño refleja comprensión en más de la mitad del contenido propuesto. Están cerca de alcanzar el logro esperado, por lo que se beneficiarían de ejercicios variados para afianzar los aprendizajes.

- 4 respuestas correctas (morado) – 3 estudiantes (30%)

Estos estudiantes estuvieron muy cerca de completar correctamente toda la actividad.

Mostraron comprensión adecuada de los conceptos y estrategias matemáticas, aunque pueden haberse equivocado por falta de atención o comprensión de alguna consigna. Es recomendable ofrecerles retos progresivos que los motiven a afianzar y aplicar lo aprendido.

- 5 respuestas correctas – 0 estudiantes (0%)

Ningún estudiante alcanzó el dominio completo del ejercicio. Esto indica que, aunque hay avances, todavía es necesario seguir trabajando habilidades matemáticas básicas en el grupo.

Los resultados evidencian que el grupo está en un proceso de construcción del pensamiento matemático. Aunque algunos estudiantes se acercan al logro total, ninguno lo ha alcanzado completamente. Se recomienda continuar fortaleciendo esta competencia mediante actividades lúdicas, manipulativas y contextualizadas, que les permitan razonar, comparar, clasificar y resolver situaciones de forma significativa.

Figura 14. Evidencia 13 prueba diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

- 1 respuesta correcta (azul) – 3 estudiantes (30%)

Estos estudiantes muestran un nivel bajo de comprensión en cuanto a conceptos relacionados con la exploración y el conocimiento del entorno. Es posible que no hayan logrado identificar fenómenos, reconocer relaciones o asociar información con sus experiencias cotidianas. Necesitan apoyo continuo mediante preguntas guiadas, observación directa y experiencias prácticas.

- 2 respuestas correctas (fucsia) – 4 estudiantes (40%)

La mayoría de los niños se ubica en este rango, lo cual indica que comienzan a identificar ciertos elementos del mundo que los rodea, pero aún presentan dificultades para establecer relaciones, hacer inferencias o comunicar lo observado. Están en proceso y requieren actividades donde puedan explorar activamente, manipular objetos y hacer conexiones con situaciones reales.

- 3 respuestas correctas (verde) – 1 estudiante (10%)

Este estudiante se encuentra más próximo al logro. Muestra interés por explorar, reconocer elementos del entorno y responder con mayor acierto. Puede beneficiarse de actividades más desafiantes que fortalezcan su observación, análisis y comunicación de hallazgos.

- 4 respuestas correctas (morado) – 2 estudiantes (20%)

Estos niños evidencian un buen nivel de comprensión y análisis del entorno. Reconocen patrones, hacen inferencias simples y comunican sus ideas con mayor claridad. Es

importante continuar incentivando su curiosidad e interés por aprender del medio a través de proyectos y salidas pedagógicas.

- 5 respuestas correctas – 0 estudiantes (0%)

Ningún estudiante logró responder correctamente todos los ejercicios. Esto sugiere que, si bien hay avances, aún falta fortalecer el componente en todo el grupo para alcanzar los desempeños esperados.

Los resultados reflejan que el grupo primero, está en proceso de apropiarse del conocimiento sobre su entorno. Aunque algunos demuestran mayor capacidad de observación y análisis, la mayoría necesita más experiencias concretas, significativas y exploratorias que estimulen la curiosidad y la comprensión del mundo que los rodea

Análisis de resultados Prueba diagnóstica:

Los resultados obtenidos a partir de la prueba diagnóstica aplicada al grupo de estudiantes del grado primero del Colegio Reggio Amelia permitieron establecer una línea base precisa sobre el estado actual de sus habilidades comunicativas. Esta evaluación evidenció que, aunque existen avances significativos en áreas como la escritura del nombre propio, la asociación imagen-palabra y la identificación de sonidos iniciales, aún persisten desafíos importantes en la estructuración del discurso oral, el reconocimiento del alfabeto completo y la escritura espontánea de palabras. La prueba también reveló aspectos transversales clave, como la necesidad de fortalecer la motricidad fina y la comprensión de indicaciones y preguntas orales, factores que inciden directamente en el desarrollo del lenguaje.

Desde el enfoque de la neuroeducación, este diagnóstico no solo valoró el desempeño académico, sino también las condiciones emocionales, atencionales y sensoriales que afectan los procesos comunicativos de los niños. Por tanto, esta fase inicial constituye un insumo fundamental para diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, creativas y centradas en el arte, que respondan a la diversidad funcional del grupo y promuevan una inclusión real y efectiva en el aula.

7.1.2 Encuesta a docentes del grupo

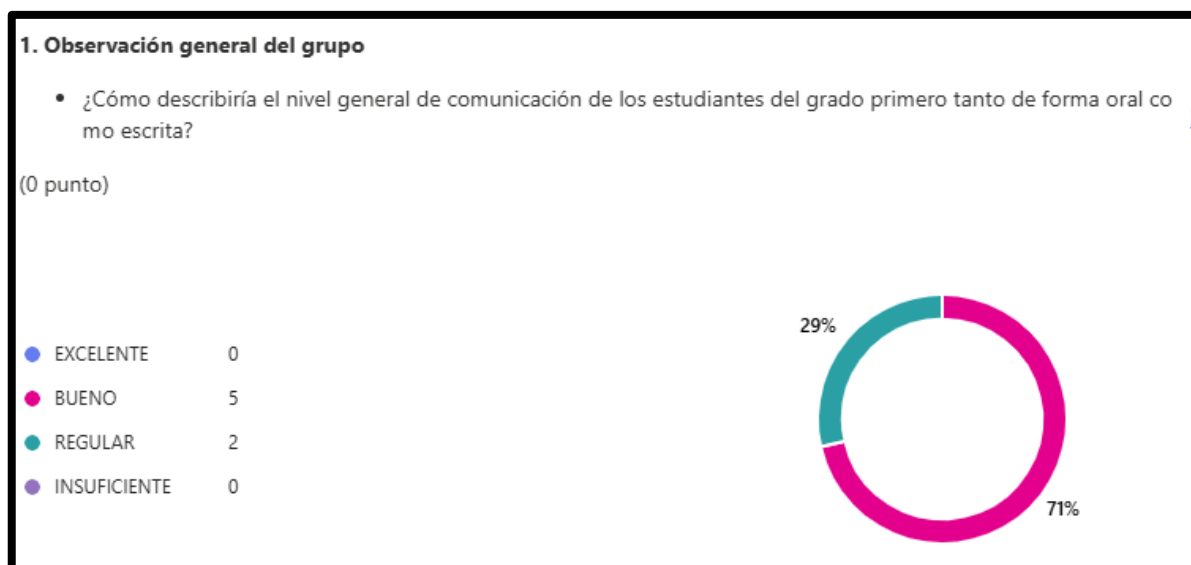
Como parte del desarrollo del diagnóstico inicial, se aplicó una encuesta semiestructurada a los docentes que rotan por el grado primero (ver apéndice 2), con el objetivo de complementar la información obtenida a través de la prueba diagnóstica y la observación participante. Esta técnica permitió recoger percepciones cualitativas sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes, así como identificar estrategias utilizadas y posibles recomendaciones desde las distintas áreas. La encuesta fue aplicada a través de un formulario de Google, lo cual facilitó la participación de los docentes de manera flexible y organizada, asegurando la sistematización de sus aportes, participaron 7 docentes. Esta información fue clave para reconocer patrones, necesidades recurrentes y oportunidades pedagógicas que fortalecen el diseño de la propuesta de intervención

Link de acceso a la encuesta a docentes :

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NeoPortalPage&subpage=design&id=64W6sVOiZ0Se6NT47U3zAA_ae4yzFtLiIvKpj5BTkdUQ1NaTFFYTUFYSjVLMIIZNzhIRURHVkY4Uy4u&analysis=true

los resultados fueron:

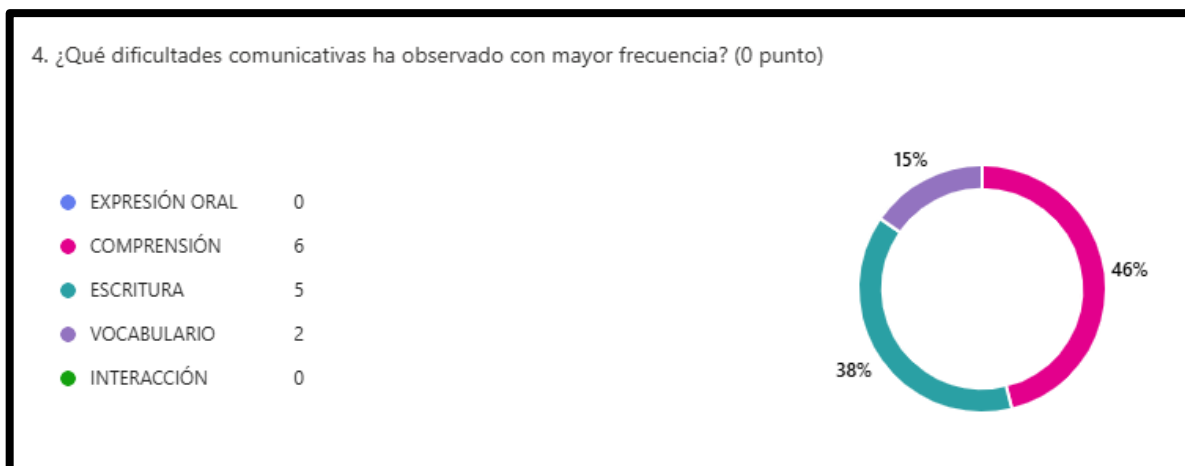
Figura 15. Evidencia 1 encuesta a docentes



fuentes: elaboración propia

Cinco docentes (71%) calificó el nivel comunicativo del grupo como *bueno*, mientras que dos (29%) lo consideraron regular. Ninguno optó por “excelente” o “insuficiente”, lo cual indica que, si bien hay avances, todavía persisten retos significativos tanto en la expresión oral como escrita. Este dato confirma la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas con enfoques diferenciados.

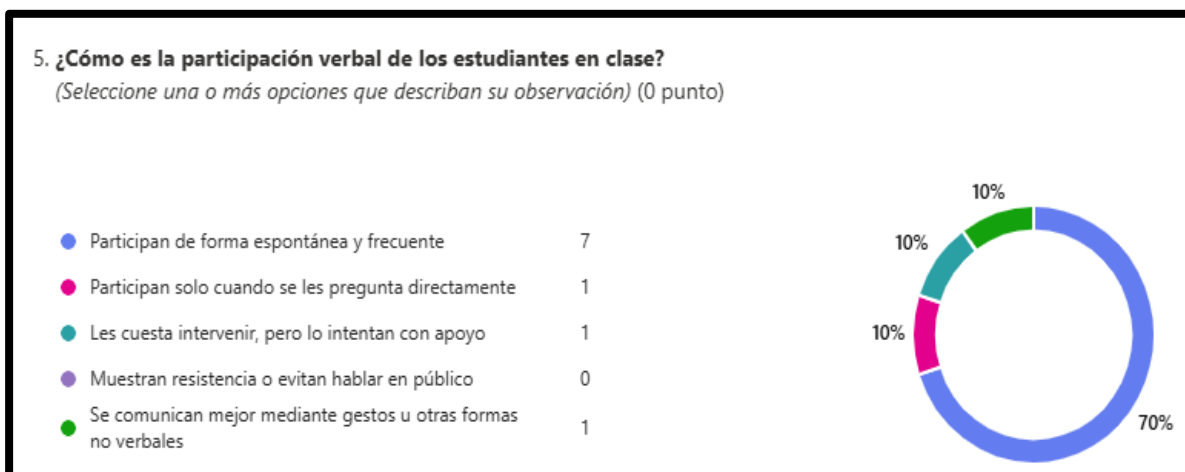
Figura 16. Evidencia 2 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia

La comprensión (6 menciones) y la escritura (5 menciones) fueron las dificultades más señaladas por los docentes, mientras que la expresión oral y la interacción no fueron referidas como problemáticas principales. Esto evidencia que, aunque los estudiantes intentan participar, enfrentan barreras para comprender instrucciones y plasmar ideas por escrito, aspectos claves a trabajar desde estrategias basadas en neuroeducación.

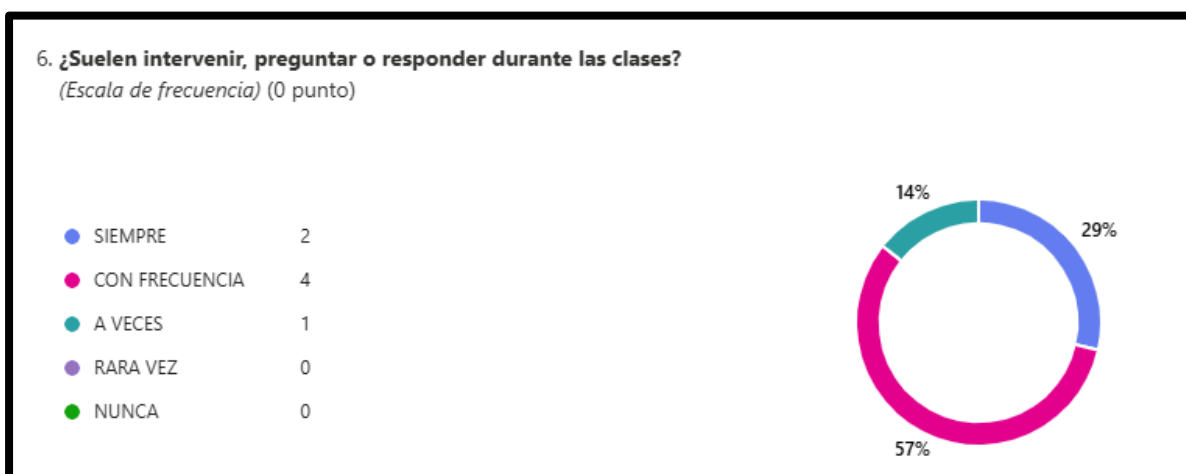
Figura 17. Evidencia 3 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia

Todos los docentes coincidieron en que los estudiantes participan de forma espontánea y frecuente durante las clases; sin embargo, también señalaron que algunos niños necesitan ser estimulados directamente para intervenir, mientras que otros se comunican con mayor facilidad a través de gestos, movimientos o comportamientos que, en ocasiones, no son los más adecuados. Esto indica que, aunque el grupo en general muestra una disposición positiva hacia la comunicación verbal, no todos los estudiantes logran expresarse con claridad, y algunos recurren a formas no verbales o reacciones emocionales para manifestar lo que sienten o piensan, lo cual evidencia la necesidad de estrategias que canalicen y fortalezcan su expresión de manera más efectiva.

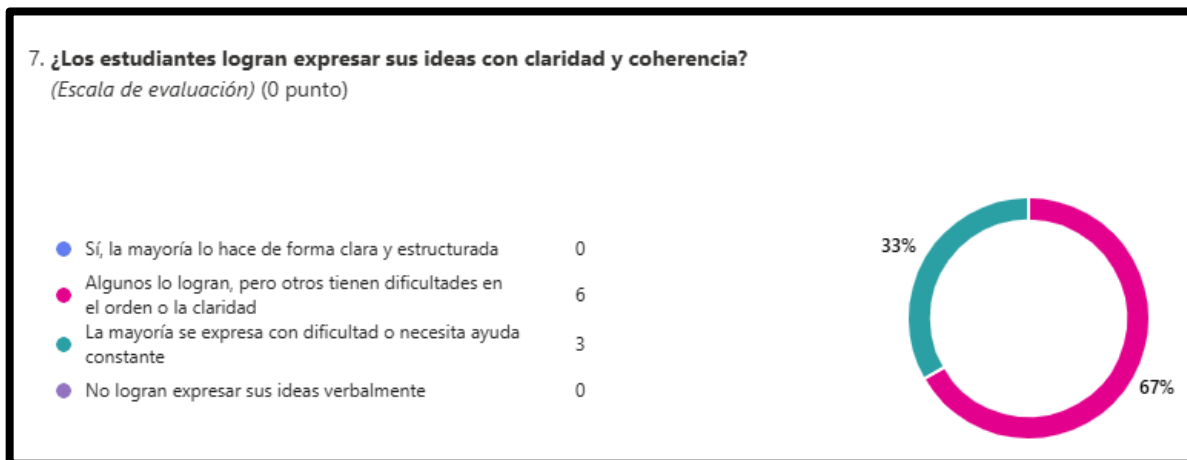
Figura 18. Evidencia 4 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia

El 86% de los docentes respondió que los estudiantes intervienen con frecuencia o siempre. Esto confirma una tendencia activa en la participación oral, aunque sugiere también la necesidad de canalizar esta participación hacia una mayor estructuración del discurso.

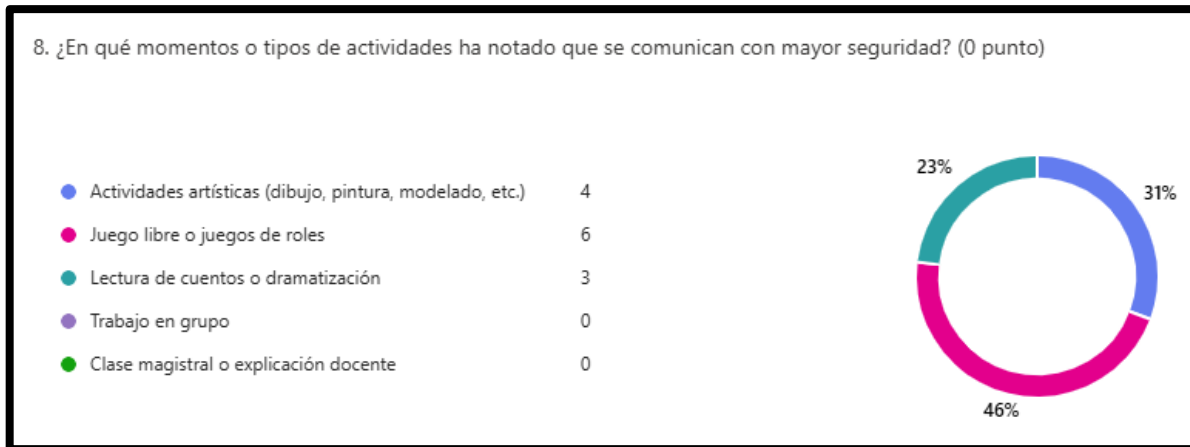
Figura 19. Evidencia 5 encuesta a docentes



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los docentes (6 de 7) coincidió en que los estudiantes requieren apoyo para expresarse con claridad y coherencia. Señalan que solo algunos logran organizar sus ideas verbalmente, mientras que muchos necesitan ayuda constante para estructurar sus mensajes. Este hallazgo refuerza la importancia de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del lenguaje oral desde la primera infancia, priorizando el desarrollo de la coherencia y la organización del discurso en contextos inclusivos.

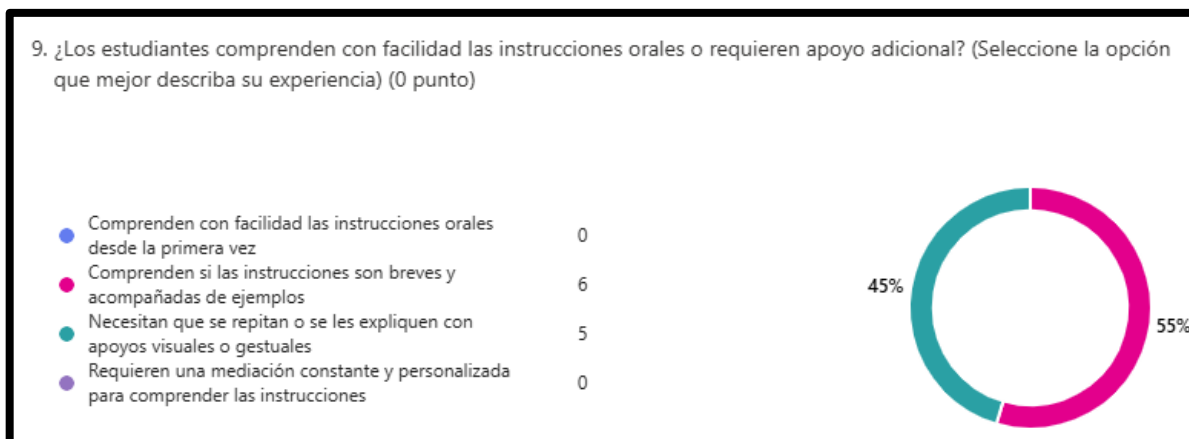
Figura 20. Evidencia 6 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia.

Los docentes destacaron que los estudiantes se comunican con mayor seguridad durante actividades artísticas (4 menciones), juegos de roles (6 menciones) y en espacios como la lectura o dramatización de cuentos (3 menciones). Si bien la clase magistral no fue identificada como un entorno favorable para la expresión, sí se evidenció que los profesores, conscientes de la neurodiversidad del grupo, integran intencionalmente propuestas lúdicas y creativas en sus clases. Esta elección metodológica refleja su compromiso con el uso del arte y el juego como medios naturales para potenciar la comunicación en la infancia y garantizar una participación más activa e inclusiva.

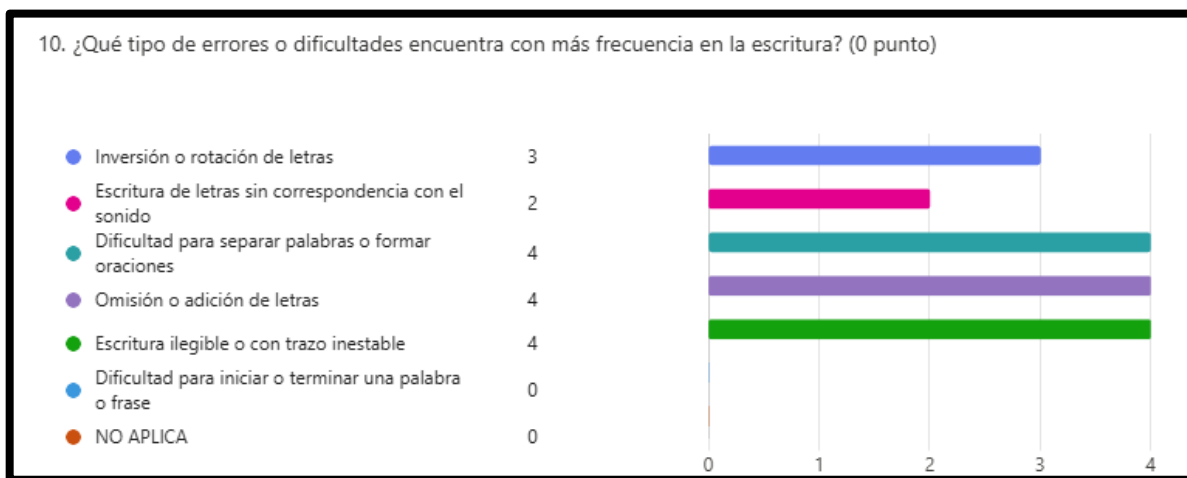
Figura 21. Evidencia 7 encuesta a docentes.



Fuentes: elaboración propia.

Ningún docente afirmó que los estudiantes comprenden fácilmente desde la primera vez. La mayoría indicó que requieren indicaciones breves, temáticas estructuradas paso a paso acompañadas de ejemplos o apoyos visuales. Esto implica la necesidad de adaptar la comunicación docente mediante recursos multisensoriales para lograr una mejor comprensión del mensaje.

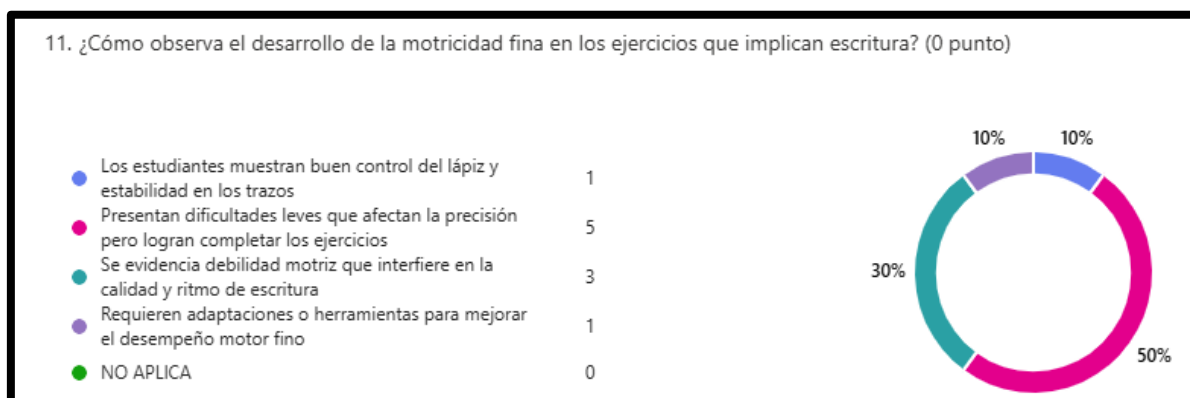
Figura 22. Evidencia 8 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia.

Al interrogar a los docentes sobre los errores o dificultades que se presentan con más frecuencia en la escritura de los niños de primer grado, los más frecuentes fueron: omisiones o adiciones de letras (4 docentes), escritura ilegible o trazo inestable (4 docentes) y dificultad para separar palabras (4 docentes). Estos hallazgos muestran que la escritura no solo está comprometida a nivel cognitivo, sino también motriz, lo cual afecta directamente la expresión escrita.

Figura 23. Evidencia 9 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia.

Cinco docentes indicaron que los estudiantes presentan dificultades leves, mientras tres observaron debilidad motriz evidente, y uno reportó la necesidad de adaptaciones. Esto coincide con los resultados de la prueba diagnóstica y justifica la inclusión de actividades de aprestamiento gráfico y desarrollo motriz fino como parte del diseño pedagógico.

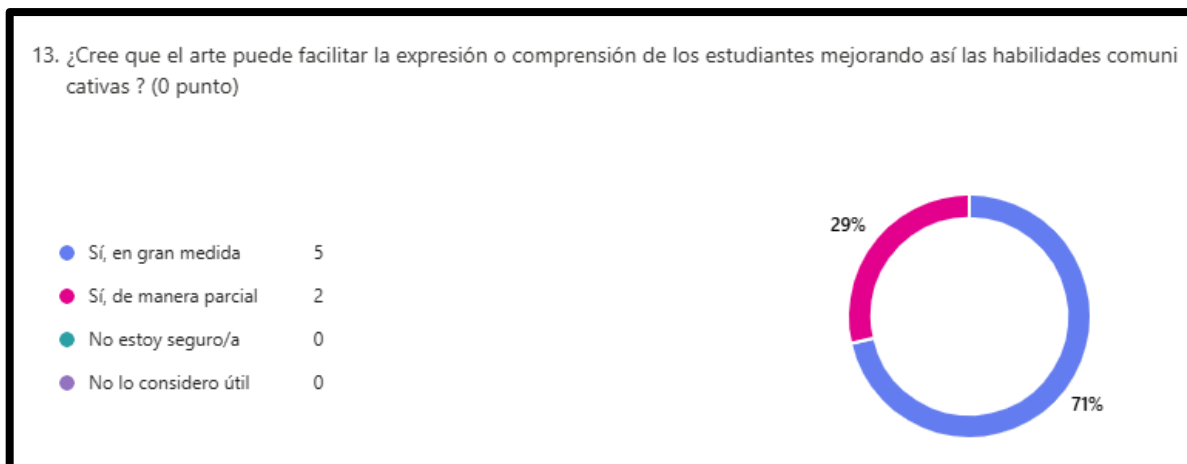
Figura 24. Evidencia 10 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia.

Al analizar la lista con algunas estrategias para mejorar la comunicación en las clases, sobresalen las siguientes: uso de imágenes y tarjetas visuales (4), repetición con apoyos visuales (4) y tiempo adicional con retroalimentación individual (4). También se destacaron el uso de canciones, lectura en voz alta y actividades artísticas. Esto demuestra una valoración positiva de estrategias multisensoriales y contextualizadas para mejorar la comunicación.

Figura 25. Evidencia 11 encuesta a docentes.



Fuente: elaboración propia.

Cinco docentes afirmaron que el arte facilita en gran medida la comunicación, y dos lo consideraron útil de forma parcial. No hubo respuestas negativas. Esta percepción general respalda el eje central de esta investigación, confirmando que el arte no solo mejora la expresión sino también la comprensión en contextos educativos inclusivos.

7.1.3 Observación participante.

Como parte del proceso diagnóstico, se aplicó la técnica de observación participante con el propósito de registrar de forma directa y contextualizada las conductas, interacciones y expresiones comunicativas de los estudiantes del grado primero del Colegio Reggio Amelia durante sus clases regulares. Esta técnica permitió al investigador integrarse al entorno del aula sin intervenir activamente, observando de manera sistemática el comportamiento del grupo en situaciones naturales de aprendizaje.

La observación se llevó a cabo durante una semana académica completa, abarcando cinco clases correspondientes a distintas áreas del currículo: lenguaje, matemáticas,

ciencias naturales, artes plásticas e inglés. El instrumento utilizado fue una guía de observación diseñada previamente (ver Apéndice 3), que orientó el seguimiento de aspectos clave como la expresión oral, la comprensión de instrucciones, el uso del lenguaje no verbal, la interacción social y la participación en actividades artísticas.

El objetivo de esta estrategia fue identificar patrones generales en el desempeño comunicativo de los niños en diferentes contextos pedagógicos, para reconocer tanto sus dificultades como sus fortalezas expresivas. A continuación, se presenta el análisis transversal de las evidencias recogidas en estas sesiones de observación

Expresión oral y uso de palabras para expresar ideas.

En las clases de lenguaje y ciencias naturales se evidenció que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para expresar sus ideas de manera clara y estructurada. Si bien algunos niños intentan participar verbalmente, sus intervenciones suelen ser breves, con vocabulario limitado y, en varios casos, con errores de pronunciación o confusión en la organización de las ideas. En la clase de inglés, se acentúa esta dificultad debido a la barrera del idioma, aunque algunos logran repetir frases básicas cuando se les guía con gestos o ejemplos visuales.

Participación verbal en clase.

La participación verbal tiende a ser baja en la mayoría de las asignaturas. En matemáticas, por ejemplo, pocos estudiantes formulan respuestas orales sin apoyo, prefiriendo respuestas gestuales o esperar que el docente les nombre directamente. En contraste, durante la clase de artes plásticas, algunos estudiantes se muestran más

espontáneos al describir lo que están creando o explicar lo que representa su trabajo artístico, lo que indica que el arte puede actuar como mediador para facilitar la expresión verbal.

Comprensión de instrucciones orales

Uno de los indicadores más débiles observados fue la comprensión de instrucciones orales. En casi todas las clases, se evidenció que la mayoría de los estudiantes requiere que las instrucciones sean repetidas, simplificadas o acompañadas de apoyos visuales y demostraciones. Esta necesidad fue especialmente notoria en las clases de inglés y ciencias naturales, donde se presentó confusión frente a indicaciones nuevas o múltiples pasos.

Lenguaje no verbal

El uso del lenguaje no verbal fue frecuente y significativo. Los estudiantes recurrieron a gestos, señalamientos, movimientos corporales o expresiones faciales para complementar o sustituir su comunicación verbal, lo cual indica que esta es una herramienta de apoyo activa en su desarrollo comunicativo. La clase de matemáticas, por ejemplo, permitió observar cómo los niños señalaban objetos, levantaban la mano o usaban expresiones faciales para comunicar sus respuestas.

Interacción social

En cuanto a la interacción con compañeros y docentes, se observó que los estudiantes tienen disposición para socializar, pero las interacciones suelen estar limitadas a contextos de juego o colaboración puntual. Durante clases estructuradas, la mayoría se enfoca en sus tareas individuales o espera instrucciones del docente. En la clase de artes

plásticas, sin embargo, se evidenciaron más momentos de conversación espontánea, intercambio de materiales y cooperación, lo que sugiere que el arte favorece un clima de interacción social más natural y fluido.

Participación artística

La participación artística fue una de las áreas con mayor respuesta positiva del grupo. Todos los estudiantes se involucraron en las actividades propuestas, utilizando el arte como medio de expresión emocional, simbólica y comunicativa. A través del dibujo, el uso del color, el modelado y otros recursos visuales, los niños lograron expresar ideas que en otros contextos les resultan difíciles de verbalizar. Se evidenció, además, que cuando los docentes de las diferentes asignaturas integran actividades manuales o artísticas en sus clases, la dinámica cambia notablemente: los estudiantes muestran mayor interés, permanecen más atentos y participan con entusiasmo. Esta transformación en el clima del aula refuerza el planteamiento central de la investigación sobre el valor del arte como canal para fortalecer la competencia comunicativa y promover una experiencia educativa más inclusiva y significativa.

Figura 26 Evidencia Observación participante 1



Fuente: elaboración propia

Figura 27 Evidencia Observación participante 2



Fuente: elaboración propia

Figura 28 Evidencia Observación participante 3



Fuente: elaboración propia

Figura 29 Evidencia Observación participante 4



Fuente: elaboración propia

Figura 30 Evidencia Observación participante 5



Fuente: Elaboración propia

Conclusión del análisis de observación.

Las evidencias recogidas durante la semana de observación permiten afirmar que los estudiantes del grado primero enfrentan desafíos significativos en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, particularmente en lo relacionado con la comprensión de consignas orales, la expresión verbal fluida, la escritura y la interacción social estructurada. Se observó que muchos niños presentan dificultades para organizar sus ideas por escrito, lo cual genera desmotivación, distracción y, en algunos casos, los hace quedarse rezagados frente al ritmo general de la clase. No obstante, también se identifican fortalezas importantes, como el uso espontáneo del lenguaje no verbal y una alta disposición hacia la expresión artística. Estos hallazgos confirman la pertinencia de diseñar e implementar estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte y los principios de la neurociencia educativa, orientadas a aprovechar los canales sensoriales y creativos del grupo. De este modo, se busca fortalecer la competencia comunicativa desde un enfoque inclusivo, adaptado a las características y potencialidades de cada estudiante.

De lo anterior al aplicar la prueba diagnóstica, la entrevista a los docentes y la observación participante se observan las siguientes generalidades.

Tabla N. 5 *Generalidades Prueba Diagnóstica.*

| TÉCNICA | GENERALIDADES |
|--------------------|--|
| Prueba diagnóstica | <ul style="list-style-type: none"> ● Permite establecer una línea base sobre las habilidades comunicativas del grupo. |

| | |
|--------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa aspectos como expresión oral, escritura inicial, comprensión de consignas y conciencia fonológica. • Evidencia dificultades en la organización de ideas y en la producción escrita. • Refleja mayor disposición de los estudiantes cuando las actividades son guiadas y motivadas. • Sirve de referencia para orientar el diseño de las estrategias pedagógicas. |
| Encuesta a docentes | <p>Brinda información directa del comportamiento real en el aula, en diferentes asignaturas.</p> <p>Permite identificar dificultades en la expresión verbal, la comprensión de instrucciones y la interacción social.</p> <p>Destaca el uso espontáneo del lenguaje no verbal como recurso para complementar la comunicación.</p> <p>Muestra una participación activa y mayor seguridad durante actividades artísticas y creativas.</p> <p>Refuerza la importancia del arte como herramienta pedagógica inclusiva.</p> |
| Observación participante | <p>Recoge percepciones de los docentes que acompañan al grupo en distintas áreas.</p> <p>Identifica como principales dificultades la expresión oral, la comprensión de consignas y la escritura.</p> <p>Reconoce el valor de las actividades artísticas y lúdicas para motivar y facilitar la participación.</p> <p>Aporta información complementaria que valida la necesidad de integrar estrategias multisensoriales.</p> |

| | |
|--|--|
| | Permite entender las dinámicas del grupo desde la experiencia docente. |
|--|--|

/Fuente: elaboración propia

7.2. Segundo objetivo.

Diseñar actividades pedagógicas fundamentadas en la neurociencia y el arte que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa, atendiendo las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad.

En atención al segundo objetivo de esta investigación, se procedió al diseño de una serie de actividades pedagógicas fundamentadas en los principios de la neurociencia y el arte, con el propósito de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes con discapacidad del grado primero. Estas actividades fueron diseñadas a partir del análisis diagnóstico realizado previamente, lo cual permitió identificar las necesidades particulares del grupo y planear estrategias ajustadas a sus características cognitivas, emocionales y sensoriales. La propuesta combina experiencias visuales, auditivas, motoras y simbólicas que estimulan la atención, la memoria, el lenguaje y la expresión en múltiples formas, promoviendo un entorno educativo inclusivo y significativo. A continuación, se relacionan las actividades implementadas durante esta fase de intervención.

Tabla N. 6: *Relación de actividades*

| N. | NOMBRE DE LA ACTIVIDAD | OBJETIVO |
|----|------------------------|----------|
|----|------------------------|----------|

| | | |
|---|--|---|
| 1 | Cartilla de aprestamiento motor y visual | Fortalecer la motricidad fina, la coordinación visomotriz y la preparación para la lectoescritura. |
| 2 | Cuentacuentos interactivo con apoyo visual | Estimular la comprensión oral, la asociación sonido-letra y la narración sencilla mediante imágenes y emociones |
| 3 | Taller de expresión artística y emocional con música y dibujo guiado | Fomentar la expresión emocional y simbólica, promoviendo el uso del lenguaje verbal y no verbal. |
| 4 | Escritura creativa con apoyo visual y emocional | Desarrollar habilidades básicas de escritura a partir del arte y experiencias personales significativas. |
| 5 | Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas | Reforzar la comprensión de instrucciones orales y visuales mediante el ritmo, el movimiento y la imagen |

Fuente: elaboración propia

De cada una de las actividades referenciadas en la Tabla 5, se podrá consultar la planeación detallada en el Apéndice 4, donde se describen los materiales, procedimientos y criterios de implementación. Estas propuestas fueron diseñadas tomando como base los principios de la neuroeducación y el arte, considerando las características específicas del grupo de estudiantes con discapacidad. Su propósito es favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante estrategias creativas, multisensoriales e inclusivas que respondan a las necesidades cognitivas, emocionales y sensoriales identificadas en el diagnóstico.

7.3. Tercer objetivo

Implementar en el aula las estrategias pedagógicas diseñadas, asegurando su adaptación a las características individuales de los estudiantes con discapacidad en el grado primero de primaria.

En atención al tercer objetivo de esta investigación, se llevó a cabo la implementación en el aula de las estrategias pedagógicas diseñadas, buscando que cada una respondiera a las características individuales y las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad del grado primero. La ejecución de estas actividades se realizó de manera progresiva, respetando el ritmo de aprendizaje del grupo y garantizando la participación activa de todos los niños. Cada estrategia fue adaptada para ofrecer múltiples formas de acceso y expresión, promoviendo un ambiente inclusivo donde el arte, la música, el movimiento y el juego actuaron como mediadores para fortalecer las habilidades comunicativas. A continuación, se describen las actividades implementadas, los recursos utilizados y las observaciones surgidas durante su desarrollo en el contexto real del aula.

7.3.1 Actividad 1: Cartilla de Aprestamiento Motor y Visual

Con el propósito de avanzar hacia el logro del tercer objetivo, orientado a implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades comunicativas del grupo, se inició la intervención con la cartilla de aprestamiento motor y visual. Esta herramienta, compuesta por 50 actividades secuenciadas (ver anexo 2), fue diseñada para acompañar de manera progresiva el fortalecimiento de habilidades motoras finas, coordinación viso-motriz y preparación para la lectoescritura. Su implementación no se limitó a una sola sesión, sino que se integró a las dinámicas de diferentes clases a lo largo de varias jornadas, permitiendo a los estudiantes familiarizarse gradualmente con los trazos,

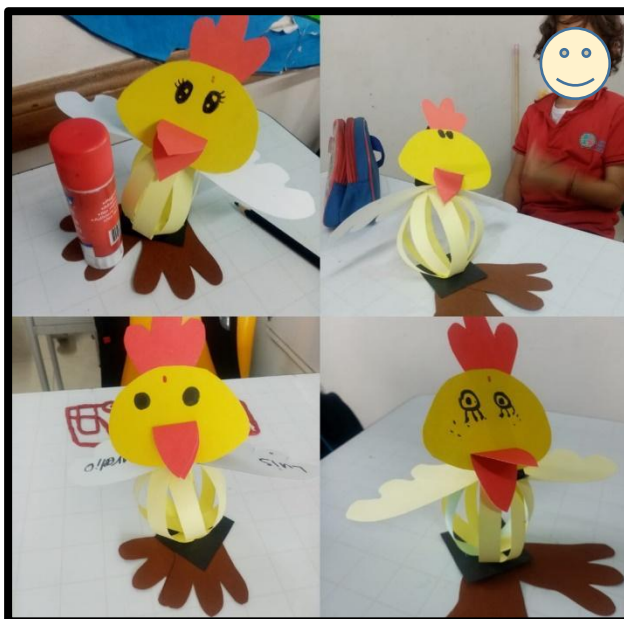
formas, contornos y ejercicios gráficos. Este uso continuo y transversal facilitó un acompañamiento sistemático, respetando el ritmo y las particularidades de cada niño, lo que resultó clave para preparar el terreno antes de abordar actividades más complejas de producción oral y escrita.

Figura N.31. Evidencia trabajos cartilla de aprestamiento n.1



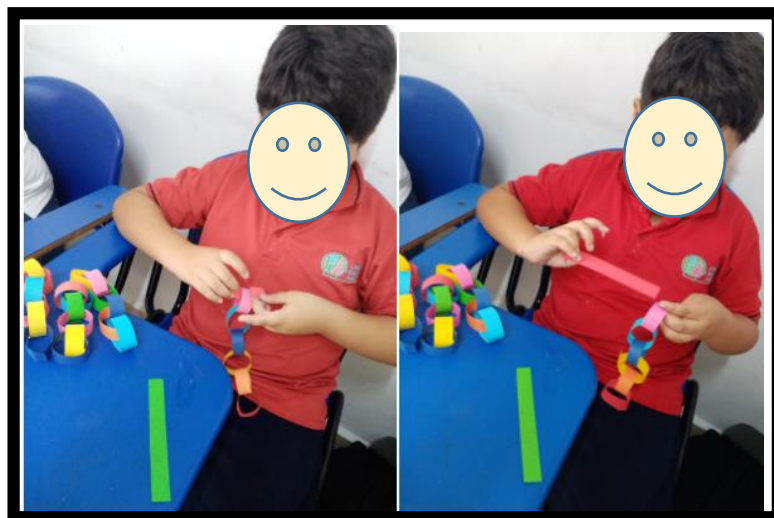
Fuente: elaboración propia.

Figura N.32. Evidencia trabajos cartilla de aprestamiento n.2



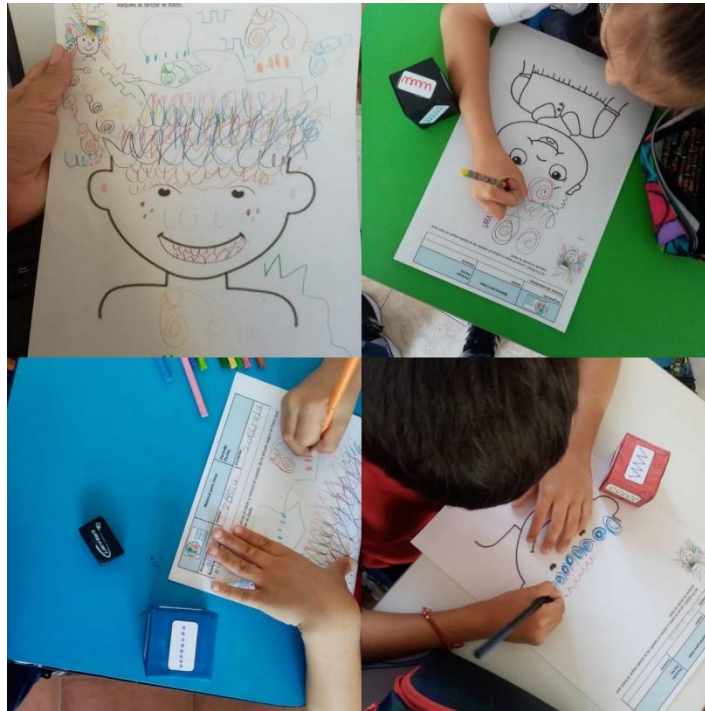
Fuente: elaboración propia

Figura N.33 Evidencia trabajos cartilla de aprestamiento n.3



Fuente: elaboración propia.

Figura N.34. Evidencia trabajos cartilla de aprestamiento n.4



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de esta actividad evidenció una alta participación y disfrute por parte de los estudiantes. Cada ejercicio de la cartilla se entregó de manera individual, lo que permitió que los niños se concentren en una tarea a la vez y evitaran la saturación o la distracción frente al volumen total de las actividades. Esta estrategia facilitó el acompañamiento personalizado, respetando los tiempos y necesidades de cada uno. Los estudiantes mostraron entusiasmo al enfrentarse a los desafíos propuestos, disfrutando especialmente las actividades de coloreado, recorte y trazado. Además, se observó que, a medida que avanzaban en las sesiones, fueron ganando mayor seguridad y control en el uso del lápiz y en el seguimiento de contornos. Esta experiencia permitió fortalecer las bases motoras y perceptivas necesarias para continuar con las siguientes actividades del proyecto,

confirmando la importancia de brindar espacios graduales, motivadores y ajustados a las capacidades individuales de cada niño.

7.3.2. Actividad 2: cuentacuentos interactivo con apoyo visual

Continuando con la implementación de las estrategias pedagógicas diseñadas, se desarrolló la segunda actividad: Cuentacuentos interactivo con apoyo visual. Esta experiencia fue planteada para estimular la comprensión oral, la asociación sonido-letra y la narración sencilla, utilizando imágenes, gestos y recursos emocionales como mediadores del lenguaje. (Ver anexo 3)

Figura N. 35. Evidencia cuentacuentos n. 1



Fuente: elaboración propia.

La actividad se llevó a cabo en un espacio dispuesto para favorecer la atención y la participación. Los estudiantes se ubicaron en semicírculo, lo que permitió que todos pudieran observar las imágenes y seguir la narración. Se utilizó un cuento corto, acompañado de ilustraciones ampliadas y apoyos gestuales por parte del docente, lo que ayudó a captar el interés de los niños desde el inicio.

Figura N. 36. Evidencia cuentacuentos n.2



Fuente: elaboración propia.

La actividad no se limitó a la simple narración, sino que buscó generar interacción constante con los niños mediante preguntas, gestos, imitaciones y la posterior realización de un ejercicio creativo de coloreado del cuento presentado. Esta estrategia permitió involucrar a los estudiantes en una dinámica lúdica y multisensorial, generando un ambiente de participación inclusiva y motivadora.

Figura N. 37. Evidencia cuentacuentos n. 3



Fuente: elaboración propia

Inicio: Se activaron los conocimientos previos mediante preguntas relacionadas con los personajes y el tema del cuento. Los niños participaron anticipando lo que creían que iba a suceder en la historia

Narración: El docente narró el cuento utilizando cambios de voz, gestos y mostrando las imágenes correspondientes. Durante la narración, se realizaron pausas para hacer preguntas sencillas, invitar a los estudiantes a imitar sonidos o gestos, y señalar elementos en las imágenes.

Actividad complementaria:

Una vez finalizada la narración, se entregó a cada niño una versión para colorear del cuento, diseñada especialmente para esta actividad. Mientras coloreaban, los estudiantes

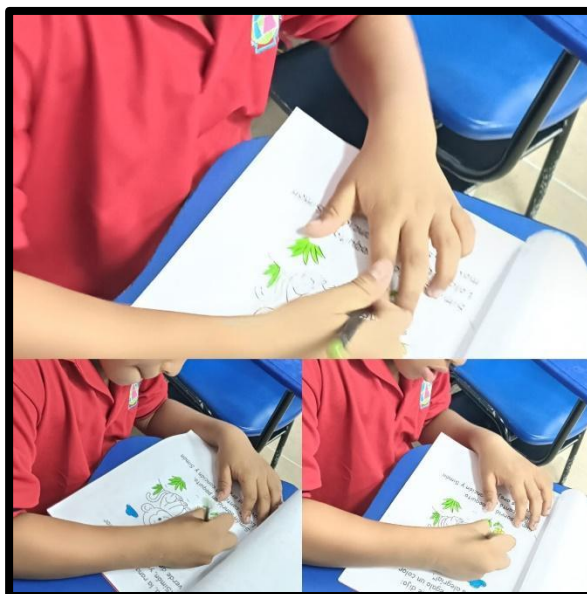
conversaban sobre lo que habían entendido, lo que les gustó y lo que recordaban de los personajes y las acciones.

Figura N. 38. Evidencia cuentacuentos n.4



Fuente: elaboración propia

Figura n.39 evidencia cuentacuentos n.5



fuentes: elaboración propia.

El desarrollo de esta actividad evidenció una alta motivación y participación por parte de los estudiantes. El uso de imágenes, el tono de voz expresivo y la posibilidad de intervenir durante la narración favorecieron la comprensión y el disfrute del cuento. La entrega individual del material para colorear permitió que cada niño recree la historia a su manera, reforzando la comprensión y estimulando la expresión creativa. Los estudiantes mostraron interés en compartir sus producciones y en volver a contar lo que recordaban, lo que sugiere que la estrategia resultó pertinente para fortalecer la competencia comunicativa desde una perspectiva inclusiva, creativa y ajustada a sus características particulares. Esta actividad dejó en evidencia el potencial del cuentacuentos como una herramienta pedagógica que integra el arte, el juego y la neuroeducación para promover el desarrollo del lenguaje en niños con necesidades educativas diversas.

7.3.3 Actividad 3: taller de expresión artística y emocional con música y dibujo guiado.

Figura n 40. Evidencia taller expresión artística n. 1



Fuente: elaboración propia

Esta propuesta buscó fomentar la expresión libre de emociones e ideas a través de la música como estímulo sensorial, permitiendo que los estudiantes transformaran lo que sentían en creaciones gráficas. La actividad se inició con un ejercicio de escucha activa, invitando a los niños a cerrar los ojos y concentrarse en las sensaciones que les generaba cada pieza musical. Posteriormente, se orientó un dibujo libre guiado, donde cada uno expresó con colores, formas y trazos lo que la música les inspiró. Finalmente, se propició un espacio para socializar sus producciones, favoreciendo la expresión oral, gestual y emocional en un ambiente relajado y participativo.

Figura n. 41 Evidencia taller expresión artística n.2



Fuente: elaboración propia.

Esta actividad evidenció cómo la combinación del arte y la música puede convertirse en un canal poderoso para la expresión emocional y comunicativa de los

estudiantes. A lo largo de la sesión, los niños mostraron entusiasmo al explorar diferentes ritmos y transformar sus emociones en representaciones gráficas únicas. La socialización de los dibujos permitió que cada niño, desde sus posibilidades, lograra explicar o compartir su producción, fortaleciendo la confianza en sí mismos y la interacción con sus compañeros. El ambiente generado durante la actividad propició la participación espontánea, la escucha respetuosa y la valoración de las ideas de otros, demostrando que el arte y la música son recursos efectivos para promover la comunicación en contextos inclusivos y diversos.

7.3.4. Actividad 4: Escritura Creativa Con Apoyo Visual Y Emocional

Esta propuesta tuvo como propósito acercar a los estudiantes al proceso de escritura de manera significativa, partiendo de imágenes, dibujos y experiencias personales que sirvieron como estímulo para producir palabras o frases sencillas. La actividad inició con un breve conversatorio donde los niños compartieron, a partir de imágenes o dibujos propios, lo que veían o recordaban. Posteriormente, el docente modeló la escritura de palabras claves, motivando a los estudiantes a intentarlo en sus hojas. A lo largo del ejercicio, se proporcionaron apoyos visuales y se ofreció acompañamiento verbal y gestual para facilitar el proceso, respetando el ritmo y las posibilidades de cada niño.

Figura N. 42 Escritura Creativa N.1



Fuente: elaboración propia.

Figura N. 43 Escritura Creativa N.2



Fuente: elaboración propia

La implementación de esta actividad permitió evidenciar que, cuando la escritura se conecta con experiencias cercanas y significativas, los estudiantes participan con mayor interés y motivación. Aunque algunos niños presentaron dificultades en la formación de letras o en la construcción de palabras completas, todos mostraron disposición para intentarlo y lograron producir al menos alguna representación gráfica o escrita relacionada con su experiencia. La socialización en pequeños grupos permitió reforzar la confianza y valorar los logros individuales. Esta actividad demostró que el uso de apoyos visuales, el acompañamiento constante y la conexión emocional con el contenido favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas en un ambiente inclusivo, accesible y libre de presiones.

7.3.5. Actividad 5: Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas

Figura n.44 Evidencia dinámica multisensorial n. 1



Fuente: elaboración propia

Para finalizar la fase de implementación, se llevó a cabo la quinta actividad: Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas. Esta estrategia buscó reforzar la comprensión de consignas orales y visuales mediante el ritmo, el movimiento y el uso de imágenes o pictogramas que facilitaran la atención y la ejecución de acciones sencillas. La actividad se desarrolló en un espacio amplio que permitió a los estudiantes moverse libremente mientras seguían las instrucciones dadas por el docente, quien las acompañaba con el ritmo de las palmas y la presentación de pictogramas. Los niños participaron activamente en secuencias de movimientos como saltar, aplaudir, girar y caminar, respondiendo de manera verbal, gestual o motriz según sus posibilidades.

Figura n. 45 Evidencia dinámica multisensorial n. 2



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de esta dinámica evidenció que el ritmo, el movimiento y los apoyos visuales son recursos efectivos para captar la atención y facilitar la comprensión de instrucciones en estudiantes con dificultades comunicativas. La mayoría de los niños logró seguir las secuencias propuestas, mostrando entusiasmo y disfrute durante la actividad.

Además, se observó que algunos estudiantes que suelen tener baja participación en actividades más estructuradas, se mostraron más seguros y activos al realizar los movimientos al ritmo de las palmas o al identificar las imágenes. Esta experiencia reafirma la importancia de integrar dinámicas multisensoriales en el aula como una forma de diversificar las estrategias pedagógicas y fortalecer la comunicación desde un enfoque inclusivo y lúdico.

7.4. Cuarto objetivo.

Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas, analizando su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y en su participación en un entorno escolar inclusivo.

En atención al cuarto objetivo, se llevó a cabo una valoración del impacto que tuvo cada una de las actividades implementadas en el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes del grado primero. Para esta evaluación, se tomaron como fuente principal los diarios de campo (ver apéndice 5) elaborados durante la fase de implementación, los cuales permitieron registrar de forma sistemática las observaciones, reacciones, avances y dificultades presentadas por los niños en cada sesión. Las evidencias recopiladas en dichos registros permitieron concluir que todas las estrategias aplicadas resultaron significativas y pertinentes, ya que lograron involucrar a los estudiantes en distintos niveles de participación. Se promovió de manera efectiva el uso del lenguaje verbal, no verbal, escrito, artístico y emocional, respondiendo a las necesidades particulares del grupo desde un enfoque inclusivo y multisensorial. A continuación, se presenta el análisis detallado de cada actividad con base en lo observado y documentado.

Actividad 1: Cartilla de aprestamiento motor y visual

La cartilla resultó ser un recurso fundamental y progresivo para preparar a los estudiantes en el control del trazo, la coordinación viso-motriz y la organización gráfica. Aunque no se implementó en una única sesión, sino que se usó de manera continua en diferentes momentos, permitió evidenciar avances en el agarre del lápiz, el seguimiento de contornos y la estabilidad del trazo en la mayoría de los estudiantes. A medida que se fue trabajando, los niños mostraron mayor seguridad en sus producciones gráficas, lo cual fortaleció la base motriz para las siguientes actividades que implican escritura.

Actividad 2: Cuentacuentos interactivo con apoyo visual

Esta actividad fue muy efectiva para promover la comprensión oral y la participación verbal. La interacción a través del cuento, las imágenes y la dramatización permitió que los estudiantes se sintieran motivados y se expresaran desde sus posibilidades. El momento de colorear el cuento sirvió como puente entre la comprensión y la producción artística, generando un ambiente de disfrute y comunicación espontánea. Los niños lograron recordar personajes, expresar emociones y reconstruir partes de la historia, lo que muestra avances en la comprensión auditiva y narrativa.

Actividad 3: Taller de expresión artística y emocional con música y dibujo guiado

El taller de música y dibujo permitió a los estudiantes conectar sus emociones con la expresión gráfica, logrando representaciones personales que luego compartieron con el grupo. La actividad fue altamente significativa, ya que involucró tanto el lenguaje no verbal (colores, formas, gestos) como el lenguaje oral (al describir sus producciones). Los niños participaron activamente, demostrando que el arte y la música son canales potentes para

liberar emociones y favorecer la comunicación espontánea, especialmente en un grupo neurodiverso.

Actividad 4: Escritura creativa con apoyo visual y emocional

Si bien la escritura sigue siendo uno de los mayores desafíos para el grupo, esta actividad permitió observar avances graduales en la producción de palabras o frases sencillas cuando se parte de imágenes o experiencias significativas. Algunos estudiantes lograron escribir de manera independiente, mientras que otros lo hicieron con apoyo. Lo más relevante fue que todos intentaron escribir y participaron en la socialización de sus producciones, lo que evidencia que la estrategia fue adecuada para motivar el acercamiento a la escritura desde un enfoque accesible y personalizado.

Actividad 5: Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas

Esta dinámica fue altamente efectiva para reforzar la comprensión de instrucciones y mantener la atención del grupo. La combinación de ritmo, movimiento e imágenes permitió que los estudiantes siguieran consignas con mayor facilidad, incluso aquellos que suelen presentar dificultades para comprender órdenes verbales. La participación fue activa y sostenida, mostrando que las dinámicas multisensoriales son estrategias inclusivas que potencian la escucha activa, la memoria y la respuesta motriz, fortaleciendo también la interacción social y el trabajo en equipo.

Las cinco actividades implementadas demostraron ser pertinentes, inclusivas y motivadoras. Si bien algunas requieren mayor continuidad para consolidar los aprendizajes, todas aportaron de manera significativa al desarrollo de las habilidades comunicativas del

grupo. La combinación de arte, música, movimiento, imágenes y escritura permitió atender diferentes estilos de aprendizaje, brindando oportunidades reales para que los estudiantes se expresaran y fortalecieran su competencia comunicativa desde una perspectiva integral y significativa.

Aportes de la Neurociencia en la Evaluación del Proceso

Los resultados observados en cada una de las actividades implementadas permiten afirmar que la neurociencia educativa aporta fundamentos sólidos que respaldan las estrategias diseñadas en esta investigación. En primer lugar, se evidenció que la estimulación multisensorial (auditiva, visual, táctil y motriz) generó un ambiente favorable para el aprendizaje, activando diversas áreas cerebrales relacionadas con la atención, la percepción y la memoria, tal como lo plantea Mora (2021). La incorporación del arte, la música, el ritmo y el movimiento permitió activar la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para crear nuevas conexiones neuronales a partir de experiencias significativas. Esto fue especialmente notorio en estudiantes que inicialmente mostraron mayor resistencia o dificultad para comunicarse, pero que, gracias a estas experiencias, empezaron a participar con mayor seguridad.

Además, las actividades favorecieron el desarrollo de la memoria emocional y sensorial, lo que ayudó a consolidar aprendizajes desde lo afectivo y lo vivencial. La repetición guiada de ejercicios, el uso de apoyos visuales y la integración del cuerpo en el aprendizaje potenciaron los procesos de codificación y recuperación de información, haciendo que las consignas y las producciones orales o escritas resultaran más accesibles para el grupo.

Finalmente, el ambiente de confianza y disfrute promovido en cada actividad estimuló la liberación de neurotransmisores como la dopamina, relacionada con el placer y la motivación, y redujo los niveles de estrés, creando condiciones propicias para que el aprendizaje fuera una experiencia positiva y memorable. Estos hallazgos reafirman que el diseño de estrategias basadas en la neurociencia no sólo es pertinente, sino necesario para atender la diversidad y fortalecer las competencias comunicativas en contextos inclusivos.

Figura N.46 Evidencias avances en escritura, comprensión textos, motricidad.



Fuente : elaboración propia.

8. Conclusiones

La implementación de la estrategia pedagógica fundamentada en el arte y la neuroeducación permitió fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad del grado primero del Colegio Reggio Amelia. A través de actividades multisensoriales, creativas y adaptadas a las características individuales del grupo, se generaron espacios de participación activa, expresión oral, escrita y emocional, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas esenciales para su inclusión escolar y social. Estos resultados se alinean con lo planteado por Mora (2013), quien sostiene que solo se puede aprender aquello que se ama, y que la emoción, el arte y la curiosidad son motores esenciales para activar los procesos de atención y memoria, fundamentales para el aprendizaje.

El diagnóstico inicial evidenció dificultades significativas en la comprensión de instrucciones orales, la escritura estructurada y la expresión de ideas con claridad, pero también destacó fortalezas como el uso del lenguaje no verbal y la alta disposición hacia la participación artística. Estas observaciones coinciden con lo documentado por Ojeda Rebolledo (2020), quien encontró que las artes plásticas son una vía eficaz para estimular la expresión oral y escrita en contextos preescolares. Las técnicas aplicadas, como la observación participante, la prueba diagnóstica y las encuestas a docentes, permitieron caracterizar el punto de partida del grupo y diseñar intervenciones ajustadas a sus necesidades reales, en concordancia con lo planteado por la UNESCO (2005) sobre el diseño de estrategias educativas inclusivas basadas en la diversidad funcional.

El diseño de las actividades integró principios clave de la neuroeducación, como la estimulación multisensorial, la activación emocional, el juego, el ritmo y el movimiento, y fue respaldado por hallazgos científicos como los de Spitzer (2012), quien sostiene que los ambientes enriquecidos, el arte y la emoción generan aprendizajes más profundos y duraderos. Asimismo, los referentes internacionales Gutiérrez y Pozo (2022) demostraron que la integración de actividades multisensoriales y fonológicas mejora la conciencia lingüística en niños pequeños, lo que refuerza el impacto positivo de la propuesta en tu población estudiantil.

Durante la implementación, se evidenció que las actividades propuestas no solo promovieron avances en el lenguaje oral y escrito, sino también en la confianza, la motivación y la interacción social. Actividades como el dibujo guiado con música, el cuentacuentos interactivo o la escritura creativa permitieron observar una mayor espontaneidad en la expresión y un uso más efectivo de estrategias verbales y no verbales. El arte, como lo señala Torres y Morales (2024), se consolidó como un puente entre lo emocional, lo cognitivo y lo comunicativo, permitiendo a los estudiantes con discapacidad canalizar sus ideas y sentimientos de forma significativa.

Finalmente, la evaluación del proceso confirmó que las estrategias implementadas tuvieron un impacto favorable en el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Se observaron mejoras en la comprensión de instrucciones, en la producción de textos, en la estructuración de ideas y en la participación verbal. Además, el arte actuó como un mediador emocional, tal como lo afirman Karkou y Aithal (2020), al reducir niveles de ansiedad y generar un clima de aprendizaje más humano e inclusivo.

En conclusión, esta investigación no solo aportó al desarrollo de habilidades comunicativas en niños con discapacidad, sino que también evidenció el potencial transformador de integrar el arte y la neurociencia en la práctica pedagógica, promoviendo una educación que respeta los ritmos, capacidades y formas de expresión de todos los estudiantes.

9. Recomendaciones

A la Coordinación Académica y de Adaptación Curricular del Colegio Reggio
Amelia

Se recomienda continuar fortaleciendo el acompañamiento que se brinda a los docentes en el diseño e implementación de estrategias inclusivas, garantizando que las actividades propuestas en las diferentes asignaturas incluyan recursos multisensoriales, artísticos y basados en la neuroeducación. El seguimiento constante a los PIAR y la orientación oportuna que la coordinación ha venido ofreciendo resultan fundamentales para asegurar que los procesos pedagógicos respondan a las características y necesidades de cada estudiante. Además, se sugiere consolidar espacios de formación y reflexión pedagógica donde los docentes puedan compartir experiencias, analizar avances y proponer nuevas estrategias que fortalezcan la competencia comunicativa de los estudiantes desde un enfoque inclusivo y creativo.

A los Docentes que Rotan por el Aula de Primero de Primaria

Se recomienda continuar integrando el arte, el movimiento y el juego en las actividades de aula, aprovechando el potencial que estas estrategias han demostrado para motivar a los estudiantes y favorecer su participación. Es importante que los docentes mantengan la práctica de utilizar apoyos visuales, modelar las consignas, brindar tiempos diferenciados y acompañar de manera cercana a cada niño, especialmente en las actividades que implican la producción oral o escrita. Asimismo, se sugiere que las estrategias implementadas en esta investigación puedan ser replicadas y adaptadas en las diferentes

áreas del currículo, contribuyendo a crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y significativos.

A la Institución Educativa en General

Se recomienda que el Colegio Reggio Amelia continúe impulsando proyectos y estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas desde una perspectiva inclusiva. El compromiso institucional evidenciado durante el desarrollo de esta investigación debe mantenerse como una política permanente que garantice el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Es importante seguir fortaleciendo la cultura escolar en torno al respeto por la diversidad y la valoración de las diferentes formas de expresión, reconociendo que cada estudiante aporta desde sus capacidades y potencialidades al ambiente de aula y a la vida escolar.

10. Referencias Bibliográficas

- Aprende, C. (2009). *Desarrollo infantil y competencias de la primera infancia. Documento 10*. Ministerio de Educación Nacional.
- Arenas Orellana, F. S. A., Escobedo Pavéz, R. A., Medina Burgos, V. L., & Montecinos Rojas, B. A. (2023). *Prevalencia de los neuromitos y el conocimiento general del funcionamiento cerebral en profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Física y Educación Diferencial de una universidad de Santiago de Chile* (Tesis de doctorado). UCSH. <https://www.ucsh.cl>
- Barbosa Martínez, M. A. (2020). *Estrategia lúdica basada en las artes plásticas para el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a 5 en dos instituciones privadas de Piedecuesta y Bucaramanga*.
- Bautista, L. S. (2025). *Simón y los colores del corazón* [Recurso pedagógico inédito para el fortalecimiento de la comprensión oral y la expresión emocional en niños de primer grado de inclusión]. Material de autoría propia, no publicado.
- Bogotá Gómez, A. D. (2022). *El arte como estrategia de enseñanza en los procesos lectoescritores en niños y niñas del grado transición del Jardín Infantil Paola Isabel*.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Calzadilla-Pérez, O. O., Quiñones Troncoso, E. E., & Urra Veloso, T. B. (2024). Comprensión neurocientífica de la enseñanza de la lectoescritura en el tránsito de la Educación Preescolar a la Básica. *Transformación*, 20(1), 15–43.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552024000100015

Cassany, D., & Comas, P. (1989). Describir el escribir.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

Colegio Reggio Amelia. (2025). *Prueba diagnóstica de habilidades comunicativas para primer grado* [Instrumento institucional de evaluación]. Bucaramanga, Colombia.

García, J., & González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*.

<http://www.redalyc.org/html/727/72718202/>

Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y Lingüística*, (45), 281–298. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.45.2212>

Hymes, D., & Gómez Bernal, J. (1996) Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*. (Traducción del original en *Sociolinguistics*, ed. Pride & Holmes, 1972, pp. 269–293).

Lara-Freire, M. L., Rojas-Yumisaca, W. G., & Cabezas-Arévalo, L. E. (2020). La evaluación diagnóstica como herramienta para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(2), 209–221.

- Lázaro, C., & Mateos, S. (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 7–8.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3296/4008>
- Mancilla, C., & Meléndez, L. (2020). Estrategias de comunicación en niños con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 45–67.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias primera infancia. Documento 10*. Bogotá: Taller Creativo Aleida Sánchez B LTDA.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Ojeda Rebolledo, L. L. (2021). *El desarrollo del lenguaje oral y escrito a través del arte en los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton en la ciudad de Pamplona*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres López, L. A., & Morales, E. L. (2024). El impacto del arte en el desarrollo cognitivo del niño en preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5795–5816. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9928
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre la educación inclusiva: Asegurar el aprendizaje para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. p. 19.

Apéndices

Apéndice N. 1 Resultados de la prueba diagnóstica.

RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA.

Este formulario está diseñado para registrar las observaciones y resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de primero de primaria del Colegio Reggio Amelia. Su propósito es identificar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas, específicamente en las áreas de expresión oral, comprensión, lectura y escritura, con el fin de orientar estrategias pedagógicas inclusivas y personalizadas.

1. ESTUDIANTE NOMBRE

Escriba su respuesta

2. Escribe CORRECTAMENTE EL NOMBRE. Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

3. COMPLETA LO QUE HACE FALTA EN CADA RENGLON. Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

4. ESCRIBE LAS LETRAS QUE CONOZCAS. Opción única.

- 1-5 LETRAS
- 6-10 LETRAS
- 10 O MAS LETRAS

5. ENCIERRA CON VERDE LAS PALABRAS LARGAS Y CON COLOR AZUL LAS CORTAS.

Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

6. ENCUENTRA Y COLOREA DOS DIAS DE LA SEMANA. Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

7. COLOREA LOS DIBUJOS QUE INICIAN CON LA LETRA A Y E. Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

8. BUSCA EL NOMBRE DE CADA DIBUJO Y ENCIERRALO. Opción única.

- LOGRADO
- EN PROCESO
- NO LOGRADO

9. OBSERVA LA IMAGEN Y ESCRIBE EL NOMBRE (LECTO ESCRITURA). Opción única.

- NINGUNA CORRECTA
- 1-2 PALABRAS CORRECTAS
- 3-4 PALABRAS CORRECTAS
- 5-6 PALABRAS CORRECTAS

10. HABILIDADES COMUNICATIVAS. Observa la imagen y responde las preguntas. Expresión

Oral. Opción única.

- 1 A 2 RESPUESTAS CORRECTAS
- 3 A 5 RESPUESTAS CORRECTAS
- 6 -7 RESPUESTAS CORRECTAS

11.PENSAMIENTO MATEMÁTICO. Opción única.

- 1 RESPUESTA CORRECTA
- 2 RESPUESTAS CORRECTAS
- 3 RESPUESTAS CORRECTAS
- 4 RESPUESTAS CORRECTAS
- 5 RESPUESTAS CORRECTAS

12.EXPLORACION Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO. Opción única.

- 1 RESPUESTA CORRECTA
- 2 RESPUESTAS CORRECTAS
- 3 RESPUESTAS CORRECTAS
- 4 RESPUESTAS CORRECTAS
- 5 RESPUESTAS CORRECTAS

Apéndice N. 2 formulario encuesta semiestructurada a docentes

ENCUESTA A DOCENTES DEL GRADO 1 COLEGIO REGGIO AMELIA. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este formulario hace parte de una investigación desarrollada en el grado primero del Colegio Reggio Amelia, cuyo objetivo es fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad a través de estrategias pedagógicas fundamentadas en el arte y los principios de la neurociencia educativa. Sus aportes como docente que acompaña este grupo son fundamentales, ya que permitirán comprender con mayor profundidad las necesidades, avances y posibilidades de los niños en relación con la expresión oral, la comprensión y la escritura. La información recopilada será utilizada con fines académicos y formativos, respetando la confidencialidad y sin identificar datos personales. Gracias por su colaboración y compromiso con una educación inclusiva y significativa.

1.NOMBRE DEL DOCENTE

Escriba su respuesta

2.ASIGNATURA QUE ACOMPAÑA EN EL GRADO 1.

Escriba su respuesta

3. Observación general del grupo

¿Cómo describiría el nivel general de comunicación de los estudiantes del grado primero tanto de forma oral como escrita?

- EXCELENTE
- BUENO
- REGULAR
- INSUFICIENTE

4 ¿Qué dificultades comunicativas ha observado con mayor frecuencia?

Seleccione como máximo 2 opciones.

- EXPRESIÓN ORAL
- COMPRENSIÓN
- ESCRITURA
- VOCABULARIO
- INTERACCIÓN

5. ¿Cómo es la participación verbal de los estudiantes en clase?

(Seleccione una o más opciones que describan su observación) Seleccione como máximo 2 opciones.

- Participan de forma espontánea y frecuente
- Participan solo cuando se les pregunta directamente
- Les cuesta intervenir, pero lo intentan con apoyo
- Muestran resistencia o evitan hablar en público
- Se comunican mejor mediante gestos u otras formas no verbales

6. ¿Suelen intervenir, preguntar o responder durante las clases?

- SIEMPRE
- CON FRECUENCIA
- A VECES
- RARA VEZ
- NUNCA

7. ¿Los estudiantes logran expresar sus ideas con claridad y coherencia?

Seleccione como máximo 2 opciones.

- Sí, la mayoría lo hace de forma clara y estructurada
- Algunos lo logran, pero otros tienen dificultades en el orden o la claridad
- La mayoría se expresa con dificultad o necesita ayuda constante
- No logran expresar sus ideas verbalmente

8. ¿En qué momentos o tipos de actividades ha notado que se comunican con mayor seguridad?

Seleccione como máximo 2 opciones.

- Actividades artísticas (dibujo, pintura, modelado, etc.)
- Juego libre o juegos de roles
- Lectura de cuentos o dramatización
- Trabajo en grupo
- Clase magistral o explicación docente

9. ¿Los estudiantes comprenden con facilidad las instrucciones orales o requieren apoyo adicional? (Seleccione la opción que mejor describa su experiencia)

Seleccione como máximo 2 opciones.

- Comprenden con facilidad las instrucciones orales desde la primera vez
- Comprenden si las instrucciones son breves y acompañadas de ejemplos
- Necesitan que se repitan o se les expliquen con apoyos visuales o gestuales
- Requieren una mediación constante y personalizada para comprender las instrucciones

10. ¿Qué tipo de errores o dificultades encuentra con más frecuencia en la escritura?

- Inversión o rotación de letras
- Escritura de letras sin correspondencia con el sonido
- Dificultad para separar palabras o formar oraciones
- Omisión o adición de letras
- Escritura ilegible o con trazo inestable
- Dificultad para iniciar o terminar una palabra o frase
- NO APLICA

11. ¿Cómo observa el desarrollo de la motricidad fina en los ejercicios que implican escritura?

- Los estudiantes muestran buen control del lápiz y estabilidad en los trazos

- Presentan dificultades leves que afectan la precisión, pero logran completar los ejercicios
- Se evidencia debilidad motriz que interfiere en la calidad y ritmo de escritura
- Requieren adaptaciones o herramientas para mejorar el desempeño motor fino
- NO APLICA

12. ¿Qué estrategias ha utilizado o considera útiles para fortalecer la comunicación en sus clases?

Seleccione como máximo 3 opciones.

- Lectura en voz alta y conversación sobre cuentos o historias
- Juegos de roles, dramatizaciones o títeres
- Uso de imágenes, secuencias y tarjetas visuales
- Canciones, rimas o juegos con palabras
- Actividades artísticas (dibujo, pintura, modelado, collage)
- Trabajo colaborativo en parejas o grupos
- Repetición de instrucciones con apoyos visuales
- Tiempo adicional y retroalimentación individual

13. ¿Cree que el arte puede facilitar la expresión o comprensión de los estudiantes mejorando así las habilidades comunicativas? Opción única.

- Sí, en gran medida
- Sí, de manera parcial
- No estoy seguro/a
- No lo considero útil

Apéndice N.3 guías de observación participante

| |
|----------------------------------|
| GUÍA DE OBSERVACIÓN N. 01 |
|----------------------------------|

| | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| FECHA DE OBSERVACIÓN | OCTUBRE 21 DE 2024 |
| HORA | 08:20 am |
| LUGAR | AULA DE CLASE |
| DOCENTE A CARGO | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES |
| ASIGNATURA | CIENCIAS NATURALES |

| ATEGORIA OBSERVADA | INDICADOR ESPECIFICO | MAYORIA | ALGUNOS | POCOS O NINGUNO | OBSERVACIONES |
|-----------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| EXPRESIÓN ORAL | Usa palabras para expresar ideas | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Participa verbalmente en clase | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | La participación es positiva, pero se observa que se debe trabajar en centrar las participaciones en la temática que se está viendo, suelen salirse del contexto. |
| COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIÓN | Comprende indicaciones orales sin apoyo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Las instrucciones se deben organizar paso a paso, se usa la agenda del día. |
| USO DEL LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza gestos, expresiones o movimientos para | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| | | | | | |
|--------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--|
| | complementar el habla | | | | |
| INTERACCIÓN SOCIAL | Se relaciona activamente con compañeros y docentes | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | muestran mayor interés cuando las actividades incluyen videos relacionados con las temáticas. |
| PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA | Se involucra en actividades de arte como medio de expresión | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Responden mejor cuando organizan ideas a través de mapas mentales, dibujos o esquemas visuales, en lugar de copiar textos largos |

Fuente: elaboración propia

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.02

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| FECHA DE OBSERVACIÓN | OCTUBRE 22 DE 2024 |
| HORA | 10:30 am |
| LUGAR | AULA DE CLASE |
| DOCENTE A CARGO | LINA MARCELA ORDOÑEZ CASADIEGO |
| ASIGNATURA | LENGUAJE |

| CATEGORÍA OBSERVADA | INDICADOR ESPECÍFICO | MAYORIA | ALGUNOS | POCOS O NINGUNO | OBSERVACIONES |
|----------------------------|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--|
| EXPRESIÓN ORAL | Usa palabras para expresar ideas | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Participan poco (TEMA SUSTANTIVOS) y sus intervenciones son breves y con vocabulario limitado. |
| | Participa verbalmente en clase | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIÓN | Comprende indicaciones orales sin apoyo | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Requieren que las instrucciones se repitan y se apoyen con ejemplos. |
| USO DEL LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza gestos, expresiones o movimientos para complementar el habla | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Recurrieron a gestos o movimientos cuando no lograban verbalizar ideas. |

| | | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| INTERACCIÓN SOCIAL | Se relaciona activamente con compañeros y docentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA | Se involucra en actividades de arte como medio de expresión | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Cuando se presentan temáticas que incluyen actividades manuales con elaborar lapbook , plegables, origami los niños interactúan con mayor facilidad |

Fuente: elaboración propia

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.03

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| FECHA DE OBSERVACIÓN | OCTUBRE 23/ 2025 |
| HORA | 8:20 AM |
| LUGAR | AULA DE CLASE |
| DOCENTE A CARGO | LINA MARCELA ORDOÑEZ CASADIEGO |
| ASIGNATURA | MATEMÁTICAS |

| CATEGORÍA OBSERVADA | INDICADOR ESPECÍFICO | MAYORÍA | ALGUNOS | POCOS O NINGUNO | OBSERVACIONES |
|----------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---|
| EXPRESIÓN ORAL | Usa palabras para expresar ideas | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Durante la clase los niños son participativos, les gusta porque se maneja material concreto, eso les llama la atención. |
| | Participa verbalmente en clase | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Los niños comparten los resultados de las actividades y constantemente preguntan a la docente |
| COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIÓN | Comprende indicaciones orales sin apoyo | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Les cuesta seguir instrucciones orales largas o complejas. Se deben fraccionar. |
| USO DEL LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza gestos, expresiones o | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| | | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | movimientos para complementar el habla | | | | |
| INTERACCIÓN SOCIAL | Se relaciona activamente con compañeros y docentes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alta participación, colaboran, dialogan y comparten materiales. En la clase se utiliza mucho material concreto. |
| PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA | Se involucra en actividades de arte como medio de expresión | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | los niños disfrutaban cuando tienen en sus manos material concreto |

Fuente: elaboración propia.

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.04

| | |
|-----------------------------|---------------------------|
| FECHA DE OBSERVACIÓN | OCTUBRE 24 DE 2024 |
| HORA | 11:40 |
| LUGAR | AULA DE CLASE |
| DOCENTE A CARGO | KAROL MENDOZA |
| ASIGNATURA | INGLÉS |

| CATEGORÍA OBSERVADA | INDICADOR ESPECÍFICO | MAYORÍA | ALGUNOS | POCOS O NINGUNO | OBSERVACIONES |
|----------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---|
| EXPRESIÓN ORAL | Usa palabras para expresar ideas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Solo repiten frases simples con ayuda del docente. |
| | Participa verbalmente en clase | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | les causa curiosidad la clase, piden que se les repita la palabra, la frase o la instrucción. |
| COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIÓN | Comprende indicaciones orales sin apoyo | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Requieren ejemplos visuales o gestuales para comprender. |
| USO DEL LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza gestos, expresiones o movimientos para complementar el habla | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Usan gestos para imitar o acompañar las palabras que repiten. |

| | | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--|
| INTERACCIÓN SOCIAL | Se relaciona activamente con compañeros y docentes | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA | Se involucra en actividades de arte como medio de expresión | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Participan más cuando la actividad incluye música, canciones o juegos. |

Fuente: elaboración propia

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.05

| | |
|-----------------------------|------------------------------|
| FECHA DE OBSERVACIÓN | 25 DE OCTUBRE DE 2025 |
| HORA | 7:30 AM |
| LUGAR | AULA DE CLASE |
| DOCENTE A CARGO | BRANDON SANTIAGO ARANA |
| ASIGNATURA | ARTES PLÁSTICAS |

| CATEGORÍA OBSERVADA | INDICADOR ESPECÍFICO | MAYORÍA | ALGUNOS | POCOS O NINGUNO | OBSERVACIONES |
|----------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--|
| EXPRESIÓN ORAL | Usa palabras para expresar ideas | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Se expresan con mayor seguridad al explicar sus creaciones. |
| | Participa verbalmente en clase | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIÓN | Comprende indicaciones orales sin apoyo | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Los niños constantemente preguntan sobre las actividades del proceso, si van bien... |
| USO DEL LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza gestos, expresiones o movimientos para complementar el habla | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| | | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| INTERACCIÓN SOCIAL | Se relaciona activamente con compañeros y docentes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | los niños disfrutaban compartir , trabajar las actividades artísticas compartiendo materiales |
| PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA | Se involucra en actividades de arte como medio de expresión | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | es una asignatura que disfrutaban mucho, en donde se observa que se organizan y regulan para recibir materiales y poder desarrollar las actividades. |

Fuente: elaboración propia

Apéndice 4. Planeaciones

| |
|-------------------------------|
| PLANEACIÓN ACTIVIDADES |
|-------------------------------|

| | |
|-------------------------------|--|
| ACTIVIDAD 1 | Cartilla de aprestamiento motor y visual |
| OBJETIVO | Fortalecer la motricidad fina, la coordinación viso motriz y las habilidades previas a la lectoescritura en estudiantes del grado primero con discapacidad, mediante el uso progresivo y adaptado de una cartilla de ejercicios gráficos y perceptivos. |
| JUSTIFICACIÓN | El aprestamiento es una fase fundamental en la educación inicial, especialmente para niños con necesidades educativas diversas, ya que permite desarrollar las habilidades motoras, visuales y cognitivas necesarias para iniciar con éxito los procesos de lectura y escritura. Esta actividad responde al enfoque de la neuro educación al estimular conexiones neuronales a través de tareas repetitivas, rítmicas y visuales que activan la percepción, la atención, la memoria y el control motor (Mora, 2013). Además, favorece la autorregulación, la concentración y el reconocimiento de patrones, elementos clave para el desarrollo de la competencia comunicativa. |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Cartilla impresa de aprestamiento (50 hojas organizadas secuencialmente). • Lápices, colores, crayolas, tijeras sin punta, pegante, y demás útiles necesarios para cada actividad. |
| ESTRATEGIAS DE TRABAJO | La cartilla será utilizada de forma progresiva, una o dos hojas por sesión, según el ritmo del grupo. Las actividades incluyen: |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Trazos verticales, horizontales, circulares y en zigzag. • Laberintos, figuras punteadas, secuencias visuales. • Asociación imagen – forma – trazo. • Grafo motricidad y coordinación ojo-mano. • Actividades de coloreado, recorte y pegado. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio: se realiza actividad de respiración para relajar a los niños, se entrega la actividad que corresponde y se da la indicación de cómo desarrollarla 2. Desarrollo: los estudiantes realizan el ejercicio con acompañamiento y ajustes si es necesario (guías visuales, verbalizaciones, apoyo motriz). 3. Cierre: retroalimentación colectiva y valoración del esfuerzo. |
| ADAPTACIONES | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se realiza acompañamiento constante para orientar el adecuado agarre del lápiz. <input type="checkbox"/> Se apoya a los estudiantes en el seguimiento de contornos, promoviendo la estabilidad y precisión del trazo. <input type="checkbox"/> Se otorga tiempo adicional y se aplicaron pausas programadas para favorecer la atención y evitar la fatiga. <input type="checkbox"/> Se utilizan repeticiones de ejercicios clave para reforzar la coordinación viso motriz y afianzar la motricidad fina. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad del trazo. • Coordinación ojo – mano. • Seguimiento de indicaciones visuales. • Capacidad de mantenerse en la tarea. • Avance progresivo en la precisión motriz. |

| | |
|--|--|
| | |
| | <p>Valor agregado:</p> <p>El trabajo con esta cartilla prepara a los estudiantes para las siguientes actividades de la propuesta, brindándoles mayor seguridad y autonomía al enfrentarse a tareas de lectoescritura y expresión artística.</p> |

Fuente: elaboración propia

PLANEACIÓN ACTIVIDADES

| | |
|-------------------------------|---|
| ACTIVIDAD 2 | Cuenta cuentos interactivo |
| OBJETIVO | Estimular la comprensión oral, la asociación sonido-letra y la narración sencilla mediante imágenes y emociones. |
| JUSTIFICACIÓN | El cuentacuentos permite captar la atención de los niños, estimular su imaginación y fortalecer la comprensión auditiva y verbal. Mediante el uso de recursos visuales, emocionales y multisensoriales, esta actividad favorece el desarrollo del lenguaje, la memoria y la expresión, elementos esenciales para mejorar las habilidades comunicativas desde la neuroeducación y el arte. |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos ilustrados o proyectados. • Láminas o pictogramas de personajes y acciones. • Muñecos, objetos o recursos reales del cuento. • Fichas con palabras clave o imágenes. • Cartulina, marcadores, crayolas. |
| ESTRATEGIAS DE TRABAJO | <p>Lectura interactiva del cuento con apoyo visual y gestual.</p> <p>Preguntas orales durante y después de la narración.</p> <p>Asociación de imágenes y palabras clave del cuento.</p> <p>Actividades de dibujo o dramatización para reconstruir la historia.</p> <p>Coloreado del cuento en la medida que se narra</p> |

| | |
|--|--|
| <p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> | <p><input type="checkbox"/> Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del cuento y activación de conocimientos previos mediante preguntas o una breve dinámica relacionada con el tema del cuento. • Cuento: SIMÓN Y LOS COLORES DEL CORAZÓN. Ver anexo 2 • Exploración de las imágenes o personajes principales utilizando láminas o recursos reales. <p><input type="checkbox"/> Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración interactiva del cuento utilizando gestos, cambios de voz y apoyo visual. • Interacción constante mediante preguntas sencillas para guiar la comprensión. • Entrega del cuento diseñado en versión para colorear, permitiendo que los estudiantes lo ilustren según lo comprendido, favoreciendo la asociación imagen-significado y la expresión artística. <p><input type="checkbox"/> Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de los dibujos realizados, permitiendo que cada niño comparta lo que más le gustó del cuento o lo que quiso representar. • Reforzamiento del vocabulario o personajes mediante preguntas o juegos breves. |
| <p>ADAPTACIONES</p> | <p>Uso de imágenes claras y ampliadas.</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Repetición y modelado verbal para reforzar la comprensión.</p> <p>Apoyo gestual y emocional durante toda la actividad.</p> <p>Flexibilidad en la forma de participación: verbal, gestual o gráfica.</p> |
| <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Atención y participación durante el cuento. <input type="checkbox"/> Capacidad de identificar personajes o acciones. <input type="checkbox"/> Asociación entre imágenes y sonidos o palabras. <input type="checkbox"/> Participación en la reconstrucción de la historia. <input type="checkbox"/> Expresión de emociones o ideas relacionadas con el cuento. |
| | |

Fuente: elaboración propia

PLANEACIÓN ACTIVIDADES

| | |
|-------------------------------|---|
| ACTIVIDAD 3 | Taller de expresión artística y emocional con música y dibujo guiado |
| OBJETIVO | Fomentar en los niños la expresión emocional y simbólica, a través de la música y el dibujo guiado, utilizando tanto el lenguaje verbal (lo que cuentan y explican) como el no verbal (gestos, colores, formas). |
| JUSTIFICACIÓN | La expresión artística permite que los niños canalicen emociones, representen ideas y se comuniquen de formas diversas, más allá del lenguaje oral o escrito. El arte, en combinación con la música, estimula áreas cerebrales relacionadas con las emociones, la creatividad y la comunicación (Mora, 2013). Esta actividad promueve el desarrollo de la competencia comunicativa desde una perspectiva multisensorial e inclusiva, aprovechando el arte como un lenguaje accesible para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que presentan dificultades verbales. |
| MATERIALES | <p>Reproductor de música y audios de diferentes ritmos (alegres, tranquilos, dinámicos).</p> <p>Hojas blancas o cartulinas.</p> <p>Lápices, colores, crayolas, marcadores.</p> <p>Cinta adhesiva para exhibir los trabajos.</p> |
| ESTRATEGIAS DE TRABAJO | <p>Escucha activa de diferentes piezas musicales guiadas por el docente.</p> <p>Invitación a cerrar los ojos y sentir la música antes de dibujar.</p> <p>Dibujo libre guiado por las emociones que les genera cada música.</p> |

| | |
|--|--|
| | Socialización y explicación oral o gestual del dibujo realizado. |
| <p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> | <p>1. Inicio:</p> <p>Ambientación del espacio con una breve dinámica de relajación o respiración.</p> <p>Presentación de la actividad invitando a los estudiantes a escuchar atentamente diferentes músicas.</p> <p>2. Desarrollo:</p> <p>Reproducción de varias piezas musicales, permitiendo que los estudiantes escuchen y luego dibujen lo que sienten o imaginan.</p> <p>Acompañamiento del docente mediante preguntas o sugerencias como: “¿Qué te hace sentir esta música?”, “¿Qué colores crees que la representan?”, “¿Qué formas imaginas?”.</p> <p>Los estudiantes realizan sus dibujos de manera libre pero guiada por sus emociones.</p> <p>3. Cierre:</p> <p>Socialización de los dibujos, donde cada niño explica o muestra lo que representó, utilizando palabras, gestos o señalando elementos de su obra.</p> <p>Exhibición de los trabajos en un mural o espacio del aula.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| ADAPTACIONES | <p>Permitir el uso de diferentes materiales según las necesidades motrices de cada niño.</p> <p>Dar tiempo adicional a quienes lo requieran.</p> <p>Modelar verbal y gestualmente las instrucciones.</p> <p>Validar cualquier forma de participación, ya sea verbal, gestual o solo gráfica.</p> |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <p>Participación activa en la escucha y el dibujo</p> <p>Uso de colores, formas y trazos para representar emociones o ideas.</p> <p>Capacidad para compartir o explicar el dibujo de manera verbal o no verbal.</p> <p>Muestra de disfrute, atención y expresión personal durante la actividad.</p> |
| VALOR AGREGADO | <p>La música y el arte, como lenguajes universales, permiten que todos los niños participen sin barreras, fortaleciendo su autoconfianza, creatividad y capacidad de comunicar lo que sienten de manera única y significativa.</p> |

Fuente: Elaboración propia

PLANEACIÓN ACTIVIDADES

| | |
|-------------------------------|---|
| ACTIVIDAD 4 | Escritura creativa con apoyo visual y emocional |
| OBJETIVO | Desarrollar habilidades básicas de escritura a partir del arte y experiencias personales significativas, utilizando apoyos visuales y emocionales que faciliten la producción de palabras o frases sencillas. |
| JUSTIFICACIÓN | La escritura es una competencia compleja que requiere no solo habilidades motoras y lingüísticas, sino también motivación y conexión emocional. En niños con dificultades comunicativas, es fundamental ofrecer apoyos visuales y afectivos que les permitan encontrar sentido y disfrute en el acto de escribir (Gutiérrez-Fresneda & Pozo-Rico, 2022). Esta actividad utiliza imágenes, dibujos propios y recuerdos personales como punto de partida para que los estudiantes escriban desde su experiencia, favoreciendo la expresión auténtica y significativa. |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de acciones, objetos y lugares familiares. • Fotografías o dibujos realizados por los estudiantes. • Papel, lápices, colores, marcadores. • Cartulinas o fichas para crear pequeños textos o frases. • Apoyos visuales con palabras o frases modelo. |
| ESTRATEGIAS DE TRABAJO | <p>Observación y descripción de imágenes o experiencias cercanas al estudiante.</p> <p>Modelado de escritura de palabras o frases sencillas.</p> <p>Apoyo visual constante con ejemplos o tarjetas de referencia.</p> <p>Producción de pequeños escritos relacionados con sus vivencias o dibujos.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> | <p><input type="checkbox"/> Inicio:</p> <p>Conversatorio breve sobre experiencias familiares, lugares favoritos o situaciones conocidas.</p> <p>Presentación de imágenes o dibujos para activar ideas.</p> <p><input type="checkbox"/> Desarrollo:</p> <p>El docente modela cómo escribir palabras o frases a partir de una imagen o experiencia.</p> <p>Los estudiantes eligen una imagen o dibujo propio y escriben una o varias palabras que lo describan.</p> <p>En parejas o grupos pequeños, comparten lo que escribieron, con apoyo verbal o gestual.</p> <p>Cierre:</p> <p>Exhibición de los escritos acompañados de dibujos o imágenes.</p> <p>Retroalimentación positiva resaltando el esfuerzo y la creatividad.</p> |
| <p>ADAPTACIONES</p> | <p>Uso de plantillas con letras grandes o espacios amplios.</p> <p>Apoyo visual con palabras o frases modelo.</p> <p>Acompañamiento personalizado para quienes necesiten ayuda motora o verbal.</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | Flexibilidad para permitir escribir solo palabras sueltas o usar dibujos como parte del mensaje. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la construcción de palabras o frases. • Relación entre la imagen o experiencia y lo escrito. • Uso de apoyos visuales y modelo de referencia. • Esfuerzo por expresar ideas, aun con errores o apoyos. |
| VALOR AGREGADO | Esta actividad permite que los estudiantes escriban desde lo que conocen y sienten, haciendo del proceso de escritura una experiencia cercana, motivadora y accesible, fortaleciendo así su competencia comunicativa. |

Fuente: elaboración propia.

PLANEACIÓN ACTIVIDADES

| | |
|-------------------------------|--|
| ACTIVIDAD 5 | Dinámica multisensorial con instrucciones rítmicas y pictogramas |
| OBJETIVO | Reforzar la comprensión de instrucciones orales y visuales mediante el uso del ritmo, el movimiento corporal y el apoyo de pictogramas, favoreciendo la atención, la escucha activa y la ejecución de acciones sencillas. |
| JUSTIFICACIÓN | Muchos estudiantes con dificultades comunicativas requieren apoyos visuales y motores para comprender y seguir instrucciones. La neurociencia sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando se integra el movimiento, el ritmo y los estímulos multisensoriales, ya que estos activan diferentes áreas del cerebro relacionadas con la atención y la memoria (Mora, 2021). Esta dinámica combina instrucciones verbales, ritmo corporal (aplausos, palmadas, pasos) y pictogramas, facilitando la comprensión a través de canales auditivos, visuales y kinestésicos. |
| MATERIALES | <p>Pictogramas o tarjetas con imágenes de acciones (saltar, aplaudir, caminar, girar, etc.).</p> <p>Instrumentos de percusión o palmas para marcar el ritmo.</p> <p>Espacio amplio para moverse libremente.</p> |
| ESTRATEGIAS DE TRABAJO | <p>Presentación de las instrucciones orales acompañadas de pictogramas.</p> <p>Práctica guiada de los movimientos siguiendo el ritmo marcado por el docente.</p> <p>Ejecución de secuencias rítmicas combinando imágenes y acciones.</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | Variaciones en la velocidad o el orden de las instrucciones para mantener la atención. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>Inicio:</p> <p>Activación con un juego de imitación de movimientos simples.</p> <p>Presentación de los pictogramas y explicación de cada acción.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Ejecución de secuencias rítmicas: el docente marca el ritmo con palmas o instrumentos y muestra el pictograma correspondiente.</p> <p>Los estudiantes realizan la acción según lo escuchado y observado.</p> <p>Variación de las secuencias para aumentar la complejidad o el dinamismo.</p> <p>Cierre:</p> <p>Conversatorio breve sobre cómo se sintieron siguiendo las instrucciones.</p> <p>Retroalimentación destacando el esfuerzo y la atención de cada participante.</p> |
| ADAPTACIONES | <p>Repetición de las instrucciones con apoyo gestual.</p> <p>Uso de imágenes más grandes o coloridas si es necesario.</p> <p>Permitir la participación a través de movimientos alternativos o adaptados.</p> <p>Brindar acompañamiento físico o modelado cuando se requiera.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para seguir instrucciones orales y visuales. • Participación en las dinámicas rítmicas y de movimiento. • Reconocimiento de las imágenes o pictogramas. • Atención sostenida durante la actividad. |
| VALOR AGREGADO | <p>Esta dinámica multisensorial permite a los estudiantes integrar el lenguaje oral, visual y corporal, fortaleciendo la comprensión y la respuesta a instrucciones en un ambiente lúdico, activo e inclusivo.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Apéndice 5. Diarios de campo

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | Cartilla de aprestamiento motor |
| FECHA | 4 semana de enero |
| LUGAR | Aula 2 y 3 b |
| DOCENTE INVESTIGADOR | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES. |
| | |

| | |
|--|--|
| DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD | <p>Se realizó la implementación progresiva de la cartilla de aprestamiento motor y visual, que contiene 50 ejercicios de trazo, coordinación viso motriz, recorte y asociación visual. Cada día, se aplicaron entre una y dos páginas, dependiendo del ritmo del grupo. La actividad inició con ejercicios de respiración y relajación, seguidos de la explicación y modelado por parte del docente. Cada estudiante recibió su hoja de trabajo y desarrolló la actividad con acompañamiento individualizado, especialmente aquellos con mayor dificultad motriz o de atención. Las actividades se desarrollaron en diferentes asignaturas como lenguaje, matemáticas y artes.</p> |
| OBSERVACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | <ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los estudiantes mostró interés al recibir el material impreso. ● Algunos estudiantes necesitaron orientación constante para conservar el contorno del trazo y mantener el agarre adecuado del lápiz. ● Se observó que el uso de materiales como crayolas y colores aumentó la motivación. ● Los estudiantes con mayor dificultad se mostraron más atentos cuando se hacía acompañamiento cercano y se les daban pausas cortas. |

| | |
|---|--|
| EVIDENCIAS DE HABILIDADES COMUNICATIVAS OBSERVADAS | <ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes verbalizaban en voz baja lo que iban haciendo: “voy por la línea”, “aquí va el color”, lo que muestra procesos de autorregulación verbal. ● Algunos niños explicaban espontáneamente a sus compañeros cómo hacer el trazo. ● Se evidenció que el seguimiento de instrucciones mejoró cuando se complementaba con demostraciones visuales y modelado. ● Las explicaciones orales fueron sencillas, pero permitieron describir lo que hacían. |
| DIFICULTADES O RETOS IDENTIFICADOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Dificultades para mantener el ritmo de trabajo en algunos estudiantes. ● Desgaste motriz en niños con menor coordinación fina, requiriendo pausas. ● Necesidad de recordar constantemente el agarre correcto del lápiz. ● Distracción y pérdida de interés en algunos casos cuando las actividades se extendían por mucho tiempo. |
| ASPECTOS POSITIVOS Y LOGROS OBSERVADOS | <p>Mejora progresiva en la estabilidad del trazo en la mayoría del grupo.</p> <p>Aumento de la seguridad para iniciar las actividades sin tanto temor a equivocarse.</p> <p>Mayor precisión en el uso de materiales de escritura y coloreado después de varias sesiones.</p> <p>Los estudiantes mostraron satisfacción al completar las actividades y al recibir retroalimentación positiva.</p> |
| REFLEXION DEL INVESTIGADOR | <p>La implementación de la cartilla permitió evidenciar cómo la práctica repetida y acompañada de ejercicios motrices simples contribuye al desarrollo de la atención, el control del trazo y la disposición para escribir. Sin embargo, se requiere</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>alternar este tipo de actividades con momentos más dinámicos y lúdicos para evitar el cansancio o la pérdida de motivación. Es importante seguir fortaleciendo el acompañamiento personalizado para que cada niño avance a su propio ritmo.</p> |
| RECOMENDACIONES | <p>Continuar con el uso de la cartilla, intercalando con juegos o dinámicas cortas para mantener el interés.</p> <p>Incluir actividades grupales de motivación antes de iniciar el trabajo individual.</p> <p>Reforzar el acompañamiento en el agarre y control del trazo.</p> <p>Valorar el esfuerzo y los logros pequeños de cada estudiante para fortalecer su autoestima.</p> |

Fuente: elaboración propia

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| | |
|-------------------------------|--|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | Cuentacuentos Interactivo con Apoyo Visual |
| FECHA | Primera semana de febrero |
| LUGAR | Aula 2 y 3 b |
| DOCENTE INVESTIGADOR | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES. |
| | |

| | |
|--|---|
| DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD | Se llevó a cabo la actividad de cuentacuentos interactivo utilizando el material diseñado para la investigación, que incluía ilustraciones y texto sencillo. La narración se acompañó de imágenes impresas y gestos que facilitaron la comprensión de la historia. Posteriormente, los estudiantes participaron activamente respondiendo preguntas sencillas, completando frases y coloreando las ilustraciones del cuento. La actividad finalizó con una breve socialización, donde los niños expresaron, a su manera, lo que entendieron o sintieron sobre la historia. |
| OBSERVACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | <ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría mostró entusiasmo desde el inicio, especialmente al ver las imágenes y personajes del cuento. ● Algunos estudiantes participaron levantando la mano o respondiendo en voz baja. ● Varios niños necesitaron apoyo para comprender las preguntas, pero se animaron a responder cuando se usaron gestos o repeticiones. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad de colorear generó un ambiente de calma y permitió que los estudiantes se concentraran. |
| <p>EVIDENCIAS DE HABILIDADES COMUNICATIVAS OBSERVADAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes usaron expresiones sencillas para responder preguntas como "el mono", "la flor", o "me gusta el color". ● Hubo intentos de narrar partes del cuento usando frases cortas o palabras clave. ● Algunos niños complementaron sus respuestas con gestos o movimientos corporales. ● Se observó mayor disposición para hablar cuando se les brindó tiempo y se repitieron las preguntas de forma pausada. |
| <p>DIFICULTADES O RETOS IDENTIFICADOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Algunos estudiantes no comprendían las preguntas a la primera y requerían modelado o ejemplos. ● Las respuestas fueron en su mayoría fragmentadas o con dificultad en la construcción de oraciones completas. ● Hubo estudiantes que prefirieron participar señalando imágenes en lugar de usar el lenguaje oral. ● Algunos niños se distrajeron durante la socialización oral y requirieron acompañamiento cercano. |
| <p>ASPECTOS POSITIVOS Y LOGROS OBSERVADOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Todos los estudiantes lograron vincularse de alguna manera a la actividad, ya sea verbalmente, con gestos o mediante el coloreo. ● La combinación de imágenes y narración facilitó la comprensión general del cuento. ● Los estudiantes mostraron alegría y curiosidad por los personajes y por contar lo que les gustó. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La actividad fortaleció la atención sostenida y permitió evidenciar pequeños avances en la expresión oral. |
| REFLEXION DEL INVESTIGADOR | <p>La actividad de cuentacuentos interactivo resultó ser una estrategia efectiva para motivar la participación y promover el uso del lenguaje en un ambiente lúdico y seguro. El apoyo visual y el acompañamiento constante fueron claves para que los estudiantes se sintieran seguros al participar. Es importante seguir incorporando actividades que combinen lo visual, lo oral y lo manipulativo, ya que se evidenció que estas estrategias favorecen la comprensión y la expresión en niños con dificultades comunicativas.</p> |
| RECOMENDACIONES | <p>Continuar utilizando imágenes y recursos visuales para apoyar la comprensión.</p> <p>Brindar tiempo adicional y apoyo individual para aquellos estudiantes que requieran mayor acompañamiento.</p> <p>Variar las estrategias para incluir dramatización o juegos de roles.</p> <p>Fortalecer las actividades de socialización para que todos los niños tengan la oportunidad de expresarse</p> |

fuentes: elaboración propia.

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| | |
|-------------------------------|--|
| TÍTULO DE LA ACTIVIDAD | Taller de Expresión Artística y Emocional con Música y Dibujo Guiado |
| FECHA | Segunda semana de febrero |
| LUGAR | Aula 2 y 3 b |
| DOCENTE INVESTIGADOR | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES. |

| | |
|--|--|
| DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD | <p>Se implementó un taller que combinó la escucha de diferentes piezas musicales con la expresión gráfica a través del dibujo. La actividad inició con una breve sensibilización, invitando a los niños a cerrar los ojos, respirar profundo y sentir las emociones que la música les transmitía. Luego, se les propuso dibujar libremente lo que sentían o imaginaban. La sesión culminó con una socialización en la que cada niño, según sus posibilidades, explicó su dibujo mediante palabras, gestos o señalamientos.</p> |
| OBSERVACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | <p>Todos los estudiantes participaron activamente desde el inicio, mostrando curiosidad por las canciones.</p> <p>Algunos niños se dejaron llevar por el ritmo moviendo las manos, el cuerpo o tarareando suavemente.</p> <p>La mayoría inició su dibujo de forma libre y creativa, sin temor a equivocarse.</p> <p>Durante la socialización, varios estudiantes se animaron a explicar lo que habían dibujado, utilizando palabras o apoyándose en gestos.</p> |

| | |
|---|---|
| | |
| EVIDENCIAS DE HABILIDADES COMUNICATIVAS OBSERVADAS | <p>Los estudiantes lograron asociar las emociones que les generaba la música con colores y formas en sus dibujos.</p> <p>Algunos describieron su obra utilizando frases sencillas como "estoy feliz", "es un sol", "es mi mamá".</p> <p>Se observó que el ambiente relajado favoreció la expresión espontánea y la participación verbal de niños que usualmente se muestran más tímidos.</p> <p>La actividad permitió evidenciar cómo el arte y la música facilitaron la comunicación no verbal y verbal.</p> |
| DIFICULTADES O RETOS IDENTIFICADOS | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Algunos estudiantes necesitaron más tiempo para comenzar a dibujar, mostrando inseguridad inicial. <input type="checkbox"/> Hubo niños que se limitaron a hacer trazos repetitivos o símbolos que no lograron explicar verbalmente. <input type="checkbox"/> No todos lograron asociar claramente lo escuchado con lo dibujado, aunque participaron activamente. <input type="checkbox"/> Durante la socialización, algunos prefirieron que el docente interpretara o describiera su trabajo. |
| ASPECTOS POSITIVOS Y LOGROS OBSERVADOS | <ul style="list-style-type: none"> • Alta participación de todo el grupo en la escucha activa y el dibujo. • Mejora en la confianza para expresarse sin miedo a ser juzgados. • Uso de colores y formas variadas para representar emociones y pensamientos. • Mayor disposición para compartir en voz alta o a través de gestos el significado de sus producciones. |
| REFLEXION DEL INVESTIGADOR | <p>La integración de la música con el dibujo permitió generar un ambiente de confianza y motivación, en el que los estudiantes se sintieron libres para expresarse de manera personal y creativa. Esta experiencia demostró que el arte puede ser un</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>canal efectivo para potenciar la comunicación en niños que enfrentan dificultades para verbalizar sus ideas. La actividad evidenció que, al conectar las emociones con el movimiento y la expresión plástica, se facilita el desarrollo comunicativo desde una perspectiva sensorial y emocional.</p> |
| RECOMENDACIONES | <p>Continuar integrando la música como recurso para estimular la expresión emocional.</p> <p>Brindar más tiempo para que cada niño elabore su dibujo a su ritmo.</p> <p>Incentivar la descripción oral del trabajo sin forzar la participación, respetando los tiempos de cada uno.</p> <p>Repetir este tipo de talleres variando los estímulos (sonidos de la naturaleza, cuentos sonoros, etc.) para ampliar las posibilidades expresivas</p> |

Fuente: elaboración propia.

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| | |
|-------------------------------|---|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | Escritura Creativa con Apoyo Visual y Emocional |
| FECHA | Tercera semana de febrero |
| LUGAR | Aula 2 y 3 b |
| DOCENTE INVESTIGADOR | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES. |

| | |
|--|---|
| DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD | La actividad consistió en motivar a los estudiantes a escribir palabras o frases cortas a partir de imágenes familiares, emociones y experiencias personales. Se utilizaron láminas ilustradas de objetos, animales y escenas cotidianas, junto con preguntas orientadoras que facilitarían la expresión escrita. Cada estudiante seleccionó una imagen y, con apoyo del docente, intentó escribir una palabra, una frase o una breve descripción. La actividad cerró con una socialización en la que los niños mostraron sus producciones y explicaron su significado. |
| OBSERVACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | <input type="checkbox"/> La mayoría mostró disposición para participar, aunque algunos necesitaron mayor acompañamiento. <input type="checkbox"/> Algunos estudiantes lograron escribir palabras conocidas como su nombre, mamá o sol. <input type="checkbox"/> Varios niños intentaron escribir, aunque presentaron errores de trazo, omisión de letras o inversión. <input type="checkbox"/> Hubo entusiasmo al compartir lo que escribieron, aunque las explicaciones fueron más claras cuando se apoyaban en las imágenes. |
| EVIDENCIAS DE HABILIDADES | Los estudiantes relacionaron imágenes con palabras y emociones sencillas. |

| | |
|--|---|
| <p>COMUNICATIVAS OBSERVADAS</p> | <p>Se observó el uso de vocalizaciones o lectura en voz alta de lo que escribían, aunque con dificultad en algunos casos.</p> <p>La actividad favoreció el uso del lenguaje verbal y no verbal para acompañar la escritura.</p> <p>Algunos niños lograron estructurar frases simples, mostrando avances en la organización de ideas.</p> |
| <p>DIFICULTADES O RETOS IDENTIFICADOS</p> | <p>Dificultades motrices al escribir, como letras irregulares o falta de separación entre palabras.</p> <p>Necesidad de apoyo constante para recordar cómo se forman las letras o cómo se escriben las palabras.</p> <p>Algunos estudiantes se desmotivaron al no lograr escribir con claridad, requiriendo estímulo emocional.</p> <p>Varias producciones fueron copias de modelos previos, mostrando poca autonomía en algunos casos.</p> |
| <p>ASPECTOS POSITIVOS Y LOGROS OBSERVADOS</p> | <p>Todos los estudiantes participaron, mostrando interés en escribir algo relacionado con las imágenes.</p> <p>Se evidenció progreso en la escritura espontánea en comparación con actividades previas.</p> <p>Los estudiantes mostraron satisfacción al compartir lo que escribieron, aunque fuera solo una palabra o trazo.</p> <p>La actividad permitió vincular el componente emocional con la producción escrita, haciendo el ejercicio más significativo.</p> |
| <p>REFLEXION DEL INVESTIGADOR</p> | <p>Esta actividad representó un reto para varios estudiantes, especialmente aquellos con mayores dificultades motrices o de organización del lenguaje escrito. Sin embargo, permitió visibilizar pequeños avances y despertar en los niños el interés por escribir desde sus propias vivencias. El uso de</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | apoyos visuales y el acompañamiento constante fueron claves para mantener la motivación y brindar seguridad durante el proceso. La escritura, aunque limitada, se convirtió en una herramienta de expresión personal que debe seguir siendo fortalecida. |
| RECOMENDACIONES | <ul style="list-style-type: none">• Continuar utilizando imágenes y recursos emocionales para motivar la escritura.• Brindar apoyo motriz y verbal permanente durante el proceso.• Celebrar cada logro, por pequeño que sea, para reforzar la confianza.• Alternar actividades de escritura con ejercicios gráficos o lúdicos para mantener el interés. |

Fuente: elaboración propia

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| | |
|-------------------------------|--|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | Dinámica Multisensorial con Instrucciones Rítmicas y Pictogramas |
| FECHA | 4 semana de febrero |
| LUGAR | Aula 2 y 3 b |
| DOCENTE INVESTIGADOR | LUZ STELLA BAUTISTA FUENTES. |

| | |
|--|---|
| DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD | Se desarrolló una dinámica multisensorial que combinó instrucciones orales, ritmo (aplausos y sonidos corporales) y pictogramas visuales para guiar acciones como saltar, aplaudir, girar o imitar animales. Los estudiantes observaron los pictogramas proyectados o mostrados en tarjetas, mientras el docente acompañaba las indicaciones con el ritmo de las palmas. La actividad buscó reforzar la comprensión de instrucciones y la participación activa mediante el movimiento y la observación. |
| OBSERVACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | <ul style="list-style-type: none"> • La dinámica generó gran motivación y entusiasmo en todo el grupo. • La mayoría de los estudiantes se integró fácilmente al juego, imitando las acciones propuestas. • Algunos niños necesitaron más tiempo para entender el ritmo y las instrucciones, pero se fueron sumando progresivamente. • El acompañamiento rítmico facilitó que los estudiantes mantuvieran la atención y la participación. |
| EVIDENCIAS DE HABILIDADES | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes respondieron a las instrucciones orales cuando estas se reforzaban con gestos y ritmo. |

| | |
|---|--|
| COMUNICATIVAS OBSERVADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Se observó comprensión progresiva del uso de pictogramas como apoyo visual. • Los niños usaron el cuerpo y las expresiones faciales para representar las acciones. • Hubo intentos de verbalizar las acciones o nombrar los pictogramas durante la dinámica. |
| DIFICULTADES O RETOS IDENTIFICADOS | <p>Algunos estudiantes se distraían o se adelantaban a las instrucciones sin esperar el ritmo.</p> <p>Hubo niños que necesitaban que las indicaciones fueran repetidas varias veces con apoyo gestual.</p> <p>No todos lograron mantener el ritmo de manera sostenida.</p> <p>Algunos estudiantes se limitaron a observar sin participar activamente en ciertas partes de la actividad.</p> |
| ASPECTOS POSITIVOS Y LOGROS OBSERVADOS | <p>Alta motivación y disfrute durante toda la sesión.</p> <p>Mejora en la comprensión de instrucciones cuando se combinaban estímulos orales, visuales y rítmicos.</p> <p>Uso del cuerpo como medio expresivo y comunicativo.</p> <p>Mayor participación de estudiantes que suelen mostrarse más pasivos en otras actividades.</p> |
| REFLEXION DEL INVESTIGADOR | <p>Esta dinámica permitió evidenciar el valor de las estrategias multisensoriales para captar la atención, motivar la participación y facilitar la comprensión de instrucciones en un grupo diverso. La combinación de ritmo, imágenes y movimiento generó un ambiente lúdico y accesible que favoreció la inclusión y el disfrute de todos los estudiantes. La actividad demostró que integrar diferentes canales sensoriales potencia el aprendizaje y la comunicación en niños con diversas necesidades educativas.</p> |


| | |
|------------------------|--|
| | |
| RECOMENDACIONES | <ul style="list-style-type: none">● Repetir dinámicas similares para seguir fortaleciendo la comprensión de instrucciones.● Introducir nuevas acciones y pictogramas para ampliar el vocabulario visual y verbal.● Alternar el ritmo con otros estímulos como música o sonidos del entorno.● Fomentar que los estudiantes propongan sus propias acciones o ritmos |

Fuente: elaboración propia.

Anexos


Anexo N.1 Información diagnósticos

SDF



7 AÑOS
GRADO: 1B INCLUSIÓN

FAMILIA: NUCLEAR CONVIVE CON PADRES Y 2 HERMANO.
SE PERCIBE APOYO FUNCIONAL.
APOYO MULTIDISCIPLINAR UAQUE



DIAGNÓSTICOS PRINCIPALES

- Otras anomalias cromosómicas, especificadas.
- (2022) Perturbación de la actividad y la atención.
- CI 95 (2023) Promedio. Debilidad principal Memoria de trabajo.

PROCESOS COGNITIVOS

DEBILIDADES

- velocidad de procesamiento de la información, dominios atencionales.
- dificultad para adaptarse a las reglas sociales.
- dificultad para codificar y recuperar la información por quiebres atencionales.
- Comprende instrucciones verbales concretas

FORTALEZAS

- Atención focalizada visual en el paso a paso con tiempos.
- motivacional/actitudinal.
- Requiere de detalles concretos y específicos.

DOMINIOS COGNITIVOS

ATENCIÓN

- DIFICULTAD PARA ENTENDER ESTÍMULOS CUANDO ESTOS SON DADOS DESDE CANALES AUDITIVOS, CON ALTO CONTENIDO, EXTENSOS.
- DIFICULTAD PARA MANTENER Y RETENER EL FOCO ATENCIONAL EN UNA MISMA TAREA.

MEMORIA

- FALLAS EN EL RAZONAMIENTO NO VERBAL E INTEGRACIÓN VISUAL. DEBIDO A FALENCIAS ATENCIONALES.
- SE LE DIFICULTA LA CODIFICACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE ACUERDO A LA DISPOSICIÓN ATENCIONAL.

HABILIDADES CONSTRUCCIONALES Y PERCEPTUALES.

- RECONOCE Y DISCRIMINA ESTÍMULOS VISUALES.
- PRAXIAS VISOCONSTRUCTIVAS CONSERVADAS .

FUNCIONES EJECUTIVAS.

- DIFICULTAD PARA MANEJAR RELACIONES ESPACIALES, TAREAS QUE REQUIEREN DE SINTETIZAR Y RECOMPONER UN PATRON.
- DIFICULTAD PARA MANIPULAR Y RETENER LA INFORMACIÓN MENTAL

HABILIDADES ACADÉMICAS

NO PRESENTA SOPORTES EN EVALUACIÓN DE HABILIDADES ACADÉMICAS EN NEUROPSICOLOGÍA

LENGUAJE: Dificultades significativas lectura y escritura, silábica, disprosódica, trunca, dificultades en la comprensión asociado a debilidad en codificación y evocación de la información, fallas en la comprensión interpretativa y propositiva, cuenta con buen vocabulario y contenido suficiente para su edad, sintaxis adecuadas en sus producciones orales, así mismo sus ideas verbales son comprensibles para el interlocutor.

Escritura: errores disortográficos, realiza omisiones, sustituciones, inversiones e inconsistencias. Dificultad en la conciencia fonológica.

CÁLCULO: Lee y escribe números con 2 dígitos (le cuesta trabajo pero lo realiza), debilidad en cálculo mental y escrito. Requiere de apoyo concreto.

INFERIOR

PROMEDIO

AVANZADO



TIPO DE AJUSTES

- **ADAPTACIÓN CURRICULAR**
- **FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR**

SMM



INFORME DE EVALUACION NEUROPSICOLÓGICA PEDIATRICA

I. DATOS GENERALES

| | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Paciente: [REDACTED] | Teléfono: 3134784356-3115085077 |
| Edad: 8 años 3 meses | Fecha de Nacimiento: 15/10/2014 |
| Escolaridad: 1° - Col. Girasoles | Fecha de Evaluación: 7/02/2023 |
| Lateralidad: Derecha | Identidad: [REDACTED] |
| Acompañante: [REDACTED] | Entidad: Dispensario medico |

milanleidy11@gmail.com

II. MOTIVO DE CONSULTA:

Paciente femenino de 8 años remitido por Neurología infantil para evaluación Neuropsicológica completa (prueba de inteligencia y pruebas neuropsicológicas) que permitan describir perfil cognitivo actual.
Neuropediatra tratante pide evaluar CI y aplicar escalas CAST y/o CARS.

III. RESUMEN DE HISTORIA CLINICA:

Antecedentes:

* Fruto de 2da gestación. No amenazas de aborto o parto prematuro. No infecciones. No consumo de tóxicos. Ecografías prenatales normales. Embarazo de 36 semanas.
Cesárea por antecedente materno de hemorragia uterina anormal en el primer parto, sin complicaciones. Buena adaptación neonatal. No requirió hospitalización. Peso: ?gr. Talla: ?cm. PC: ?cm.
- Hipermetropía.
- Asma y rinitis alérgica.
- Celulitis facial a los 3 años, hospitalizada por 10 días.

Neurodesarrollo: Sostén cefálico 3 meses. Rolados: 6 meses. Sedestación: 9 meses. Marcha: 18 meses. Primeras sílabas: 2 años. Primeras palabras: 3 años. Frases: 4 años. Lenguaje dislálico.

Manejo farmacológico: Niega.

Antecedentes heredofamiliares: Padres no consanguíneos.

Niega Epilepsia, Discapacidad Intelectual, PCI, Migraña, TDAH, Enfermedades Mentales.
Escolaridad Madre: Bachiller (trastorno del aprendizaje). Padre: Validó el bachillerato (buen estudiante).

Diagnóstico médico previo: F900 Perturbación de la actividad y de la atención.

F801 Trastorno del lenguaje expresivo.

F840 Autismo en la niñez.

Terapias: Ocupacional y Lenguaje (Pendiente por retomar proceso).

Enfermedad actual: Relata la madre que hay dificultades en el colegio porque no copia, se queda atrasada. Dificultad en alcanzar sus logros académicos. No mantiene la

IV. INSTRUMENTOS

- Entrevista Neuropsicológica clínica semiestructurada.
- Observación clínica directa.
- Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (Wisc IV).
- Evaluación Neuropsicológica infantil ENI II (atención).
- Evaluación Neuropsicológica infantil ENI II (habilidades escolares).
- Trail making test función ejecutiva.
- Childhood autism rating scale (Cars).
- Test síndrome de Asperger (TEA) Cast.
- Escala K. Conners de comportamiento.

V. ANALISIS CLINICO

Resultados Cualitativos y Cuantitativos:

Escala de inteligencia Wechsler para niños

Interpretación índice compuesto:

<69 = Desempeño muy bajo

Página 2 | 11

70 – 79 = Desempeño límite deficitario
 80 – 89 = Desempeño promedio bajo
 90 – 110 = desempeño promedio
 111 – 120 = desempeño alto
 121 – 130 = desempeño superior
 >131 = desempeño muy superior


| Escala | Suma de puntuaciones escalares | Índice compuesto | Rango percentil | Intervalo de confianza de un 95% | Interpretación |
|----------------------------|--------------------------------|------------------|-----------------|----------------------------------|--|
| Comprensión verbal | 14 | 69 | 2 | 64 – 78 | MUY BAJO |
| Razonamiento perceptual | 28 | 96 | 39 | 89 – 104 | PROMEDIO LIMITE |
| Memoria de trabajo | 12 | 77 | 6 | 71 – 86 | DEFICITARIO |
| Velocidad de procesamiento | 19 | 97 | 42 | 88 – 106 | PROMEDIO |
| Escala total | 73 | <u>80</u> | 9 | 76 – 86 | (CI TOTAL = 80) PROMEDIO BAJO |

Lenguaje: En este proceso se evidencian emisiones imprecisas de algunos fonemas a nivel articulatorio ya sea por omisión o sustitución que hacen que el habla de Salomé por momentos se tome poco inteligible para las demás personas e interfiera de manera directa en el proceso comunicativo (dislalias), por cuanto demuestra a su edad cronológica déficit en la integración cinestésica de acuerdo con la diferenciación de sonidos verbales y su punto y modo de producción motora o de articulación exacta (lo cual indicaría la presencia de un trastorno del lenguaje expresivo en la menor), además se evidenciaron fallas reiterativas en la organización de las ideas en la cadena morfosintáctica a nivel gramatical haciéndose evidente al momento de omitir palabras o conectores mientras emitía oraciones dentro del tópico conversacional evaluado y además de dificultades en el uso adecuado de los tiempos verbales.

Seguidamente en las pruebas para medir el índice de comprensión verbal la puntuación obtenida por Salomé la sitúa dentro del rango muy bajo (ICV 69 vs rango esperado 90 – 110); es decir, que sugiere que la paciente requiere fortalecer además de aspectos en el habla, habilidades que le permitan tener mayor formación, precisión y riqueza conceptual; ya que por lo general la niña emite respuestas muy literales. Se sugiere fortalecer el hábito de leerle a diario a la niña temas de interés en compañía de los familiares y realizar ejercicios de comprensión (hacerle preguntas con el fin de aumentar su conceptualización alternativa y capacidad argumentativa), también se sugiere realizar actividades de asociación y analogías y de juicio social frente a la solución de problemas cotidianos.

Finalmente es importante mencionar que en Salomé no se evidenció la presencia de ecolalias inmediatas o diferidas; tampoco perseveraciones con frases inusuales, Salomé no hizo inversión pronominal. Pero su prosodia tiende a ser llamativa siendo esta evidente en las características acústicas de su voz.

- **DJA**

| | | |
|---|--|--------------------------------|
|  | PROCESO CONSULTA EXTERNA FORMATO INFORME DE PRUEBA NEUROPSICOLOGICA | CODIGO: CE-FOR-002 |
| | | VERSION: 0.0 |
| | | PAGINA: 2 de 8 |
| | | ACTUALIZACIÓN: 30-10-18 |

Antecedentes Prenatales:

Paciente fruto de 4 gestación, (previo a el aborto espontáneo 2 meses), reporta adecuados controles prenatales, requirió maduración pulmonar a las 36 semanas por amenaza de parto prematuro, cesárea a las 38 semanas, niega ictericia y cianosis, no requirió oxígeno ni incubadora, adecuada adaptación neonatal, lactancia materna hasta los 11 meses.

Hitos del Desarrollo:

Control Cefálico: 3 meses, **Rolados:** 4 meses, **Sedestación:** 5 meses, **Gateo:** 7 meses, **Bipedestación:** 10 meses, **marcha:** 11 meses. **Desarrollo del Lenguaje:** Primeras palabras a los 3 años, lenguaje incomprensible, mejoró este año.

Antecedentes Familiares:

Tía materna epilepsia, bisabuela epilepsia.

Hermano mayor diagnosticado con TDAH, ha recibido tratamiento con metilfenidato desde hace 2 años con mejoría.

Paraclínicos Reportados:

No se han realizado pruebas previas.

Evaluación Neuropsicológica: Pruebas Aplicadas

- **Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP):** Es una herramienta que permite realizar evaluaciones normativas de la conducta adaptativa y otros problemas de conducta.

- **Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI-2:** Permite realizar una evaluación neuropsicológica, permitiendo conocer las características de las habilidades cognitivas y conductuales de los pacientes, los cuales reflejan la integridad del Sistema Nervioso Central (SNC). A través de este instrumento se puede analizar sobre la organización cerebral de las funciones cognitivas, comportamientos y cambios relacionados con la edad.

- **Escala de CONNERS padres y maestros:** Es un instrumento que se utiliza para evaluar los síntomas de Hiperactividad, desatención y problemas de conducta, funciona como un primer filtro para evaluar el Índice de Hiperactividad que presenta la persona. Se aplica a partir de los 3 hasta los 17 años de edad.

1. Resultado de cada Prueba Aplicada**INVENTARIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL ICAP****Resultados**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación con el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual, ICAP, se reporta que el nivel de funcionamiento de independencia general de Dylan, se encuentra en un nivel **medio** según lo que se espera para su edad. Las destrezas **motoras** se ubican en un nivel **medio**, las destrezas **sociales y comunicativas** en un nivel **medio bajo**, las destrezas de la **vida personal** en un nivel **medio**, y finalmente, las destrezas de la **vida en comunidad** en un nivel **medio**, lo anterior se reporta de acuerdo a los índices de rendimiento relativo y sus respectivos niveles de funcionamiento.

| ESCALA | PUNTUACIÓN DE EDAD (años - meses) |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Destrezas motoras | 6 - 2 |
| Destrezas sociales y comunicativas | 3-6 |
| Destrezas de la vida personal | 7-0 |
| Destrezas de la vida en la comunidad | 6-1 |
| INDEPENDENCIA GENERAL | 6-1 |


A) Habilidades conceptuales: se observan leves dificultades en el nivel de lenguaje receptivo y expresivo, lectura y escritura en proceso de adquisición, maneja concepto de dinero.

B) Habilidades sociales: no presenta dificultades para relacionarse con sus pares, muestra cierta responsabilidad con sus quehaceres, muestra buena autoestima, no se muestra susceptible a ser engañado o manipulado, en ocasiones no toma en cuenta la complejidad (positivo/negativo) de una situación, sigue las reglas, aunque en ocasiones le cuesta seguir instrucciones, respeta las leyes y finalmente, se observa tendencia a victimizarse.

C) Habilidades prácticas: actividades de la vida diaria: come por sí solo, se puede movilizar de forma autónoma, sabe usar el baño y controla esfínteres a un nivel adecuado a su edad, adecuado aseo personal, se viste por sí solo, realiza tareas de mantención del hogar.

El informante reporta que el evaluado presenta los siguientes problemas de conducta: *"hetero agresividad o daño a la profesora, no hacer tareas"*. En función de lo anterior, y de acuerdo a los niveles de servicio del ICAP, se establece que Dylan requiere limitada atención y/o seguimiento periódico en las actividades de la vida diaria.

En relación a la evaluación aplicada, en la fecha anteriormente señalada, se concluye que, los resultados obtenidos por Dylan, lo ubican en un rango considerado como **acorde** a lo esperado para su edad de acuerdo a su Índice de Independencia General.

| | | | |
|---|--|--|--------------------------------|
|  | PROCESO CONSULTA EXTERNA FORMATO INFORME DE PRUEBA NEUROPSICOLOGICA | | CODIGO: CE-FOR-002 |
| | | | VERSION: 0.0 |
| | | | PAGINA:4 de 8 |
| | | | ACTUALIZACIÓN: 30-10-18 |

CONNERS – CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE HIPERACTIVIDAD, DESATENCIÓN Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

| ESCALA DE CALIFICACIÓN | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------|------------------|
| ÍTEM | PUNTUACIÓN TOTAL | PUNTUACIÓN GENERAL | INTERPRETACIÓN |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | 0 | 38 | No Significativo |
| PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 6 | 72 | Significativo |
| PSICOSOMÁTICO | 0 | 44 | No Significativo |
| IMPULSIVO-HIPERACTIVO | 5 | 75 | Significativo |
| ANSIEDAD | 0 | 40 | No Significativo |
| HIPERACTIVIDAD | 6 | 70 | Significativo |

Análisis Cualitativo de resultados Connors

La escala de Connors es una de las herramientas más utilizadas en la práctica clínica para evaluar los síntomas y las conductas asociadas al TDAH. Están compuestas por un listado de síntomas que deben valorarse según la intensidad de las conductas, reportadas no solo por los padres, sino también por el/la docente que mayor contacto tenga con el paciente en el entorno escolar, su punto de corte para hallazgo significativo es de 70.

En la escala de calificación para padres se puede observar que no se obtuvo puntuaciones significativas en ninguna de las áreas evaluadas: A nivel de **problemas de conducta** el resultado es de 38, a nivel de **problemas de aprendizaje** el resultado es de 72, a nivel **psicosomático** el resultado es de 44, a nivel **impulsivo-hiperactivo** es de 75, a nivel de **ansiedad** es de 40 y a nivel de **índice de hiperactividad** es de 75, sin sobrepasar ninguno la línea de corte.

Presenta clínica compatible con TDAH Mixto.

EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA INTANTIL – ENI-2

La siguiente tabla ilustra los resultados obtenidos por Dylan Achila en los dominios, subdominios y pruebas que componen la batería ENI 2.

| Dominios, subdominios y pruebas | BRUTO | ESCALAR | SUMA ESC. | ESTÁNDAR | PERCENTIL | CATEGORÍA |
|-------------------------------------|-------|---------|-----------|----------|-----------|-------------------|
| 1. Habilidades constructivas | | | | | | |
| 1.2. Habilidades gráficas | | | | | | |
| 1.2.3. Copia de la figura compleja | 3 | 6 | | | 9 | Límite |
| 2. Memoria (codificación) | | | | | | |
| 2.1. Memoria verbal-auditiva | | | | | | |
| 2.1.1. Lista de palabras | 25 | 12 | | | 75 | Normal o promedio |
| 3. Habilidades perceptuales | | | | | | |
| 3.2. Percepción visual | | | 44 | 85 | 16 | Promedio bajo |
| 3.2.1. Imágenes sobrepuestas | 9 | 11 | | | 63 | Normal o promedio |
| 3.2.2. Imágenes borrosas | 8 | 13 | | | 84 | Promedio alto |
| 3.2.3. Cierre visual | 3 | 11 | | | 63 | Normal o promedio |

| | | |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|
| ELABORO | REVISO | APROBO |
| GRUPO DE NEUROPSICOLIA | DRA LUCIA QUINTERO ISAZA | DRA. LUCIA QUINTERO ISAZA |

| | | | | | | |
|--|---|----|---|----|-------|-------------------|
| 3.2.4. Reconocimiento de expres. | 3 | 5 | | | 5 | Límite |
| 3.2.5. Integración de objetos | 0 | 4 | | | 2 | Muy bajo |
| 3.3. Percepción auditiva | | | | | | |
| 3.3.3. Fonémica | 0 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 4. Memoria (evocación diferida) | | | | | | |
| 4.1. Evocación de estímulos auditivos | | | | | | |
| 4.1.1. Recobro esp. de la L. de palab. | 6 | 11 | | | 63 | Normal o promedio |
| 4.1.2. Recobro por claves | 2 | 6 | | | 9 | Límite |
| 4.1.3. Reconocimiento verbal-auditivo | 3 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 4.2. Evocación de estímulos visuales | | | | | | |
| 4.2.1. Recobro de la figura compleja | 2 | 8 | | | 26 | Normal o promedio |
| 5. Lenguaje | | | | | | |
| 5.1. Repetición | | | 4 | 51 | 0,001 | Muy bajo |
| 5.1.1. Sílabas | 0 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 5.1.2. Palabras | 3 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 5.1.3. No palabras | 1 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 5.1.4. Oraciones | 0 | 1 | | | 0,1 | Muy bajo |
| 5.2. Expresión | | | | | | |
| 5.2.1 Denominación de imágenes | 2 | 4 | | | 2 | Muy bajo |

| Domínios, subdomínios y pruebas | BRUTO | ESCALAR | SUMA ESC. | ESTÁNDAR | PERCENTIL | CATEGORÍA |
|--|-------|---------|-----------|----------|-----------|-------------------|
| 5.3. Comprensión | | | 12 | 55 | 0,1 | Muy bajo |
| 5.3.1. Designación de imágenes | 4 | 1 | | | 0,01 | Muy bajo |
| 5.3.2. Seguimiento de instrucciones | 4 | 3 | | | 1 | Muy bajo |
| 5.3.3. Comprensión del discurso | 2 | 8 | | | 26 | Normal o promedio |
| 6. Habilidades metalingüísticas | | | | | | |
| 6.2. Conteo de sonidos | 0 | 7 | | | 16 | Promedio bajo |
| 6.3. Deletreo | 0 | 8 | | | 26 | Normal o promedio |
| 6.4. Conteo de palabras | 0 | 8 | | | 26 | Normal o promedio |

TMR

| | | |
|---|--------------------------------|----------------------|
|  | INFORME NEUROPSICOLOGIA | CÓDIGO: FO-CE-ND-006 |
| | | VERSIÓN: 01 |
| | | FECHA:16/12/2020 |
| | | Página 1 de 8 |

| | | | |
|-------------------|--|------|------------------------|
| USUARIO | THOMAS MIRANDA RANGEL | HLC | 10988078808 |
| DX | Coficiente intelectual promedio norm. [REDACTED] | EDAD | 6 años, 6 mes, 13 días |
| FECHA DE ATENCIÓN | 21/06/22 | | |

CONCEPTO DE NEUROPSICOLOGIA

Anamnesis

Paciente de 6 años, se remite para prueba cognitiva en escala Wechsler, refiere trastorno de lenguaje expresivo.

1. Objeto del informe

El presente informe recoge la evaluación de la aptitud intelectual de Ejemplo mediante la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños IV (WISC-IV). El informe ha sido generado automáticamente por el software InfoWISC-IV basándose en las puntuaciones directas obtenidas por el sujeto. Los resultados del siguiente informe quedan supeditados a la correcta aplicación y corrección del WISC-IV y la interpretación de los mismos debe ser realizada por un profesional de la Psicología debidamente cualificado y prestando atención a otros aspectos del sujeto que pudieran resultar relevantes, además de sus resultados en el test.

En cuanto el contenido del informe, el presente documento está formado por: Anamnesis, que es un contexto diacrónico y sincrónico del paciente donde muestra sucesos relevantes, proceso de la exploración clínica que se ejecuta mediante el interrogatorio para identificar personalmente al individuo, conocer sus dolencias actuales, obtener una retrospectiva de él y determinar los elementos familiares, ambientales y personales relevantes

Posteriormente, se presentan las instrucciones de interpretación para dar claridad al lector y evaluado sobre puntuaciones y áreas evaluadas.

Análisis: página de análisis de las puntuaciones del sujeto siguiendo el esquema del cuadernillo de anotación del WISC-IV. Muestra las principales diferencias entre tests, puntos fuertes y débiles y otros análisis de forma

| | | |
|---|--------------------------------|-----------------------------|
|  | INFORME NEUROPSICOLOGIA | CÓDIGO: FO-CE-ND-006 |
| | | VERSIÓN: 01 |
| | | FECHA:16/12/2020 |
| | | Página 2 de 8 |

tabulada.

Interpretación: muestra un cuadro de resumen de las principales puntuaciones del sujeto y a continuación analiza los resultados obtenidos tanto en la capacidad intelectual global como en los cuatro índices principales que constituyen el WISC-IV.

Comentarios: muestra unas breves narrativas referentes a los resultados obtenidos en la página de análisis: significación de las diferencias entre índices y puntos fuertes y débiles obtenidos en los diferentes tests.

Comparaciones clínicas: muestra los resultados obtenidos por el sujeto en ocho conjuntos clínicos derivados de sus puntuaciones en los tests del WISC-IV y analiza las diferencias existentes entre ellos.

Observaciones: los comentarios añadidos por el profesional al presente informe.

2. Instrucciones de interpretación

La interpretación de los resultados contenida en el presente informe está basada en el método propuesto por Flanagan y Kaufman en el libro Claves para la evaluación con el WISC-IV (TEA Ediciones, 2006). Este método utiliza un sistema de asignación de categorías descriptivas en función de la puntuación obtenida, tal y como se resume en la tabla siguiente:

| Puntuación CI | Categoría | Descripción del rendimiento |
|---------------|------------------|--|
| 131 y más | Extremo superior | Punto fuerte normativo |
| 116 a 130 | Promedio alto | >+1 Dt (16% superior de la población) |
| 85 a 115 | Promedio | Dentro de límites ±1 Dt (68% de la población) |
| 70 a 84 | Promedio bajo | Punto débil normativo |
| 69 y menos | Extremo inferior | <-1 Dt (16% inferior de la población) |

Gráfica 1. categorías descriptivas en función de la puntuación obtenida

La información que se consigna en el siguiente documento es estrictamente confidencial. Se espera un manejo ético de la misma.



| Test: | | P.Escalar | | | | +/- 4dt. |
|-----------------------------|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Cubos | CC | 9 | | 9 | | 9 |
| Semejanzas | S | 10 | 10 | | | 10 |
| Digitos | D | 12 | | | 12 | 12 |
| Conceptos | Co | 11 | | 11 | | 11 |
| Claves | Cl | 5 | | | 5 | 5 |
| Vocabulario | V | 12 | 12 | | | 12 |
| Letras y números | LN | 12 | | | 12 | 12 |
| Matrices | M | 10 | | 10 | | 10 |
| Comprensión | C | 12 | 12 | | | 12 |
| Búsqueda símbolos | BS | 12 | | | 9 | 12 |
| (Figuras incompletas) | FI | | | 8 | | 8 |
| (Animales) | An | | | | 8 | 8 |
| (Información) | I | | 8 | | | 8 |
| (Aritmética) | A | | | 6 | | 6 |
| (Adivinanzas) | Ad | | 3 | | | 3 |
| Totales puntuación : | | | 34 | 40 | 24 | 14 |
| | | | CV | RP | MT | VP |
| | | | | | | CIT |

Gráfica

2. Conversión de puntuaciones naturales totales a puntuaciones escolares.

Dentro de los puntajes más altos se observan las subpruebas de semejanzas, digitos, conceptos, vocabulario, letras y números, matrices y símbolos tiene puntajes altos. Tienen puntajes normales las subpruebas cubos, comprensión, figuras incompletas, animales, información. Así mismo tiene puntajes bajos en Claves y aritmética, en adivinanzas tiene puntajes muy bajos. (Gráfica 2)

| | | P.Comp. | Perc. |
|-------------------------------|----|---------|--------------------|
| Comprensión Verbal: | 34 | 95 | 0,369 99,90 |
| Razonamiento Perceptivo: | 40 | 93 | 0,320 92,00 |
| Memoria de Trabajo | 24 | 95 | 0,369 37,00 |
| Velocidad de Procesamiento | 14 | 95 | 0,369 27,00 |
| C.I. Total: | 95 | 95 | 0,369 34,00 |

Gráfica 3. Conversion de puntuaciones naturales totales a puntuaciones escolares.

En la gráfica se observan que los percentiles dentro de los dominios valorados son normales en comprensión verbal y razonamiento perceptivo, y ligeramente bajos en memoria de trabajo velocidad de procesamiento, lo que da lugar a un Coeficiente intelectual promedio (Gráfica3)

| | Punt: | Desv: |
|---------------------------|------------|-------|
| | (Media=10) | |
| Razonamiento Fluido | 7,00 | -3,00 |
| Procesamiento Visual | 4,50 | -5,50 |
| Razonamiento FI. No Verb. | 10,50 | 0,50 |
| Razonamiento Fluido Verb. | 10,67 | 0,67 |
| Conocimiento Léxico | 6,00 | -4,00 |
| Información General | 6,00 | -4,00 |
| Memoria a Largo Plazo | 6,00 | -4,00 |
| Memoria a Corto Plazo | 12,00 | 2,00 |

MAS

Nit: 901238038 - 0

INFORME DE NEUROPSICOLOGÍA**Datos de identificación**

| | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Nombre: [REDACTED] | Grado: Transición |
| Fecha de nacimiento: 25-11-2017 | Acompañante: M [REDACTED] |
| Edad: 5 años | Fecha de evaluación: 19-01-2023 |

Motivo de consulta: Paciente remitido para evaluación cognitiva

Problemática actual: Paciente que presenta conductas oposicionistas y desafiantes. Ha tenido episodios de agresividad y hostilidad con sus compañeros. Se le dificulta seguir instrucciones y acatar órdenes, se distrae con facilidad y necesita ayuda para focalizar su atención en la actividad que esté realizando.

Reporta antecedentes de retraso en el aprendizaje del lenguaje expresivo, empezó a hablar a los 3 años. Así como también bruxismo nocturno y cuadro de gastroenteritis.

Exploración Neuropsicológica:

Pruebas administradas:

Pruebas administradas:

- ✓ *Escala de inteligencia de Wechsler para niños WPPSI-IV*
- ✓ *Escala de Habilidades adaptativas*
- ✓ *Cuestionario de conducta CONNERS para identificar signos de TDAH*

Resultados del cuestionario de conducta de CONNERS (TDHA)

La puntuación arrojada fue de 19 puntos, sugiriendo Presencia de signos de hiperactividad y déficit de atención.

*Las puntuaciones mayores o iguales a 17 son signos de alarma para TDHA

| Conversión de sumas escalares en puntuaciones compuestas | | | | |
|--|--------------|----------------------|-------|-----------------|
| Índice | Suma de P.E. | Puntuación compuesta | Perc. | Int.Deco nf.90% |
| Comprensión verbal | 19 | 98 | 45 | 90-106 |
| Visoespacial | 19 | 97 | 42 | 89-106 |
| Razonamiento fluido | 21 | 103 | 58 | 95-110 |
| Memoria de trabajo | 19 | 97 | 42 | 90-105 |
| Velocidad de procesamiento | 10 | 73 | 4 | 69-84 |
| Escala total | 53 | 92 | 30 | 86-99 |

Comprensión verbal:

El índice Comprensión verbal es una medida de la inteligencia cristalizada y representa la capacidad de Martín para razonar con información previamente aprendida. Esta capacidad se desarrolla como una función de las oportunidades y experiencias educativas formales e informales y depende en gran medida de la exposición del niño al contexto social. La comprensión verbal de Martín se ha evaluado mediante la tarea de seleccionar el dibujo que mejor responde a una pregunta sobre conocimientos generales (Información, $Pe = 12$) y expresar similitudes conceptuales entre palabras (Semejanzas, $Pe = 7$).

El Índice de comprensión verbal (ICV) de Martín es de 98 y se clasifica como **Normal** en comparación con la normal estadística, mostrando destreza en el razonamiento abstracto y conceptual, cuenta con habilidades relacionadas con el lenguaje que le permiten comunicarse y su vocabulario es acorde a su edad.

Visoespacial:

El índice Visoespacial permite evaluar la aptitud de Martín para evaluar detalles visuales y entender las relaciones visoespaciales a fin de construir diseños geométricos en base a un modelo. Dicha capacidad requiere razonamiento visoespacial, integración y síntesis de las relaciones parte-todo, formación de conceptos no verbales e integración visomotora. Esta tarea se ha evaluado mediante dos pruebas: Cubos ($Pe = 10$) en la que tuvo que reproducir un modelo construido empleando cubos y Rompecabezas ($Pe = 9$), tarea en la que el niño debió unir piezas de un rompecabezas para reproducir un objeto que se le nombra, dentro de un tiempo límite.

Razonamiento fluido:

El índice de Razonamiento fluido (IRF) refleja la capacidad para detectar relaciones conceptuales subyacentes entre objetos visuales y usar el razonamiento inductivo y cuantitativo a fin de identificar y aplicar reglas. Se ha evaluado mediante dos tareas: en la primera se le pidió seleccionar una opción de respuesta para completar una matriz (Matrices, Pe = 10) y en la otra que observe dos o tres filas de dibujos y elija un dibujo de cada fila para formar un grupo con una característica en común (Conceptos, Pe = 11).

El índice de razonamiento fluido (IRF) de Martín es de 103 y se clasifica dentro del rango normal comparado con la normal estadística, dando a entender que tiene habilidades para realizar tareas que conlleve pensamiento abstracto y ejecutar actividades de forma simultánea. Con capacidades para realizar tareas novedosas y basadas en la lógica.

Memoria de trabajo:


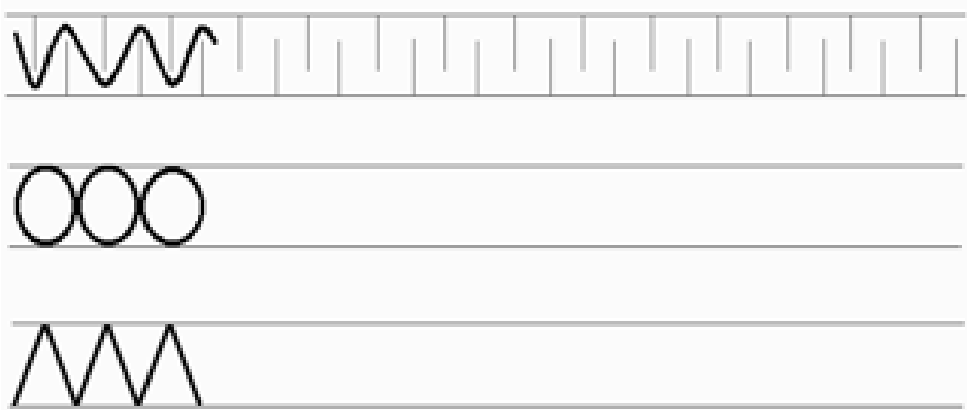
El índice de Memoria de Trabajo es una medida de memoria a corto plazo y refleja la capacidad del niño para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. La memoria de trabajo implica atención, concentración, control mental y razonamiento. Se ha evaluado mediante dos tareas: en la primera se le pidió seleccionar dibujos que ha visto de entre las opciones de una página de respuesta (Reconocimiento, Pe = 9) y la otra le exigió observar una o más tarjetas de animales colocadas sobre un plano durante un tiempo límite (Localización, Pe = 10).

En conclusión, con la observación, los reportes en la historia clínica, el hallazgo encontrado en la evaluación neuropsicológica se reporta compatibilidad con un **Funcionamiento Intelectual Normal** con un **CI de 92, con signos y síntomas característicos de TDAH.**

Recomendaciones:

- ✓ Terapia con psicología para manejo conductual y emocional, habilidades sociales y adaptativas
- ✓ Terapia con fonoaudiología
- ✓ Seguimiento longitudinal por Neuropsicología en 12 meses para evaluar progresión del cuadro.

Anexo N. 2 Prueba diagnóstica.

| | | |
|---|--|---------------|
|  | <p>PRUEBA DIAGNOSTICA Grado Primero Primaria</p> | <p>Fecha:</p> |
| <p>Nombre del estudiante:</p> | | |
| <h2>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</h2> <p>➤ Escribe tu nombre en el recuadro.</p> <div data-bbox="272 835 1304 951" style="border: 2px solid black; height: 55px; margin: 10px 0;"></div> <p>➤ Reproduce lo que hace falta en cada renglón.</p> <div data-bbox="329 1108 1291 1514" style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin: 10px 0;">  </div> <p>Escribe las letras que conozcas.</p> | | |

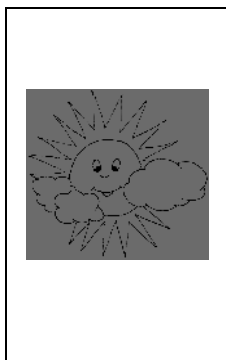
- Colorea el dibujo que empieza con la letra **A - a**



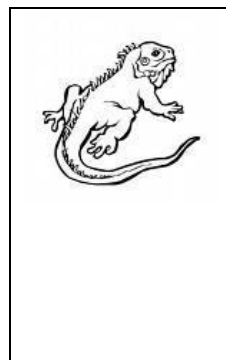
- Colorea el dibujo que empieza con la letra **E - e**



- Busca el nombre de cada dibujo y enciérralo con tu lápiz.

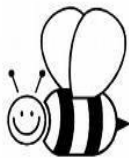
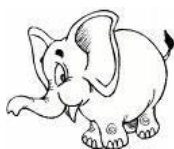


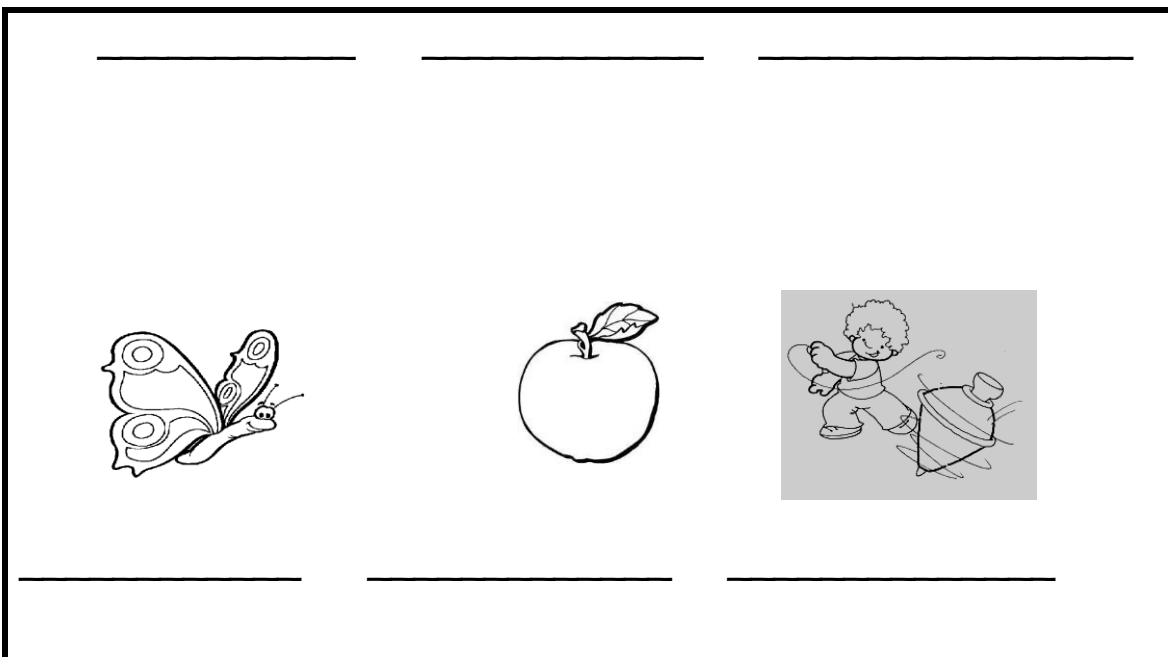
oso
sol
elefant
e



alacrán
iguana
oruga

- Para determinar el nivel de concepción de lectoescritura (*presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético*). Los alumnos escriben el nombre de las siguientes imágenes.





HABILIDADES COMUNICATIVAS

EXPRESIÓN ORAL

Observa detenidamente la imagen y responde:



¿Cuántas personas hay? _____

¿Quién está subido en el columpio? _____

¿Qué animales ves? _____

¿Cuántas personas hay comiendo? _____

¿Cuántas personas comen un bocadillo? _____

Si la abeja es un animal que vuela y además hay dos palomas,

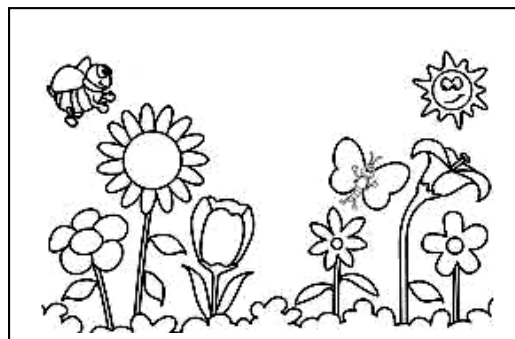
cuántos animales hay que vuelan _____

Si hay dos columpios y uno está ocupado, cuántos hay

libres _____

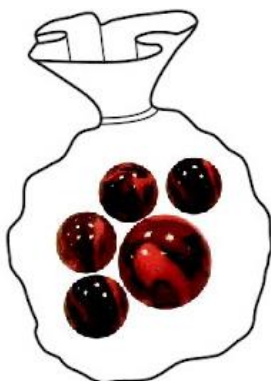
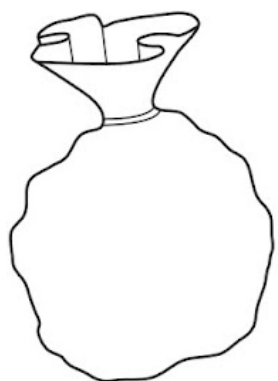
PENSAMIENTO MATEMÁTICO

- Colorea el recuadro donde hay menos flores.

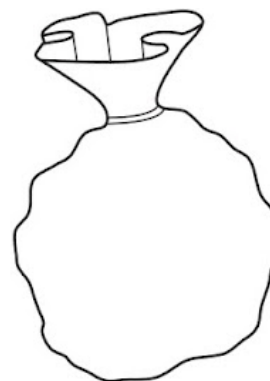


➤ Dibuja para que en las bolsas haya:

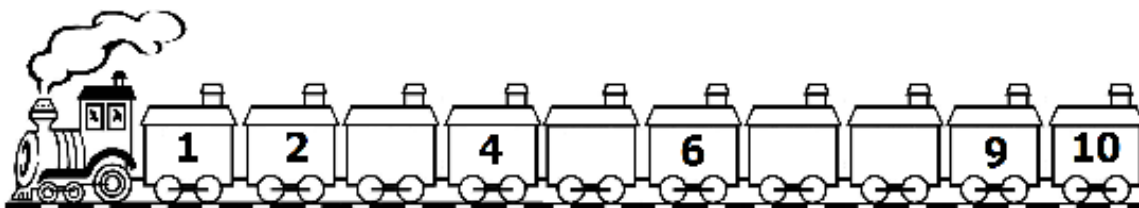
**MENOS CANICAS
CANICAS**



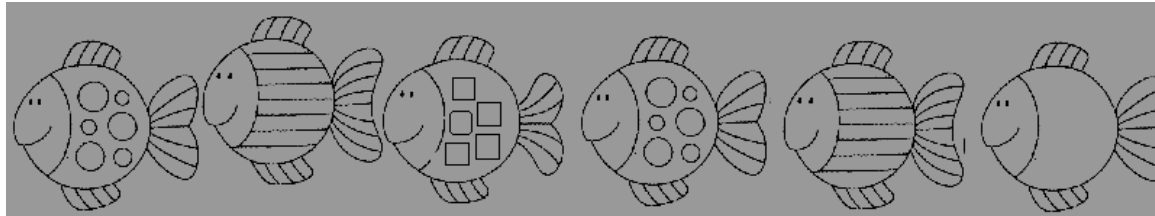
MÁS



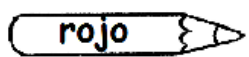
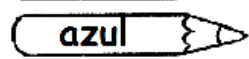
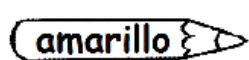
➤ Escribe los números que le faltan al tren.

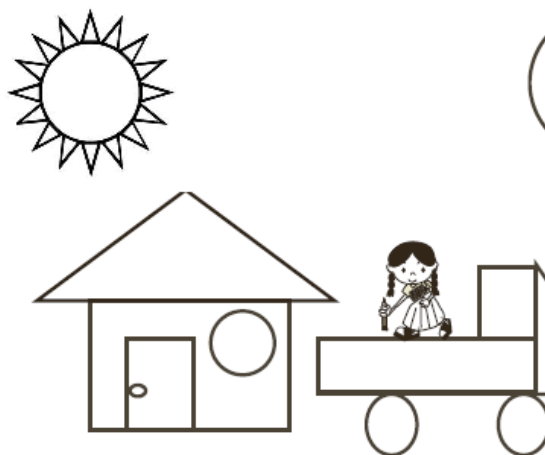


➤ Observa y dibuja lo que falta.



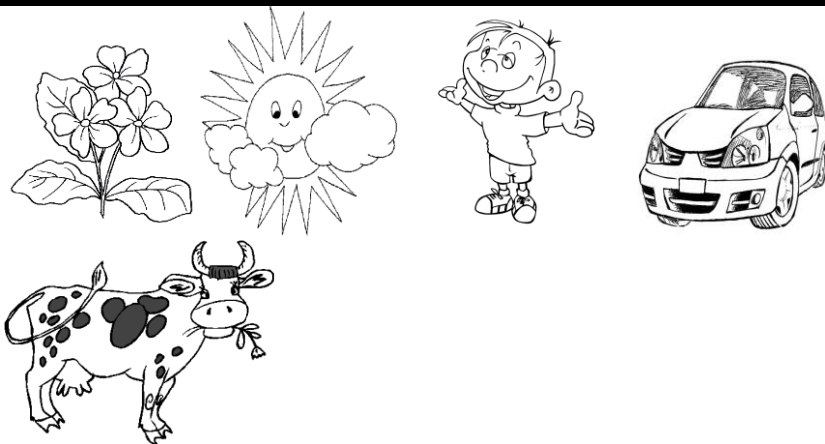
➤ Colorea como se indica.

| | |
|--|-------------|
|  rojo | Triángulos |
|  azul | Rectángulos |
|  amarillo | Círculos |



EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

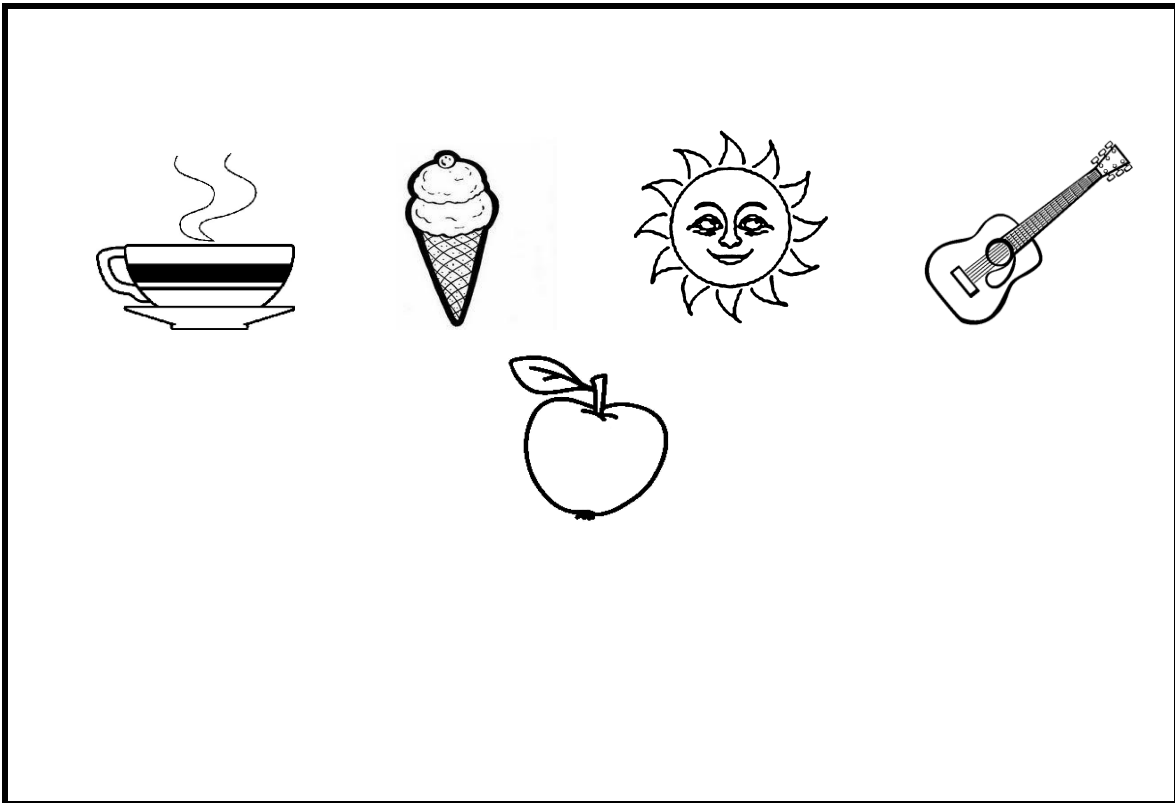
➤ Colorea los seres vivos.



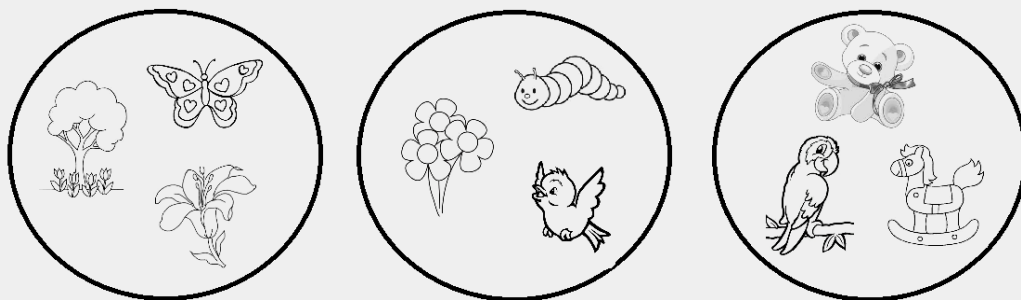
➤ Une con una línea los dibujos con lo que usas para percibirlo.



➤ Encierra lo que sea caliente.



➤ **Marca con una cruz los objetos que no pertenezcan a cada grupo.**



➤ Colorea sólo aquellas donde se ayuda a cuidar el medio ambiente.

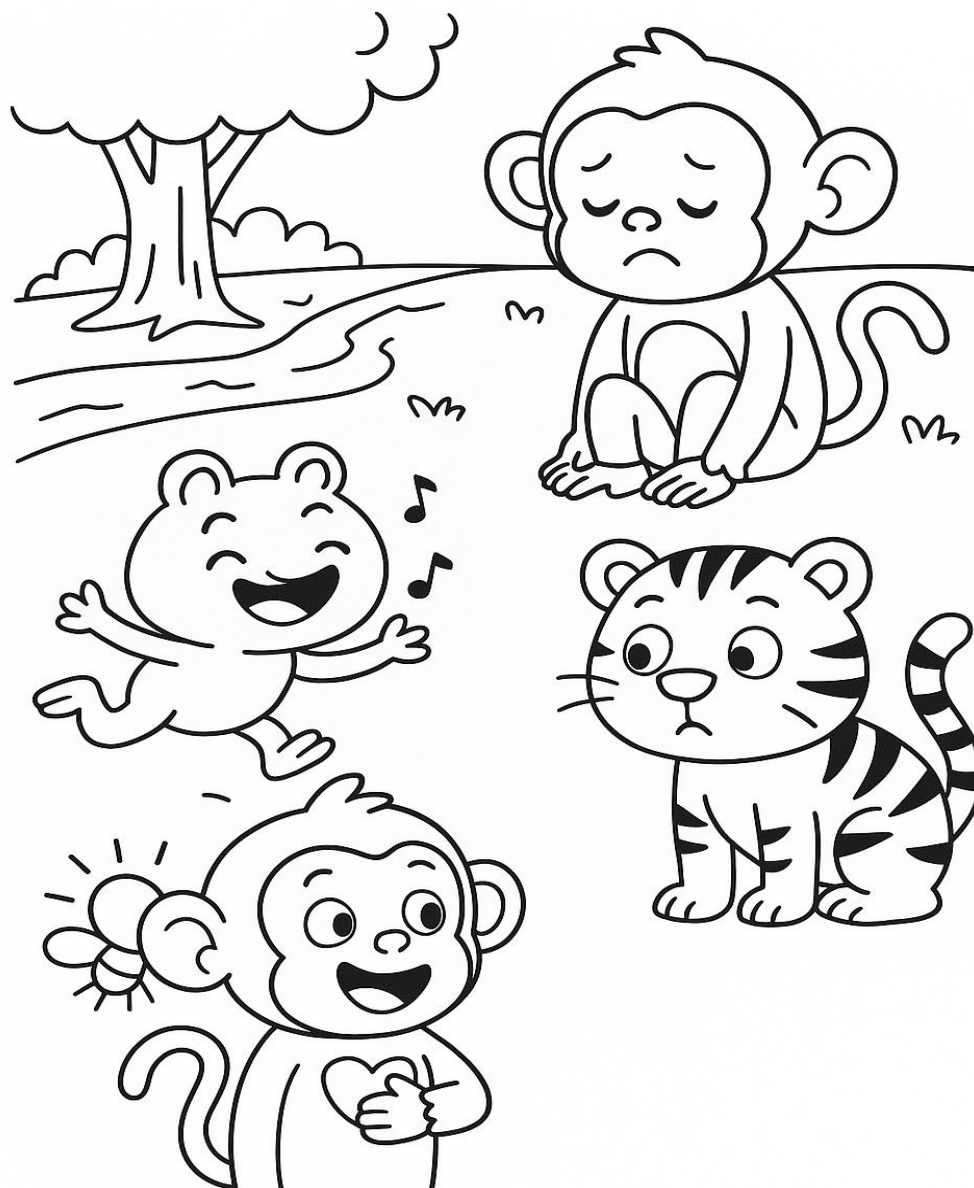


Anexo N.3 Cartilla de aprestamiento motor.

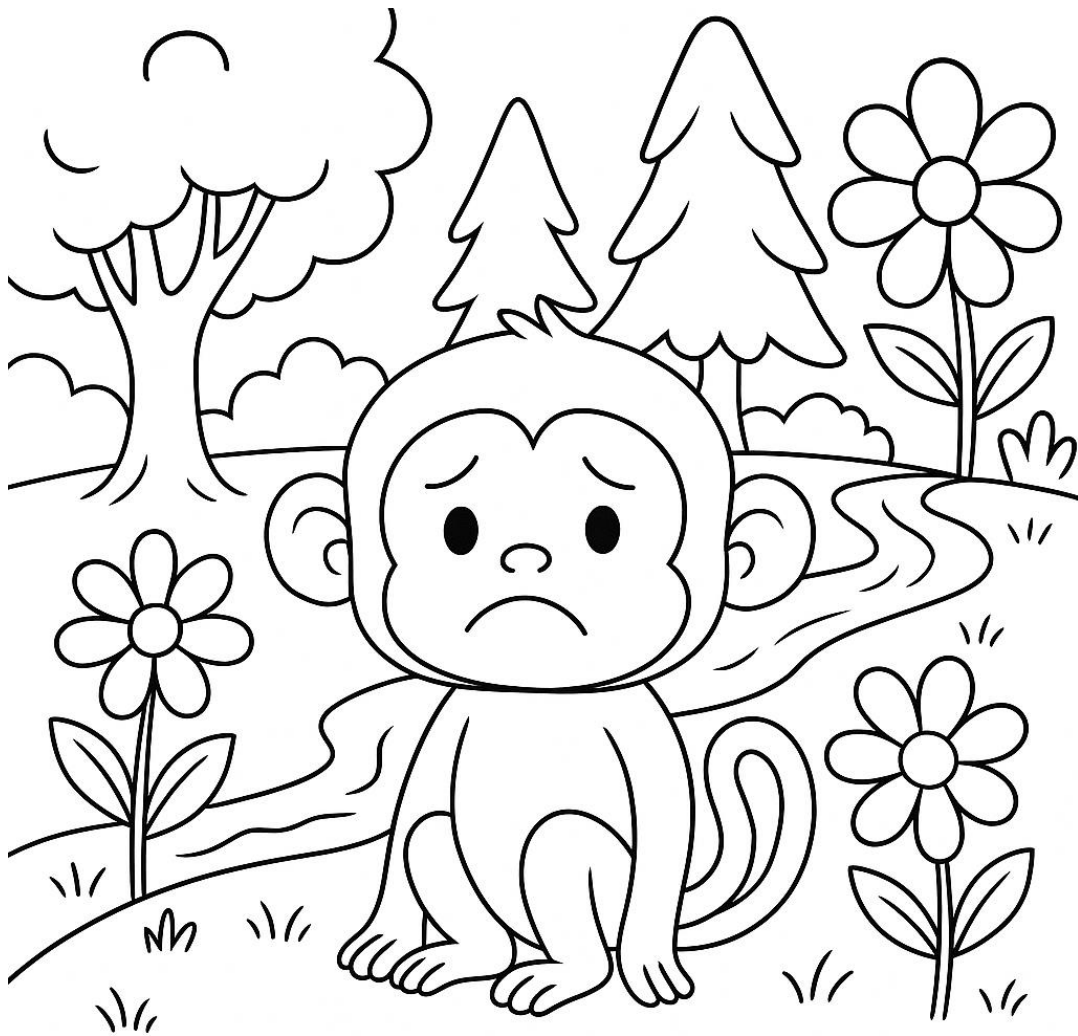
A continuación, se presenta la cartilla utilizada como recurso principal en la Actividad 1, compuesta por 50 hojas de ejercicios diseñados para fortalecer la motricidad fina, la coordinación viso motriz y el aprestamiento para la lectoescritura. Este material fue aplicado de forma progresiva a lo largo de varias sesiones y adaptado a las necesidades individuales del grupo. (se presenta impreso)

Anexo N.4 cuento Simón y los colores del corazón.

SIMÓN Y LOS COLORES DEL CORAZÓN



Simón era un monito que vivía en el bosque. Tenía su carita triste porque había perdido su sonrisa. Buscó en los árboles, en el río y en las flores... pero no la encontró.



Lola, la rana saltó y le dijo:
"¡Simón, yo te regalo un color
verde de la alegría!".



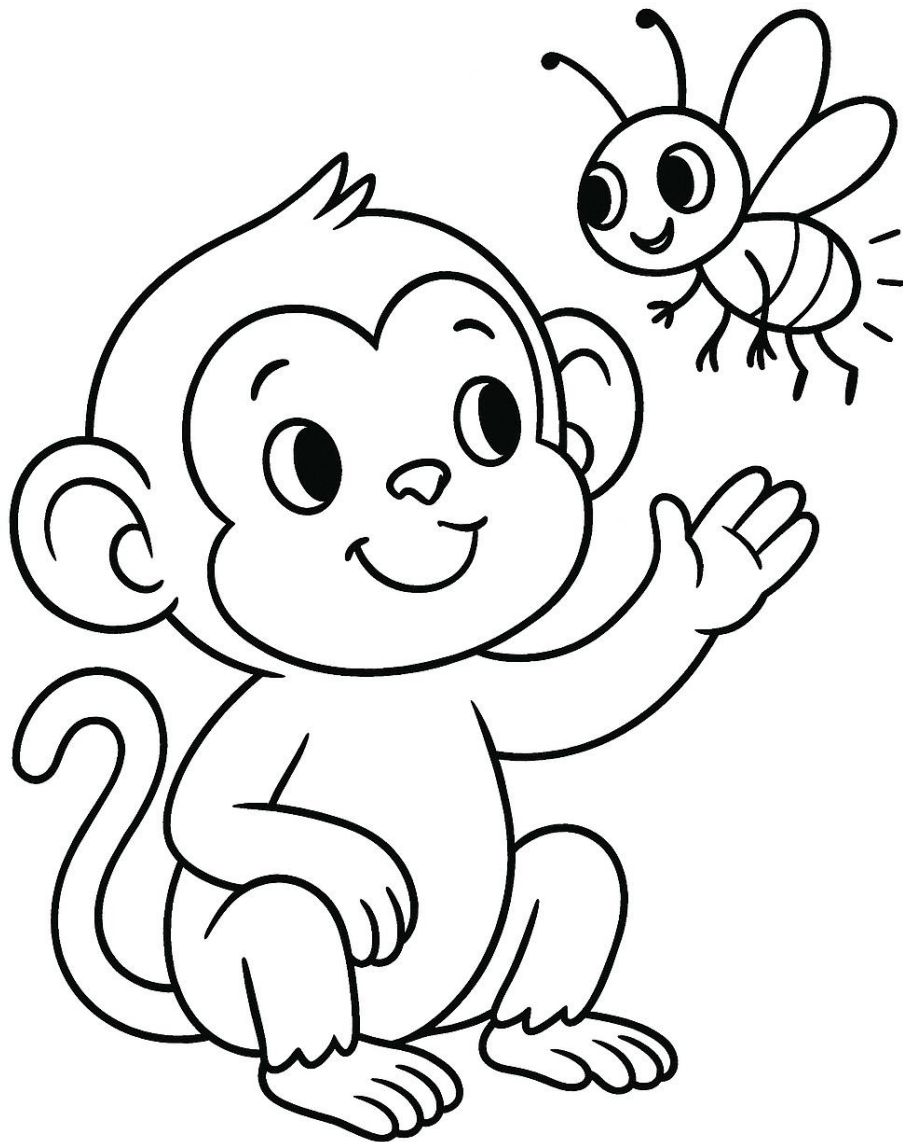
Simón sonrió un poquito.
Lola le cantó una canción y Simón
movió sus orejitas.

De pronto, Tito el tigre asomó sus rayas naranjas y dijo: "Simón, yo te regalo el color naranja de la valentía.



No tengas miedo, yo soy tu amigo". Simón abrió sus ojos muy grandes... ¡y se rio!

Luz, la luciérnaga, voló y dijo:
"Simón, yo te regalo el color
amarillo del amor.



Recuerda que siempre estamos
contigo".

Simón tocó su corazón... ¡y
encontró su sonrisa completa!



Simón saltó, cantó y abrazó a sus
amigos.

Ahora sabía que los colores del
corazón eran:

La alegría verde, La valentía
naranja y el amor amarillo.

¡Y que los amigos siempre ayudan
a sonreír!

FIN

