

**Estrategias psicoeducativas para el desarrollo emocional, cognitivo y conductual en niños  
de primer grado con necesidades educativas especiales del Colegio Juan Calvino**

Etaira Vanessa Galvis González

Asesor

Juan Carlos González

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH

Psicología

2025

## Dedicatoria

Este proyecto es el reflejo de la perseverancia, la dedicación y la convicción de que los sueños se alcanzan con esfuerzo y determinación. Me lo dedico a mí misma, porque cada reto superado, cada trasnochada de estudio y cada obstáculo vencido han sido prueba de mi tenacidad. A lo largo de este camino, aprendí que las dificultades no son más que escalones hacia el crecimiento y que la verdadera fortaleza radica en no rendirse, aun cuando todo parezca cuesta arriba. A mi hermana, quien con su lucidez y apoyo intelectual se convirtió en mi aliada incondicional. Sus ideas, su compañía y su confianza en mis capacidades fueron el impulso que me permitió seguir adelante, recordándome siempre que cada meta es alcanzable con disciplina y pasión. Y finalmente, dedico este logro a todos aquellos que alguna vez dudaron de mi capacidad para surgir. A quienes no creyeron en mi potencial, les agradezco, porque su incredulidad solo avivó mi determinación de demostrar que no hay límites cuando se tiene voluntad y firmeza. Cada desafío, cada palabra de escepticismo, se convirtió en un motor que me llevó hasta aquí. Este logro es testimonio de que el esfuerzo y la pasión pueden transformar cualquier duda en certeza y cualquier sueño en realidad.

## **Agradecimientos**

Al culminar este proyecto, expreso mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que contribuyeron de manera significativa a su desarrollo y ejecución.

En primer lugar, agradezco al tutor Juan Carlos González, mi asesor de proyectos, por su orientación precisa y su invaluable guía a lo largo de este proceso. Sus indicaciones fueron fundamentales para redireccionar el enfoque del estudio y convertir una idea inicial en un proyecto sólido y estructurado. Sin su acompañamiento y experticia, no habría sido posible materializar esta propuesta con el rigor y la calidad requeridos.

Así mismo a la evaluadora Ivonne Yineth González Peña, por su revisión y aval, permitiendo que este trabajo cumpliera con los estándares académicos exigidos.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), por ofrecerme la posibilidad de desarrollar esta opción de grado, brindando un espacio de formación enriquecedor y flexible. A su vez, agradezco a la institución educativa Colegio Juan Calvino, por abrirme sus puertas y hacer posible la implementación de esta propuesta.

A mi profesora de prácticas, Yesika Correa, por su apoyo y acompañamiento constante durante mi proceso formativo. Su disposición y orientación fueron esenciales para consolidar las bases de mi práctica profesional.

Asimismo, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a los sacerdotes Carlos Eduardo Caballero Pimiento y Carlos Manuel Caballero Meza, quienes, en un momento crucial, me brindaron su apoyo incondicional y contribuyeron económicamente cuando estuve a punto de desistir por falta de recursos. Su generosidad alivió mis preocupaciones, y me recordó el valor de la solidaridad. Su ayuda fue fundamental para que pudiera continuar y culminar con éxito este proyecto, y por ello, les estaré eternamente agradecida.

## Resumen

El presente proyecto aplicado tiene como objetivo contribuir al desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en los niños del grado primero del Colegio Juan Calvino mediante la implementación de talleres psicoeducativos, de sensibilización y de autoestima, con el propósito de fortalecer la inclusión y promover su bienestar integral. La intervención se fundamenta en la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner, la cual resalta la importancia del entorno en la formación y socialización del niño.

A partir de un diagnóstico inicial basado en observación no participante y entrevistas con docentes, se identificaron diversas necesidades en el aula, particularmente en estudiantes con autismo, TDAH y síndrome de Down. Para abordar estos desafíos, se diseñaron e implementaron talleres psicoeducativos que promovieron la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima, combinando estrategias lúdicas e inclusivas. Asimismo, se incorporaron intervenciones individualizadas como el uso de gafas de superpoderes para el niño con autismo, un cojín sensorial para el niño con TDAH y sesiones de estimulación motriz para la niña con síndrome de Down.

Se concluye que la implementación de estrategias psicoeducativas adaptadas facilita la inclusión escolar y el desarrollo integral de los niños con NEE. Además, se recomienda fortalecer la capacitación docente, promover la participación activa de las familias y establecer un monitoreo continuo para garantizar la sostenibilidad de los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** educación inclusiva, estrategias psicoeducativas, necesidades educativas especiales, desarrollo emocional, inclusión escolar.

### **Abstract**

This applied project aims to contribute to the development of emotional, cognitive, and behavioral skills in first-grade children at Juan Calvino School through the implementation of psychoeducational, awareness-raising, and self-esteem workshops, with the goal of strengthening inclusion and promoting their overall well-being. The intervention is based on Bronfenbrenner's Ecological Theory of Development, which emphasizes the importance of the environment in a child's development and socialization.

Based on an initial assessment based on non-participant observation and interviews with teachers, various classroom needs were identified, particularly among students with autism, ADHD, and Down syndrome. To address these challenges, psychoeducational workshops were designed and implemented that promoted assertive communication, emotional self-regulation, and self-esteem building, combining playful and inclusive strategies. Individualized interventions were also incorporated, such as the use of superpower glasses for the child with autism, a sensory cushion for the boy with ADHD, and motor stimulation sessions for the girl with Down syndrome.

It is concluded that the implementation of adapted psychoeducational strategies facilitates school inclusion and the comprehensive development of children with special educational needs. Furthermore, it is recommended that teacher training be strengthened, families' active participation promoted, and continuous monitoring established to ensure the sustainability of the results obtained.

**Keywords:** inclusive education, psychoeducational strategies, special educational needs, emotional development, school inclusion.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	12
Justificación .....	14
Contextualización de la Institución Educativa.....	19
Símbolos Institucionales .....	20
Metas de la Institución .....	21
Misión .....	21
Visión .....	21
Antecedentes del Problema.....	22
Planteamiento del Problema .....	24
Descripción del Problema .....	28
Sistematización del Problema .....	30
Resultado de la Observación no Participante.....	30
Descripción y Origen de las Categorías .....	31
Principales Necesidades Educativas Especiales (NEE) .....	32
Análisis de los Hallazgos .....	34
Objetivos .....	35
Objetivo General .....	35
Objetivos Específicos.....	35
Marco Teórico.....	36
Teoría Ecológica y su Aplicación en la Educación Inclusiva.....	36
Inclusión Educativa en el Marco de la Ley General de Educación .....	37
Inclusión Educativa en el Aula .....	37

Desafíos del Sistema Educativo Colombiano .....	39
Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	39
Trastorno del Espectro Autista (TEA) .....	39
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).....	40
Síndrome de Down .....	40
Estrategias de Inclusión y Abordaje en el Aula .....	41
Marco Conceptual.....	41
Educación Inclusiva .....	41
Estrategias Implementadas y sus Referentes Teóricos .....	42
Estrategias Psicoeducativas .....	42
Teoría Ecológica del Desarrollo .....	44
Aplicabilidad del Modelo en la Educación Inclusiva .....	45
Bases Normativas.....	48
Legislación Internacional.....	48
Legislación Colombiana .....	48
Metodología .....	50
Enfoque y Tipo de Investigación .....	50
Población y Muestra .....	50
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	51
Estrategias de Intervención.....	51
Sensibilización y Concienciación sobre Inclusión.....	51
Fortalecimiento Emocional y Social.....	52
Desarrollo de Habilidades para la Interacción y el Aprendizaje.....	52

Estrategias de Apoyo Individualizado .....	53
Análisis de la Información .....	54
Consideraciones Éticas .....	55
Resultados .....	56
Discusión.....	60
Conclusiones .....	63
Recomendaciones .....	65
Referencias Bibliográficas .....	66
Apéndices.....	74

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1</b> <i>Necesidades Identificadas</i> .....	33
---	----

**Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> <i>Colegio Juan Calvino</i> .....	19
<b>Figura 2</b> <i>Escudo del Colegio Juan Calvino</i> .....	20
<b>Figura 3</b> <i>Bandera del Colegio Juan Calvino</i> .....	20

### Lista de Apéndices

<b>Apéndice A</b> <i>Diario de Campo Grado Primero del Colegio Juan Calvino</i> .....	74
<b>Apéndice B</b> <i>Entrevista Directora del Colegio Juan Calvino</i> .....	85
<b>Apéndice C</b> <i>Encuesta Docente Grado Primero del Colegio Juan Calvino</i> .....	86
<b>Apéndice D</b> <i>Talleres Psicoeducativos Grado Primero</i> .....	87
<b>Apéndice E</b> <i>Entrevista Docente del Grado Primero</i> .....	88
<b>Apéndice F</b> <i>Participación Grado Primero en las Estrategias Psicoeducativas</i> .....	89

## **Introducción**

La educación inclusiva se ha convertido en un eje fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente cuando se busca atender la diversidad de los estudiantes dentro del aula. En este contexto, la implementación de estrategias psicoeducativas orientadas a fortalecer las habilidades emocionales, cognitivas y conductuales de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) es fundamental para promover un ambiente escolar equitativo y de calidad. Este proyecto aplicado surge en respuesta a la necesidad de mejorar la inclusión en el grado primero del Colegio Juan Calvino, a través de la ejecución de talleres diseñados para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer la convivencia escolar.

En el Colegio Juan Calvino, ubicado en San Gil, Santander, se identificaron diversas necesidades en los niños de primer grado, especialmente en aquellos con condiciones como autismo, TDAH y síndrome de Down. A través de un análisis inicial basado en observación no participante y entrevistas a docentes, se evidenció la importancia de fortalecer aspectos como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional, el respeto a las normas y la interacción social dentro del aula. A partir de estos hallazgos, se diseñó e implementó una serie de talleres psicoeducativos que, mediante estrategias lúdicas e inclusivas, permitieron abordar estas necesidades y mejorar la integración de los niños con NEE en la dinámica escolar.

El objetivo principal de este proyecto es contribuir al desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en los niños del grado primero del Colegio Juan Calvino mediante la implementación de talleres psicoeducativos, de sensibilización y de autoestima, que fortalezcan la inclusión y promuevan su bienestar integral. Para ello, se diseñaron estrategias de intervención que combinaron enfoques individuales y grupales, favoreciendo la interacción entre todos los estudiantes y propiciando un entorno de aprendizaje positivo y participativo.

Desde el enfoque teórico, este proyecto se fundamenta en la Teoría Ecológica del Desarrollo de Urie Bronfenbrenner, la cual permite analizar cómo los diferentes sistemas en los que se desenvuelve el niño influyen en su desarrollo. La escuela, como parte fundamental del micro sistema, juega un papel importante en la formación de valores, la socialización y la adquisición de habilidades fundamentales para la vida. En este sentido, la aplicación de estrategias psicoeducativas en el aula contribuye a generar espacios más inclusivos y enriquecedores, donde todos los niños puedan desarrollar su potencial de manera integral.

Este documento expone la fundamentación teórica y metodológica del proyecto, así como los resultados obtenidos tras su implementación. Se presentan las estrategias utilizadas, los impactos observados en la dinámica del aula y las reflexiones finales sobre la importancia de promover metodologías inclusivas en la educación básica. De esta manera, se busca aportar herramientas que puedan ser replicadas en otros contextos educativos, fortaleciendo la educación inclusiva y garantizando el derecho a una enseñanza equitativa para todos los niños.

## **Justificación**

La educación inclusiva en la actualidad es considerada un eje central en la transformación del sistema educativo, en la medida en que responde a la función social que cumple la educación frente a las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. En el contexto colombiano, este enfoque se encuentra sustentado en la Ley General de Educación, la cual establece que la educación tiene como uno de sus fines principales el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, dentro de un marco que respeta los derechos de los demás y el orden jurídico. Dicho desarrollo debe ser integral e involucra dimensiones físicas, psíquicas, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivas, éticas y cívicas, así como otros valores humanos fundamentales (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 5).

No obstante, la educación inclusiva aún enfrenta diversos desafíos, entre los cuales se destaca el acompañamiento efectivo de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes requieren una atención diferenciada tanto en el ámbito pedagógico como en su desarrollo emocional, cognitivo y conductual. Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo de los procesos cognitivos se encuentra estrechamente vinculado a las interacciones sociales y al contexto en el que se desenvuelve el individuo. En este sentido, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo se construyen mediante la mediación social, lo que subraya la necesidad de diseñar intervenciones educativas inclusivas que favorezcan no solo el aprendizaje, sino también el bienestar emocional de los estudiantes.

El diagnóstico temprano y la implementación de estrategias psicoeducativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) resultan fundamentales para prevenir rezagos significativos en el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales. Diversos estudios evidencian que este tipo de estrategias contribuyen

a la reducción de barreras emocionales y sociales en los contextos escolares, favoreciendo procesos de aprendizaje más efectivos y significativos. En esta línea, Bisquerra (2003) sostiene que las intervenciones psicoeducativas orientadas al desarrollo de habilidades emocionales, cuando se diseñan de manera intencional y ajustadas a las características de los estudiantes, favorecen el bienestar emocional, la integración social y la mejora del rendimiento académico, especialmente en poblaciones con mayores necesidades de apoyo educativo.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades, principio que ha sido ratificado por el Estado colombiano mediante la Ley 1346 de 2009.

En este contexto, el presente trabajo tiene como propósito implementar estrategias psicoeducativas orientadas a apoyar, desde los ámbitos cognitivo y conductual, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) del Colegio Juan Calvino, con el fin de favorecer una inclusión efectiva en el proceso educativo. Desde una perspectiva constructivista, se entiende que el desarrollo cognitivo surge de la interacción entre la maduración del organismo y la influencia del entorno, proceso que permite la adaptación progresiva de las estructuras cognitivas a medida que el individuo se desarrolla (Piaget y Inhelder, 1997). De manera complementaria, el enfoque de la educación emocional resalta la importancia de identificar y fortalecer el perfil de competencias naturales del niño, al tiempo que se le acompaña en la superación de sus debilidades y en el desarrollo de la capacidad para canalizar sus emociones hacia fines constructivos y productivos (Goleman, 1995).

El Colegio Juan Calvino constituye para los niños que allí estudian uno de los entornos más próximos en los que se desarrollan relaciones e interacciones significativas y en los que

participan de manera directa. Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, este contexto educativo puede ser comprendido como un microsistema relevante, en tanto influye de manera directa en el desarrollo integral del niño (Bronfenbrenner, 1991). En consecuencia, como institución educativa, debe estar en capacidad de brindar un acompañamiento adecuado a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando que presentan requerimientos individuales distintos a los de sus pares. En este sentido, se hace necesario estructurar el ambiente de aprendizaje, implementar estrategias visuales y establecer una agenda de actividades específicas que favorezcan la organización y participación activa de los estudiantes (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010). Estas acciones contribuyen a concebir el aprendizaje como un proceso cíclico y activo, basado en la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación práctica, tal como lo plantea el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb el cual plantea que el aprendizaje no es un acto pasivo, sino un ciclo continuo en el que el conocimiento se construye a partir de experiencias que son reflexionadas y transformadas en nuevas formas de acción (Kolb, 1984).

La conveniencia del presente trabajo radica en que, al identificar las necesidades emocionales, cognitivas y conductuales de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y al diseñar intervenciones psicoeducativas que consideren sus características particulares, es posible favorecer de manera significativa su integración y desarrollo dentro del aula. Esta intervención resulta relevante para promover una convivencia armónica en el entorno escolar, en la medida en que contribuye a que la diversidad sea comprendida como una oportunidad para fortalecer valores como la empatía, el respeto y la solidaridad entre los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva parte del reconocimiento de que las diferencias humanas son inherentes a la condición humana y, por tanto, el aprendizaje debe

adaptarse a las necesidades y ritmos de cada niño (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). Asimismo, los talleres de sensibilización dirigidos tanto a estudiantes como a docentes se constituyen en una estrategia fundamental para que la diversidad sea comprendida, valorada y respetada por todos los actores de la comunidad educativa.

Las implicaciones prácticas de este trabajo se relacionan con la implementación de estrategias psicoeducativas y métodos pedagógicos adaptados que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con autismo, TDAH y síndrome de Down. Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) sostiene que el aprendizaje humano se produce a través de la observación, la imitación y la interacción con modelos significativos dentro del contexto social. En este sentido, una vez identificadas las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes, es posible diseñar intervenciones personalizadas que favorezcan el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, comunicación y control conductual, destacando el papel del docente como mediador y modelo de conductas adaptativas en entornos educativos inclusivos.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo contribuye al campo de la educación inclusiva y la psicopedagogía, específicamente en lo que respecta al diseño de estrategias psicoeducativas impartidas a través de talleres en el aula de clase a los niños con NEE son recursos prácticos que promueven la inclusión y el bienestar de los niños con NEE, bajo la premisa de que la educación debe sobre pasar la adquisición de conocimientos académicos e incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a los niños integrarse y participar efectivamente en la vida escolar y social.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se basa en un enfoque cualitativo para obtener una comprensión profunda y detallada de los procesos y experiencias de los niños con NEE en el contexto escolar del colegio Juan Calvino, a partir de entrevistas y observaciones que proporcionan datos (o información) relevantes sobre los cambios en el comportamiento de los niños, así como las percepciones de los educadores y padres sobre el impacto de las estrategias implementadas.

## Contextualización de la Institución Educativa

El Colegio Juan Calvino (Mi Mundo Creativo) es una institución educativa privada ubicada en la Carrera 9 #14-71 de San Gil, Santander, Colombia. La dirección está a cargo de Yamile Calderón Arrieta y su familia, quienes han orientado el desarrollo del colegio bajo un enfoque constructivista social, que busca la autonomía y la autorregulación de los estudiantes a partir del aprendizaje colaborativo y significativo.

### Figura 1

*Colegio Juan Calvino*



*Nota.* Fachada Colegio Juan Calvino

La institución ofrece formación desde el nivel preescolar hasta grado noveno (educación básica y media), y se distingue por educar con valores, amor y conocimiento, priorizando el desarrollo de personas responsables, comprometidas y con liderazgo en sus comunidades. Su propuesta educativa se centra en la formación integral de los estudiantes, con énfasis en la adquisición de competencias emocionales, cognitivas y conductuales que les permitan adaptarse a diversos contextos sociales y académicos.

El colegio desarrolla proyectos que buscan fortalecer el conocimiento cultural y la diversidad, promover el cuidado del medio ambiente y fomentar el emprendimiento escolar como herramienta para mejorar la calidad de vida y el sentido de pertenencia por la cultura

colombiana. Estas iniciativas motivan a los estudiantes a ser creativos, líderes y emprendedores, capaces de contribuir al desarrollo de su comunidad.

### **Símbolos Institucionales**

El escudo y la bandera del Colegio Juan Calvino representan los valores y principios institucionales, así como su compromiso con la formación integral de los estudiantes.

#### **Figura 2**

*Escudo del Colegio Juan Calvino*



*Nota.* Símbolo Institucional

#### **Figura 3**

*Bandera del Colegio Juan Calvino*



*Nota.* Símbolo Institucional

## **Metas de la Institución**

Brindar una educación integral orientada a la formación de ciudadanos autónomos y competentes.

Promover valores que motiven a los estudiantes a desempeñarse con responsabilidad y compromiso en cualquier entorno.

Inculcar el cuidado del medio ambiente como parte fundamental de la formación personal.

Estimular el emprendimiento y el liderazgo como habilidades esenciales para el progreso individual y colectivo.

## **Misión**

El Colegio pedagógico Juan Calvino (Mi Mundo Creativo), está comprometido en la formación humana y espiritual de niños y jóvenes en sus dimensiones como ser libres, único, trascendentes y social; a impartir una educación responsable e integral formando hombres capaces de desarrollarse en la sociedad, que amen la libertad, la ciencia y la investigación.

## **Visión**

El Colegio pedagógico Juan Calvino (Mi Mundo Creativo), para el año 2025 será pionero en brindar a la comunidad una educación integral, basada en el desarrollo de valores éticos y sociales, contando con la continuidad de los grados de básica y media técnica vocacional con énfasis en Gestión Empresarial e informática. Formando un equipo humano que aporte a la sociedad, transformándola a través de su sentido crítico, creativo, y espíritu de liderazgo.

## **Antecedentes del Problema**

La educación inclusiva ha representado un desafío constante en los sistemas educativos a nivel global, especialmente en contextos donde coexisten estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), aproximadamente el 15 % de los estudiantes en el mundo presentan algún tipo de discapacidad o condición que requiere adaptaciones educativas específicas. Estas condiciones incluyen, entre otras, el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el síndrome de Down, las cuales pueden afectar las dimensiones emocional, cognitiva y conductual, dificultando la integración y el aprendizaje en aulas regulares. Desde el ámbito clínico, el autismo y el TDAH se clasifican como trastornos del neurodesarrollo, caracterizados por déficits en el funcionamiento personal, social y académico, que pueden manifestarse en dificultades del aprendizaje, el control de las funciones ejecutivas y las habilidades sociales (American Psychiatric Association, 2013).

Por otra parte, el síndrome de Down se clasifica en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales como una discapacidad intelectual o trastorno del desarrollo intelectual, caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico, con inicio durante el período del desarrollo. Esta condición suele presentarse de manera concurrente con otras afecciones del neurodesarrollo y con condiciones físicas, lo que puede derivar en dificultades emocionales y conductuales, así como en alteraciones del estado de ánimo, el sueño y la alimentación (American Psychiatric Association, 2013).

Frente a las diversas dificultades adaptativas se requieren ajustes de tipo pedagógicos y de tipo social. En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), las principales barreras se

relacionan con las habilidades de comunicación y socialización, así como en términos de sensibilidad sensorial, porque estas deficiencias dificultan la interacción con compañeros y docentes. Por su parte, un estudiante con TDAH puede representar desafíos pedagógicos en términos de control de la atención, la impulsividad y la regulación emocional, porque esto limita su capacidad para seguir rutinas y normas escolares. Finalmente, un niño con síndrome de Down se plantea desafíos asociados a sus limitaciones intelectuales y conductuales, especialmente en tareas que requieren abstracción, autonomía o habilidades prácticas complejas.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha promovido políticas inclusivas que buscan garantizar el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en todas las instituciones educativas. Investigaciones como la de Gallo y Cardona (2020) han evidenciado que persisten barreras tanto actitudinales como pedagógicas en muchas instituciones del país que limitan la atención efectiva de esta población, especialmente en contextos con recursos y capacitación docente insuficientes.

En el grado primero del Colegio Juan Calvino se identificaron tres casos específicos de niños con NEE 1) niño con diagnóstico de autismo, 2) niño con diagnóstico de TDAH y 3) con diagnóstico con síndrome de Down. Según la socialización con la docente del grado primero y la entrevista con la directora de la institución, se constató que los tres estudiantes cuentan con diagnóstico por especialistas y presentan características propias de sus condiciones.

El niño con autismo tiene dificultad en la interacción social, la comunicación, y algunas conductas repetitivas, el estudiante con TDHA muestra impulsividad, dificultan para atender y seguir algún tipo de instrucción que se le emita y el estudiante con síndrome de Down evidencia desafíos para organizar ideas, le cuesta recordar instrucciones, y tiene algunas limitaciones en la pronunciación. Estos hallazgos, obtenidos a partir de la dinámica diaria en el aula de clase,

evidencio necesidades en las áreas de autorregulación emocional, control de impulsos, autoestima y comunicación asertiva.

Estos antecedentes recalcan la relevancia de implementar estrategias educativa que responda a las necesidades particulares de los niños con NEE en el Colegio Juan Calvino y que fomente un ambiente inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes. Este proyecto se basa en estas premisas, proponiendo talleres psicoeducativos y de sensibilización que aborden de manera integral las áreas emocional, cognitiva y conductual, con un énfasis particular en los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down.

Estudios en educación inclusiva señalan que la implementación de talleres pedagógicos y actividades lúdicas estructuradas constituye una estrategia eficaz para favorecer el aprendizaje y la participación activa de los niños con necesidades educativas especiales. Las estrategias de enseñanza–aprendizaje basadas en el juego y la experiencia guiada facilitan el desarrollo de la atención, la interacción social y las habilidades cognitivas y socioemocionales, contribuyendo a una adaptación positiva al entorno escolar. Estas actividades, cuando se diseñan de manera intencionada y acorde a las características del estudiante, favorecen el progreso académico, el desarrollo emocional y la socialización, elementos fundamentales para una inclusión educativa efectiva (UNESCO, 2017).

### **Planteamiento del Problema**

Las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a aquellos apoyos adicionales que requieren los estudiantes para garantizar su pleno desarrollo en el ámbito escolar, en cumplimiento del deber moral y la obligación legal que tiene la institución educativa de asegurar que exista un entorno donde cada estudiante tenga igualdad de oportunidades aun cuando para ello necesite apoyos más intensos (UNESCO, 2009, p. 137) Estas necesidades no son uniformes

ni aplican de manera generalizada, ya que dependen tanto de las características individuales de cada niño como del contexto educativo en el que se desenvuelven.

Jean Piaget sostiene que los niños pasan por diferentes etapas de desarrollo cognitivo, cada una caracterizada por una manera distinta de pensar y comprender el mundo. En el primer grado, la mayoría de los niños se encuentran en la etapa preoperacional, donde el pensamiento es más simbólico y egocéntrico. (citado en Saldarriaga et al, 2016). Sin embargo, el progreso en el desarrollo cognitivo no se presenta de manera homogénea en todos los niños, ya que puede verse influenciado por factores biológicos y ambientales. En este sentido, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget coincide con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia del entorno social y la interacción en los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo. De igual manera, Bronfenbrenner (1991) señala que la interacción del niño con los distintos sistemas socioculturales, como el microsistema y el mesosistema, puede favorecer o limitar su desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce que los niños con necesidades educativas especiales pueden transitar las etapas del desarrollo a ritmos diferentes, lo que resalta la importancia de implementar programas psicoeducativos que adapten sus estrategias a las capacidades cognitivas individuales y al contexto de cada estudiante.

En este contexto, el grado primero del Colegio Juan Calvino, ubicado en San Gil, Santander, está integrado por diez niños, entre los cuales se identifican tres estudiantes con necesidades educativas especiales: trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y síndrome de down. Estas condiciones evidencian la necesidad de que la institución implemente estrategias educativas específicas que promuevan la inclusión y favorezcan el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en los estudiantes.

La inclusión educativa se entiende como un modelo en el cual todos los niños de una comunidad aprenden juntos, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, eliminando mecanismos de selección o discriminación. En este enfoque, la escuela adapta su estructura, funcionamiento y metodología pedagógica para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales (Martin et al., 2017).

Por lo anterior y con la finalidad de identificar las necesidades específicas del grupo, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo donde se utilizó la técnica de observación no participante, una encuesta la docente de grado y una entrevista con la directora de grupo del colegio. Este análisis se fundamentó en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual permite examinar las características individuales de los estudiantes, las relaciones con el entorno escolar y las principales dificultades que afectan el desarrollo de cada uno de ellos.

Entre las problemáticas detectadas durante este análisis, se destacan:

Falta de comunicación efectiva, asertiva y empática: Según Goleman (1995), la capacidad de expresar emociones e interactuar de manera asertiva es decisiva para el desarrollo emocional de los niños, especialmente en edades tempranas.

Dudas respecto al cuidado del cuerpo: La formación en autocuidado constituye un componente del bienestar integral y del desarrollo emocional, ya que permite a los niños reconocer su cuerpo, comprender su entorno y solicitar ayuda ante situaciones de riesgo, aspectos que forman parte de las habilidades para la vida promovidas desde la educación emocional (Bisquerra, 2009).

Deficiente respeto hacia las figuras de autoridad: El respeto hacia figuras de autoridad y la internalización de valores en el contexto escolar se asocia con mejores niveles de convivencia y clima educativo (Gálvez et al., 2022).

Dificultades en el control de impulsos y emociones: Los estudiantes con TDAH y TEA suelen presentar desafíos significativos en la autorregulación emocional. Según Barkley (2013), estas habilidades pueden desarrollarse mediante intervenciones específicas que combinen técnicas conductuales y emocionales.

Falta de motivación educativa: La motivación en el aprendizaje es fundamental para el desempeño escolar, y su ausencia puede estar relacionada con factores emocionales y sociales (Deci y Ryan, 2000).

Autoestima baja: El autoconcepto y la autoestima son determinantes en el éxito escolar y en la construcción de relaciones positivas, especialmente para los niños con necesidades educativas especiales (Sabeh, 2002).

Ausencia de un psicólogo escolar: La presencia de psicólogos escolares en las escuelas contribuye significativamente al apoyo de las necesidades emocionales, conductuales y sociales de los estudiantes, y la ausencia de estos profesionales limita la detección y respuesta temprana a problemas que afectan el aprendizaje, la salud mental y la convivencia escolar (Splett et al., 2013).

En este escenario, surge la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas que contribuyan al fortalecimiento de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales, para los niños con necesidades educativas especiales, y de igual forma para todo el grupo. Esto permitirá crear un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial, fortaleciendo su autoestima, autonomía y sentido de pertenencia (Vygotsky, 1978).

## Descripción del Problema

En el sistema educativo actual, las necesidades educativas especiales (NEE) son parte importante en la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. Según la UNESCO (2021), la educación inclusiva pretende que todos los niños, sin importar que capacidades o limitaciones tengan, puedan participar de manera plena en un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad.

En el Colegio Juan Calvino, ubicado en San Gil, Santander, se promueve la interacción y el dinamismo en las aulas de clase, con el propósito de alejarse de los métodos de enseñanza tradicional y buscando adaptarse a un estilo de enseñanza aprendizaje enfocado en la necesidad educativa de cada estudiante presente. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes para que los niños con NEE presentes en el grado primero alcancen su máximo potencial dentro de un entorno inclusivo. Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), el trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, lo que requiere la implementación de adaptaciones educativas que faciliten la integración del niño en el entorno escolar. Por su parte, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es descrito en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992) como un trastorno del desarrollo que se manifiesta a través de inatención, hiperactividad e impulsividad, afectando la capacidad del niño para concentrarse y seguir instrucciones en contextos educativos. En cuanto al síndrome de Down, este se asocia con distintos niveles de discapacidad intelectual y limitaciones en el funcionamiento adaptativo, lo que puede incidir en el desarrollo conceptual, social y práctico de los niños, generando la necesidad de apoyos educativos específicos para favorecer su aprendizaje y adaptación escolar (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

Esta comunidad escolar (estudiantes y docentes) no han contado con una sensibilización adecuada sobre la diversidad de niños con necesidades educativas especiales presentes (NEE). Como lo señala Al Jaffal, M. (2022), cuando los docentes no se sienten adecuadamente preparados para enseñar en aulas inclusivas debido a lagunas en su formación profesional en educación inclusiva y faltan de recursos institucionales, para ellos es más difícil la creación de entornos de aprendizaje efectivos para estudiantes con necesidades educativas especiales y esto puede afectar negativamente tanto los resultados de aprendizaje como la convivencia en el aula. Así mismo la institución no cuenta con el acompañamiento especializado continuo de un psicólogo escolar, lo que limita las posibilidades de intervención oportuna y de atención individualizada a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Loaiza y Taborda (2021), el psicólogo educativo actúa como agente fundamental en los procesos de educación inclusiva, aportando en el diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas adaptadas para atender las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes con necesidades diversas, y favoreciendo así su progreso educativo integral.

Por lo anterior, es pertinente diseñar e implementar estrategias psicoeducativas específicas, como talleres de autorregulación emocional, comunicación asertiva y control de impulsos, que respondan a las necesidades individuales de los niños con autismo, TDAH y Síndrome de Down. Además, es esencial que estas estrategias sean evaluadas continuamente para medir su impacto y efectividad en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual de los estudiantes, a fin de realizar ajustes necesarios para asegurar el progreso integral de cada uno de ellos.

## **Sistematización del Problema**

La sistematización del problema se realizó mediante un enfoque metodológico cualitativo que incluyó la aplicación de varias herramientas:

Observación no participante en el aula del grado primero, registrado en un diario de campo, para analizar las dinámicas de interacción, los comportamientos de los niños con NEE y las estrategias pedagógicas implementadas por la docente. (Apéndice A)

Encuesta semiestructurada a la docente del grado primero para conocer la percepción propia sobre las NEE de los estudiantes, las dificultades observadas y las estrategias que utiliza en el aula al momento de impartir las clases. (Apéndice C)

Entrevista informal con la directora del colegio, quien proporciono información general sobre los recursos disponibles en la institución, las políticas relacionadas con a estudiantes con NEE y la confirmación de los diagnósticos médicos proporcionados por los padres de familia al momento de la admisión de los niños al plantel educativo. (Apéndice B).

Este proceso permitió identificar las necesidades específicas de los niños de primer grado del Colegio Juan Calvino, con énfasis en aquellos con condiciones particulares como el autismo, el TDAH y el síndrome de Down, así como también las limitaciones de la institución en cuanto a la implementación de estrategias psicoeducativas estructuradas que respondan a las particularidades de cada niño y promuevan un desarrollo integral.

### ***Resultado de la Observación no Participante***

Las necesidades identificadas en los niños del grado primero del Colegio Juan Calvino se establecieron a partir de observaciones no participantes realizadas durante varias sesiones en el aula.

### *Descripción y Origen de las Categorías*

Los criterios de observación fueron seleccionados con base en indicadores descritos en la literatura especializada, incluyendo los lineamientos del DSM-5 y el CIE-10, para evaluar áreas puntuales del desarrollo emocional, cognitivo y conductual.

Criterios de observación:

#### Emocionales

**Autorregulación emocional:** Se evaluaron reacciones ante situaciones frustrantes, manejo de emociones negativas (como enojo o tristeza) y capacidad para retornar a un estado emocional estable después de un evento disruptivo.

**Autoestima:** Se observaron comportamientos relacionados con la confianza en sus habilidades, participación en actividades grupales y disposición para intentar nuevas tareas.

#### Cognitivas

**Procesamiento de información:** Atención sostenida, comprensión de instrucciones y capacidad para resolver tareas académicas sencillas.

**Habilidades académicas:** Dominio de habilidades básicas como reconocimiento de letras, números y operaciones simples.

#### Conductuales

**Control de impulsos:** Frecuencia de conductas disruptivas, como interrupciones constantes, dificultades para esperar turnos o seguir reglas.

**Atención:** Capacidad de mantener la atención en tareas específicas durante periodos apropiados para su edad.

## Sociales

Habilidades de interacción: Se observaron interacciones entre pares, capacidad para compartir materiales y responder adecuadamente a normas sociales.

Trabajo en equipo: Colaboración en actividades grupales y disposición para trabajar con otros estudiantes.

### ***Principales Necesidades Educativas Especiales (NEE)***

A continuación se presenta en la Tabla No. 1., las principales necesidades educativas especiales en el grado primero, identificadas a través de observaciones no participantes, entrevista informal y encuesta semi estructurada con la docente del grupo y la directora de la institución. Cada categoría se detalla en relación con los tres casos específicos observados: un niño con autismo, uno con TDAH y otro con síndrome de Down. Las características específicas de cada estudiante se derivaron de los criterios de observación definidos previamente, con base en el DSM-5 y el CIE-10, adaptados para contextos escolares.

**Tabla 1***Necesidades Identificadas*

Categoría	Autismo	TDAH	Síndrome de down
Emocionales	Muestra miedo frecuente ante sonidos o movimientos bruscos.	Expresa frustración fácilmente cuando no comprende una actividad, puede reaccionar con enojo.	Expresa desagrado ante algunas indicaciones cruzando los brazos y haciendo mala cara.
Cognitivas	Realiza las actividades, pero necesita indicaciones repetidas.	Presenta dificultades en la comprensión de instrucciones y en la ejecución de tareas académicas.	Tiene baja motivación para actividades escritas y evita ejercicios estructurados.
Conductuales	Camina constantemente por el aula, se para en puntas de pies, se muerde las manos y mueve los dedos de forma repetitiva.	Se levanta de su silla con frecuencia, cambia de puesto sin permiso, empuja compañeros y evita realizar actividades.	Prefiere actividades al aire libre y evita trabajar en grupo.
Sociales	No interactúa con sus compañeros de manera espontánea, pero responde cuando le hablan.	Tiende a interrumpir a sus compañeros y dificulta la dinámica de grupo.	Muestra resistencia al trabajo en equipo y prefiere actividades individuales.

*Nota:* Necesidades educativas especiales del grupo de primer grado del colegio Juan Calvino.

### *Análisis de los Hallazgos*

Los resultados obtenidos evidencian que los tres estudiantes observados presentan desafíos específicos en cada una de las dimensiones analizadas.

El niño con autismo muestra patrones de movimientos estereotipados (caminar en puntas, morderse las manos, mover los dedos), dificultades en la interacción social y miedo ante ciertos estímulos. Aunque realiza sus actividades, requiere apoyo constante.

El niño con TDAH tiene problemas para mantener la atención y el control de impulsos, manifestando conductas disruptivas en el aula. Su nivel de comprensión es bajo, lo que genera frustración y reacciones agresivas.

La niña con síndrome de Down presenta una baja motivación para las actividades académicas estructuradas, evitando el trabajo en grupo y expresando rechazo a algunas instrucciones. Prefiere actividades al aire libre y no muestra interés en la escritura.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de estrategias psicoeducativas adaptadas a cada condición para mejorar la dinámica en el aula y fortalecer el desarrollo emocional, cognitivo y conductual de estos estudiantes.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Contribuir al desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en los niños del grado primero del Colegio Juan Calvino mediante la implementación de talleres psicoeducativos, de sensibilización y de autoestima, que fortalezcan la inclusión y promuevan su bienestar integral.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las necesidades emocionales, cognitivas y conductuales de los niños del grado primero, con especial énfasis en los requerimientos individuales de los estudiantes con autismo, TDAH y síndrome de Down, mediante la aplicación de herramientas de evaluación inicial, como entrevistas, y observaciones no participantes.

Diseñar talleres psicoeducativos dirigidos al desarrollo de estrategias de autorregulación emocional, comunicación asertiva y control de impulsos, ajustando los contenidos y metodologías a las características específicas de los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down, así como a las necesidades del grupo en general.

Implementar talleres de sensibilización dirigidos a estudiantes y docentes, orientados a fomentar la comprensión, el respeto y la empatía hacia la diversidad, con actividades específicas que permitan visibilizar y valorar las fortalezas y desafíos de los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down.

## **Marco Teórico**

El marco teórico desarrollado permite comprender la importancia de la atención diferenciada para estudiantes con NEE. Se destacan estrategias psicoeducativas basadas en enfoques inclusivos y la legislación vigente.

La teoría Ecológica de Bronfenbrenner permite contextualizar el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales del Colegio Juan Calvino grado primero dentro de una red de factores interconectados, comprendiendo como los diferentes entornos influyen en el desarrollo de los niños con NEE y la implementación de estrategias psicoeducativas.

### **Teoría Ecológica y su Aplicación en la Educación Inclusiva**

La Teoría Ecológica del Desarrollo de Urie Bronfenbrenner (1991) plantea que el desarrollo humano es influenciado por distintos niveles de contexto ambiental, organizados en sistemas interdependientes

Microsistema: Interacciones directas del niño (familia, escuela, amigos, docentes).

Mesosistema: Relaciones entre los entornos del microsistema (Ejemplo, comunicación entre familia y la escuela).

Exosistema: Factores externos que afectan indirectamente al niño (políticas escolares, acceso a recursos educativos, entorno comunitario).

Macrosistema: Valores culturales, normativas y políticas que rigen la educación inclusiva.

Cronosistema: Cambios a lo largo del tiempo en estos entornos y su impacto en el desarrollo del niño.

## **Inclusión Educativa en el Marco de la Ley General de Educación**

La inclusión educativa, un derecho fundamental soportado por la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) y la Ley 1618 de 2013, que busca garantizar el acceso equitativo y la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). La inclusión en el aula se plantea como un proceso transformador que promueve la eliminación de barreras para el aprendizaje y valora la diversidad como un recurso pedagógico, asegurando que cada niño reciba los apoyos necesarios para su desarrollo integral. Sin embargo, el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos, como la insuficiente formación docente y la falta de recursos especializados, que dificultan la implementación efectiva de estas políticas

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) fija los lineamientos fundamentales para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa en el país. Esta ley reconoce explícitamente el derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a recibir una atención educativa adecuada, asegurando que las instituciones educativas se adapten a sus características y potencialidades (Art. 46), haciendo énfasis en que la educación inclusiva implica integrar físicamente a los estudiantes con NEE en el aula y proporcionarles herramientas pedagógicas y psicoeducativas que fomenten su desarrollo integral en las dimensiones emocional, cognitiva y conductual.

### **Inclusión Educativa en el Aula**

La inclusión educativa es concebida legalmente como un proceso que busca eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, participen activamente en el sistema escolar. Este principio atiende los lineamientos de la UNESCO (2009) en cuanto que define la inclusión como

un derecho humano básico que garantiza el acceso a una educación de calidad para todos, haciendo un énfasis muy especial en los niños con NEE como uno de los grupos más vulnerables.

Llevar a la práctica estos mandatos legales implica que en el aula se reconoce las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje colectivo en lugar de asumirlas como limitaciones. En consecuencia, implica diseñar contenidos e implementar actividades adaptativas que respondan a las capacidades y necesidades de cada estudiante, así como proveer recursos, tecnologías y estrategias personalizadas para facilitar el aprendizaje de estudiantes con NEE.

En virtud de lo anterior la norma exige que la educación para que sea considerada inclusiva, debe cumplir con las siguientes características:

**Participación activa.** Todos los estudiantes deben ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, aportando según sus capacidades y recibiendo el apoyo necesario.

**Equitativa.** Cada estudiante debe recibir los recursos y estrategias que sean pertinentes para alcanzar su máximo potencial.

**Adaptabilidad.** El sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible para responder de manera dinámica a las necesidades educativas individuales.

**Colaborativa.** Promover el trabajo conjunto entre docentes, familias, terapeutas y otros profesionales para asegurar una atención integral.

**Ambiente inclusivo.** Diseñar y adaptar los espacios físicos y emocionales donde se fomenten la aceptación, el respeto y la convivencia.

## **Desafíos del Sistema Educativo Colombiano**

Pese a los avances en términos normativos, el sistema educativo colombiano enfrenta importantes desafíos para asegurar la implementación de una educación inclusiva. Uno de los factores más críticos tiene que ver con la formación docente, dado que una parte muy significativa del personal docente, carece de la preparación suficiente para atender y gestionar el proceso enseñanza- aprendizaje de estudiantes con NEE. Debido a esto, la aplicación de estrategias inclusivas en el aula es deficiente y en algunos casos es un aspecto muy crítico.

De otra parte, la disponibilidad de recursos físicos como materiales didácticos, infraestructura, las tecnologías y el personal especializado y entrenado, tiende a ser insuficiente para que la institucionalidad brinde un apoyo adecuado.

## **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

Las NEE hacen referencia a los apoyos adicionales que requieren los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje para participar en igualdad de condiciones en el entorno escolar (UNESCO, 2017). En este estudio se abordan tres condiciones específicas: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Síndrome de Down.

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

El DSM-5 define el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Por su parte, la CIE-10 lo clasifica dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, reconociendo alteraciones significativas en la interacción social, la comunicación y la conducta (Organización Mundial de la Salud, 1992).

Necesidades educativas

Uso de apoyos visuales.

Ambientes estructurados y predecibles.

Estrategias de comunicación alternativa y aumentativa.

### ***Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)***

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es clasificado por el DSM-5 en tres presentaciones: predominantemente inatenta, predominantemente hiperactiva-impulsiva y presentación combinada. Se caracteriza por dificultades persistentes para mantener la atención, impulsividad y niveles elevados de actividad motora, que interfieren en el funcionamiento académico y social del estudiante (American Psychiatric Association, 2013).

Necesidades educativas:

Metodologías activas y estructuración de actividades.

Refuerzo positivo y uso de horarios visuales.

Espacios de movimiento controlado.

### ***Síndrome de Down***

El síndrome de Down es una condición genética causada por la presencia de una copia adicional total o parcial del cromosoma 21, conocida como trisomía 21. Según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), esta condición se asocia con discapacidad intelectual de grado variable, retraso en el desarrollo del lenguaje y dificultades en el aprendizaje adaptativo, lo que requiere apoyos educativos específicos (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Necesidades educativas:

Uso de materiales visuales y manipulativos.

Adaptaciones curriculares según ritmo de aprendizaje.

Refuerzo positivo y estrategias multisensoriales.

### **Estrategias de Inclusión y Abordaje en el Aula**

Los talleres psicoeducativos se han convertido en herramientas fundamentales para abordar las NEE, para fortalecer las habilidades sociales, emocionales y conductuales en los estudiantes. Según Vygotsky (1986), el aprendizaje mediado y el juego son esenciales en el desarrollo infantil. Bandura (1986) resalta el papel del aprendizaje social en la adquisición de habilidades adaptativas.

### **Marco Conceptual**

El presente proyecto aplicado se sustenta en diversas teorías y enfoques que respaldan la implementación de estrategias psicoeducativas para el desarrollo emocional, cognitivo y conductual en niños con necesidades educativas especiales (NEE). En esta sección se presentan los conceptos y los referentes teóricos que fundamentan las actividades desarrolladas en la intervención.

### ***Educación Inclusiva***

La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Este enfoque reconoce la diversidad como un valor fundamental dentro del aula y promueve la adaptación de las metodologías pedagógicas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) (UNESCO, 2017).

### ***Estrategias Implementadas y sus Referentes Teóricos***

A continuación, se describen las estrategias aplicadas en la intervención, con el respaldo teórico correspondiente:

#### ***Estrategias Psicoeducativas***

Las estrategias psicoeducativas se basan en actividades estructuradas que integran componentes lúdicos y didácticos con el fin de favorecer la regulación emocional, la comunicación y la interacción social en contextos educativos inclusivos (Bisquerra, 2009). En este sentido, los principios del aprendizaje activo y del aprendizaje cooperativo contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y estructurados, en los que los estudiantes participan de manera cognitiva, emocional y social, fortaleciendo su implicación y compromiso en el proceso educativo (Johnson & Johnson, 1999).

**Estrategia de apoyo visual.** Para facilitar la regulación emocional del niño con autismo, se implementó el uso de gafas simbólicas con celofán de colores. Los apoyos visuales, incluidos aquellos diseñados para clarificar expectativas visualmente, son recomendados en las guías clínicas del trastorno del espectro autista, ya que pueden reducir la ansiedad, aumentar la predictibilidad, apoyar la comunicación y mejorar la participación de los niños en contextos educativos (Rutherford et al., 2020).

**Estrategia Sensorial.** El cojín sensorial fue una estrategia adaptada para mejorar la concentración del niño con TDAH. Diversas investigaciones señalan que los estímulos sensoriales controlados y otras intervenciones sensoriales pueden mejorar la atención y reducir manifestaciones asociadas con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños (Ouellet, 2018).

**Estimulación Motriz.** Las sesiones de juegos físicos se diseñaron para fortalecer la motricidad y el comportamiento adaptativo en la niña con síndrome de Down; investigaciones señalan que las intervenciones basadas en la actividad motriz promueven mejoras en habilidades motoras gruesas, asociadas a beneficios en la función cognitiva y la interacción social de estos niños (Vandoni, 2023).

**Talleres psicoeducativos.** Los talleres fueron diseñados para fortalecer habilidades emocionales y sociales en los niños. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es fundamental para el éxito en el aprendizaje, ya que permite desarrollar la autorregulación y la empatía. Los talleres incluyeron dinámicas de reconocimiento de emociones, resolución de conflictos y fortalecimiento de la autoestima.

En este sentido, se desarrollaron distintos talleres con propósitos específicos:

**Taller de comunicación y expresión emocional:** Basado en los principios de la inteligencia emocional de Goleman (1995), este taller promovió la identificación y regulación de emociones en los niños.

**Taller de autoestima y autoconcepto:** El taller de autoestima y autoconcepto se diseñó con el propósito de fortalecer la confianza, la identidad personal y la percepción positiva de sí mismos en los niños participantes. Esta intervención se fundamentó en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968), la cual plantea que el desarrollo humano se estructura en una serie de etapas caracterizadas por conflictos psicosociales cuya resolución favorece la construcción de la identidad y el bienestar emocional. En particular, el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima resulta clave durante la infancia, ya que contribuye al desarrollo de la seguridad personal, la iniciativa y la interacción social positiva. A partir de este enfoque, el taller incluyó actividades lúdicas orientadas al reconocimiento de fortalezas personales, la expresión emocional

y la valoración del logro individual, favoreciendo un clima educativo inclusivo y emocionalmente seguro.

Taller de regulación de impulsos y manejo del comportamiento: Inspirado en los estudios de Barkley (1997) sobre TDAH, este taller enseñó estrategias de autorregulación para mejorar la atención y el control de la impulsividad.

Taller de habilidades sociales y convivencia: Siguiendo los enfoques de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje social, se trabajó en la cooperación, el respeto por turnos y la resolución de conflictos.

### ***Teoría Ecológica del Desarrollo***

La Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo infantil está influenciado por múltiples niveles de interacción entre el niño y su entorno. En este modelo, el microsistema representa las interacciones directas del niño, como las relaciones con sus compañeros y docentes en el aula; el mesosistema refleja la conexión entre la escuela y la familia; el exosistema abarca factores externos que afectan indirectamente al niño, como las políticas educativas; y el macrosistema comprende valores culturales y normativas sociales que influyen en la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, los talleres psicoeducativos implementados en este proyecto impactaron principalmente en el microsistema y el mesosistema. A nivel del microsistema, los talleres promovieron un entorno de aprendizaje más estructurado y receptivo, facilitando la regulación emocional y la socialización de los niños con NEE. Se observó que la interacción entre los niños con y sin NEE mejoró progresivamente, lo que favoreció una dinámica de aula más inclusiva y colaborativa. Esto concuerda con los planteamientos de Bronfenbrenner, quien

destaca la importancia de un entorno inmediato que fomente el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

A nivel del mesosistema, los talleres fortalecieron la comunicación entre docentes y familias, ya que algunos padres manifestaron haber notado cambios en la conducta de sus hijos en el hogar. La relación entre la escuela y el hogar es importante en el desarrollo infantil, puesto que permite consolidar estrategias que refuercen los aprendizajes adquiridos en el aula. Según Bronfenbrenner (1986), cuando existe una conexión efectiva entre los diferentes entornos en los que se desenvuelve el niño, su desarrollo se ve favorecido de manera significativa.

Asimismo, en el exosistema, la ausencia de un psicólogo en la institución educativa limitó el alcance de la intervención, lo que resalta la necesidad de contar con apoyos externos para optimizar el proceso de inclusión. En términos del macrosistema, este estudio evidencia la importancia de seguir promoviendo políticas y prácticas educativas que favorezcan la equidad y la accesibilidad en la educación básica.

Por lo anterior es posible decir que, la aplicación de talleres psicoeducativos, desde la perspectiva de la Teoría Ecológica del Desarrollo, demuestra que el entorno escolar influye de manera significativa en la evolución emocional, cognitiva y conductual de los niños con NEE. Al intervenir en los diferentes niveles del sistema ecológico, es posible generar un impacto positivo y sostenible en su desarrollo.

### ***Aplicabilidad del Modelo en la Educación Inclusiva***

La educación inclusiva se basa en la premisa de que todos los niños, independientemente de sus características individuales, deben tener acceso a una educación de calidad que responda a sus necesidades particulares. Organizaciones internacionales como la UNESCO destacan que la educación inclusiva requiere identificar y eliminar barreras para el aprendizaje, reconociendo la

diversidad de los educandos como una fortaleza y adoptando enfoques que garanticen la participación y el progreso de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2017). En este contexto, la presente intervención con talleres psicoeducativos y estrategias de apoyo individualizado se alinea con los principios de la educación inclusiva y demuestra su aplicabilidad en entornos educativos similares.

La implementación de este modelo de intervención evidencia que, cuando se diseñan estrategias adaptadas y contextualizadas a las necesidades de los niños con NEE, es posible generar mejoras significativas en su desarrollo emocional, social y conductual. El uso de metodologías activas y participativas, como los talleres de comunicación, autoestima y habilidades sociales, permite que los estudiantes desarrollen competencias fundamentales para su integración en el aula y su vida cotidiana. Según Tomlinson (2014), el aprendizaje diferenciado es esencial en la educación inclusiva, ya que permite atender la diversidad del aula a través de adaptaciones pedagógicas flexibles que responden a las necesidades, intereses y niveles de aprendizaje de cada estudiante (Tomlinson, 2014).

Además, la aplicabilidad del modelo de educación inclusiva implica una transformación en la cultura escolar. La sensibilización y capacitación docente tiene un rol importante en este proceso, ya que los maestros son agentes fundamentales en la promoción de un ambiente inclusivo. La formación en estrategias psicoeducativas y el conocimiento de las necesidades específicas de los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down les permite adoptar enfoques pedagógicos más efectivos y crear entornos de aprendizaje accesibles para todos. Desde esta perspectiva, la formación continua del personal docente en estrategias inclusivas se reconoce como un factor determinante para la sostenibilidad de los cambios implementados en la escuela (UNESCO, 2017).

Otra dimensión de la aplicabilidad de este modelo es la necesidad de fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia. Como lo plantea la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo infantil se ve favorecido cuando existe una comunicación efectiva entre los distintos sistemas en los que participa el niño. La presente intervención evidenció que la participación activa de las familias, a través del refuerzo de los aprendizajes adquiridos en los talleres, contribuyó a la consolidación de hábitos de regulación emocional y mejora de la convivencia en el hogar. Para que la educación inclusiva sea efectiva, es fundamental implementar estrategias de sensibilización y formación dirigidas a los padres, con el fin de que puedan apoyar de manera adecuada el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Asimismo, la aplicabilidad del modelo de educación inclusiva requiere la participación de diversos actores y recursos dentro del sistema educativo. En este sentido, la incorporación de profesionales especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionales y docentes de educación especial, es un factor determinante para fortalecer la atención a la diversidad. La falta de estos especialistas en la institución representó un desafío en la presente intervención, lo que refuerza la importancia de establecer redes de apoyo con instituciones externas y organismos gubernamentales que faciliten el acceso a estos servicios.

Finalmente, la replicabilidad de este modelo de intervención en otros contextos educativos es viable, siempre y cuando se realicen las adaptaciones pertinentes según las características de cada comunidad escolar. Es fundamental que las instituciones educativas adopten un enfoque de mejora continua, en el cual se realicen seguimientos periódicos de las estrategias implementadas y se evalúe su impacto en el tiempo. De este modo, se podrá consolidar un sistema educativo más equitativo y accesible, en el que todos los niños, independientemente de sus necesidades específicas, puedan alcanzar su máximo potencial.

El diseño de las actividades implementadas en este proyecto sigue un modelo de intervención que puede replicarse en otros contextos educativos. La combinación de enfoques individuales y grupales permite responder a la diversidad en el aula y crear entornos de aprendizaje más inclusivos.

Por lo anterior, el marco conceptual de este proyecto respalda teóricamente cada una de las estrategias aplicadas, asegurando su validez en el contexto educativo y su impacto en el desarrollo de los niños con NEE.

## **Bases Normativas**

### ***Legislación Internacional***

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva, accesible y de calidad, sin discriminación. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) promueven la educación de calidad para todos (ODS 4), haciendo énfasis en sistemas educativos inclusivos y equitativos.

### ***Legislación Colombiana***

El Decreto 1421 de 2017 reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia, estableciendo condiciones para acceso, permanencia y calidad en todos los niveles educativos.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013 busca garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante acciones afirmativas y ajustes razonables, incluyendo la educación como derecho fundamental.

Finalmente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) fija los lineamientos que orientan el sistema educativo colombiano hacia la equidad, calidad y atención a la diversidad, lo cual sustenta las políticas y prácticas de educación inclusiva en el país.

## **Metodología**

### **Enfoque y Tipo de Investigación**

El enfoque de este proyecto aplicado es cualitativo con un diseño descriptivo e interpretativo, orientado a comprender las necesidades educativas especiales de los estudiantes de primer grado del colegio Juan Calvino para contribuir al desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales, mediante la implementación de talleres psicoeducativos, de sensibilización y de autoestima, que fortalezcan la inclusión y promuevan el bienestar integral. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo permite analizar fenómenos en su contexto natural, favoreciendo la comprensión de experiencias y percepciones de los sujetos estudiados.

Se realizó una fase diagnóstica, mediante una observación no participante y recolección de información a través de entrevistas y encuestas, seguida de la implementación de talleres psicoeducativos dirigidos a la totalidad de los estudiantes del grado primero, con un enfoque particular en los niños con NEE.

### **Población y Muestra**

La población objeto de estudio está conformada por:

Diez niños del grado primero del Colegio Juan Calvino, de los cuales tres presentan diagnósticos de autismo, TDAH y Síndrome de Down.

La docente del grado primero, quien proporcionó información importante sobre el desempeño y necesidades de los estudiantes

La directora del colegio, quien brindó datos sobre las políticas institucionales de inclusión educativa.

Seguendo a Sampieri (2018), la selección de la muestra se realizó de manera intencional, enfocándose en la totalidad del grupo de primer grado para garantizar un abordaje inclusivo, mientras que la observación específica se centró en los niños con NEE.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas

**Observación no participante:** Se realizó durante cinco días consecutivos para identificar patrones de comportamiento, interacción social y desempeño académico de los niños con NEE

**Diario de campo:** Se registraron las observaciones sobre el comportamiento de los estudiantes.

**Encuestas y entrevistas:** Aplicadas a la docente y a la directora del colegio para conocer sus percepciones sobre la inclusión educativa y las estrategias implementadas.

**Talleres psicoeducativos:** Se emplearon como estrategia de intervención para abordar las necesidades identificadas, siguiendo el enfoque de Goleman (1995) sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

### **Estrategias de Intervención**

La intervención consistió en la aplicación de talleres psicoeducativos, diseñados para fortalecer habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en los niños del grado primero.

Los talleres fueron organizados en tres ejes temáticos.

### ***Sensibilización y Concienciación sobre Inclusión***

Estas acciones estuvieron dirigidas a promover una mejor comprensión de la diversidad en el aula y el respeto por las diferencias individuales.

**Taller de estilos de comunicación:** se implementaron estrategias orientadas a mejorar la expresión de ideas y emociones, partiendo de la interacción social como mediadora del

aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, tal como lo plantea la teoría sociocultural de Vygotsky, donde la comunicación cumple un papel central en la construcción de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1986).

Taller de autocuidado y prevención del abuso: Reforzar la importancia de reconocer situaciones de riesgo y pedir ayuda.

Taller de respeto a las figuras de autoridad: Fomentar el reconocimiento y valoración del rol de docentes y adultos responsables.

### ***Fortalecimiento Emocional y Social***

Estos talleres se enfocaron en mejorar la autoestima, la regulación emocional y el manejo de la frustración.

Taller de autoestima: se desarrollaron actividades orientadas al reconocimiento de las fortalezas individuales, la valoración positiva de sí mismos y la construcción del autoconcepto, aspectos fundamentales para el bienestar emocional y la adaptación escolar en la infancia (Harter, 1999).

Taller de pensamiento positivo: Estrategias para cambiar pensamientos negativos por positivos.

Taller de afrontamiento: se aplicaron técnicas de regulación emocional y manejo de conflictos, promoviendo el reconocimiento y control de las emociones, así como habilidades sociales básicas para la convivencia escolar (Goleman, 1995).

### **Desarrollo de Habilidades para la Interacción y el Aprendizaje**

Estos talleres promovieron la motivación en el entorno escolar y la mejora de las habilidades sociales.

Taller de habilidades blandas: Enfocado en la cooperación, empatía y resolución de problemas.

Taller de motivación escolar: Actividades para fortalecer el interés por el aprendizaje y la participación en clase (Bandura, 1986).

Cada taller fue diseñado con un enfoque lúdico e interactivo, utilizando actividades grupales, juegos, dramatizaciones y material visual para facilitar la comprensión y el aprendizaje (UNESCO, 2019).

Los detalles específicos sobre la estructura, materiales y desarrollo de cada taller se encuentran en el Apéndice D. Talleres Psicoeducativos Implementados.

### **Estrategias de Apoyo Individualizado**

Además de las dinámicas grupales realizadas en los talleres psicoeducativos, se implementaron estrategias específicas adaptadas a las necesidades de algunos estudiantes con NEE. Estas acciones fueron diseñadas para favorecer su integración y mejorar su experiencia en el aula, en concordancia con estudios que respaldan el uso de adaptaciones personalizadas para el aprendizaje inclusivo (Gargiulo y Metcalf, 2017).

Gafas superpoderes para la regulación emocional (Autismo): Para ayudar al estudiante con autismo a enfrentar el miedo constante que presenta y la interacción social con los demás compañeros, se le diseñaron unas gafas con cartulina y papel celofán de colores, inspiradas en las gafas de cine 3D. Se le explicó que cada color representaba un “superpoder”, brindándole confianza para afrontar situaciones nuevas. La docente permitió el uso de esta estrategia durante las clases, lo cual se evidenció una mejoría en la participación de actividades lúdicas y de socialización. La estrategia se fundamenta en la idea de que el uso de elementos visuales puede facilitar la regulación emocional en los niños con TEA (Schreibman et al., 2015).

Cojín sensorial para el control de impulsos (TDAH): El niño con TDAH manifestaba incomodidad con su puesto, lo que provocaba que el niño se levantara constantemente del puesto durante las clases. Como estrategia de apoyo, se creó un cojín con espuma y arvejas para proporcionarle una estimulación sensorial que le ayudara a mantenerse más tiempo sentado. Tras la implementación de esta estrategia, se observó una reducción en la frecuencia con la que el estudiante se levantaba de su asiento. Investigaciones han señalado que la implementación de estímulos sensoriales y ajustes ambientales puede ayudar a mejorar la atención y la regulación conductual en niños con TDAH (Ghanizadeh, 2011).

Sesiones de estimulación motriz (Síndrome de Down): Para mejorar la integración y el desarrollo de habilidades motoras en la niña con síndrome de Down, se realizaron sesiones individuales una vez por semana fuera del aula. Se implementaron actividades como juegos con balones para fortalecer la coordinación, el uso de ula – ulas para el mejorar el equilibrio y ejercicios con lazo para estimular la motricidad gruesa. Estas actividades promovieron el desarrollo físico de la niña y además ayudaron a estabilizar su comportamiento en el aula. Al respecto, Wishart (2001) señala que la estimulación motriz planificada favorece el desarrollo cognitivo y social en niños con síndrome de Down, facilitando su participación activa en contextos educativos.

Estas estrategias de apoyo individualizado refuerzan la importancia de adaptar el entorno educativo a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional y su participación en el proceso de aprendizaje.

### **Análisis de la Información**

El análisis de los datos recolectados se realizó de manera cualitativa.

Triangulación de la información: Comparación de los datos obtenidos a través de la observación, entrevistas y resultados de los talleres

Identificación de patrones y tendencias en el comportamiento: Se analizaron los cambios observados en la participación de los niños durante los talleres y la manera en que interactuaban con sus compañeros y docentes.

Interpretación de hallazgos: Se relacionaron los comportamientos y respuestas observadas con los objetivos del estudio.

Los resultados obtenidos permitieron describir el impacto de los talleres psicoeducativos en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, y cognitivas en los niños con NEE.

### **Consideraciones Éticas**

Para garantizar la ética en la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

Consentimiento informado: La institución educativa aprobó la realización de la intervención.

Confidencialidad: Se mantuvo la privacidad de la identidad de los estudiantes.

Respeto por la participación voluntaria. Los estudiantes participaron en las actividades sin ninguna obligación.

## **Resultados**

### **Cambios en la interacción y participación de los niños en los talleres**

A lo largo de la implementación de los talleres psicoeducativos, se observó una mejora progresiva en la interacción entre los estudiante, inicialmente algunos niños con NEE mostraban resistencia a participar en actividades grupales; sin embargo, a medida que avanzaban los talleres, se evidenció una mayor apertura y disposición.

Los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down comenzaron a involucrarse más en las actividades lúdicas y estructuradas.

Se evidenció un incremento en la comunicación entre los estudiantes, especialmente en el uso de habilidades sociales trabajadas en los talleres de comunicación y autoestima.

La docente reportó que los niños demostraron mayor empatía y paciencia con sus compañeros con NEE, indicando que los talleres de sensibilización contribuyeron a fortalecer el ambiente de respeto en el aula.

### **Impacto de las estrategias individualizadas en los niños con NEE**

Como parte de la intervención, se diseñaron estrategias específicas para mejorar la integración y el bienestar de los niños con NEE en el aula.

**Gafas superpoderes (Autismo):** El niño con Autismo que inicialmente evitaba la interacción y expresaba miedo constante encontró en las gafas un recurso de regulación emocional. Al utilizar las gafas, mostró mayor disposición a participar en los juegos y actividades del aula, disminuyendo su ansiedad ante situaciones nuevas.

**Cojín sensorial (TDAH):** La implementación del cojín echo de espuma y arvejas, para el niño con TDAH ayudo a reducir la cantidad de veces que se levantaba del puesto. Este resultado

es consistente con investigaciones que demuestran que los estímulos sensoriales pueden favorecer la atención y la regulación conductual en niños con TDAH (Ghanizadeh, 2011).

Sesiones de estimulación motriz (Síndrome de Down): Para favorecer la integración y el desarrollo de habilidades motoras en la niña con síndrome de Down, se implementaron sesiones individuales una vez por semana, en las que se realizaron actividades fuera del aula. Se emplearon juegos con balones para mejorar la coordinación, el uso de ula – ulas para el desarrollo del equilibrio y ejercicios con lazo para fortalecer la motricidad gruesa. Estas actividades le brindaron un espacio estructurado donde podía canalizar energía de manera positiva, logrando que su comportamiento en el aula fuera más estable. Investigaciones previas han señalado que la estimulación motriz contribuye al desarrollo cognitivo y social en niños con síndrome de Down (Wishart, 2001).

#### Percepción de la docente sobre los cambios observados

A través de un entrevista aplicada a la docente del grado primero, se identificaron varios aspectos positivos de la intervención:

La docente percibió que los talleres ayudaron a los niños a regular mejor sus emociones y a expresar sus pensamientos con mayor claridad.

Indicó que los niños con NEE se mostraban integrados dentro del grupo, disminuyendo la tendencia a aislarse o evitar ciertas actividades.

Señaló que los estudiantes neurotípicos mostraron mas tolerancia y comprensión hacia sus compañeros con NEE.

#### Análisis desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner

Desde la perspectiva de la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1974), los resultados de la intervención pueden interpretarse a través de los diferentes niveles del modelo ecológico:

Microsistema: La interacción entre los niños, la docente y los compañeros de aula mostró una transformación positiva. Los talleres promovieron un cambio en las relaciones interpersonales, facilitando la integración de los niños con NEE en el entorno escolar.

Mesosistema: La comunicación entre la escuela y la familia también se vio impactada, ya que la docente indicó que algunos padres expresaron haber notado cambios en el comportamiento y actitud de sus hijos en casa.

Exosistema: La estructura escolar, aunque carece de un psicólogo para brindar apoyo directo, permitió la implementación de estrategias psicoeducativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Esto sugiere que, aún sin recursos especializados, las estrategias adecuadas pueden generar un impacto positivo en la inclusión educativa.

Macrosistema: La experiencia reafirma la importancia de promover entornos educativos inclusivos y de sensibilizar tanto a docentes como a estudiantes sobre la diversidad del aula.

#### Reflexión sobre la inclusión educativa

Los talleres psicoeducativos y las estrategias implementadas demostraron ser herramientas útiles para fortalecer la inclusión y desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños con NEE. Sin embargo, también se identificaron desafíos, tales como:

La necesidad de contar con más estrategias para dar seguimiento a la intervención y medir su impacto a largo plazo.

La importancia de involucrar más a las familias en el proceso educativo de los niños con NEE.

La falta de recursos humanos especializados en la institución para brindar apoyo continuo a la población con necesidades educativas especiales.

A pesar de estos retos, los resultados reflejan que la implementación de estrategias adaptadas y el trabajo psicoeducativo pueden generar cambios significativos en la convivencia y aprendizaje dentro del aula.

#### Síntesis de los resultados

En términos generales, la intervención psicoeducativa realizada en el colegio Juan Calvino permitió evidenciar avances en la integración de los niños con NEE, el fortalecimiento de la convivencia escolar y la sensibilización de los estudiantes neurotípicos hacia la diversidad. La aplicación de estrategias individualizadas como las gafas de superpoderes, el cojín sensorial y las sesiones de estimulación motriz fue clave para entender las necesidades específicas de los estudiantes con autismo, TDAH y síndrome de Down.

El análisis desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner permitió comprender como los distintos niveles del entorno escolar influyen en la inclusión educativa y el desarrollo social de los niños con NEE. Se destaca que, a pesar de la ausencia de un equipo especializado en la institución, la docente logró implementar herramientas adaptadas que favorecieron la participación de todos los estudiantes.

En síntesis, los resultados sugieren que las estrategias psicoeducativas diseñadas e implementadas en este estudio tienen el potencial de ser aplicadas en otros contextos educativos con características similares, brindando nuevas oportunidades para el fortalecimiento de la educación inclusiva.

## Discusión

Los resultados obtenidos en la implementación de los talleres psicoeducativos reflejan la importancia de estrategias adaptadas para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula. A partir de las observaciones y la percepción de la docente del grado primero, se identificaron cambios positivos en la interacción social, el manejo emocional y la participación de los estudiantes con y sin NEE. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de la educación emocional, la cual destaca que el uso de metodologías activas y lúdicas en contextos educativos inclusivos favorece el desarrollo socioemocional, la participación y la convivencia escolar (Bisquerra, 2009).

### Impacto de los talleres psicoeducativos

La aplicación de los talleres permitió fortalecer la convivencia en el aula y mejorar la tolerancia hacia la diversidad. Se observó que las actividades de sensibilización promovieron el reconocimiento de las diferencias individuales y la empatía entre los estudiantes, lo que concuerda con los principios del aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva expuestos por Tomlinson (2014). Además, los talleres de autorregulación emocional contribuyeron a mejorar la expresión de emociones y la capacidad de resolución de conflictos, en línea con los planteamientos de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional en la educación.

### Análisis de las estrategias individualizadas

Las estrategias de apoyo individualizado, como las gafas de superpoderes para el niño con autismo, el cojín sensorial para el niño con TDAH y las sesiones de estimulación motriz para la niña con síndrome de Down, fueron elementos clave en la intervención. Estas estrategias concuerdan con la necesidad de adaptar el entorno educativo según las particularidades de cada estudiante, como lo sugiere Gargiulo y Metcalf (2017). El impacto positivo de estas herramientas

demuestra que la implementación de ajustes sencillos en el aula puede generar mejoras significativas en la atención, la socialización y el comportamiento de los estudiantes con NEE.

#### Relación con la teoría ecológica de Bronfenbrenner

Desde el marco de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), los hallazgos evidencian que la intervención impactó en el microsistema (interacciones en el aula) de los niños e influyó en el mesosistema (relaciones entre la escuela y la familia). La docente reportó que algunos padres le manifestaron haber percibido cambios en el comportamiento de sus hijos en casa, lo que sugiere que las estrategias implementadas trascendieron el ámbito escolar. Esto refuerza la idea de que la educación inclusiva debe involucrar a todos los agentes del entorno del niño para garantizar su éxito (Bronfenbrenner, 1986).

#### Limitaciones y retos identificados

Si bien los resultados reflejan avances significativos en la inclusión y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, se identificaron algunas limitaciones en la implementación de la intervención:

**Falta de seguimiento a largo plazo:** No se realizó una evaluación posterior a los talleres para medir la permanencia de los cambios observados.

**Ausencia de profesionales especializados:** La falta de un equipo interdisciplinario, como psicólogos o terapeutas ocupacionales, limitó el alcance de la intervención.

**Mayor involucramiento de las familias:** Aunque algunos padres notaron mejoras en casa, no hubo una estrategia formal de comunicación y formación para ellos, lo que podría fortalecer los resultados.

### Implicaciones para futuras intervenciones

Los resultados de este estudio sugieren que las estrategias psicoeducativas pueden ser replicadas en otros contextos escolares con características similares. Sin embargo, para mejorar la efectividad de futuras intervenciones, se recomienda:

Diseñar un plan de seguimiento que permita evaluar la consolidación de los aprendizajes adquiridos.

Fortalecer la capacitación docente en estrategias de educación inclusiva.

Integrar la participación activa de las familias en el proceso de intervención, a través de talleres dirigidos a padres y cuidadores.

En general, la implementación de los talleres psicoeducativos y estrategias de apoyo individualizado demostró ser una herramienta eficaz para mejorar la inclusión de niños con NEE en el aula. La relación entre los hallazgos y la teoría ecológica de Bronfenbrenner permite comprender que la educación inclusiva no depende únicamente del aula, sino de la interacción de múltiples sistemas en el desarrollo del niño. A pesar de las limitaciones identificadas, este estudio resalta la importancia de continuar investigando y aplicando metodologías innovadoras que promuevan la equidad en la educación.

## Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar la importancia de la implementación de estrategias psicoeducativas para fortalecer la inclusión y el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en niños con necesidades educativas especiales. A través de la intervención realizada en el Colegio Juan Calvino, se logró identificar mejoras en la interacción social, la regulación emocional y la participación activa de los estudiantes en el aula. Los talleres psicoeducativos fomentaron un ambiente de mayor empatía y tolerancia entre los niños y así mismo contribuyeron a que los niños con NEE se integraran de manera más efectiva en las dinámicas escolares.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la combinación de intervenciones grupales y estrategias de apoyo individualizado resulta fundamental para atender las necesidades particulares de los niños con NEE. La implementación de recursos adaptados, como las gafas superpoderosas para la regulación emocional, el cojín sensorial para el control de impulsos y las sesiones de estimulación motriz, evidenció un impacto positivo en el comportamiento y la participación de los niños. Estos resultados coinciden con enfoques teóricos que detectan la importancia de un ambiente educativo inclusivo y flexible, capaz de responder a las diversas condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la investigación confirma que el entorno escolar desempeña un papel central en la socialización y desarrollo de los niños con NEE. Se observó que la intervención impactó el microsistema escolar, facilitando una mejor convivencia en el aula, y también tuvo efectos en el mesosistema, ya que algunos padres manifestaron cambios en la conducta de sus hijos en el hogar. Este hallazgo refuerza la necesidad

de una mayor articulación entre la escuela y la familia, con el fin de fortalecer el proceso educativo y el bienestar integral de los niños.

En respuesta a la pregunta de investigación que indagaba sobre la manera en que las estrategias psicoeducativas contribuyen al desarrollo emocional, cognitivo y conductual de los niños de primer grado con NEE, se concluye que la intervención implementada tuvo un impacto positivo en estas áreas, Se logró una mayor participación e integración de los estudiantes con NEE, así como un fortalecimiento de la empatía y el respeto dentro del aula. Esto confirma que la combinación de talleres grupales y estrategias individualizadas son efectivas para mejorar la convivencia escolar y favorecer el aprendizaje en contextos inclusivos.

Pese de los avances logrados, se identificaron ciertos obstáculos que limitan la efectividad de la intervención. La ausencia de un equipo interdisciplinario en la institución educativa dificultó el seguimiento especializado de los niños con NEE, lo que resalta la necesidad de contar con profesionales como psicólogos o terapeutas para complementar los esfuerzos pedagógicos. Asimismo; la falta de un plan de monitoreo a largo plazo impidió evaluar la permanencia de los cambios observados tras la intervención. Estos aspectos evidencian la importancia de diseñar estrategias sostenibles que permitan consolidar los logros alcanzados y garantizar la continuidad del proceso de inclusión educativa.

En términos de aplicabilidad, los resultados sugieren que este tipo de estrategias puedan ser replicadas en otros contextos escolares con características similares, siempre y cuando se ajusten a las particularidades de cada comunidad educativa.

Finalmente, esta investigación reafirma que la Educación inclusiva es un proceso dinámico y en constante evolución, que requiere del compromiso de todos los actores involucrados para garantizar una enseñanza equitativa y accesible para todos los niños.

## Recomendaciones

Es fundamental fortalecer la capacitación docente en metodologías de Educación inclusiva. La formación en estrategias de regulación emocional, atención a la diversidad y adaptación curricular permitiría a los docentes atender de manera más efectiva las necesidades de los niños con NEE. Así mismo, se recomienda la implementación de talleres dirigidos a los docentes enfocados en la aplicación de técnicas didácticas diferenciadas y estrategias de integración en el aula.

Se sugiere el establecimiento de un plan de seguimiento y evaluación de las estrategias implementadas. La realización de observaciones continuas y la aplicación de instrumentos cualitativos permitiría evaluar el impacto de los talleres a largo plazo y realizar ajustes que optimicen su eficacia. Contar con mecanismos de monitoreo garantizaría la sostenibilidad de los cambios positivos observados en la interacción y participación de los estudiantes.

Importante la incorporación de profesionales especializados en el equipo educativo. La presencia de psicólogos, terapeutas ocupacionales y educadores especiales facilitaría la implementación de estrategias individualizadas y el seguimiento adecuado de los niños con NEE.

Finalmente, se sugiere replicar y ampliar este tipo de intervenciones en otros niveles educativos, adaptando las estrategias psicoeducativas a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. La educación inclusiva debe ser un proceso continuo, y para ello es necesario que las instituciones educativas integren de manera permanente programas de formación seguimiento y apoyo para garantizar la equidad del aprendizaje de todos los niños.

### Referencias Bibliográficas

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of learners with disabilities in regular classrooms. *Journal of Education and Practice*.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9443958/>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Disability intellectual: Definition, diagnosis, classification and systems of supports* (12th ed.). AAIDD. <https://aidd.org/intellectual-disability/definition/translations-of-the-criteria-for-id>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice Hall.  
<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1987.4306538>
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training*. Guilford Press.  
[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=XbZzrNOSZZYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Barkley,+R.+A.+\(1997\).+Defiant+children:+A+clinician%27s+manual+for+assessment+and+parent+training.+Guilford+Press.&ots=oaiCxLuAbH&sig=\\_7X9F0AfJsPuFM8GoP6N1tkDsMQ#v=onepage&q=Barkley%2C%20R.%20A.%20\(1997\).%20Defiant%20children%3A%20A%20clinician's%20manual%20for%20assessment%20and%20parent%20training.%20Guilford%20Press.&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=XbZzrNOSZZYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Barkley,+R.+A.+(1997).+Defiant+children:+A+clinician%27s+manual+for+assessment+and+parent+training.+Guilford+Press.&ots=oaiCxLuAbH&sig=_7X9F0AfJsPuFM8GoP6N1tkDsMQ#v=onepage&q=Barkley%2C%20R.%20A.%20(1997).%20Defiant%20children%3A%20A%20clinician's%20manual%20for%20assessment%20and%20parent%20training.%20Guilford%20Press.&f=false)
- Barkley, R. A. (2013). *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. (3.ª ed.). Guilford Publications. <https://www.abct.org/books/taking-charge-of-adhd-the-complete-authoritative-guide-for-parents-third-edition/>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.  
<https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.  
<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.4159/9780674028845/html>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del desarrollo humano* (traducción del original de 1979). Paidós Ibérica. <https://search.worldcat.org/title/La-ecologia-del-desarrollo-humano-%3A-experimentos-en-entornos-naturales-y-deseados/oclc/690995258>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.  
[https://bogota.gov.co/sites/default/files/tys/2017/11/Ley115\\_94-1.pdf](https://bogota.gov.co/sites/default/files/tys/2017/11/Ley115_94-1.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial No. 47.427*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las

- personas con discapacidad.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.  
<https://books.google.com/books/about/Identity.html?id=aonjxwEACAAJ>
- Gallo, Zuluaga, C. C., & Cardona, Ochoa, M. L. (2020). *De barreras a oportunidades, la inclusión escolar: identificación de las estrategias pedagógicas de inclusión en una institución educativa* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Oriente.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12516/525>
- Gálvez, Nieto, J. L., Polanco, Levicán, K., Trizano, Hermosilla, I., & Beltrán, Véliz, J. C. (2022). Relationships between school climate and values: The mediating role of attitudes towards authority. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2726. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052726>
- Gargiulo, R. M., y Metcalf, D. (2017). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (3rd ed.). Cengage Learning.  
<https://www.cengage.com/c/teaching-in-todays-inclusive-classrooms-3e-gargiulo/metcalf/9781305500990>
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory processing problems in children with ADHD, a systematic review. *Psychiatry Investigation*, 8(2), 89–94. <https://doi.org/10.4306/pi.2011.8.2.89>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

<https://docs.google.com/file/d/0B9As1a9K4TihQXNOSDZHclFfSIE/edit?resourcekey=0-u-HtyQ3l3vnWngZsIj97Bg>

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*.

Guilford Press. <https://archive.org/details/constructionofse00hart>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.<sup>a</sup>

ed.). McGraw-Hill Education.

[https://www.scirp.org/\(S\(czeh4tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers?referenceid=3467018](https://www.scirp.org/(S(czeh4tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers?referenceid=3467018)

ICBF (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de 6 años con Discapacidad*.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-autismo-5.pdf>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=589667>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.

Prentice-Hall. [https://carleton-wp-](https://carleton-wp-production.s3.amazonaws.com/uploads/sites/313/2022/12/Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_-1.pdf)

[production.s3.amazonaws.com/uploads/sites/313/2022/12/Experiential Learning Experience As The Source Of -1.pdf](https://carleton-wp-production.s3.amazonaws.com/uploads/sites/313/2022/12/Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_-1.pdf)

Loaiza Orozco, V., & Villa Taborda, S. (2021). *Rol del psicólogo educativo en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación*

(Trabajo de investigación). Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstreams/d352f477-886c-4606-a323-bc7cd5ca5f45/download>

Martín, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017).

Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-381928\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-381928_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2020). Políticas de inclusión educativa en Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021).

*Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Organización Mundial de la Salud. (1992). Clasificación internacional de enfermedades (CIE-10). <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades (11.<sup>a</sup> revisión). <https://icd.who.int/es>

- Ouellet, B. (2018). Efficacy of sensory-based interventions on school participation and attention to task in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a scoping review. PubMed Central. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC7781062/>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Rutherford, M., et al. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, 24(7), 1615–1626. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31451016/>
- Sabeh, E. N. (2002). *El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales*. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2277>
- Saldarriaga, Zambrano, P. J., Bravo, Cedeño, G. del R., & Looz-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dom. Cien*, 2(especial), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Splett, J. W., Rueger, S. Y., King, C. A., & Chorpita, B. F. (2013). *The critical role of school psychology in school mental health: Roles and barriers affecting practice*. *School Mental Health*, 5(2), 77–92. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6374037/>

- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.  
[https://openlibrary.org/books/OL24740667M/The\\_differentiated\\_classroom](https://openlibrary.org/books/OL24740667M/The_differentiated_classroom)
- UNESCO.(1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2009). Educación especial e inclusión educativa. *Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica La Antigua (Guatemala), del 6 al 9 de octubre.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2021). Informe mundial sobre la discapacidad y la educación inclusiva. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesco.org/inclusión-educativa>
- Vandoni, M. (2023). Motor skills and executive functions in pediatric patients with Down syndrome: A challenge for tailoring physical activity interventions. *Frontiers in Pediatrics*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10661287/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.  
<https://archive.org/details/constructionofse00hart>

Wishart, J. G. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome.  
Down Syndrome Research and Practice, 7(2), 47-51.

## Apéndices

### Apéndice A

#### Diario de Campo Grado Primero del Colegio Juan Calvino

**Diario de Campo**  
**OBSERVACION NEE**

**Fecha:** Febrero 15/2023  
**Hora de observación:** 7:00 am - 12:00m.  
**Lugar:** Aula grado Primero Colegio Juan Calvino  
**OBSERVADOR:** ESTALIA VANESSA GALVIS GONZALEZ

**I. Cognitivo:**

- Niño con Autismo
  - Realizó las actividades asignadas, pero con distracción Frecuente (Caminaba mucho y no permanecía sentado)
  - Mostró capacidad para completar las tareas con supervisión, aunque su atención es intermitente
  - Mueve los codos constantemente y parece necesitar estimulación sensorial adicional
- Niña con Síndrome de Down
  - Muestra desinterés por las actividades académicas, especialmente en la escritura (se resistió a realizar las planas)
  - Muestra cierta preferencia por estar fuera del salón al aire libre, evita realizar actividades estructuradas dentro del aula.
  - Se observó que cruza los brazos como señal de rechazo a las instrucciones q' le da la docente.
- Niño con TOAH
  - Evidencia no comprender las instrucciones dadas para realizar la actividad en clase y constantemente pide ayuda a la docente
  - Abandona el puesto con frecuencia, argumentando que lo hace porque se siente incomodo con el pupitre q' le duele la espalda

## DIARIO DE CAMPO

### OBSERVACION NEE

FECHA: Febrero 15-2023

HORA DE OBSERVACION 7:00 AM - 12:00 M

UBICAR: Aula grado primero, colegio Juan Calvino

OBSERVADOR: EITHRA VANESSA GALVO GONZALEZ

### 2- EMOCIONAL

#### - NIÑO CON AUTISMO

- Se nota temeroso, miedo ante cualquier cambio mínimo
- Muestra ansiedad al estar en un entorno grupal, hace movimientos repetitivos (camina en puntitas + aprieta los dedos)

#### - Niña con Síndrome de Down

- Expresa rechazo constante frente a actividades con gestos de mala cara
- Cuando las actividades son fuera del aula se nota con risa y parece estar más tranquila y cómoda

#### - Niño con TDAH

- Muestra impulsividad al interactuar con los compañeros,
- Se observa molesto o frustrado ante la dificultad de la actividad, puede ser porque no comprende la instrucción de la docente

### 3 - CONDUCTUAL

#### • Niño con Autismo

- Camina constantemente dentro del aula de clases, de un lado para otro y no permanece sentado durante las actividades
- Mueve las manos de manera repetitiva, se mete los dedos en la boca y da vueltas

#### • Niña con Síndrome de Down

- No quiere hacer nada en grupo, dice que se hace sola
- Muestra comportamientos de rechazo activo, como cruzar los brazos y no participa de las dinámicas

#### • Niño con TDAH:

- Muestra agresividad leve al empujar a sus compañeros y ocupar sus puestos sin permiso
- Interrumpe constantemente las actividades de la clase

### 4 - SOCIAL - Niño con Autismo

- Muestra dificultad para interactuar con los compañeros, y prefieren aislarse
- No participa de la actividad grupal ni de la dinámica

#### • Niña con Síndrome de Down

- Evita estar en el grupo, y se hizo sola
- No interactúa, o se mantiene distante

#### • Niño con TDAH

- Interactúa pero de forma impulsiva, empuja los demás niños
- Parece que busca la atención constante de los compañeros y de la docente

## Diario de campo

### OBSERVACION PEB

Fecha: Febrero 16/2023

HORA de OBSERVACION: 7:00 am - 12:00 m

LUGAR: Aula Grado Primero - Colegio Juan Calvino

OBSERVADOR: EYARA VANESSA CALUS GONZALEZ

### 1 - COGNITIVO NIÑO AUTISMO

- Completó parte de las actividades asignadas con ayuda pero no permaneció en su puesto
- Realiza caminitos en círculos y apretaba los manojos de la clase

### - Niña con Síndrome de Down

- No muestra interés por realizar ninguna actividad diferente a juegos
- Cuando se le explica la actividad cruzó los brazos en señal de que no quiere

### - Niño con TDAH

- Abandona el puesto con frecuencia, va donde otros compañeros a distraerlos
- No completa la actividad

### 2 - Emocional

#### - ANXIOSO

- Se le explica una nueva actividad y él se muestra ansioso, con temor
- En esta ocasión no miraba a los ojos por eso que le decía le decía mirame a los ojos pero explicarte

#### - Niña con Síndrome de Down

- Estuvo en un grupo y realizó la actividad aunque mostraba molestia. decía ya estoy cansada quiero salir
- En el recreo se veía contenta y sonreía

**Niño con TDAH**

- Empujo un compañero cuando se le explica la actividad
- No termino la actividad pero trato de hacerla sin pedir ayuda, aunque mostro frustracion porque no alcanzo a terminarla

**3 - Conductual****Niño con Autismo**

- Con las manos hace movimientos repetitivos y no presta atencion a lo que lo docente estaba explicandoles
- Se hizo una ronda para jugar y el no quiso participar
- Cuando se le habla parece q' el no comprende, se le invita a participar y el juega c/ con las manos

**Niño con Síndrome de Down**

- Participo en la ronda, aunque no siguió ninguna de las instrucciones del juego, estuvo animado y sonriente

**Niño con TDAH**

- Participo pero de manera brusca con las niñas y porque se le dio fue mas suave se salió del juego e intento llorar

**4 - Social****Niño con Autismo**

- En el recreo estuvo aislado

**Niña con Síndrome de Down**

- Interactivo con los compañeros

**- Niño con TDAH**

- Mostro interes por participar pero de manera de sorderada y disruptiva

## DIARIO DE CAMPO

### OBSERVACION NEE

Fecha: Febrero 17-2023

HORA DE OBSERVACION: 7:00 am - 12:00 M

LUGAR: AULA Grado Primer - colegio Juan Calvino

OBSERVADOR: ESTARA VANESSA GAUS GONZALEZ

#### 1- COGNITIVO

##### - NIÑO CON AUTISMO

- MUESTRO INTERÉS EN LAS ACTIVIDADES VISUALES, PERO REQUIERÍA CONSTANTE SUPERVISIÓN PARA PODER MANTENERSE ENFOCADO
- Aunque los movimientos en las manos estuvieron presentes toda la actividad

##### - NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN

- Reacciona positivamente a la actividad visual, las imágenes eran coloridas, pero rechazó dibujar

o

##### - NIÑO CON TDAH

- La actividad visual lo mantuvo más atento, aunque trató de interrumpir levantándose del puesto

#### 2- EMOCIONAL

##### o NIÑO CON AUTISMO

- Se mostró ansioso cuando se conformaron grupos de trabajo
- NO interactuó con los compañeros, solo jugó con sus manos

##### NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN

- la docente optó por sacar el grupo del aula - fuera al patio (estaba en supervisión de ella misma) y la niña trabajó un poco más a gusto

- Aunque la niña rechazó actividades de escribir o dibujar
- Se mostró alegre al aire libre

#### Niño con TDAH:

- se mostró imitador, nada le gustaba
- la docente le llamó la atención y entonces golpeó la mesa

### 3- Conductual

#### Niño con AUTISMO

- Repite conductas de caminar en puntitas y apretar los dedos
- Mostró molestia al ruido y a la dinámica grupal

#### Niña con síndrome de down

- Aceptó la actividad grupal pero al aire libre
- Rechazó la actividad dentro del aula de clase

#### Niño con TDAH:

- Se levanta del puesto y argumenta q. la silla le es incómoda
- Pelea con un compañero porque quería cambiar de puesto

### 4- Social

#### Niño con autismo

En el recreo estuvo solo

#### Niña con síndrome de down

- observó todo el recreo a los demás niños pero no participó en nada.

#### Niño con TDAH:

- Algunos niños durante el recreo expresaron que no querían jugar con el niño, y él los empujó uno a uno y se fue al salón

## DIARIO DE CAMPO OBSERVACION NIÑO

FECHA: Febrero 20 / 2023

HR DE OBSERVACION: 7:00am - 12:00M.

LUGAR: AULA GRADO PRIMERO COLEGIO JUAN CALVINO

OBSERVADOR: ESTARA VANESSA GALVA GONZALEZ

### 1. COGNITIVO

#### Niño con AUTISMO

- Completó una actividad de colorear con éxito, pero evitó tareas que implicaban escribir o leer.
- Se desconectaba con frecuencia y requería redirección constante

#### Niña con síndrome de Down

- Respondió bien a las actividades visuales, pero se frustró rápidamente con los textos de lectura
- Mostró dificultades para seguir instrucciones secuenciales

#### Niño con TDAH

- Intentó comenzar una actividad, pero abandonó rápidamente al no comprender las instrucciones
- No logró mantenerse enfocado por más de unos minutos

### 2. EMOCIONAL

#### Niño con Autismo

- Mostró mayor ansiedad en actividades individuales, pero evita interactuar con el grupo
- Tuvo un episodio de miedo al escuchar un sonido fuerte en el aula

#### Niña con síndrome de Down

- Se mostró frustrada durante una actividad grupal, pero respondió positivamente al refuerzo positivo del docente
- En el recreo sonreía y se notaba entusiasmada

#### Niño con TDAH

- Tuvo una explosión de ira al no entender una tarea, tirando sus materiales al suelo
- Toda la jornada se mostró molesto e irritado

### 3 - CONDUCTUAL

#### Niño con AUTISMO

- Repetía movimientos de Balanceo cuando no estaba ocupado con una tarea
- Camino en círculos alrededor del aula durante varios momentos del día

#### Niña con Síndrome de Down

- Evito contacto visual con el docente durante las instrucciones
- Cruzó los brazos como señal de rechazo en varias ocasiones

#### Niño con TDAH

- Golpeo el pupitre varias veces cuando se le pide que se este en el puesto
- continuo moviendose por todo el salón

### 4 - Social

#### Niño con Autismo

- Evito interactuar con los compañeros
- observa pero no participa en actividades grupales

#### Niña con Síndrome de Down

- se mantuvo cerca de un grupo pero no interactuó directamente con los niños
- muestra interés por observar las dinámicas pero no participa

#### Niño con TDAH

- se peleo con un compañero y lo empujó
- Busca llamar la atención de manera impulsiva (empuja los niños, golpea el pupitre, bota el cuaderno, arinca los libros y los tira)

## DIARIO DE CAMPO OBSERVACION NEE

Fecha: Febrero 21/2023

Hora de observación: 7:00 am - 12:00 pm

Lugar: Aula grado Primero Colegio Juan CALIXTO

Observador: ESTHER VANESSA CALVO GONZALEZ

### 1. COGNITIVO

#### • Niño con Autismo

- realizó actividades de dibujo con supervisión, pero evitó tareas que implicaban escritura

#### • Niña con Síndrome de Down

- mostró avances mínimos en tareas individuales, pero actividades en grupo no quiere participar

#### • Niño con TOAH

+ no completó ninguna tarea académica y mostró desinterés en participar.

### 2. EMOCIONAL

#### • Niño con Autismo

- Estuvo calmado en las actividades individuales, en las actividades grupales evitó realizarlas

#### • Niña con Síndrome de Down

- se mostró muy tranquila durante la jornada y sonriente al libre albedrío

#### • Niño con TOAH

Tuvo un momento de iracundo cuando el docente le llamó la atención, pero se calmó con orientación directa

### 3 - CONDUCTUAL -

#### Niño con Autismo

- En el recreo jugó a una ronda y logró socializar

#### Niña con síndrome de down

- Realizó la actividad con una compañera que la guio y se notaba contenta por el logro y la docente le dio un premio

#### Niño con TDAH

- Se notaba ansioso porque quería ir a descanso repetía que tenía hambre.

### 4 - SOCIAL

#### Niño con Autismo

- Durante el juego permite la cercanía de otros compañeros sin miedo no se muestra a la defensiva - se mostró un poco confiado

#### Niña con síndrome de down

- la compañía con otra niña le hace bien y trata de contarle historias

#### Niño con TDAH

- Habla muy fuerte, no sigue instrucciones, se movía rápidamente

## Apéndice B

### Entrevista Directora del Colegio Juan Calvino



#### Entrevista a la Directora del Colegio Juan Calvino

**Fecha:** febrero 14 de 2023

**Entrevistador:** Etaira Vanessa Galvis González, Psicóloga en Formación

**Entrevistada:** Yamile Calderón Arrieta, Directora y Propietaria del Colegio Juan Calvino

#### Preguntas y Respuestas

1. **¿Existen niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el grado primero del colegio?**

**Directora:** Sí, En el grado primero tenemos tres niños identificados con NEE: uno con autismo, otro con TDAH y uno con síndrome de Down.

2. **Según las políticas del colegio, ¿cómo se gestionan los casos de niños con NEE, como autismo, TDAH o síndrome de Down?**

**Directora:** Seguimos una política de inclusión educativa, pero no contamos con un psicólogo escolar. Sin embargo, nos aseguramos de trabajar en colaboración con los docentes y las familias para garantizar que estos niños reciban atención adecuada dentro del aula

3. **Dado que los diagnósticos médicos son un requisito institucional, ¿cómo se asegura el colegio de que estos diagnósticos guíen el trabajo en el aula, y qué profesionales realizan estas evaluaciones?**

**Directora:** Los diagnósticos son realizados por médicos especialistas. Los padres deben presentarlos al momento de la matrícula. Aunque no revisamos las carpetas de forma regular, confiamos en la información suministrada y trabajamos con base en las observaciones de los docentes

4. **¿Qué estrategias o recursos específicos se implementan en el aula para apoyar a los niños con autismo, TDAH o síndrome de Down en las áreas emocional, cognitiva y conductual?**

**Directora:** No contamos con recursos especializados, pero promovemos actividades interactivas y dinámicas grupales para fomentar la inclusión. Los docentes también hacen adaptaciones según las necesidades del grupo.

5. **¿Considera que la institución tiene los recursos necesarios (humanos, técnicos, pedagógicos) para garantizar la inclusión educativa efectiva de estos niños?**

**Directora:** Reconocemos que hay limitaciones, especialmente por la falta de un psicólogo escolar. Sin embargo, hacemos un esfuerzo por promover un ambiente inclusivo con las herramientas que tenemos.

## Apéndice C

### *Encuesta Docente Grado Primero del Colegio Juan Calvino*



#### **Encuesta a la Docente del Grado Primero del Colegio Juan Calvino**

**Propósito:** Recoger información sobre las estrategias pedagógicas empleadas y los retos que enfrenta en el aula al trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales NEE

#### **Preguntas y Respuestas:**

1. **¿Qué estrategias utiliza en el aula para abordar las necesidades educativas especiales de los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down?**

**Respuesta:** Uso actividades grupales, juegos interactivos y apoyo visual para captar la atención de los niños. Además, intento dar instrucciones claras y dividir las tareas en pasos pequeños.

2. **¿Cómo describiría el progreso de los estudiantes en cada una de las áreas (emocional, cognitiva y conductual), en relación con sus necesidades específicas?**

**Respuesta:** El progreso es lento pero visible. En lo emocional, he notado que necesitan mucha motivación. Cognitivamente, requieren adaptaciones en las tareas. Conductualmente, el control de impulsos y la interacción social son áreas donde hay más desafíos.

3. **¿Qué dificultades observa con mayor frecuencia en los niños con autismo, TDAH y síndrome de Down dentro del aula?**

**Respuesta:** El niño con autismo tiene dificultades para interactuar con sus compañeros y a menudo se concentra en actividades repetitivas. El niño con TDAH tiene problemas para mantener la atención y controlar sus impulsos, mientras que el niño con síndrome de Down enfrenta dificultades en la adquisición de habilidades académicas básicas.

4. **¿Cree que cuenta con los recursos y el apoyo institucional necesario para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?**

**Respuesta:** Creo que el colegio hace un esfuerzo, pero hace falta más apoyo, especialmente en términos de orientación profesional y recursos pedagógicos adaptados

5. **¿Qué actividades utiliza para fomentar la inclusión y la interacción social entre los estudiantes?**

**Respuesta:** Organizo juegos de equipo, actividades artísticas y debates grupales para promover la interacción. También celebro los logros de cada estudiante para que todos se sientan valorados

6. **¿Ha identificado patrones específicos de comportamiento (por ejemplo, conductas repetitivas, impulsividad, dificultades de atención) que le permitan entender mejor las necesidades de los estudiantes?**

**Respuesta:** Sí, por ejemplo, el niño con autismo tiene movimientos repetitivos como balancearse en su silla. El niño con TDAH tiene dificultad para esperar turnos y el niño con síndrome de Down necesita apoyo adicional para mantenerse enfocado en las tareas

## Apéndice D

### Talleres Psicoeducativos Grado Primero

Taller	Objetivo	Descripción de actividades
Taller de estilos de comunicación	Mejorar la expresión de ideas y emociones para favorecer la interacción social.	Juegos de roles, dinámica de comunicación asertiva y ejercicio de reconocimiento de emociones.
Taller de autocuidado y prevención de abuso	Enseñar a los niños a reconocer situaciones de riesgo y la importancia de pedir ayuda.	Dramatizaciones de situaciones cotidianas, identificación de adultos de confianza y ejercicios de toma de decisiones.
Taller de respeto a las figuras de autoridad	Fomentar el reconocimiento y valoración del rol de docentes y adultos responsables.	Historias narradas, debates guiados y actividades de reconocimiento de normas.
Taller de autoestima	Fortalecer el autoconcepto y la confianza en sí mismos.	Reflexiones grupales, ejercicios de reconocimiento de cualidades personales y dinámicas de refuerzo positivo.
Taller de pensamiento positivo	Desarrollar estrategias para cambiar pensamientos negativos por positivos.	Juegos de asociación, creación de frases motivadoras y ejercicios de reestructuración cognitiva.
Taller de afrontamiento	Enseñar técnicas de regulación emocional y manejo de conflictos.	Técnicas de respiración y relajación, resolución de conflictos mediante dramatizaciones y estrategias de afrontamiento
Taller de habilidades blandas	Desarrollar la cooperación, empatía y resolución de problemas.	Juegos cooperativos, dinámicas de trabajo en equipo y simulaciones de situaciones de interacción social.
Taller de motivación escolar	Incentivar el interés por el aprendizaje y la participación en clase.	Estrategias de gamificación, establecimiento de metas personales y actividades de autoevaluación.

*Nota.* Este cuadro es un cuadro resumen de los talleres psicoeducativos aplicados en el Colegio Juan Calvino, organizados por eje temático, con sus respectivos objetivos y descripción de actividades.

## Apéndice E

### Entrevista Docente del Grado Primero



#### Entrevista a la Docente Grado Primero del Colegio Juan Calvino

**Propósito:** Conocer la percepción de la docente respecto a la implementación de los talleres psicoeducativos, su impacto en la dinámica del aula, la interacción de los niños con NEE y la respuesta del grupo en general. Así mismo, busca identificar cambios observados en la convivencia escolar y recoger opiniones sobre la continuidad de estrategias inclusivas dentro del aula.

**Fecha:** noviembre 27 de 2023

**Entrevistador:** Etaira Vanessa Galvis González, Psicóloga en Formación

**Entrevistada:** Docente Grado Primero del Colegio Juan Calvino.

#### 1. Experiencias con los talleres psicoeducativos

**Pregunta 1.** ¿Cómo percibió la participación de los niños en los talleres psicoeducativos?

**Respuesta:** La participación fue variada al inicio, pero con el tiempo los niños se mostraron más receptivos y dispuestos a colaborar. Los niños con NEE, que al principio estaban más aislados comenzaron a integrarse en actividades grupales.

**Pregunta 2.** ¿Considera que los talleres lograron fortalecer la convivencia del aula?

**Respuesta.** Sí, observó que los niños fueron más tolerantes con sus compañeros con NEE, Las actividades de sensibilización ayudaron a que comprendieran mejor sus diferencias.

#### 2. Impacto en la conducta y el aprendizaje de los niños con NEE

**Pregunta 3.** ¿Observo cambios en los niños con NEE después de la implementación de los talleres?

**Respuesta.** Sí, por ejemplo, el niño con autismo se mostró más tranquilo y comenzó a participar en juegos con sus compañeros, también note que el niño con TDAH logró mantenerse más tiempo en su asiento con el cojín sensorial.

**Pregunta 4.** ¿Cómo percibió la respuesta del grupo en general ante los niños con NEE después de los talleres?

**Respuesta.** Hubo más paciencia y empatía. Los niños aprendieron a esperar su turno y a ser más comprensivos con las dificultades de sus compañeros.

#### 3. Percepción de los padres y comunicación escuela – familia

**Pregunta 5.** ¿Recibió algún comentario de los padres respecto a cambios en sus hijos?

**Respuesta.** Sí, algunos padres mencionaron que sus hijos hablaban en casa sobre los talleres y que parecían más conscientes sobre la importancia de incluir a todos sus compañeros.

**Pregunta 6.** ¿Cree que los cambios observados pueden mantenerse a largo plazo?

**Respuesta.** Dependerá de la continuidad del trabajo en el aula. Es importante reforzar estos aprendizajes con nuevas estrategias y actividades que fortalezcan lo aprendido.

## Apéndice F

### *Participación Grado Primero en las Estrategias Psicoeducativas*

