

**Prácticas pedagógicas transformadoras a través de la labor docente en torno a habilidades  
para la vida en tres espacios educativos: reflexiones conjuntas en el camino hacia una  
educación inclusiva**

Seminario de graduación presentado en la  
División de Educación Básica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en  
Educación Especial con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos

Cristal Cruz Fallas

Brenda Leiva Durán

Raquel María Alfaro Quesada

Mariana Badilla Picado

Melania Ureña Chacón

Daniela Rodríguez Segura

Tutora: Marjon Belderbos

Junio, 2024

**Prácticas pedagógicas transformadoras a través de la labor docente en torno a habilidades para la vida en tres espacios educativos: reflexiones conjuntas en el camino hacia una educación inclusiva**

Cristal Cruz Fallas, Brenda Leiva Durán, Raquel María Alfaro Quesada, Mariana Badilla Picado,  
Melania Ureña Chacón, Daniela Rodríguez Segura

APROBADO POR

Tutora del TFG \_\_\_\_\_  
Master María Theresia Belderbos

Lectora  
\_\_\_\_\_  
MEd María Fernanda Fonseca Arguedas

Lectora  
\_\_\_\_\_  
MSc. Cecilia Dobles Trejos

Lectora \_\_\_\_\_  
MEd. Yira Vanessa Morales Bogantes

Lectora \_\_\_\_\_  
MEd. Adriana Elena Zárate Carvajal

Representación del Decanato \_\_\_\_\_  
XXXX

Directora de UA \_\_\_\_\_  
XXXX

## **Dedicatorias**

### **Cristal Yulissa Cruz Fallas**

A mi Dios, que siempre ha sido mi guía fiel; a mis seres amados que me cuidan y guían mis pasos desde el cielo, a mi hijo Ethan el cual vino a iluminar mi vida y mi alma con su existencia, a mi pareja, leal compañero y apoyo de vida, a mis hijas perrunas quiénes me han brindado vida y compañía cuando más les necesito. A mi mejor amiga y colega Brenda, quién sin descanso alguno con su amor y apoyo hizo que lográramos terminar este escrito de la mejor manera, persona luchadora, resiliente y amorosa. A mi familia y seres queridos que me acompañan en vida, quiénes se han preocupado por mi bienestar en este trayecto laborioso y lleno de emociones; a mi madre que siempre ha luchado por mí y quién ha sido mi apoyo en la vida, a ella le agradezco su guía y la oportunidad de poder estudiar y finalizar mi carrera, a mi padre en el cielo al cual le agradezco todas sus enseñanzas y protección, agradezco a Dios por nuestro vínculo inquebrantable.

### **Brenda Carolina Leiva Durán**

A Dios y mis queridos papitos en el cielo, mis adorados abuelitos, cuyo amor y apoyo fueron quienes me mantuvieron durante todo este tiempo luchando por lograrlo, aunque ya no están físicamente a mi lado, siento su presencia en cada logro y en cada desafío superado. Este trabajo está impregnado con el amor y la sabiduría que ustedes me regalaron, y lo dedico por cada abrazo que me dieron cuando sentía que ya no podía seguir.

A mis amados papás, quienes han sido mi roca constante en este viaje. Su aliento y respaldo incondicional han sido mi motor en cada paso. Agradezco infinitamente su guía y amor, que han sido la base de mis logros. A mi compañera de batallas por años, mi mejor amiga, hoy sin ella posiblemente no sería lo que soy, y agradezco estar juntas en cada logro.

### **Raquel María Alfaro Quesada**

A las personas que colaboraron y acompañaron en este seminario, a mis compañeras de TFG con quienes construimos en equipo y crecimos juntas en este proceso, y a mi familia que me acompañó en el transcurso de este.

### **Mariana Badilla Picado**

A mis familiares y personas cercanas que me motivaron a salir de un pueblo que me vio crecer en busca de mis sueños lejos de mi hogar, que siempre estuvieron presente con ese apoyo incondicional, que, a pesar de la distancia y las adversidades, su amor y su aliento fueron mi gran motivación. A ustedes les debo la mujer en la que me convertí, gracias por los valores que me inculcaron y por ser el pilar de mi formación. Además, a quienes he conocido en este camino y han estado siempre a mi lado, iluminando mi travesía académica, el equipo de la UNA, quienes compartieron conmigo momentos de esfuerzo y alegría, así como a Román, mi compañero y apoyo constante, cuyo amor incondicional ha sido fundamental en cada etapa de este viaje.

### **Melania Ureña Chacón**

A Dios por ser mi guía y fiel compañero, por poner en mi corazón las ganas de servir a través de mi profesión. A mi papá, por ser mi gran motivador, que me impulsa y acompaña a dar pasos grandes, a mi mamá por enseñarme a ser perseverante y hacer todo con amor. A mis hermanos, por ser mi mayor inspiración y ejemplo de superación. A Andrés por apoyarme en este proceso y a través de su ejemplo enseñarme a dar siempre mi milla extra.

### **Daniela Rodríguez Segura**

A mi mamá por apoyarme y no soltarme, por su incondicionalidad y su ternura al creer en mí. A mis hermanas por ser mi red de apoyo, mi motivación indispensable en este proceso. A Dios por ser tan bueno y amarme inmerecidamente.

## **Agradecimientos**

Expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que han desempeñado un papel fundamental en la realización de este seminario que representa el resultado de un esfuerzo colectivo hacia la mejora de las prácticas pedagógicas y la promoción de una educación inclusiva, centrada en habilidades para la vida.

Agradecemos a las personas educadoras y profesionales, de la Educación General Básica, la Red de Cuido Infantil y los entornos de Pedagogía Hospitalaria, que participaron, por facilitar el acceso y brindar el apoyo necesario para llevar a cabo la investigación en sus respectivos espacios. Su compromiso con la innovación educativa y la inclusión ha sido inspirador.

Finalmente, a todas las personas quienes, de una forma u otra, contribuyeron a este proyecto, nuestro más sincero agradecimiento. Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración y apoyo de cada una.

## Resumen

En este Seminario de Graduación, seis docentes-investigadoras, se propusieron a propiciar prácticas pedagógicas transformadoras a través de su labor docente en torno a habilidades para la vida, en tres espacios educativos, mediante reflexiones conjuntas hacia una educación inclusiva. Implementaron una investigación-acción con metodología cualitativa, con niños y niñas. A pesar de iniciar en tiempo de pandemia por Covid-19, cumplieron los propósitos con respecto a: la inmersión proactiva en espacios educativos; la mejora de la práctica docente en habilidades para la vida; la reflexión sobre descubrimientos colectivos; y la identificación de lecciones aprendidas para contribuir con una educación inclusiva. Entre los principales resultados están: el enfoque socioeducativo en que se valoran tanto procesos como resultados para lograr prácticas pedagógicas transformadoras; la importancia de conectar con lo cotidiano y permitirse transformar como docente abierta a la diversidad; la flexibilidad, adaptabilidad, colaboración en equipo y gestión de emociones como habilidades importantes para docentes al facilitar la vivencia de habilidades para la vida. El apoyarse en diferentes pedagogías de la diversidad que asumen la centralidad de las personas estudiantes (pedagogía de la ternura, hospitalaria y de cotidianidad) provee herramientas y apoya a la reflexión y transformación de situaciones y procesos de aprendizaje en el aula. Entre las conclusiones destacan que la labor docente en torno a habilidades para la vida se nutre con prácticas pedagógicas transformadoras, facilitando aprendizajes significativos por parte del estudiantado y ambientes de aprendizaje en constante evolución. Recomiendan el fomento de la reflexión pedagógica para tomar consciencia sobre los principios de las prácticas pedagógicas, para poder transformarlas y propiciar una educación significativa y respetuosa con la diversidad. *Palabras claves:* educación inclusiva, pedagogía, diversidad, habilidades para la vida, docente transformador.

## Tabla de Contenidos

Dedicatorias	
Agradecimientos	
Resumen	
Tabla de Contenidos	1
Índice de Tablas	4
Índice de Figuras	6
Índice de Apéndices	8
Lista de Abreviaturas y Siglas	9
<b>Capítulo 1. Introducción</b>	<b>10</b>
Enunciación del Tema y su Conceptualización Inicial	12
Justificación	14
<i>Importancia del Tema</i>	14
<i>Importancia en los Tres Espacios Educativos</i>	20
El Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y el Albergue	22
El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)	23
La Escuela Pública	23
<i>Pertinencia del Tema y sus Aportes</i>	24
Problematización	26
Antecedentes	28
<i>Antecedentes Legales y de Política Pública</i>	29
<i>Antecedentes de Investigación Internacional</i>	36
<i>Antecedentes de Investigación Nacional</i>	42
<i>Contextualización en los Tres Espacios Educativos</i>	51
Propósitos	53
<b>Capítulo 2. Construcción Teórica Conceptual</b>	<b>54</b>
Derechos Humanos y Educación Inclusiva	55
Pedagogías que Respetan la Diversidad	60
<i>Pedagogía Hospitalaria</i>	60
<i>Pedagogía de la Ternura</i>	62
<i>Pedagogía de la Cotidianidad</i>	63
Prácticas Pedagógicas Transformadoras	65
Habilidades para la Vida	69
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	<b>72</b>
Enfoque Metodológico Cualitativo	72
Método de Investigación-Acción	74
Personas Participantes y Fuentes de Información	78
Ruta Metodológica	80
<i>Paso 1 Lazos de Confianza e Intercambio</i>	87

<i>Paso 2 Nuestra Labor Docente en HpV Mediante la Investigación-Acción</i>	88
<i>Paso 3 Reflexiones Conjuntas y Construcción Colectiva</i>	89
<i>Paso 4 Lecciones Aprendidas</i>	90
<i>Procesos Metodológicos Específicos en los Espacio Educativos</i>	90
<i>Metodología Específica en el CeAPH y Albergue</i>	90
<i>Grupos Participantes en el CeAPH y Albergue</i>	91
<i>Metodología Específica en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)</i>	93
<i>Personas Estudiantes Participantes en el CECUDI</i>	95
<i>Metodología Específica en la Escuela Pública</i>	98
<i>Docentes Participantes en la Escuela Pública</i>	98
<i>Personas Estudiantes Participantes en la Escuela Pública</i>	98
<i>Estrategias e Instrumentos para la Recolección de la Información</i>	101
Observación	101
Situaciones de Aprendizaje en Habilidades para la Vida	101
Conversaciones y Entrevistas Cualitativas	102
Identificación de Incidentes Críticos	102
Reflexión y Construcción Colectiva	103
<i>Estrategias de Sistematización y Análisis de la Información</i>	103
<i>Análisis de Incidentes Críticos.</i>	104
<i>Triangulación</i>	106
<i>Categorías de análisis</i>	106
<i>Educación Inclusiva</i>	106
<i>Labor Docente en Torno a Habilidades para la Vida.</i>	109
<i>Prácticas Pedagógicas Transformadoras.</i>	110
<i>Desarrollo Integral de Personas Participantes</i>	110
<i>Espacios Dialógicos para la Reflexión Conjunta</i>	110
<i>Consideraciones Éticas</i>	111
<i>Cronograma</i>	111
<b>Capítulo 4. Sistematización y Análisis de Resultados</b>	114
<b>Capítulo 4.1 Presentación y análisis de los resultados del CeAPH y Albergue: Un Espacio de Vivencia de la Pedagogía Hospitalaria</b>	116
<i>Descubriendo el Espacio de la Pedagogía Hospitalaria Situada en el CeAPH</i>	116
<i>Labor Docente en el Albergue Ronald Mc Donald</i>	141
<i>Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres A</i>	146
Hallazgo 1: Lograr la participación y construcción desde la diversidad de familias, de acuerdo con la intencionalidad pedagógica de los talleres	148
<i>Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres B</i>	162
Hallazgo 2: Emocionalidad y Sentipensares	166
<i>Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres C</i>	171
Hallazgo 3 Gestión de Apoyos Educativos	175
<i>Aproximación desde el Espacio Pedagogía Hospitalaria a los Propósitos</i>	204

Capítulo 4.2 Presentación y Análisis de Resultados del Espacio en el Centro de Atención y Desarrollo Integral (CECUDI): Un Espacio de Vivencia de la Pedagogía de la Ternura	190
<i>Resultados de la Inmersión en el Espacio Educativo del CECUDI</i>	196
Hallazgo: Mediación pedagógica y estrategias implementadas por las docentes-investigadoras	199
Hallazgo: Comunicación con las personas menores de edad durante las sesiones	221
<i>Aproximación desde el Espacio CECUDI a los Propósitos del Seminario</i>	229
Capítulo 4.3 Presentación y Análisis de Resultados en la Escuela: Un Espacio de Vivencia de la Pedagogía de la Cotidianidad	231
<i>Resultados de la Inmersión en el Espacio Educativo Escuela Cleto</i>	231
Hallazgo: La Cotidianidad del Aula como Espacio de Transformación hacia la Educación Inclusiva	246
Hallazgo: Percepción de la Docente de la Diversidad en el Aula	250
Hallazgo: Convivencia en el Grupo Escolar: Aprendizaje en la Diversidad	258
<i>Aproximación desde el Espacio Escuela a los Propósitos del Seminario</i>	260
<b>Capítulo 5. Reflexión Colectiva sobre los Hallazgos Encontrados</b>	264
Presentando y Repensando nuestros Hallazgos	269
Los Sentidos Construidos	272
<b>Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones</b>	307
Desarrollo Integral de las Personas Participantes.	308
Inclusión y Reconocimiento de la Diversidad.	308
Redefinición de Nuestra Labor Docente y Mediadora en las Prácticas Pedagógicas	310
Prácticas Pedagógicas Transformadoras desde nuestros Propósitos	312
Gestión de Emociones	305
Las Pedagogías de la Diversidad	313
Recomendaciones	314
<i>Promoción de la Reflexión Pedagógica desde las Instituciones Educativas</i>	315
<i>Apuntar hacia las Habilidades para la Vida mediante Cambios Curriculares</i>	318
Limitaciones	318
<b>Referencias</b>	321
<b>Apéndices</b>	336

## Índice de Tablas

### *Capítulo 1*

Tabla 1 Descripción general de los tres espacios educativos del Seminario	21
---	----

### *Capítulo 3*

Tabla 3.1 Grupos de participantes directos e informantes por espacio educativo	79
--	----

Tabla 3.2 Fuentes de información documental por espacio educativo	80
---	----

Tabla 3.3 Proceso metodológico global en los pasos 1 y 2: propósitos específicos, estrategias e instrumentos	86
--	----

Tabla 3.4 Personas participantes directos en el espacio de la pedagogía hospitalaria	92
--	----

Tabla 3.5 Personas participantes directos en el espacio educativo CECUDI	95
--	----

Tabla 3.6 Personas participantes de la Escuela	99
--	----

Tabla 3.7 Temporalización global del proceso investigativo	112
--	-----

### *Capítulo 4*

Tabla 4.1 Acciones pedagógicas en pedagogía hospitalaria: Albergue	183
--	-----

Tabla 4.2 Resultados de las conversaciones guiadas con las personas participantes	235
---	-----

Tabla 4.3 Preguntas de las personas participantes	239
---	-----

Tabla 4.4 Vivencias en relación con la metáfora de Alicia en el país de las maravillas.	243
---	-----

### *Capítulo 5*

Tabla 5.1 Descripción del árbol de sentidos de nuestro proceso investigativo	267
--	-----

Tabla 5.2 Ejemplos de prácticas inclusivas desde la autocrítica en los espacios	278
---	-----

Tabla 5.3 Convergencia en la adaptación de estrategias desde la auto criticidad	293
---	-----

Tabla 5.4 Convergencia en las prácticas educativas inclusivas	294
---	-----

Tabla 5.5 Convergencia en la flexibilidad en el proceso educativo-investigativo	294
---	-----

Tabla 5.6 Convergencia en la adaptabilidad hacia las necesidades de la personas participantes	295
---	-----

Tabla 5.7 Convergencia en las persona participante como centro del proceso pedagógico	295
Tabla 5.8 Convergencia en la construcción de puentes emocionales y pedagógicos	296
Tabla 5.9 Convergencia en la emocionalidad en el proceso investigativo	296

## Índice de Figuras

### Capítulo 1

Figura 1 <i>El seminario se ubica en tres espacios educativos</i>	11
---	----

### Capítulo 2

Figura 2 <i>Los temas centrales de la construcción teórico-práctica</i>	54
---	----

### Capítulo 3

Figura 3.1 <i>Pasos de la Ruta Metodológica correspondientes con los propósitos</i>	81
---	----

Figura 3.2 <i>El grupo de estudiantes-investigadoras dividido en los espacios educativos</i>	82
--	----

Figura 3.3 <i>Categorías preliminares</i>	108
---	-----

### Capítulo 4

Figura 4.1 <i>Los diferentes equipos profesionales con que cuenta el en el CeAPH</i>	117
--	-----

Figura 4.2 <i>Hallazgos</i>	145
-----------------------------	-----

Figura 4.3 <i>Temáticas abordadas en el grupo A</i>	150
---	-----

Figura 4.4 <i>Emociones plasmadas #1</i>	155
--	-----

Figura 4.5 <i>Emociones plasmadas #2</i>	177
--	-----

Figura 4.6 <i>Acompañamiento durante los talleres</i>	183
---	-----

Figura 4.7 <i>Organización del personal académico en el CECUDI</i>	193
--	-----

Figura 4.8 <i>Croquis del CECUDI</i>	194
--------------------------------------	-----

Figura 4.9 <i>Dibujos de estudiantes en la Escuela</i>	234
--	-----

Figura 4.10 <i>Hallazgos en el espacio escolar</i>	245
--	-----

### Capítulo 5

Figura 5.1 <i>El árbol que representa los sentidos del proceso de investigación</i>	266
---	-----

Figura 5.2 <i>La reflexión y la co-construcción</i>	274
---	-----

Figura 5.3 *Experiencias desde la visión de nuestros principios pedagógicos*

298

## **Índice de Apéndices**

**Apéndice A** Guía de Incidentes Críticos

**Apéndice B** Estrategias Metodológicas en el CeAPH y Casa Ronald McDonald

**Apéndice C** Estrategias metodológicas en el CECUDI

**Apéndice D** Estrategias metodológicas en la Escuela Pública

**Lista de Abreviaturas y Siglas**

Alcci	Asociación Lucha Contra Cáncer Infantil
CeAPH	Centro de Apoyo y Pedagogía Hospitalaria
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
Cenarec	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CSE	Consejo Superior de Educación
EGB	Educación General Básica
HNN	Hospital Nacional de Niños
HpV	Habilidades para la Vida
IA	Investigación Acción
IC	Incidente Crítico
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
MEP	Ministerio de Educación Pública
ODS	Objetivos del Desarrollo Sostenible
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
PANI	Patronato Nacional de Infancia
RedCUDI	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil
TFG	Trabajo Final de Graduación
UNA	Universidad Nacional
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Capítulo 1. Introducción

Estimada persona lectora, tiene en sus manos la memoria de una investigación-acción en la labor docente en torno a habilidades para la vida. Es un Trabajo Final de Graduación (TFG) en la modalidad de Seminario y estuvo a cargo de 6 estudiantes-investigadoras, que con ello optan por el título de licenciatura en “Educación Especial con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos”. Le invitamos a conocer paso con paso la experiencia de nuestro Seminario y la magia que encontramos al construir aprendizajes en la acción y la reflexión sobre nuestra labor docente.

Este escrito, como memoria del Seminario, relata las preguntas y acercamientos, los sentires y pensares, las prácticas y análisis, las reflexiones y transformaciones, que compartimos en el proceso. Forma una construcción sistemática de acción-reflexión, una investigación pedagógica exploratoria en la labor docente en torno a habilidades para la vida; una puesta en práctica, en que reflexionamos y analizamos en colectivo a partir de una pregunta central que más adelante problematizamos. ¿Cómo llevar a cabo prácticas pedagógicas transformadoras en nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida, en tres espacios educativos para personas menores de edad, en el camino hacia una educación inclusiva?

Nuestro Seminario une *tres procesos de investigación-acción (IA)* en la propia labor docente, cada proceso a cargo de dos estudiantes mujeres, quienes asumen el rol de docente-investigadora. Asimismo, el Seminario se ubica en tres espacios educativos para la niñez; de forma que cada proceso de IA se realizó en un espacio educativo específico. (Figura 1)

La modalidad de Seminario en nuestra carrera permite que unamos, bajo una misma pregunta de investigación, un mismo marco teórico y metodológica, diferentes investigaciones que se unen mediante la reflexión y construcción colectiva. En nuestro caso fue que realizamos

la investigación-acción en tres espacios educativos diferentes, cada espacio a cargo de dos estudiantes en su rol de docente-investigadora y con el mismo tema.

### Figura 1

*El seminario se ubica en tres espacios educativos*



Estos espacios educativos fueron: *Un primer espacio* en modalidades de la pedagogía hospitalaria del Hospital Nacional de Niños (HNN), precisamente en el Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y en el albergue la Casa Ronald McDonald), ambos situados en la provincia de San José. *Un segundo espacio* lo encontramos en un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI) que forma parte de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) y que se ubica en la región de Guanacaste. *Un tercer espacio* corresponde a una escuela pública en el tercer y el cuarto año de la Educación General Básica (EGB) en el centro de Heredia.

En este primer capítulo enunciamos brevemente el tema que desarrollamos en estos espacios escogidos para nuestra labor docente en la investigación-acción, mientras que

justificamos su importancia pedagógica y contribución educativa, incluyendo nuestras conceptualizaciones. Luego presentamos la problematización y los antecedentes, por último, enunciamos los propósitos con los que llevamos a cabo el proceso investigativo plasmado en esta Memoria.

También, en los demás capítulos lectores y lectoras, encuentran ustedes: la construcción teórica en el capítulo 2, nuestra metodología en el capítulo 3, la presentación y el análisis de los resultados y hallazgos por cada espacio educativo en el capítulo 4. Este capítulo 4 es el único capítulo escrito de forma diferencial, por subgrupo. Incluimos un capítulo 5 con la construcción colectiva a partir de los hallazgos encontrados en cada espacio educativo para terminar con el capítulo 6, de las conclusiones y recomendaciones.

### **Enunciación del Tema y su Conceptualización Inicial**

De acuerdo con el interés por investigar nuestra propia labor docente para aportar a la aspiración de una educación inclusiva, formulamos nuestro tema de investigación como:

*“Prácticas pedagógicas transformadoras a través de la labor docente en torno a habilidades para la vida en tres espacios educativos: reflexiones conjuntas en el camino hacia una educación inclusiva”.*

Conceptualizamos brevemente los nodos temáticos de este tema: Concebimos la *educación inclusiva* como un proceso y una aspiración a donde llegar. Partimos de la educación como un derecho humano, fundamentado en la justicia social y de la educación inclusiva como proceso hacia la igualdad de oportunidades para todas las personas en el disfrute del derecho de una educación de calidad. La educación inclusiva no está dada, requiere de un proceso de transformación de políticas, prácticas y culturas en el sistema educativo.

Las *prácticas pedagógicas transformadoras* las consideramos como una complejidad de acciones educativas conscientes y conectadas que ejecutamos en nuestra labor docente y con que logramos movilizar procesos y contextos educativos hacia el horizonte de educación inclusiva. Son prácticas pedagógicas conscientemente inclusivas para lo que están basadas en valores y principios, que reconozcan y respetan la diversidad.

La transformación hacia la educación inclusiva está ligada al abordar la diversidad en los procesos educativos. Entendemos la *diversidad* inherente a los seres humanos por nuestras características y condiciones individuales, los diferentes contextos socioculturales en que crecimos y "las necesidades educativas que cualquier estudiante en algún momento de su proceso escolar, puede presentar" (Valencia y Jaramillo 2015, p. 91).

Incluimos en nuestro tema, las *habilidades para la vida (HpV)*, para poder acercarnos a los tres espacios e iniciar nuestra labor docente con temas y estrategias parecidas. Asimismo, porque consideramos que promover vivencias en habilidades para la vida propicia procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y de las niñas, orientados a su bienestar integral y estimula la toma de consciencia sobre un clima respetuoso, participativo e inclusivo en los grupos. La labor docente en torno a habilidades para la vida promueve una educación para la vida en comunidad.

También escogimos las *HpV* para nuestra inmersión en los espacios educativos porque nos permitía realizar la labor docente desde nuestro interés por conocer diversas propuestas pedagógicas que incluyen un abordaje inclusivo de la diversidad. Al formar nuestro Seminario, cada subgrupo entraba con interés pedagógico específico que pensaba poder profundizar. Un subgrupo en la pedagogía hospitalaria; otro en la pedagogía de la ternura por el trabajo con la niñez en edad preescolar; y el último en la cotidianidad como recurso pedagógico. Entendemos

que el camino hacia la educación inclusiva requiere de muchos y diversos insumos pedagógicos; por lo que involucrar autores, que han analizado pedagogías transformadoras desde la diversidad, fueron bienvenidos en nuestro grupo de Seminario como acompañantes teóricos.

Entendemos como espacios educativos dentro de nuestro tema, las instituciones, donde se atiende al desarrollo y aprendizaje de la niñez basada desde las políticas educativas del país y orientada por documentos curriculares específicos vigentes en cada espacio. Aunque también reconocemos que estos espacios se extienden a la comunidad educativa, las familias y las comunidades donde viven las personas menores de edad, sobre todo en el ámbito educativo social. En el marco del Seminario los tres espacios específicos en la figura 1 forman la plataforma para el proceso de investigación - acción.

### **Justificación**

Para justificar el tema en su importancia socioeducativa basta conocer el camino educativo escogido por nuestra carrera, y en el cual también el sistema educativo del país está inscrito, que es el camino hacia una educación inclusiva. Para ampliar, esta justificación, llevamos a nuestras personas lectores por tres subapartados, en el primero profundizamos en la importancia del tema, en el segundo lo situamos en los tres espacios educativos y como último nos referimos a la pertinencia y los aportes del tema.

### ***Importancia del Tema***

En el ámbito nacional e internacional el camino hacia la educación inclusiva en el marco de los derechos humanos podemos decir que empieza a partir de declaración de los derechos humanos en 1948 y la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Y, de forma específica, enfocada hacia el derecho a la educación inició con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990. Luego la conferencia de Salamanca en 1994 especifica el mandato de la

educación para todos en la consciencia de que “era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad”. (Unesco, 2004, p. 20)

Desde estos esfuerzos internacionales enumerados por la Unesco en el 2004, se justifica nuestro tema por la búsqueda de prácticas pedagógicas que responden a la diversidad del estudiantado. Que, al estar juntos y juntas en espacios educativos inclusivos podemos aprender, en la vivencia de la convivencia, a apreciar la diversidad, a aprender en la diversidad, a no excluir ni violentar los derechos del otro y de la otra y a tomar decisiones conscientes apuntadas hacia la justicia social.

La misma Unesco (2004) se refiere a que un sistema educativo inclusivo podrá ser más económico que un sistema educativo diferenciado con espacios especializados; por lo que dentro de nuestra formación docente la complejidad de la educación inclusiva nos llama también a formar nuestro pensamiento crítico.

En la actualidad, no hemos llegado a una educación inclusiva que incluya el “estar juntos y juntas” como lo proponemos: conociendo y aprendiendo en comunidad, sin exclusiones. Las líneas de acción para los servicios de apoyo educativo (MEP, 2022), que forman la orientación curricular para nuestra profesión, se formularon en su primera edición en el 2018, después de la pandemia y del cambio de gobierno fueron reformulados y desde 2023 están avaladas por la ministra de educación y orientan los servicios de educación especial, (MEP, 2023). Lo que pasa es que estas líneas de acción están orientadas únicamente hacia los servicios de apoyo en Educación Especial, No son vinculantes para la educación preescolar, ni tampoco para la educación del I y II Ciclo. Esta situación conlleva que, al iniciar nuestras labores como docentes de apoyo, la colaboración interdisciplinar que se refiere como una transformación necesaria para

la educación inclusiva (Unesco, 2004, Booth y Ainscow (2015), Cenarec (s.f), Intered (2018), para garantizar una educación integral y de calidad, se hace difícil a no estar en sintonía desde las orientaciones curriculares.

En las realidades educativas según Valencia y Jaramillo (2015, p.90), quienes citan a varias fuentes, “los docentes continuamente expresan no estar preparados para abordar la diversidad que llega a la escuela, dicen no saber cómo intervenir en las diferentes necesidades educativas”. Justificamos que nosotras como educadoras especiales asumimos este Seminario en espacios educativos distintos de educación especial, ya que juntos y juntas, disciplinaria e interdisciplinariamente nos falta camino hacia una educación sin exclusiones.

Para nosotras, la educación inclusiva además de ser un derecho conlleva también un deseo de sociedad, justa y cuidadora, un estilo de interacción con, y no sobre, las personas, una educación integral y multidimensional, con prácticas, políticas y principios pedagógicos inclusivos que llevamos más allá del Seminario. Porque, desde nuestra formación en la carrera tratamos de que la educación inclusiva, como derecho de cualquier estudiante, impregne nuestra labor como docentes. Esto mediante un abordaje educativo, político y ético de la diversidad, es decir con prácticas pedagógicas no excluyentes (Valencia y Jaramillo, 2015) para construir una propuesta educativa integral que involucre las dimensiones de una pedagogía crítica y transformadora. (Gómez-Torres, 2016).

En este sentido resaltamos la importancia de prácticas pedagógicas transformadoras, que busquen cambiar estructuras educativas de manera crítica, empoderando a las personas participantes. La educación inclusiva garantiza acceso, participación y logros educativos para todos y todas como un derecho y valora la diversidad, adaptando el currículo para satisfacer

diversas necesidades. Juntos, estos enfoques promueven ambientes educativos equitativos y participativos donde se respeta y valora la diversidad.

El énfasis de nuestra carrera en Educación Especial “Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos” (Herrera et al, 2016), enfatiza en que los contextos inclusivos no son realidades constituidas en los procesos educativos, sino que apenas se proyectan. Con el Seminario podemos aprender a contribuir a la construcción de estos contextos mediante nuestro quehacer profesional.

Si este énfasis fue formulado por su pertinencia e importancia antes de la pandemia, el énfasis data del 2016, y durante la pandemia los accesos a la educación y a la socialización en el país fueron limitados, queda claro que ahora, apenas en post pandemia, tenemos que retomar la lucha por la educación inclusiva y reinventar, con los aprendizajes que nos propició la pandemia, los caminos para hacerla realidad.

La educación inclusiva, como decimos, más que un planteamiento teórico, se hace realidad en la práctica, en el encuentro educativo. Es necesariamente transformadora porque, en contraste con la educación tradicional homogeneizante, conlleva las consignas de participación, de vida democrática, de contextualización a las realidades y de una búsqueda permanente para encontrarnos desde nuestras saberes, habilidades y posibilidades diversas, construyendo contextos de convivencia y aprendizaje en la diversidad. Un abordaje de la diversidad profundamente pedagógico y crítico en todas estas dimensiones.

Esta búsqueda también se refiere al reconocimiento que formamos parte de una misma especie humana, habitamos el mismo planeta tierra, que somos seres sociales iguales en derechos; mientras que, al mismo tiempo, nos caracteriza la diversidad y la singularidad, consustanciales del ser humano como ser biológico-cultural. (Maturana y Dávila, 2019)

Cabe destacar que, a partir del enfoque inclusivo, tratamos de comprender las realidades cambiantes y procesos sociohistóricos complejos en que nos desenvolvemos y que, de alguna forma, caracterizan los espacios educativos en los que nos desarrollamos, interactuamos y aprendemos. (Morín, 2020) Pero ¿cómo diseñamos estos espacios educativos?, ¿cómo convivimos en ellos?, ¿cómo facilitamos su pertinencia en las realidades?, ¿qué interacciones debemos propiciar?, ¿cómo orientar el desarrollo de capacidades, de la convivencia y de la construcción colectiva de conocimientos en igualdad de condiciones?, ¿cómo y cuáles apoyos y posibilidades de desarrollo brindamos?; ¿dependerá de cómo construimos las experiencias de aprendizaje y propiciamos la convivencia democrática en la diversidad? Por lo que estas preguntas, y otras emergentes, formaron parte de nuestras reflexiones y diálogo constructivo en esta memoria de nuestra investigación.

Las pedagogías de la diversidad se refieren a enfoques educativos que reconocen, valoran y responden a la multiplicidad de identidades, habilidades y contextos presentes en los espacios de aprendizaje. Estas pedagogías buscan promover la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad. En lugar de adoptar un modelo único, se adaptan a las características individuales y culturales de las personas estudiantes, fomentando la participación proactiva y la comprensión mutua. La pedagogía de la diversidad reconoce que cada persona es única y las personas docentes que la practican buscan crear ambientes educativos que celebren y aprovechen esa diversidad para enriquecer el proceso de aprendizaje sin desligarse del análisis crítico transformador, es decir tomado en cuenta las diferentes dimensiones del hecho pedagógico, al menos lo epistemológico, ético, político y estético (Gómez-Torres, 2016) y esto no solo en las prácticas y las políticas, sino también la cultura educativa. (Booth y Ainscow, 2015)

Pues, aspiramos a contar con espacios educativos inclusivos como lugares, medios y tiempos en que transcurren los procesos de aprendizaje a partir del respeto de la diversidad. Espacios en que mediante nuestra labor docente propiciamos el fortalecimiento de habilidades para la convivencia armoniosa en la diversidad. Para encaminar una educación inclusiva, como aporta Skliar (2012) requerimos facilitar espacios de aprendizaje para todos y entonces para cualquiera, como espacio imprescindible para la transformación social.

Desde nuestra perspectiva, ejercer una labor docente orientada a la construcción de una pedagogía transformadora en la igualdad, requiere abrir sendas de cambio desde cada espacio, direccionando nuestro camino reflexivo, constructivo hacia la educación inclusiva. En este sentido, la interacción y conversación con y entre las personas participantes, se vuelven importantes en nuestra investigación. Así como nos aporta CREA (2018) al parafrasear a Freire:

El diálogo se plantea como proceso básico para el aprendizaje y para la transformación de la realidad. El diálogo no se da en un formato metodológico específico, sino en una actitud dialogante, que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura (p.12)

Entonces, en esta aspiración para encaminar una cultura inclusiva, asumimos en la docencia una actitud dialogante, usando formas diversas para organizar las situaciones de aprendizaje, como las conversaciones, talleres, actividades de trabajo en grupo, lúdicas y creativas, dirigidas a que todas las personas logren la comprensión, expresión y construcción de aprendizaje; el proceso de investigación acción, en los espacios educativos, nos permite reflexionar juntas y despegar hacia un proceso transformador de la pedagogía para encaminar una educación inclusiva.

En una sociedad con grandes desigualdades, reconocernos al mismo tiempo como iguales y diferentes requiere de un enfoque equitativo, dirigido a cerrar las brechas de la desigualdad e inequidad en derechos y oportunidades. Con este enfoque encaminamos una educación inclusiva, en reconocimiento de las maneras de aproximarse al aprendizaje de las personas, y los aportes de esta diversidad en la práctica pedagógica hacia una educación para todos, lo que desde nuestra investigación representa uno de nuestros mayores intereses.

### ***Importancia en los Tres Espacios Educativos***

Consideramos actual, posible e importante nuestra investigación- acción en los tres espacios mencionados. En primera instancia, porque nos abrieron las puertas para realizar una labor docente en torno a habilidades para la vida y desarrollar la propuesta de TFG desde una metodología basada en la investigación acción.

Al entrar en los espacios educativos los encontrábamos todavía con diversos *planes de emergencia* por los riesgos interpretados y las medidas tomadas en la pandemia por Covid-19; sobre todo en el hospital y en la escuela. Sin embargo, en vez de considerar esta situación un peligro para el proceso investigativo, lo interpretamos como una situación que afirmaba a su pertinencia. Esto, porque podíamos aliviar presiones al conversar y colaborar con las personas docentes, que igual que nosotras se encontraban en condiciones no antes vividas en su profesión.

Otra pertinencia vimos porque enfatizar en Habilidades para la Vida con lo niñez. permee sus interacciones entre pares, la gestión de emociones y la expresión de su creatividad. Con esto, aunque se hace en general desde actividades lúdico-educativas, se brinda apoyo a necesidades socioafectivas y emocionales de los niños y las niñas. Esto es importante porque varios autores e investigaciones han señalado, la niñez, sobre todo cuando

ya enfrenta una o varias condiciones de adversidad, lleva una “sobrecarga emocional y social” (Echeita, 2020, p.10) que trae a las aulas

Como estudiantes-investigadoras y docentes principiantes, cultivamos el presente seminario desde una investigación práctica - reflexiva, situada en los espacios educativos, donde encontramos motivaciones y oportunidades de concientización para aprender a sentipensar-nos en acción con las personas participantes.

Los tres espacios educativos en que realizamos el Seminario se ubican en distintos lugares y varían en su población meta, política educativa y su curriculum prescrito, así como lo resume la Tabla 1. En los párrafos siguientes, en el resumen tabulado, nos referimos brevemente a cada espacio con fines de contextualización para ustedes, las personas lectoras.

**Tabla 1**

Descripción general de los tres espacios educativos

<b>Espacio</b>	<b>Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria y Albergue</b>	<b>Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)</b>	<b>Escuela</b>
<b>Ubicación</b>	San José	Guanacaste	Heredia
<b>Política educativa en este espacio (Según antecedentes)</b>	La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad	Red de Cuido y Desarrollo Infantil (RedCUDI) -	La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad
<b>Bases curriculares</b>	- Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo -Planes curriculares de la EGB	-CECUDI municipal -Atención integral y Crianza positivo	-Planes curriculares de la Enseñanza General Básica (EGB)

<b>Espacio</b>	<b>Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria y Albergue</b>	<b>Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)</b>	<b>Escuela</b>
<b>Población meta del Centro en general</b>	Personas de 0 a 15 años	Personas de 0 a 6 años	Personas de 6 a 12 años
<b>Población meta del Centro, participante en el Seminario</b>	Personas de 0 a 15 años y sus familiares	Personas de 4 a 6 años	Personas del tercer y cuarto año lectivo de la EGB

*Nota:* El Seminario se sitúa en tres espacios educativos, en cada uno se ubicaron dos investigadoras-docentes de nuestro grupo del Seminario.

### **El Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y el Albergue**

Estos dos espacios de la Pedagogía Hospitalario están respectivamente en el Hospital Nacional de Niños (HNN) como servicio educativo del MEP llamado Centro de Apoyo en Pedagógica Hospitalaria (CeAPH), y en un albergue, servicio de la Fundación Infantil Ronald McDonald Costa Rica; ambos ubicados en el centro de San José. Estos dos espacios forman parte de las modalidades de la pedagogía hospitalaria cuya población meta son niños, niñas y adolescentes, quienes con condiciones de salud cursan niveles educativos de preescolar, básica (I y II Ciclos) y secundaria (III ciclo) de la Educación General Básica (EGB). Tanto en el CeAPH como en el albergue, la atención educativa se brinda a las personas menores de edad y también a sus familiares que las acompañan. Por la misma propuesta de educativa, que se maneja en este espacio, (Calderón, 2017) la pedagogía hospitalaria, se ubica en el camino hacia la educación inclusiva, dirigida a la igualdad de derechos y oportunidades educativas de las personas menores de edad hospitalizadas.

### **El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)**

Este es un centro de educación preescolar que se ubica específicamente en una región rural en Guanacaste. Es una iniciativa municipal basada en la llamada crianza positiva, con población meta de personas de 0 a 12 años, que en su mayoría proviene de hogares pobres o extrema. El Centro forma parte de la Red de Cuido y Desarrollo Integral (Redcudi). En este espacio educativo desde nuestro Seminario trabajamos con población niñez de 4 a 6 años. Para generar prácticas transformadoras en torno a habilidades para la vida en este espacio nos basamos desde su propuesta de crianza positiva y para ello nos inspiramos en pedagogías de la ternura (Turner y Pita (2002) y Maya (2003).

### **La Escuela**

Nuestro espacio de escuela se ubicaba en una escuela pública en Heredia Centro en que nuestra labor docente fue con estudiantes del tercer y cuarto año de la EGB. Aquí reflexionamos sobre nuestro accionar transformador hacia la educación inclusiva, apoyado por la pedagogía de la cotidianeidad, buscando conocer y fortalecer aprendizajes invisibles y como dice Álvarez-Puga (2021, p. 105) “recuperar el espacio educativo donde se forma lo público, desde lo diverso”.

En los tres espacios, aún diferentes, nuestra labor docente se basaba en la generación de situaciones de aprendizaje en Habilidades para la Vida, seguido por la reflexión y el análisis crítico interpretativo, que nos permitía mejorar nuestras prácticas pedagógicas para aprender y construir contextos inclusivos.

En estos espacios educativos contamos con una diversidad de personas participantes, a quienes asignamos un rol central en nuestra práctica pedagógica, como razón de ser de las practicas pedagógicas a desarrollar. La diversidad de las personas nos llama a reconocer y

potenciar talentos, motivaciones, historias, materiales, experiencia y perspectivas para facilitarles a los niños y a las niñas el desarrollo progresivo de sus capacidades, brindando también los apoyos educativos adecuados.

Es decir, nos dirigimos hacia la búsqueda y realización de buenas prácticas inclusivas, entendidas como las que intenten garantizar que todas las personas, con sus diferencias, participen plenamente en la sociedad y disfruten de los mismos derechos y beneficios. En ello, consideramos las formas y posibilidades de aprender igual que la diversidad de realidades sociales y culturales. Atender las necesidades educativas implica proporcionar recursos, apoyos y estrategias que permitan a todas las personas participar en los procesos educativos para alcanzar al máximo su potencial, garantizando una educación equitativa y de calidad para los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos.

### ***Pertinencia del Tema y sus Aportes***

La importancia de este trabajo de investigación surge de estos ámbitos educativos múltiples, en el tiempo específico de pandemia que iba terminando y de deseo de regresar a una normalidad, lo que, como ahora reconocemos, no es posible ni deseable. Y creemos pertinente reflexionar sobre la necesidad de la educación inclusiva como esfuerzo colectivo y país, a partir de lo que podemos aprender de los desarrollos educativos impulsados por las medidas tomadas, y las investigaciones que dejaron al descubierto el incremento y la ampliación de la exclusión y marginación existentes en los espacios educativos-culturales y sociales. Y, como nos plantea Echeita (2020) sobre el ámbito de educación, “el mejor modo de abordar esos problemas difíciles es la disposición a trabajar juntos, unidos por un fuerte sentimiento de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo”. (p.11)

Esto nos permitió comprender que la educación va más allá de un acto de transferir conocimientos, y que las prácticas pedagógicas incluyen la indagación y reflexión constantes de nuestro quehacer, abrimos la mirada, el corazón y el ser para aprender cada día de nuestro accionar docente. Para, al estilo de Freire (1997), rehacernos siempre con cada experiencia que nuestra misma profesión nos ofrezca.

Por esta razón la investigación-acción, que llevamos a cabo mediante el Seminario, nos pauta que es importante conocer cada uno de los espacios en que desarrollamos nuestra praxis, es esencial para desarrollar estrategias efectivas y crear situaciones de aprendizaje que respondan a las realidades y necesidades de las personas participantes, guiando nuestro proceso desde la integralidad, para poder incentivar una construcción conjunta hacia la educación inclusiva de calidad, que visualice la diversidad como una apuesta por la ética, la justicia y el bien común, o buen vivir; por un camino transformador a emprender que se aleja de los caminos normalizantes, discriminantes y esencialistas (Gómez, 2016).

Es decir, el enfoque pedagógico desde el cual emprendemos la investigación pertenece a una visión de mundo inclusivo a un futuro deseado que buscamos llevar a la base de nuestro actuar docente/investigador en el presente. Lo aprendimos en la carrera a manera de interpretación crítica, contextualizada, basada en los derechos humanos y que además está plasmado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ONU (2015) y en los esfuerzos por una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Arnaiz y Guirao, 2015, Ferrer, 2018).

Con esta investigación encaminamos prácticas, reflexiones y aprendizajes a partir de nuestra labor docente en interacción directa con personas educandas en los tres espacios educativos mencionados. Lo anterior orientado a propiciar prácticas pedagógicas

transformadoras en una época postpandemia, en que, desde un camino hacia la educación inclusiva sentimos que contribuimos, como estudiantes-docentes de la carrera de educación especial, con una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa.

### **Problematización**

Emprendemos nuestro Seminario mediante la puesta en marcha de un proceso de investigación-acción, un ir y venir reflexivo entre práctica y teoría. En que nos dejamos acompañar por pedagogías que parten de la diversidad inherente de cada proceso educativo y connatural al ser humano (Echeita, 2006). El abordaje de la diversidad nos hace vernos en nuestra construcción con la otredad.

El camino hacia una educación inclusiva requiere del respeto a la diversidad, siendo esto la base de nuestras prácticas pedagógicas transformadoras, valores, principios y relaciones. Así damos una bienvenida a la diversidad con enfoque crítico, como propuesta transformadora de una educación excluyente por tradición (Echeita, 2020). En esta búsqueda integramos la pedagogía hospitalaria, la pedagogía de la ternura, y la pedagogía de la cotidianidad, como alternativas pedagógicas que proponen abordajes respetuosos con la diversidad. La educación inclusiva, ya tiene su trayectoria y se ha escrito mucho sobre ella, sin embargo, ahora en las condiciones sociales actuales parece más necesaria que nunca. (Echeita, 2020). Pero ¿estamos avanzando, es posible avanzar en una sociedad cada vez más competitiva, violenta, neoliberal e individualista? Nos dimos cuenta a través de la pandemia por Covid-19 como el avance de la tecnología nos brinda posibilidades para relacionarnos en la diversidad sin estar en cercanía física. Pero también, como la misma tecnología nos muestra grandes brechas tecnológicas. Fernández-Blazquez y Echeita (2021) describen este riesgo de que la tecnología nos puede acercar, pero también alejar del mundo y de las

personas, “desde la misma cotidianidad en que lo alejado se nos acerca, podemos volvernos insensibles a lo que vemos” (p.87). Es decir ¿Cómo cuidar nuestro abordaje de la diversidad de forma que no nos hagamos indiferentes?

Hemos iniciado problematizando y haciéndonos preguntas para analizar nuestro interés en el tema planteado y orientar la búsqueda de antecedentes. Esto, para poder formular los propósitos de la investigación. Pues, en la justificación apuntamos a la pertinencia del Seminario porque la educación inclusiva es un proceso en permanente construcción y también nos referimos a que esa búsqueda es sobre todo para *darnos cuenta*; para asumir nuestras prácticas pedagógicas de forma consciente y reflexionar en colectivo sobre sus aciertos y barreras. Nos preguntamos ¿serán suficientes estos cambios que buscamos propiciar en las interacciones, en las prácticas, y serán posibles? ¿Para vivenciar y comprender con la otra persona que tanto es necesario conocerse a sí mismo? ¿Cómo me doy cuenta de mi diversidad cuando noto las diversidades del otro y de la otra?

Creemos con Pablo Freire (2004) que somos personas inacabadas, entonces al conocer al otro, la otra y lo otro, también tenemos un conocimiento propio y abrimos la posibilidad de transformarnos en el acto de conocer.

Desde nuestro interés, queremos facilitar una educación integral, inclusiva y de calidad. Por lo que reconocemos el papel de las habilidades para la vida y nos preguntamos ¿Cómo, al facilitar como docentes el fortalecimiento y la vivencia de estas habilidades, podemos favorecer, al mismo tiempo, la construcción de un ambiente inclusivo en el grupo?

Suponemos que la conexión, entre habilidades para la vida e inclusión, reside en potenciar el desarrollo integral, facilitar procesos educativos situadas en las realidades de las personas y fomentar ambientes respetuosos y colaborativos. Estas habilidades para la vida,

como las habilidades comunicativas, emocionales, de toma de decisiones, de pensamiento crítico-creativo, esperamos que, desde la forma en que generamos las prácticas pedagógicas, contribuyan a la comprensión, aceptación e incluso al aprovechamiento de la diversidad en los grupos, dirigido a potenciar habilidades y promover el bienestar de las personas participantes.

Como pedagogas nos pareció importante aprender en la práctica del Seminario, en la realización de la labor docente, aprender a ser docentes-facilitadoras en el espacio educativo, inclusivas, investigadoras. Por ende, la importancia de la construcción de saberes para la mediación de un aprendizaje integral, para fortalecer y vivenciar las Habilidades para la Vida con las personas participantes, y, en el mismo acto, propiciar la educación inclusiva.

Esta experiencia y las reflexiones las hemos plasmado en la presente memoria del Seminario para el que formulamos la siguiente pregunta central.

*¿Cómo propiciar prácticas pedagógicas transformadoras mediante nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida en diferentes espacios educativos, en el camino de contribución con una educación inclusiva?*

## **Antecedentes**

En este apartado revisamos antecedentes sobre el tema y problema descritos; hemos consultado informes de investigación, tesis e informes de proyectos internacionales y nacionales que encontramos con búsquedas de bases de datos virtuales de nuestra universidad, y de artículos académicos publicados de acceso abierto en internet.

Este apartado inicia con el marco legal y de política educativa. Luego siguen los antecedentes de informes y artículos ordenados de lo más alejado a lo más cercano en el tiempo de publicación: iniciando con estudios internacionales, seguido por nacionales, para terminar con

especificidades de los espacios particulares en que nos situamos con el seminario y que nos ayudan a contextualizar el problema y definir la ruta de investigación.

### ***Antecedentes Legales y de Política Pública***

Las leyes que rigen en nuestro país solidifican nuestra investigación, ya que, nos aproximan a aquello que es inherente y lo que le corresponde a cada persona como son los derechos. Por esta razón, según nuestras temáticas y los espacios educativos en que la desarrollamos, reconocemos políticas y legislaciones pertinentes que nos permiten contextualizar nuestra investigación desde el enfoque de los Derechos Humanos.

Partimos de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), plasmada en nuestra Constitución Política de Costa Rica (Const) del ocho de noviembre del 1949 artículo 1, que indica “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”. Esto nos lleva al abordaje de la diversidad para lo que encomienda también que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana” (Artículo 33).

Y al realizar la práctica de nuestra labor docente del Seminario con personas menores de edad, cabe recordar la Ley 7739 (1998) llamado Código de la Niñez y la Adolescencia y promulgado el 6 de enero 1998. En ella se encuentran los lineamientos o normas que hacen referencia a la población menor de edad y la garantía de los derechos fundamentales de esta población, así como una protección y desarrollo integrales.

Asimismo, contempla el interés superior del niño y de la niña en su artículo 5.

Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.

La determinación del interés superior deberá considerar:

- a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades.
- b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve.
- d) La correspondencia entre el interés individual y el social. (Artículo 5)

Con esta ley fortalecemos nuestra base en los derechos humanos y el respeto y abordaje de la diversidad de la población participante en la investigación.

Después de estas bases en los derechos humanos y el respeto a la diversidad, nos enfocamos específicamente en la educación, área principal de nuestra profesión y del Seminario. Según Castillo (2019), “el derecho a la educación ha tenido presencia en cantidad de acuerdos y convenciones internacionales, iniciando con la misma Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la Conferencia Mundial de la Iniciativa “Educación para todos” en 1990, entre otras.” (p. 3).

Partiendo de la educación como derecho para todas las personas, a que refieren estos documentos, y de acuerdo con la población en condición de enfermedad u hospitalización en uno de los espacios educativos (CeAPH y Albergue Ronald McDonald) cabe destacar la Ley 7600 (1996), “Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, del 2 de mayo 1996, que en su Artículo 21 expresa:

El Ministerio de Educación Pública garantizará que los estudiantes que, por causa de hospitalización o convalecencia, se encuentren imposibilitados para asistir temporalmente a un centro educativo, cuenten con las opciones necesarias para continuar con su

programa de estudios durante ese período. Estos estudios tendrán el reconocimiento oficial. (Asamblea Legislativa, 1996)

Lo que establece, desde la legislación costarricense, el derecho a continuar con la educación, aun en periodos de hospitalización y convalecencia. Por ende, esta ley nos recuerda la importancia de la pedagogía hospitalaria para garantizar dicho derecho de las personas menores de edad.

También, con respecto a la educación, nos permitimos retomar nuevamente el Código de la Niñez y la Infancia (Ley 7739, 1998). Ya que además de insistir en varios de sus artículos en el derecho a una educación gratuita, integral y de calidad para toda persona menor de edad, también se refiere globalmente al contenido de esta educación, legalizando varios “principios educativos”, (Ley 7739, 1998, artículo 60). Entre éstos, el principio del “respeto por los derechos de los educandos, en especial los de organización, participación, asociación y opinión, este último, particularmente, respecto de la calidad de la educación que reciben”. (Artículo 60 b). Y, el principio del “respeto por los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos propios del contexto social de este grupo, que le garantice la libertad de creación y el acceso a las fuentes de las culturas”. (Artículo 60 d).

Estas menciones, igual que otras en la misma Ley, recalcan el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a vivir una vida en que pueda desarrollarse integralmente y recibir una educación integral, en donde se resguarde su desarrollo físico, intelectual, moral, espiritual y social. En nuestro Seminario, implica una importancia más de la Ley, especialmente, para la labor docente en torno a habilidades para la vida, ya que las prácticas pedagógicas transformadoras deben facilitar esta integralidad en el aprendizaje para que las personas reciban una educación de calidad. También resaltamos la importancia de la vivencia de los valores y el

respeto a la diversidad educativa, en la que ubicamos nuestra mediación de las habilidades para la vida y el respeto a la diversidad.

Ahora bien, también tenemos nuestra aspiración en la labor docente en todos los espacios educativos, que es encaminar la educación inclusiva. Lo que nos lleva a considerar el primer tratado internacional del presente siglo, que es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (ONU 2008), que integralmente está contemplada en nuestra legislación nacional mediante la ley 8661 (2008) de aprobación en Costa Rica de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. Y es precisamente en esta ley que encontramos por primera vez en nuestras leyes el derecho a la educación inclusiva:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Artículo 24)

Esta Ley 8661 para nuestra profesión y nuestra aspiración a una educación inclusiva nos acompaña con todos sus artículos ya que hace énfasis en reconocer a las personas con discapacidad dentro de la diversidad de la población y nos respalda en la aspiración de nuestra carrera y nuestro Seminario por encaminar una educación inclusiva.

Por otra parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015), procuran mejorar las condiciones de vida de todas las personas y proteger el medio ambiente, desde un enfoque de inclusión y derechos humanos. A través de este compromiso internacional, firmado por todos los Estados partes, se fomenta la generación de acciones para cumplir con los 17 objetivos, entre los cuales destacamos el objetivo 3, salud y bienestar, objetivo 4 educación de calidad, objetivo 10 reducción de las desigualdades y el objetivo 16 paz, justicia e instituciones sólidas como objetivos en cuyo marco se encuentra nuestra investigación y en que encontramos orientación a una transformación hacia la educación inclusiva. Además, la educación de calidad en estos objetivos se traduce en la obligación de brindar los apoyos requeridos y razonables para el acceso al aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, independientemente de su contexto o condiciones.

Al tener claro que la educación inclusiva está dentro de los tratados internacionales reconocidos en Costa Rica y dentro de nuestra propia Ley, podemos irnos a las Políticas Educativas que la deben de facilitar. Éstas además se orientan desde los ODS mencionados en el párrafo anterior. Específicamente en el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas personas.” (ONU, 2015, objetivo 4).

Este objetivo se toma en cuenta en la Política Educativa del país: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”. (Consejo Superior de Educación, 2016, p.5). Dicha política también se basa desde la ley 8661 que en su artículo 28 explicita la obligación de construir un sistema educativo inclusivo y en el Decreto Ejecutivo N°4095540955 del MEP del 2018 del “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense”. Con esto, las políticas educativas vigentes brindan también actualidad y vigencia al Seminario en su camino hacia una educación integral, de calidad, equitativo e inclusiva.

Con respecto a las políticas curriculares del MEP, en el año pasado el gobierno discontinuó la política curricular aprobado en el 2016 por el CSE, y que tiene como nombre: “Educar para una Nueva Ciudadanía” (CSE, 2016). Esta política curricular fue aprobada por brindar sustento a la Política Educativa mencionada, con la que es coherente. Además, promociona la flexibilidad en el curriculum y una educación inclusiva. Según el mismo Consejo de Educación Curricular promueve el desarrollo integral y protagónica de las personas, que éstas mismas gestionen sus procesos de cambio personal y social en los contextos en que se desenvuelvan y con una visión más amplia hacia el bien vivir. Y agregan que “para el éxito de su implementación es necesario que la política sea estudiada y analizada por toda la comunidad educativa”. (CSE, Acuerdo 07-44-2016)

Al iniciar nuestro Seminario, esta era la política curricular vigente que sustentaba nuestro tema en todos sus aspectos. Y, además, como dice el mismo CSU, brinda este sustento también a la Política Educativa que sigue vigente. Lo utilizamos como documento de consulta y desde cuya base se desarrollaron también las “Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en el

Sistema Educativo Costarricense” (MEP, 2022), que, para nosotras, docentes-investigadoras, y para nuestra carrera, formen la orientación curricular vigente, ya que recibieron su aval formal, por parte de la ministra, en el 2023. (MEP, 2023)

Desde lo anterior, el país ha transformado en los espacios de Pedagogía Hospitalaria para garantizar el acceso y la pertinencia educativa según las necesidades del estudiantado, incluyendo la provisión de material educativo contextualizado a las situaciones de aprendizaje, acceso a clases en línea o mediante herramientas virtuales, la posibilidad de exámenes o evaluaciones en entornos hospitalarios y la adaptación de su plan de estudios para acomodar las necesidades de salud de cada persona. Es por esta razón que a nivel legislativo se han implementado cambios que se disponen a mejorar el espacio, además para cumplir con las normativas y derechos de todas las personas.

Lo expresado rescata desde nuestro seminario la importancia de la legislación, las políticas y la vivencia de los derechos humanos para que todas las personas puedan convivir en espacios que defienden el bienestar integral y la integridad de cada persona. Desde ahí respaldamos la importancia y pertinencia del tema y nos apoyamos para entrar y conocer los espacios educativos en que ubicamos la investigación en el Seminario para contextualizar nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida y poder construir prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva.

Nuestra Universidad, el 10 de junio de 2021, aprobó su política institucional para promover bienestar de niñez y adolescencia, con la que busca estimular que el quehacer universitario tenga un papel activo para garantizar los derechos de este sector de la población, específicamente para niños, niñas y adolescentes vulnerables. Este hecho nos

confirma una vez más la importancia y pertinencia de nuestro Seminario en el sentido del camino que falte por andar en el trabajo por la niñez y adolescencia.

### ***Antecedentes de Investigación Internacional***

Según el tiempo, la educación es un derecho humano, ha cambiado la perspectiva educativa y se ha concientizado en la necesidad de construir proyectos pedagógicos para propiciar contextos inclusivos y accesibles, que se potencian con la equidad y la igualdad de oportunidades. Una educación inclusiva de calidad que asegura la potenciación del desarrollo integral y una vida plena para todas las personas; a esto se dirigen investigaciones y propuestas innovadoras en el ámbito internacional y nacional. En este apartado vemos las internacionales.

En cuanto a las habilidades para la vida, cabe destacar que consideramos importante comprender y concientizar sobre el papel de las relaciones afectivas. Las cuales, al propiciar posibilidades de establecerlas, desde la infancia, pueden contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas. Una investigación llamada “Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños” Santisteban y Fernández (2021) destaca la importancia del amor y la responsabilidad en los espacios educativos. Las autoras utilizaron un diseño cuasi experimental y un enfoque cuantitativo. El objetivo de esta investigación era determinar el impacto de un programa de pedagogía de la ternura para disminuir la agresividad en niñas y niños en distintas instituciones educativas de Perú. Entre sus conclusiones mencionan que padres y docentes deben brindar amor a las personas menores de edad, lo cual ayuda a que éstas disminuyan los niveles de agresividad, incluso sus estados de salud, y alcancen su mejor versión de sí mismos.

También Villalva en el 2019 realizó un estudio en la Institución Educativa Inicia N° 246 de la ciudad de la llave, en dicho estudio se centró en analizar el impacto de la pedagogía de la ternura como estrategia metodológica en el aprendizaje de los participantes, en el cual identifica

que la pedagogía de la ternura se manifiesta en el proceso educativo a través de la expresión de caricias y abrazos por parte del docente, adaptadas según el contexto cultural y el desarrollo de los niños y niñas.

En este estudio, de naturaleza experimental, contó con la participación de 45 estudiantes. Los resultados mostraron una clara mejora en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en el grupo experimental en comparación con los del grupo de control

La autora menciona que, “la pedagogía de la ternura es el propio modo de ser o actuar del docente o de la docente, quien manifiesta su sensibilidad, su profesionalismo, su vocación y del amor y respeto por los niños y por las niñas; además por su esperanza y trabajo para que ellos sean los hombres y mujeres ciudadanos integrales del mañana”. (p. 23). Es decir que la pedagogía de la ternura es fundamental porque promueve un ambiente de confianza y seguridad emocional, facilitando así el desarrollo de habilidades para la vida, como la empatía, la resiliencia y el manejo de las emociones. Estas habilidades no solo son cruciales para el éxito académico, sino también para el bienestar y la adaptación en la vida cotidiana y en la sociedad en general.

Asimismo, Martínez y Neciosup (2021) realizaron una tesis referente al desarrollo emocional y la pedagogía de la ternura en la edad preescolar. Su objetivo fue analizar artículos científicos relacionados con la pedagogía de la ternura y el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas. Como resultados encontraron que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales mejora cuando en la crianza de la niñez se emplea una pedagogía de la ternura. Y también genera efectos de mejora en el aprendizaje, las interacciones, el trabajo en equipo y en la toma de decisiones. Además, aporta al desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños, a su autorregulación emocional y a su comportamiento.

Consideramos, que ambas investigaciones nos muestran que la pedagogía de la ternura, al implementarse desde la infancia, aporta al aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, al propiciar el desarrollo de habilidades y potencian las oportunidades de construir y crecer tanto a nivel personal, como escolar y familiar.

De igual manera, en el artículo de Beltrán, et al (2020), se presenta una investigación sobre los factores que potencian la autorregulación del aprendizaje de niños y niñas en la primera infancia. Así como su incidencia en el aprendizaje significativo de los mismos. Se llevó a cabo en Colombia con una metodología cualitativa. Dentro de los resultados encontraron que la autorregulación se potencia a través de procesos motivacionales, los cuales se impulsan mediante el desarrollo de la afectividad en todos los espacios y procesos educativos. Esto, por parte de toda la comunidad educativa mediante expresiones de afectividad en actividades, juegos, estrategias y otros dispositivos pedagógicos. Asimismo, observaron que estrategias metacognitivas y actividades dirigidas a potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional aportan a la autorregulación de las personas menores de edad, y generan un impacto en el aprendizaje significativo; ya que éstas aprenden a regular su aprendizaje para aproximarlos a sus metas. Asimismo, destaca el papel dado a la población estudiantil de coescritores de sus procesos de aprendizaje, para tener una mayor reflexión. En este sentido nos llama la atención el enfoque planteado de involucrar de tal forma a las personas estudiantes como protagonistas o co-gestoras de sus procesos de aprendizaje. Y nos pareció para una práctica pedagógica transformadora ya que se propicie la reflexión necesaria para que el estudiantado profundice los aprendizajes y la toma de decisiones; en que logre realizar cambios en sus preguntas, conocimientos y prácticas.

Otros aportes que retomamos son las habilidades para la vida en los contextos en que se desarrolla la niñez según Terán (2018, p. 75):

los contextos en que crecen los niños y niñas son determinantes en la adquisición de estas habilidades en el sentido que ellos y ellas asimilan para sus vidas personales y para la vida en convivencia, por lo que realizar un trabajo más dinámico con docentes les permitirá lograr una sinergia entre el proceso académico y el proceso de formación de habilidades para la vida.

Es decir, vivenciar las habilidades para la vida apoya a que las propias personas contextualizan su experiencia con sus realidades; lo interpretamos como que brinda posibilidad de aprendizaje significativo, necesario para construir procesos de transformación situada.

Sobre el aprendizaje significativo, mencionado en varios de los antecedentes anteriores, nos aportan también, Bustos y Cornejo (2014) desde uno de los ámbitos de interés para nuestra investigación, que es la pedagogía hospitalaria. En su investigación sobre los sentidos del trabajo por parte de docentes en las aulas hospitalarias, miraron específicamente las emociones y la ubicación en el presente. Mencionan que el vínculo con personas estudiantes y colegas se reconoce, valora y potencia, al igual que lo establecen como intenso y significativo en su labor; calificándolo como un elemento facilitador para estimular la construcción de aprendizajes en la mediación pedagógica.

León (2017) resume su investigación con una metodología cualitativa, en un artículo sobre el valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario, donde se presenta el inicio y evolución de las acciones educativas en las aulas hospitalarias. Esta presenta la importancia y el valor de la pedagogía hospitalaria, considerando la atención educativa como una compleja actuación, inmersa en los contextos de las instituciones hospitalarias. Además, hace referencia a la necesidad de una atención que vaya más allá de

lo médico, destacando que debe continuarla con actividades como jugar, estudiar y compartir con las demás personas, como derecho. Resalta que la pedagogía hospitalaria nace de la pedagogía terapéutica basada en un modelo médico de deficiencias. dando paso a un proceso más dinámico a través de la educación especial para articularse con la educación inclusiva; lo que constituye un abanico de situaciones entre las que se incluye la enfermedad y su atención.

Observamos que a nivel internacional la pedagogía hospitalaria, igual que la educación inclusiva, pasa por transformaciones en la metodología educativa. Esto ha permitido una atención personalizada y una mayor participación en su propio aprendizaje por parte de la población hospitalizada y un alcance hacia aprendizajes que propician su bienestar integral. Esto también consideramos válido para la educación en las aulas regulares. Donde se puede contextualizar los procesos educativos y trabajar desde la cotidianidad mejorando la adaptación a las necesidades y la comprensión de los apoyos que como docentes se puedan brindar a cada estudiante. Es decir, en una pedagogía que aborda la diversidad desde la cotidianidad se beneficia de las experiencias diarias para el aprendizaje. En la pedagogía hospitalaria se ajusta el proceso educativo, considerando las condiciones de salud; y emocionales. Reflexionamos que en ambas propuestas pedagógicas se utilizan las experiencias diarias diversas como oportunidades de aprendizaje.

Ligado a lo anterior, Linares (2021) menciona la atención integral debe incluir las particularidades como derecho de la infancia para su educación, permitiéndole desarrollarse plenamente desde sus intereses y a su ritmo, para acceder a su derecho a la educación. Además, que la diversidad e interculturalidad deben entrar en los procesos y programas de

aprendizaje de forma que parten de las realidades de quienes aprenden. En este sentido hace énfasis en la revisión de costumbres y rituales, ¿cuál es su significado, su sentido? ¿Responde a los intereses y la cotidianidad de las personas estudiantes, a sus edades, su cultura? Dice que pedagogía de la cotidianidad está relacionada y trabaja de manera implícita con las diversas realidades y diversidad de personas que habitan el espacio educativo. En este sentido Linares (2021) propone que docentes y estudiantes en una pedagogía basada en la cotidianeidad encuentran posibilidades de cambio y “des ritualización pedagógica” para dar espacio y apertura a “una educación integral para la convivencia, el avance de la humanidad y el disfrute de aprender juntos. (p. 144)

En nuestra búsqueda de una contextualización por medio de pedagogías generan sus propuestas a partir de la diversidad, Freire y Shor (2014) nos orientan a transformaciones de impacto que fluyen dentro de los procesos educativos, mencionando que “si el proceso fuera liberador, los estudiantes y los profesores emprenderán una transformación que incluya el contexto fuera del aula de clase” (p.61). Dichos aportes nos orientan en nuestra investigación en el accionar docente en torno a habilidades para la vida, buscando prácticas pedagógicas transformadoras con base las experiencias propias del estudiantado

En relación con el tema de habilidades para la vida en la primera infancia, Valeriano y Patiño (2019) realizaron un trabajo de investigación titulado: “desarrollo de las habilidades para la vida en las personas estudiantes pertenecientes a la generación Z”. Fue una investigación cualitativa y documental, para explicar la importancia de desarrollar las habilidades para la vida en los estudiantes de la generación Z. Entre las principales conclusiones de la investigación se encuentra la importancia de planificar sesiones contextualizadas, para aumentar las competencias, así se fomentará el desarrollo del

pensamiento creativo, crítico y competente, se interesará por desenvolverse en entornos diversos y se conducirá a la autonomía. Asimismo, concluyen que se debe formar personas estudiantes facultadas para responder a las necesidades de la sociedad, que se desenvuelvan de forma competente ante situaciones retadoras y puedan dar solución a las problemáticas del presente siglo. Además, el aprendizaje de habilidades para la vida durante la infancia tiene un papel crucial para el desarrollo de la capacidad de solucionar conflictos.

Otra investigación vinculada a las habilidades para la vida en la infancia encontramos en la tesis de Terán (2018), un estudio cualitativo interpretativo. En ello se realizó un proceso de investigación con un plan de trabajo con niños y niñas de preescolar hasta quinto año en un centro educativo en Bogotá. En ella sistematizaron los resultados obtenidos con el estudiantado de segundo año, conformado por 10 estudiantes en edades entre 7 y 9 años. El proceso investigativo se fundamentó en el desarrollo de habilidades para la vida, desde propuestas pedagógicas que permitieron desarrollar recursos personales, protección, autocuidado y afrontar prácticas las exigencias y retos de la vida diaria y mantener un estado de bienestar familiar, social y educativo interactuando con el contexto educativo. Entre los resultados se menciona que realizar un trabajo dinámico con docentes permite lograr una unión de los procesos académicos y los procesos de habilidades para la vida en favor del desarrollo integral de las niñas y niños. Además, que la formación en Habilidades para la vida se beneficie con un trabajo interdisciplinario.

### ***Antecedentes de Investigación Nacional***

De acuerdo con nuestro tema, intereses y los espacios mencionados, consultamos estudios realizados hacia la construcción de espacios educativos inclusivos. Dentro de estos estudios revisados encontramos elementos importantes que acontecen y se vinculan en estos

espacios, como lo son el planteamiento y la puesta en práctica de la pedagogía hospitalaria, la cotidianidad de un contexto de aula como medio para reforzar habilidades para la vida; la importancia de la afectividad y el juego dentro de los procesos educativos. Asimismo, buscamos estudios que entrelazan estos elementos con la labor docente y específicamente con la mediación pedagógica en torno a las habilidades para la vida.

Iniciando desde nuestras bases de interés, con un enfoque primordial en la promoción de la educación inclusiva mencionamos el trabajo colaborativo interdisciplinario realizado por Arguedas y Carpio (2021, p.125)

La presente investigación se planteó en respuesta al Programa Estado de la Nación, el cual reportó en su Sexto informe del estado de la educación (PEN, 2017) bajos desempeños en Primaria, sobre todo al pasar al tercer ciclo, y un estancamiento del logro en Secundaria en el estudiantado costarricense. En dicho informe se recomendó volver la mirada hacia las escuelas, así como conocer más a fondo lo que sucede en las aulas. En esta investigación Arguedas y Carpio (2021) concluyen que la colaboración es clave en la educación inclusiva, abordando los factores que influyen en el éxito escolar de todos los estudiantes de primaria. Aquellos involucrados lo aplican con dedicación y respeto mutuo, viéndolo como un proceso en evolución, al igual que la educación inclusiva y el éxito escolar.

Además, cuando los niños muestran persistencia, confían en sus habilidades, son capaces de resolver problemas y se sienten integrados en la comunidad educativa, se considera que han alcanzado el éxito escolar. Consideran como un éxito la curiosidad, el entusiasmo por aprender y la persistencia. Los participantes están de acuerdo en que el proceso de éxito escolar se desarrolla en entornos que fomentan la aceptación, la colaboración en la búsqueda de soluciones y el apoyo

para superar desafíos, lo cual relacionamos mucho con el siguiente tema a abordar: habilidades para la vida.

Bejarano, Ugalde y Morales (2005) realizaron una evaluación sobre un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir, en su resumen recalcan lo siguiente:

La necesidad de evaluar un programa de prevención desarrollado bajo el paradigma de las habilidades para vivir llevó a diseñar una estrategia investigativa mediante la cual se analizó información acerca del desempeño de una muestra de adolescentes en una serie de dominios (toma de decisiones, relaciones interpersonales, comunicación asertiva, percepción de amenazas, autoestima, presión de grupo). (p.2)

Este programa evaluado consiste en la prevención del consumo de drogas, el cual permite contemplar la posibilidad de reforzar las habilidades para la vida con la finalidad de que puedan enfrentarse a diversas situaciones en su cotidianidad, además se concluye que:

Sobresale la mejoría que tanto el grupo de intervención como el grupo control mostraron en varios de los dominios. La autoestima, el manejo del estrés, de la presión grupal y la comunicación asertiva son áreas que mejoraron en unos y en otros. (p. 10)

En Costa Rica la pedagogía hospitalaria se ha desarrollado mediante un proceso de construcción con los años que ha trascendido históricamente, atravesando múltiples cambios, pero que ahora adapta la contribución a una pedagogía inclusiva. Asimismo, en un número de la revista Cenarec, relacionado a la pedagogía hospitalaria a nivel histórico se plantea que:

“Los orígenes de la Pedagogía Hospitalaria en Costa Rica datan de los años 60; en ese entonces se contaba con docentes de I y II ciclos. En la década de los 70 se inicia con el nombramiento de docentes “el servicio de problemas de aprendizaje”, recibiendo a personas estudiantes del servicio de consulta externa del “HNN”. A

partir de los años 80 y 90, conscientes de que en los centros educativos se contaba con servicios de apoyo, la pedagogía hospitalaria se dirige a personas hospitalizadas”. (Cenarec, 2017, p. 6)

Esto ha permitido una consolidación de la pedagogía hospitalaria en Costa Rica a través de la historia, y su ampliación de manera que permita que el espacio sea más accesible y adecuado para la población meta.

En los inicios, esta institución recibió el nombre de “Escuela del Hospital San Juan de Dios” y se enfoca, principalmente, en la enseñanza y aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura de las niñas y los niños hospitalizados; un aspecto importante es que se observaron buenos resultados, por lo que el Ministerio de Educación Pública tomó la decisión de ampliar sus servicios y contrató los de educación especial. (Ardón, et al., 2017, p. 2)

El acceso a este servicio garantiza que la población hospitalaria va a acceder a un derecho social a poder continuar con sus estudios y que se adecuen según sus necesidades, como plantean (Ardón et al., 2017). La pedagogía hospitalaria, por una parte, se basa, por lo tanto, en los derechos de los niños, las niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad en equidad de oportunidades. De esta forma se puede considerar como parte de la educación inclusiva. También es una educación social, ya que, aunque se brinda en aulas hospitalarias y se involucre el centro educativo del niño o de la niña, también se extiende el acompañamiento educativo a otras personas del entorno. Por lo tanto, no se limita al currículo educativo y considera en primer plano la condición de salud y bienestar. Como indica la misma autora, Ardón et al (2017), “la pedagogía hospitalaria se ha convertido en una variante más de la educación inclusiva, al tratarse de una acción multidisciplinar, en la

cual se involucran diversos profesionales (terapistas de lenguaje, psicólogos, personal de salud, entre otros”. (p. 2)

El abordaje de la Pedagogía Hospitalaria a nivel nacional ha evolucionado la educación y ha permitido la continuidad de los estudios para personas que por largos periodos de tiempo viven la mayor parte de su vida en un hospital. Nos parece importante también que se trata de una educación social y un trabajo interdisciplinario. Esto porque apunta a un mayor contacto con las familias y a una atención más contextualizada a las realidades de las personas. Por tanto, desde nuestra visión como investigadoras-pedagogas consideramos que es importante comprender y dar respuesta a la integralidad del ser humano. Así como el papel de una educación que tome en cuenta las diferentes realidades, contextos y vivencias de cada persona, y se conecte con éstas.

La pedagogía hospitalaria podría estar vinculada a la de la ternura porque marca significativamente en el paradigma educativo, especialmente en la atención a poblaciones vulnerables. La pedagogía hospitalaria asegura el derecho a la educación y se enfoca en las particularidades y necesidades de los niños y las niñas en situaciones de salud, la pedagogía de la ternura amplía esta perspectiva al reconocer la importancia fundamental del afecto, la empatía y la atención personalizada en el proceso educativo. Al integrar la pedagogía de la ternura en entornos educativos posteriores, se reconoce la continuidad de este enfoque centrado en el bienestar emocional y la conexión humana, promoviendo una educación más inclusiva e integral para la niñez en general, independientemente de su salud o circunstancias personales.

En el contexto actual, se reconoce cada vez más la relevancia de cultivar un entorno amoroso y afectuoso en el proceso educativo de los niños y niñas en la primera infancia. La

pedagogía de la ternura surge como un enfoque fundamental para promover un desarrollo integral y positivo en las personas menores de edad.

“la pedagogía del amor y la ternura busca construir una sociedad en la que se fundamente las conductas empáticas, la validación de la persona, el afecto, los estímulos positivos, y tener la disposición de ayuda hacia los demás. Eso, es lo que ha hecho que, a nivel global, la pedagogía del amor y la ternura se convierta en un movimiento humanista, al comprender poblaciones de primera infancia, para que en muchos ambientes tanto educativos como sociales se vean beneficiados.” (Alfaro, et al, 2022, p. 66).

Investigaciones recientes han destacado cómo el contexto familiar y el apoyo afectivo de encargados o adultos en el círculo social de niños influyen en la formación de las relaciones interpersonales y la disposición para colaborar con los demás. Así, se destaca la importancia de integrar la pedagogía de la ternura en los procesos educativos desde la primera infancia, como un medio efectivo para fomentar la formación de individuos empáticos y solidarios en la sociedad.

Dentro de nuestra orientación a una educación inclusiva también en el ámbito nacional encontramos estudios que construyen una pedagogía de la cotidianidad. Consideramos importante el aporte de la investigación de Alfaro (2003) desde una perspectiva etnográfica en el curso del Cálculo I, en la UNED, desde una visión de la educación en general, destaca, en sus observaciones y análisis de aspectos de la cotidianidad de los contextos pedagógicos, que las habilidades socioemocionales e interpersonales se desarrollan a partir del vínculo que se pueda generar entre docente-alumno. Asimismo, analiza que las personas estudiantes presentan diversas maneras de aprender y captan la información de manera distinta. Por esto, resalta la importancia

de atender esta diversidad, observada desde la cotidianidad del aula, por ejemplo, mediante el uso de recursos y actividades de aprendizaje.

Por otra parte, Cerdas et al. (2021) investigaron sobre el abordaje de competencias emocionales y su influencia en el proceso de conflictos en la adolescencia, con una población de jóvenes del Hogar Siembra en Alajuela. En el informe mencionan la resolución de conflictos como una habilidad para la vida importante para el desenvolvimiento humano. En este sentido brindaron diferentes talleres a mujeres adolescentes dirigido al fortalecimiento de sus habilidades emocionales, como una herramienta en la vida de las participantes. Concluyeron que las mujeres participantes en los talleres practicaron y fortalecieron habilidades que favorecieron su reinserción social, y reconocieron la importancia de las emociones y pensares en su accionar y relacionar, tanto las de ellas mismas como las de las personas en su alrededor.

A partir de este aporte reflexionamos ante la importancia que tienen las habilidades para la vida en la formación de una persona. Asimismo, ante la importancia de un proceso de aprendizaje y gestión emocional para la interacción y convivencia en respeto a la diversidad.

La autora Villalobos (2014), educadora preescolar y docente universitaria, realiza un ensayo sobre la afectividad en el aula preescolar donde reflexiona ante sus vivencias como docente preescolar y se deja acompañar por otros autores que han investigado el tema de la afectividad en el desarrollo y aprendizaje en las aulas. Mediante sus reflexiones insiste en la importancia de incorporar en las experiencias diarias la aceptación de la singularidad de cada estudiante, una apertura y empatía sincera hacia las personas menores de edad que se atienden en el aula. De esta forma vincula sus reflexiones de la importancia de la afectividad en el aula con el respeto a la diversidad.

Esa misma autora, reflexiona también ante lo que llama “mandonismo” (Villalobos, 2014, p. 305) que existe como relación vertical entre docente - estudiante en las aulas y que en su opinión debe sustituirse por relaciones afectivas; relacionando la afectividad con la vida democrática y una formación humanista. Estamos de acuerdo con ella en que las relaciones entre docentes y estudiantes, llenas de amor y afecto, estimulan ambientes de gozo, seguridad y aprendizaje. Ya que como esta autora también aporta, mediante la forma en que las personas docentes nos relacionamos en el aula, los niños y las niñas aprenden y desarrollan sus propias habilidades interpersonales para la vida. Lo formula así: “los aspectos técnicos cobran gran importancia y requieren ser planificados con sumo cuidado, el afecto que el personal docente demuestre a sus niños y niñas les marcará para el resto de sus vidas.” (Villalobos, 2014, p. 308)

Sobre la importancia de las relaciones docentes – estudiantes en las prácticas pedagógicas, Madriz y Navarro (2012) realizaron una investigación relacionada a la labor docente en los espacios educativos de Costa Rica, donde mencionan la importancia de la sensibilidad, afectividad y reflexión en las aulas. Mediante su investigación consideran que el vínculo se establece de una manera asertiva cuando se identifica a la otra persona como ser con derechos, también cuando se conoce la realidad de la otredad, las necesidades y oportunidades que se presentan. Concluyen que a nivel nacional las personas docentes, a pesar de estar comprometidas con entablar relaciones afectivas asertivas con sus estudiantes, aún existen muchas barreras y poca sensibilidad al acercarse y crear esa conexión tan importante y necesaria para poder buscar la significatividad de la educación más allá de procesos academicistas. En donde según estas académicas Madriz y Navarro (2012) los principales elementos de la afectividad en el aula forman: la escucha, el acompañamiento y

una comunicación asertiva. Ellas, nos afirman hacía la necesidad en el país de crear prácticas pedagógicas transformadoras y que deben orientarse hacía esta dirección de la afectividad en los espacios educativos.

Castro et al. (2018) mencionan algunos programas educativos como lo son: “Programa Convivir, Programa con vos y Yo me apunto”, que buscan formar personas que conozcan su contexto, que identifiquen sus fortalezas y debilidades, sean empáticos, conscientes y logren trabajar de manera pertinente. Programas que nos puedan apoyar en la labor docente en habilidades para la vida considerando pedagogías de la diversidad.

Asimismo, trasladando estas realidades conocidas a un espacio de aula hospitalaria pensamos que el trabajo desde la empatía y afecto es importante, ya que las personas estudiantes pasan por situaciones emocionales que no se pueden pasar por alto en los procesos de aprendizaje.

Las pedagogías que abordan la diversidad, la vivencia de habilidades para la vida en los espacios educativos y la afectividad hemos conocido como elementos necesarios en el transcurso educativo. Las pedagogías para la diversidad implican estrategias inclusivas, las habilidades para la vida abarcan desde la cognición hasta habilidades sociales, y la afectividad contribuye a un clima emocional positivo, En este sentido, Hernández (2007) en su ensayo titulado lo cotidiano, una forma básica de mirar la diversidad, basada en una investigación de maestría en pedagogía, nos plantea que

Por ahora, cabe decir que, desde la cotidianeidad, es posible construir lo pedagógico con significancia. Y cuando algo resulta significativo para alguien, es cuando ese algo logra entablar un vínculo con la emotividad, con los afectos y los deseos de una persona. No se trata sólo de comprensión, de análisis o de descubrimiento. (p. 50)

En este ensayo Hernández (2007), también nos apoyamos cuando menciona con respecto a la ternura que este es como un “imperativo en las relaciones entre las personas es una alternativa frente a la violencia, la indiferencia, el abuso y la falta de diálogo. También debe ser vista como clima y cualidad de aprendizaje, como gesto que integra diversidades.” (p. 51). La cotidianidad trae consigo las relaciones interpersonales, mantener el respeto y diálogo en dichas relaciones, puede generar que lo cotidiano dentro de las realidades educativas, avance desde la bienvenida a las diferencias hacia el reconocimiento y el aprendizaje en la diversidad. Esto es, cuando en lo cotidiano, en la bienvenida se incluye a todas las personas.

### ***Contextualización en los Tres Espacios Educativos***

Con respecto a la pertinencia del tema en el espacio de las dos modalidades de la pedagogía hospitalaria del Hospital Nacional de Niños (HNN), tanto el CeAPH, como el albergue de residencia temporal, Casa Ronald Mcdonald, nos abrieron sus puertas después de conocer nuestra propuesta del Seminario. En ambos contextos las personas docentes del CeAPH facilitan procesos educativos para propiciar el acceso y la continuidad de la educación para las personas menores de edad, por lo tanto, desde un enfoque integral e inclusivo con que laboran en los diferentes ámbitos de práctica de la pedagogía hospitalaria: salud, educativo formal y familiar, y en el comunitario.

El Albergue, forma parte de la red de la pedagogía hospitalaria del HNN y acoge personas estudiantes con compromisos crónicos en su salud y también a niños y niñas que aún por su edad temprana no se encuentran escolarizados; y a sus familias. Esta organización, sin fines de lucro, se encuentra a 200 metros del HNN y les permite a estos grupos de personas contar con un espacio donde descansar para recibir su tratamiento médico. Brinda diversos apoyos que responden a las necesidades de las familias, así que les permite trasladarse con

frecuencia al HNN. Las familias ingresan al Albergue con referencia del servicio de trabajo social del HNN.

Desde el CECUDI Abangares, de la REDCUDI en la comunidad de Las Juntas de Abangares, administrado por tres instituciones: el Instituto Mixto de Ayda Social (IMAS), la Municipalidad de Abangares y la empresa Gecse, R.L, empresa privada que opera el Centro. Recibimos la autorización para la realización del Seminario y contamos con la facilidad de que una docente-investigadora de nuestro equipo labora en el Centro. Los servicios del CECUDI ofrecen un espacio que beneficie a familias y hogares de bajos recursos en el cuidado integral de personas menores de edad. Lo pretenden hacer a partir de la crianza positiva (página web RedCUDI), cuya relación con la educación inclusiva y las habilidades para la vida, nos permite profundizar en la construcción teórica del Seminario. En dicho espacio nos dieron la oportunidad de trabajar con personas en edades entre 4 a 6 años, mediante talleres en las tardes. La población proviene de diferentes contextos familiares y comunales, en su mayoría se encuentra en condiciones socioeconómicas de pobreza y pobreza extremas.

En la Escuela Cleto González Víquez participamos en grupos de tercer y cuarto año, con personas de 9 y 10 años, reflexionando y analizando la experiencia con una mirada crítica al quehacer profesional pedagógico. Nos preguntamos sobre el cómo, desde la diversidad, fortalecer las habilidades en los procesos educativos de aula, para encaminar hacia una educación inclusiva.

Nuestros antecedentes nos brindaron una contextualización global y nos facilitaron una mayor comprensión del tema. Además, nos brindaron elementos e ideas para emprender el camino y formular nuestros propósitos.

## **Propósitos**

La problematización y la revisión de antecedentes teóricos y prácticos en la temática del Seminario, nos ha llevado a plantear estos propósitos que nos ayudaron a operacionalizar el proceso investigativo en cada espacio educativo.

### ***Propósito General (Intencionalidad)***

Propiciar prácticas pedagógicas transformadoras en nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida en tres espacios educativos: educación hospitalaria, educación primaria y Centro de cuidado y desarrollo integral; a fin de encontrar caminos hacia una educación inclusiva.

### ***Propósitos Específicos***

Para alcanzar este propósito mencionado del seminario definimos los siguientes pasos:

1. Conocer el quehacer educativo en los tres espacios educativos para el diseño de estrategias pedagógicas en torno a habilidades para la vida.
2. Desarrollar una práctica docente en torno a habilidades para la vida, en los tres espacios educativos, dirigido a su mejora continua en la transformación hacia una educación inclusiva.
3. Reflexionar conjuntamente ante los hallazgos de nuestra labor docente para el reconocimiento de prácticas pedagógicas transformadoras en el camino hacia una educación inclusiva.
4. Identificar las lecciones aprendidas para la formulación de los devenires transformadores en las prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva.

## Capítulo 2. Construcción Teórica Conceptual

A partir de la pregunta de investigación y los propósitos, a continuación, profundizamos en la construcción teórica que nos orienta en el camino del Seminario hacia una educación inclusiva.

Realizamos esta construcción desde lo global hacia lo específico (figura 2.1). Partimos del enfoque de los derechos humanos y la educación inclusiva. A partir de ahí profundizamos en las prácticas pedagógicas transformadoras a propiciar en los espacios educativos y nos adentramos en nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida. Esto acompañado por pedagogías alternativas que respetan la diversidad, para promover el aprendizaje y desarrollo integral de las personas participantes. Con este capítulo nos aseguramos de una base teórica para nutrir nuestra constante reflexión teórico-práctica en el Seminario.

### Figura 2.1

*Los temas centrales en la construcción teórico-práctica*



## **Derechos Humanos y Educación Inclusiva**

El enfoque global del Seminario y de nuestra práctica pedagógica tiene su base en los derechos humanos. Desde ahí consideramos nuestro planteamiento investigativo con personas menores de edad, como sujetos de derecho y protagonistas de sus vidas. El enfoque en los derechos humanos lo asumimos más allá de un discurso, porque forma un referente ético vital al cual dar vida en nuestras prácticas. Desde nuestro papel de educadoras especiales nos reconocemos además como agentes de cambio quienes luchamos por que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades sean una realidad para todas las personas, y no solo para unas cuantas.

Es así como el enfoque de Derechos Humanos es activo, nos afianza a la acción. A un actuar éticamente correcto, basada en la justicia, libertad de expresión, la empatía y cuidado mutuo, la equidad; para asegurar contextos inclusivos y potenciar un desarrollo humano pleno y sostenible. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2015) menciona que:

Los derechos humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. (párr. 1)

Aunado a lo anterior, destacamos que, así como las personas adultas somos poseedoras de derechos, las personas menores de edad lo son también. Consideramos a cada persona como un ser digno, diverso e integral que se desarrolla en sociedad a partir de experiencias de vida con otros, otras y lo otro. En concreto, recordamos que los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a la participación, a la educación, a la protección según su

etapa de desarrollo, y las personas adultas a su alrededor deben velar por su bienestar y su pleno y óptimo desarrollo.

Como sustento de lo anterior, nos amparamos en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. (Artículo 1).

Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. (Art. 2)

Lo anterior, por mencionar algunos de los artículos estipulados en esta Convención para el cuidado, bienestar y protección de los derechos del niño, niña y adolescente. También, en dicha convención se hace referencia al deber del Estado, familia, cuidadores, instituciones y demás entes, por la promoción y por el resguardo de los derechos de la persona menor de edad. Cabe destacar que el código de la Niñez y Adolescencia (Ley 7739, 1998) ratifica la Convención en nuestro país y a partir de ello se definen las políticas para esta población.

Con este enfoque en los Derechos humanos, que también es el enfoque de nuestra carrera, nos sensibilizamos para una práctica educativa inclusiva, dirigida a la formación integral de cada persona, que garantice los derechos humanos y propicie activamente su

vivencia en los espacios educativos. El MEP (2022) en las Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo, menciona lo siguiente

El sistema educativo costarricense debe transformarse, de manera que se minimicen y eliminen las barreras existentes en el proceso educativo y que inciden en la participación de todo el estudiantado, tanto del que presenta discapacidad como otras condiciones en las que se requiere de apoyos educativos, incluidas las dificultades específicas del aprendizaje y las dificultades de la comunicación, lenguaje, habla, voz y procesos de alimentación. (p.5)

Este texto refleja un enfoque inclusivo y progresista hacia la educación, reconociendo la diversidad de necesidades y capacidades entre los estudiantes como un derecho fundamental. Destaca la importancia de crear un entorno educativo que sea accesible y equitativo para todos, lo que no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa para toda la comunidad escolar.

Lo anterior lo entrelazamos con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (p.16), donde aportan que el propósito basado en los derechos humanos es entender las desigualdades en la raíz de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas injustas y discriminatorias, y la distribución desigual del poder que dificulta el progreso en desarrollo.

Lo cual relacionamos con la educación inclusiva en el sentido de que aborda la importancia de comprender y abordar las desigualdades que afectan el desarrollo y el progreso en el ámbito educativo. La educación inclusiva se trata de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, cuenten con una igualdad de

oportunidades o medidas equitativas para el acceso, la participación y el éxito educativo.

(MEP, 2022)

Hemos encontrado en la educación inclusiva nuestra motivación y ruta a seguir como educadoras especiales y agentes activas de cambio hacia una sociedad inclusiva y un mundo en que nos respetemos entre seres humanos, respetamos la naturaleza y la madre tierra; esta utopía es la que nos orienta en nuestras prácticas.

Desde nuestro seminario buscamos aproximarnos a poder construir desde nuestra mediación esos anhelados espacios que defiendan como derecho una educación que se adapte a las necesidades y que enfatice en la igualdad propiciando entornos accesibles por medio de una educación inclusiva, la cual, implica un enfoque comprometido con la diversidad, la equidad y la adaptabilidad en el proceso educativo, reconociendo y valorando las diferencias individuales y promoviendo una participación proactiva. Así, como enfocarnos en la integralidad de la persona, tomando en cuenta su desarrollo social y emocional, brindando un entorno accesible, respetuoso y enriquecedor. Nos formamos como educadoras especiales y pedagogas para promover una educación inclusiva, esto nos permite cuestionar constantemente sobre nuestro accionar y evaluarnos para definir cambios y rutas hacia nuevas prácticas educativas.

Lo anterior, inspirado y acompañado por autores quienes, con sus experiencias y obras nos han aportado en este proceso de la Educación Inclusiva. Uno de los primeros documentos, es la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Su primera versión que se publicó en inglés y se tradujo al español en el 2002 llamaba Índice de Inclusión. En la actualidad este documento sigue orientador en las políticas educativas internacionales y en la política nacional también (Cenarec (s.f.) MEP, 2022). En ellos para la

educación inclusiva se plantea un proceso de transformación educativa a llevar a cabo de forma colaborativa con toda la comunidad educativa en tres dimensiones: cultura, prácticas y políticas. Con ello, hacen de la educación inclusiva, más que un concepto, un proceso transversal que plantea un quehacer ético basado en los derechos humanos, como una filosofía para nuestro relacionar, y una búsqueda de vida coherente en valores y principios.

Esto lo confirman García y Bermúdez (2020), al referirse a la inclusión como filosofía construida sobre la base de los derechos humanos y la justicia social, un proceso que conlleva la minimización de barreras para que todas las personas participen. El derribar los obstáculos que impiden el desarrollo integral de las personas, es un camino hacia aquellos espacios inclusivos a los que hacemos referencia en nuestro trabajo de investigación.

Entonces, desde este concepto de enfoque pedagógico inclusivo analizamos las distintas maneras que tienen las personas docentes, instituciones o centros educativos para poner en práctica sus procesos y estrategias de aprendizaje. Los enfoques pedagógicos cuentan con metodologías, filosofías, materiales y abordajes que difieren entre cada uno.

Orozco y Moriña (2019) plantean que con la pedagogía inclusiva “va a ser posible y depender de aquello que el profesorado “crea” (expectativas y confianza en los alumnos), “sepa” (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas) y “haga” (traducir los conocimientos en acciones)” (p. 332). Estas características también van a ser clave en nuestro enfoque pedagógico.

Consideramos que desde la investigación que desarrollamos e independientemente de las dinámicas que generamos en los espacios, se ve unificado nuestro actuar en cuanto a ese enfoque de pedagogía basado en la inclusión y el respeto a la diversidad inherente de cada persona. De acuerdo con la Real Academia Española (2014), el concepto de pedagogía se identifica como esa

“práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área”, por otro lado, se refiere a inclusivo como aquel adjetivo “que incluye o tiene virtud y capacidad de incluir”. Así mismo, Flórez (2005) nos define la pedagogía como:

(...) término del lenguaje común y más amplio se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización, de adaptación. En sentido estricto, por pedagogía entendemos el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validando sistemáticamente y sistematizando en el siglo xx como una disciplina científica en construcción (...) (p. 352).

Para nosotros los enfoques son ideas y planteamientos que funcionan como orientación o base para desarrollar una actividad. Entonces, por enfoque pedagógico inclusivo entendemos aquellos ideales que funcionan como base de los distintos procesos educativos que desarrollamos, en la búsqueda de una participación real de todas las personas desde el respeto a su diversidad. En el seminario, de acuerdo con los espacios educativos en que lo desarrollamos involucramos tres pedagogías específicas a que nos referimos en el siguiente apartado y que nos orientaron en las prácticas pedagógicas transformadoras.

### **Pedagogías que Respetan la Diversidad**

Aunque sabemos que necesitamos de todas estas pedagogías para una educación inclusiva, de acuerdo con los contextos hemos consultado tres pedagogías en específico: la pedagogía hospitalaria, la pedagogía de la ternura y la pedagogía de la cotidianidad.

#### ***Pedagogía Hospitalaria***

Desde nuestra investigación, la pedagogía hospitalaria, de acuerdo con (Vaale y Villanezco, 1993) citados por (Fernández 2000), textualmente se indica que:

La pedagogía hospitalaria no es una ciencia cerrada, sino multidisciplinar, que se encuentra todavía delimitando su objetivo de estudio para dar respuesta a aquellas situaciones que, en la conjunción de los ámbitos sanitarios y educativos, la sociedad va demandando, haciéndose igualmente necesarios programas de atención al niño convaleciente. (p. 141)

Por ende, identificamos que, desde la pedagogía hospitalaria, como docentes tenemos que usar creatividad e innovación en los procesos educativos, para que éstos no se interrumpan por una situación que amerite que el estudiantado esté hospitalizado, o que debe quedarse en casa por largos periodos. De forma similar, González et al. (1990), citado por (Cárdenas y López, 2005), mencionan que:

(...) su objetivo de estudio, investigación y dedicación es el educando hospitalizado con el fin de que continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo, y muy especialmente en el modo de saber hacer frente a su enfermedad, en el autocuidado personal y en la prevención de otras posibles alteraciones de su salud”. (p. 64)

Según lo que nos aportan estas personas autoras en la labor docente desde la pedagogía hospitalaria, el fortalecer un aprendizaje integral resulta crucial, así como el propiciar la inteligencia emocional, para que las personas estudiantes gestionen emociones y puedan organizarse de acuerdo con su situación o contexto.

La pedagogía hospitalaria toma en cuenta todos los factores como la familia, docentes, espacio pedagógico, entre otros que influyan en el proceso para hacerlos partícipes de un proceso educativo efectivo, como plantean Palomares et al. (2016), que “la Pedagogía Hospitalaria que es la humanización, y que pretende unir los contextos de las niñas y los niños –familiar, social,

educativo, medio físico, etc.– y sus interrelaciones, para afrontar mejor su enfermedad” (p. 1513), de esta manera se integra todo lo que rodea el proceso para hacerlo más completo.

La pedagogía hospitalaria contempla las necesidades, posibilidades y limitantes de las personas menores de edad y docentes en su interacción en el aula hospitalaria y fuera de ella, mediante actividades y estrategias educativas adaptadas al contexto en el que se educa y desarrolla la persona específica, buscando su desarrollo integral e integrado.

Desde la pedagogía hospitalaria encontramos similitudes con las pedagogías de la ternura y de la cotidianidad porque, aunque busca que su estudiantado no se atrase en sus estudios, también considera la emocionalidad del niño y la niña al estar enfermo y tener que enfrentar los retos y el aumento de la vulnerabilidad que implica. Esto además hace necesario que las personas educadoras en la pedagogía hospitalaria toman en cuenta las condiciones y usan los recursos disponibles en la cotidianidad de sus estudiantes, responden a sus contextos específicos y adaptan la enseñanza a las situaciones particulares en que se encuentren.

### ***Pedagogía de la Ternura***

En esta pedagogía Maya (2003) nos aporta que “la ternura es algo que antes que atado a las palabras, está atado al sentimiento; su presencia es inevitable, es perceptible, aunque a veces queramos ignorarla, pasarla desapercibida y no darle la oportunidad de una presencia en un "aquí y ahora", cuando los seres humanos actuamos e interaccionamos.” (p. 45), dejándonos claro que la ternura es inherente al ser humano, vinculada a la emocionalidad y a nuestro accionar con otras personas y con el mundo.

Por lo que en la pedagogía de la ternura se plantea reconocer el sentir del otro, actuar de acuerdo con sus necesidades y satisfacerlas, velar porque el estudiantado tenga libertad de expresar y se sienta escuchado y comprendido, que es un principio donde el respeto y afecto

están presentes en cada interacción en ambas partes, siempre guiando a la persona docente a brindar dichos espacios inclusivos y armoniosos dentro del contexto educativo.

Haciendo énfasis en la presencia de la ternura y el afecto en la educación, donde se reconocen y valoran las emociones en el proceso educativo, donde se fomenta un ambiente seguro que favorece el bienestar integral de las personas participantes, la confianza en ser, hacer y aprender. La misma pretende crear vínculos afectivos en base de confianza, respeto y empatía que beneficia la autoestima y la realización personal y convivencia de las personas estudiantes.

Además, busca promover diversas habilidades para la vida como resolución de conflictos y regulación emocional humana, herramientas que benefician el crecimiento personal e integral. La pedagogía de la ternura parte de la integralidad del ser humano como un ser biopsicosocial

### ***Pedagogía de la Cotidianidad***

Otra pedagogía que aborda la diversidad y que claramente tiene sus vínculos con la pedagogía hospitalaria y la pedagogía de la ternura por partir de la persona y sus espacios cotidianos, es la pedagogía de la cotidianidad. El tiempo de pandemia por Covid-19 estimuló esta pedagogía, ya que la educación se desplazaba desde el aula a los espacios cotidianos de las personas. Según Linares (2021) la pedagogía de la cotidianidad se inscribe en la educación crítica, transformadora y liberadora para el aprovechamiento de oportunidades sociales y culturales del estudiante, contando con un docente autocrítico, gestor, claro y consciente de su papel ético e histórico en la sociedad (p. 137)

Así, las pedagogías que respetan la diversidad nos encaminan hacia una educación social e inclusiva, en donde la persona docente, por medio de su mediación pedagógica, efectúa una educación crítica y reflexiva. A su vez, partiendo de lo que nos comparte la autora, Linares (2021), las estrategias que realizamos motivadas por una pedagogía de la cotidianidad nos

dirigen a oportunidades para la transformación y para la convivencia democrática. Por ende, la reflexión pedagógica desde la pedagogía de la cotidianidad nos acompañó en el camino hacia la educación inclusiva desde nuestra pregunta central, buscando brindar los apoyos educativos que necesitaban las personas participantes.

Hacer pedagogía de la cotidianidad, según Álvarez -Puga (2021) es “gestionar pedagógicamente la diversidad” (p.106). Con esto el autor se refiere a que el abordaje de la diversidad no solo incluye la comprensión de las diferencias sino también el enriquecimiento pedagógico al construir experiencias de aprendizaje desde la cotidianidad y la convivencia en la diversidad. Para este autor

La Pedagogía de la cotidianeidad promueve y acciona procesos formativos para fomentar convivencias y ciudadanías democráticas en contextos de paz, espera potenciar a las personas en habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás.  
(p.106)

Desde la pedagogía de la cotidianidad, contemplamos la diversidad en los grupos de estudiantes para desarrollar estrategias educativas que promueven la participación proactiva, respetuosa y democrática. El autor, Álvarez-Puga (2021) menciona entre estas estrategias situar las experiencias de aprendizaje, integrando la potencia de habilidades y necesidades de las personas y recursos del entorno inmediato. “Situación es contextualizar la práctica educativa dotarla de singularidad a partir de la intencionalidad que se quiere provocar o promover” (p. 107). Asimismo, hace énfasis en propiciar la convivencia como un espacio colaborativo y dialógico en que “se encuentran y potencian las diversidades” (p.108). Es decir, el abordaje de la diversidad

no desde un esencialismo, sino desde la colectividad en que el dialogo de saberes y la colaboración forman estrategias importantes en la vivencia de las experiencias de aprendizaje.

Para nosotras, desde nuestro anhelo para encaminar una educación inclusiva, el enfoque la pedagogía de la cotidianidad nos comparte elementos que pueden pasar desapercibidos en el diario vivir dentro de los espacios de las aulas; así como sus estrategias planteadas nos permiten asombrarnos de las habilidades y características personales de las personas participantes, mediante la creatividad y reflexión, y nos llama a integrarlas en el el proceso educativo construyendo lo común, la convivencia, a partir de lo singular,

Estas tres pedagogías mencionadas anteriormente, y con las cuales nos acompañamos en nuestra investigación, comparten la preocupación por un desarrollo integral de las personas, contribuyendo a su bienestar biopsicosocial. Asimismo, se centran en subrayar las habilidades y necesidades de las personas a partir de las que adaptamos los contextos específicos y cultivamos lazos que promuevan un aprendizaje significativo y un entorno inclusivo para la participación y convivencia social. Esto visibiliza que, pese a estar en diversos espacios, y dejarnos acompañar por diferentes pedagogías, nos conectamos mediante nuestro tema, en que necesitamos de todas las pedagogías que parten del reconocimiento y respeto de la diversidad e integralidad. Estas pedagogías se relacionan y necesitan entre sí para la promoción de contextos educativos inclusivos.

Entendemos como contexto inclusivo aquel que apela a un espacio físico en el cual, personas en la ambigüedad de saber qué características les definen- interactúan de forma fluida sin limitantes que le impidan la experiencia de convivir, sin embargo, desde la pedagogía, un contexto representa mucho más que un espacio físico con cemento o con árboles, sino que los contextos educativos ocupan un lugar en el que se genera un clima intencionado, donde las

personas pedagógicas interactuemos de forma inclusiva respetando la diversidad de las personas en interacción con nuestra propia diversidad.

En los contextos educativos encontramos elementos tangibles (espacios, objetos, servicios) e intangibles (cultura, educación, ideas, las normas, la legislación, relaciones sociales) es decir, el contexto educativo inclusivo toma la integralidad y universalidad de todo aquello que le rodea a la persona para que sea parte de una accesibilidad y desarrollo en diferentes áreas de su vida, ya sea cognitiva, motora, social, entre otras.

En el abordaje de la diversidad hacia la construcción de contextos educativos inclusivos, las desventajas educativas se refieren a barreras construidas por la interacción de las personas diversas en los contextos y no a las características específicas del estudiantado. De modo que apuntan a una educación inclusiva que reconoce el derecho a la diferencia, pero que también reconoce la igualdad de derechos. Esta complejidad caracteriza las prácticas pedagógicas transformadoras a que nos referimos en el siguiente apartado.

### **Prácticas Pedagógicas Transformadoras**

En nuestro seminario tomamos en cuenta los principios pedagógicos que aportan y caminan de la mano para que las prácticas sean transformadoras. Por lo que, en este camino nos acompañan Freire y Shor (2014) al mencionar que: “Lo que hacemos en el aula no es un hecho aislado, separado del mundo real. Está totalmente vinculado al mundo real, y ese mundo real es lo que constituye el poder y los límites de cualquier curso crítico.” (p. 49). Lo que nos comparten estos autores, pertenece a esa vinculación de la contextualización de lo que se encuentra dentro y fuera, respetando aquellas diferencias de cada participante.

Por consiguiente, en estas prácticas pedagógicas transformadoras se encuentra dentro de ellas la flexibilidad, por lo que, Unigarro y Rendón (2005) plantean que:

(...) la enseñanza flexible hace que quien aprende tiene libertad de maniobra, tiene control sobre la forma en que aprende. Es, de verdad, un proceso centrado en el estudiante, ya que está diseñado para que haga el mejor uso de su forma natural de aprender. (párr. 12)

Nos identificamos con describir la flexibilidad dentro de contextos pedagógicos como aquella que se deriva desde la libertad, la empatía y las distintas formas de aprendizaje de cada persona. En nuestra investigación abrazamos los cambios que surgieron durante este proceso, tanto en las prácticas pedagógicas, como en nuestra vida cotidiana; personal y profesional.

El contexto tiene un papel importante en el abordaje de la diversidad, de manera que la práctica pedagógica transformadoras se matizan de forma situada, es decir, que parten de las realidades de las personas educandas en los procesos pedagógicos en que procuramos la participación a partir de las diversas formas de aprender de las personas.

En este apartado construimos conceptos claves y su vinculación en la complejidad. Con esto hemos dado un significado teórico para un enfoque en la práctica de la educación inclusiva, al considerar: el abordaje de la diversidad, la formación integral, la atención educativa equitativa y situada, la participación de la comunidad educativa, el foco del proceso educativo en el aprendizaje. Conceptos teórico-prácticos, que esperamos comprender mejor en la medida en que los llevamos a la práctica.

La educación inclusiva, en términos de prácticas pedagógicas, contiene un enfoque que reconoce, valora y adapta la enseñanza para saciar las diversas necesidades y características de todas las personas en el espacio educativo. Esta orientación busca garantizar la participación equitativa, eliminando barreras para el aprendizaje y fomentando

un ambiente que celebra la diversidad. Las prácticas pedagógicas inclusivas desarrollan la creación de experiencias educativas personalizadas, fomentando el respeto mutuo y brindando apoyo para que cada aprendiz alcance su máximo potencial académico y personal.

La mediación docente hacia una educación inclusiva implica la intervención activa y reflexiva del mediador para adaptar y facilitar las prácticas pedagógicas de manera que atiendan a la diversidad de la persona. Este proceso implica identificar y abordar posibles conflictos, promover la participación equitativa, integral y crear un ambiente educativo donde todos los integrantes de la comunidad, independientemente de sus características, puedan descubrir sus aprendizajes de manera efectiva. La mediación docente, en este escenario, busca que las prácticas pedagógicas sean flexibles, accesibles y orientadas hacia el desarrollo integral de cada persona.

Desde nuestra investigación, a través de las prácticas pedagógicas transformadoras incorporamos habilidades para la vida en las que buscamos abordar aspectos emocionales, sociales y éticos, complementando la formación académica.

### **Habilidades para la Vida**

Las habilidades para la vida son, como el termino dice, vitales en el desarrollo de cada persona. De esta manera, garantizar su desarrollo y práctica en la vida diaria forma parte de los derechos fundamentales y se incluye en el derecho a una educación de calidad. Por ende, la práctica y el fomento de estas habilidades debe de tener cabido en los procesos educativos.

Al referirnos a las habilidades para la vida, nos dirigimos entonces al ámbito del aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas, así como a la participación proactiva en sus entornos. Las habilidades para la vida, cuando se incorporan en prácticas pedagógicas, se

convierten en herramientas que facilitan la autorreflexión, promueven la resiliencia; elementos importantes en una educación inclusiva y transformadora.

Vemos en las Habilidades para la Vida una oportunidad educativa para contribuir al desarrollo integral. El autor Martínez, (2014) nos plantea que:

Habilidades para la vida (HpV) es una iniciativa que ha sido impulsada por la OMS como una estrategia para prevenir de la enfermedad y, posteriormente, para promover la salud, entendida ella en su sentido amplio de desarrollo vital –y no sólo biológico– del ser humano. Desde un principio, el sector educativo ha sido un aliado fundamental para esta propuesta pues resulta más eficaz realizarla con la población inscrita en el sistema educativo que con quienes eventualmente llegaban a los Centros de Salud. (p. 62)

Como docentes podemos asumir una responsabilidad en nuestra labor docente, con la creación de situaciones de aprendizaje y mediación para propiciar las habilidades para la vida con nuestro estudiantado. Por lo que, dentro de nuestra investigación, contemplamos tres habilidades importantes: gestión emocional, relaciones interpersonales y pensamiento creativo. Estas como vías de transporte en el camino a nuestra respuesta central de un enfoque educativo situado que reconoce la importancia de acercar los procesos educativos a las vidas cotidianas del estudiantado y formar en y para la vida en una sociedad justa e inclusiva.

Creemos que en las habilidades para la vida tenemos una oportunidad para facilitar una cultura inclusiva en los centros educativos. Ya que el desarrollo de estas habilidades se propicia desde la vivencia y reflexión de las interacciones con otras personas y con el entorno. Desde nuestro seminario, las tomamos como el medio que nos permite llegar a las prácticas pedagógicas transformadoras de una educación inclusiva. Porque enfocarse en habilidades para la

vida en los procesos educativos requiere educar en comunidad desde el reconocimiento y respeto a la diversidad, a la otredad. De igual forma y desde nuestra mediación contemplamos que desarrollar habilidades para la vida está vinculado al ejercicio de los derechos de las personas, debido que permite que cada una pueda tomar decisiones informadas, expresar sus necesidades, comunicarse efectivamente.

Las habilidades para la vida, cuando se incorporan en prácticas pedagógicas, se convierten en recurso poderoso porque facilitan la autorreflexión, y promueven la resiliencia, elementos cruciales en una educación integral e inclusiva que atiende a la diversidad de las personas y circunstancias. Por ende, las prácticas cumplen intencionalidades que van más allá de la simple transmisión de conocimientos o enseñanza académica y en ellas, como docentes nos esforzamos por desarrollar habilidades críticas y creativas, fomentar la reflexión y promover el empoderamiento y la autodeterminación de las personas, desde su participación, interacción y colaboración en los espacios educativos. En que tengan un papel protagónico y desarrollan la escucha, la empatía y la solidaridad en los procesos y grupos educativos de que formen parte. De esta forma, potenciar habilidades para la vida mediante la práctica pedagógica transformadora requiere los principios de una educación inclusiva, comprometida con la construcción de una sociedad más justa y equitativa

A diario nos enfrentamos con un sinnúmero de información, opiniones y noticias que buscan moldear nuestra forma de pensar. Sin embargo, nos esforzamos por no dejarnos llevar por la corriente. Entendiendo que nuestras propias experiencias y sesgos pueden influir en nuestros juicios, por lo que constantemente nos sometemos a una autorreflexión honesta en este caso pensado en colectivo como grupo de trabajo.

La complejidad del mundo y los problemas que enfrentamos requieren soluciones informadas y razonadas. Antes de adoptar una postura, analizamos las causas, los contextos y las implicaciones de cada situación. Aceptando que el camino del pensamiento crítico reflexivo y además genera acciones propositivo-creativas no es siempre fácil. A veces, enfrentamos dilemas morales o contradicciones que nos desafían como personas y como seres humanos. Sin embargo, asumimos las responsabilidades de nuestras decisiones, conscientes de que el crecimiento personal y social se nutre de la honestidad intelectual y la búsqueda constante de la verdad.

El pensamiento crítico reflexivo y creativo es una aventura intelectual constante que nos invita a explorar y descubrir nuevas formas de leer el mundo. Nos desafía a superar nuestras limitaciones cognitivas y a abrazar la complejidad y diversidad de la existencia misma en expresiones diversas. Es una herramienta poderosa que nos permite construir nuestra propia comprensión del mundo y contribuir, en la medida de nuestras capacidades, a una sociedad más informada, justa y equitativa.

La mejora refleja un aprendizaje permanente, el cual es fundamental en la educación, como docentes consideramos importante comprometernos a un aprendizaje constante, entendiéndolo como un proceso inacabado. Es decir, el proceso investigativo y de reflexión sobre nuestra práctica es esencial para darnos cuenta de nuestros prejuicios y de las injusticias sociales. Facilita el ajuste continuo, el crecimiento profesional y la promoción de contextos educativos enriquecedores e inclusivos. A continuación, explicitamos la metodología que nos facilitó este proceso en nuestro Trabajo Final de Graduación.

### **Capítulo 3. Metodología**

Este capítulo informa tanto explica el enfoque metodológico cualitativo de la investigación en el Seminario y el método de investigación-acción en nuestra labor docente, que hemos utilizado en el proceso investigativo. Asimismo, se refiere a la ruta metodológica llevada a cabo en cuatro pasos generales según los propósitos formulados; y a los grupos de personas participantes con que interactuamos en esta ruta. Esto, primero de la ruta metodológica general y luego especificando el camino en cada espacio educativo.

En este capítulo también incluimos un apartado con las estrategias de sistematización y análisis, en que nos referimos a las categorías de análisis previas, apriorísticas, en el proceso de investigación. Concebimos que estas categorías formen los núcleos temáticos incluidos en el tema y propósito de la investigación que profundizamos teóricamente en el capítulo 2. Como tal, las categorías previas nos ayudaron a iniciar y dar sustento de significación al proceso investigativo y a orientarnos en la gestión de nuestra labor docente en el presente Seminario.

Como penúltima parte en este capítulo, nos referimos a las consideraciones éticas acordes a la educación inclusiva y al enfoque de derechos humanos. Y, cerramos el capítulo con la temporalización global del proceso educativo-investigativo llevado a cabo en el Seminario.

#### **Enfoque Metodológico Cualitativo**

De acuerdo con el tema, problema y los propósitos formulados en el capítulo 1, el enfoque metodológico para la presente investigación fue el cualitativo. Realizamos el Seminario desde una aproximación socioeducativa, posicionada en el camino hacia la educación inclusiva, en que reconocemos tan importante el proceso como los

resultados. Buscamos, con el proceso investigativo, construir aprendizajes en nuestra labor docente para aportar a la transformación hacia la educación inclusiva. Desde esta búsqueda, consideramos con Parrilla y Sierra (2015) que el proceso investigativo también tiene que realizarse de manera inclusiva, flexible; y tomar en cuenta las realidades diversas en cada espacio.

La aproximación y el reconocimiento de los espacios educativos, al inicio de la ruta de investigación, nos permitieron iniciar una descripción narrativa de cada espacio que presentamos en el capítulo 4, y precisar el proceso de la investigación-acción según la realidad. Ante el reconocimiento de las realidades, posibilidades y necesidades diferentes en cada espacio, buscamos abordar las diversidades. Por ser un Seminario, partimos de un proceso metodológico que se encamina mediante la construcción colectiva entre las personas investigadoras que comparten sus intereses, valores, principios y experiencias para pensar y madurar su labor docente en miras de aprender y construir prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, partimos de que el conocimiento es una construcción social y, de acuerdo con Galeano, “su proceso de producción colectiva está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (Galeano, 2004, p.18).

Este posicionamiento y aproximación nos llevaron a escoger un enfoque metodológico cualitativo. Ya que de acuerdo con Dobles, Zúñiga y García las metodologías cualitativas en educación “posibilitan el estudio particular de cada situación específica, y una práctica investigativa que procure transformar constantemente la práctica educativa, partiendo del análisis de su funcionamiento particular” (Dobles et al. 2003, p. 90).

Este enfoque cualitativo forma entonces la oportunidad para analizar nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida en los espacios educativos mediante la investigación-

acción, para reflexionar en conjunto ante la labor docente, senti-pensar y evaluar su aporte a la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras hacia la educación inclusiva.

Consideramos los aportes de Galeano (2004), cuando anota que: “La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 18). En este sentido, nos dirigimos a lograr la comprensión y la transformación en interacción con las personas participantes, partiendo de que las personas actuamos y aprendemos a partir de nuestras experiencias, valores, ideas, estructuras sociales y culturales; desde ahí construimos los entornos educativos de los que formamos parte. Y que también proponemos y contribuimos a transformar estos entornos.

### **Método de Investigación-Acción**

El método que acogemos en este seminario es la investigación - acción en la propia labor educativa, porque nos permite investigar y transformar nuestra labor docente y las prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva. Como lo dice claramente Blandez (2021) “La investigación-acción propicia la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, concediéndole a introducir cambios con el fin de mejorarla.” (p.16). La misma autora nos hace entender que la investigación-acción nos permite como docentes investigar las prácticas pedagógicas en nuestra labor docente y que está comprobada su efectividad para el cambio de las prácticas.

Igualmente, según Latorre (2004), el método de investigación-acción resulta una forma de unir docencia e investigación, para la reflexión, el análisis y la mejora de nuestra labor docente. Indica este autor que las actividades de investigación-acción “tienen en común

la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2004, p. 23).

Así y apoyadas por Colmenares y Piñeiro (2008) valoramos la investigación-acción como un proceso reflexivo, de investigación y práctica educativa, dirigido a la construcción de transformaciones y conocimientos pedagógicos. Por lo tanto, en el proceso investigativo consideramos de forma dialéctica la relación entre la práctica y la teoría pedagógica. Traducido esto a la práctica del Seminario, en el núcleo de nuestro proceso tuvimos nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida y la reflexión crítica a partir de ella. Y esta labor docente, la llevamos a cabo en tres espacios educativos, unido a un abordaje crítico-transformador y propositivo, propio del método de la investigación-acción en la propia práctica educativa.

Al basarnos en acciones hacia la educación inclusiva, a partir de Parrilla y Sierra (2015), procuramos realizar la investigación-acción también con carácter inclusivo; es decir, orientada por “modos de conocer que sean socialmente justos y democráticos” (p. 162). Dentro de estos modos las mismas autoras mencionan a la investigación-acción en la que se permite escuchar a las personas participantes, quienes tengan algún nivel de participación en el proceso. Esto constituye otra razón para escoger la investigación-acción, ya que, en el proceso de transformación hacia una educación inclusiva, las personas educandas tengan un rol más protagonista. Hecho que nos lleva a revisar críticamente nuestra labor docente en el proceso, para que no quede en una visión tradicional de imposición, sino que facilite un proceso más participativo de construcción. En este caso, el método de la investigación-acción permite implementar estrategias metodológicas de forma participativa y dialógica con las personas en los espacios educativos.

El carácter distintivo de la investigación-acción está en que se dirige a la comprensión de las prácticas sociales y los valores que integran, con la finalidad de transformarlas; esto lo hace un método único porque propone la transformación ante la generación de conocimiento. Boggino y Rosekrans (2004) formulan este foco en la transformación de la siguiente manera:

La Investigación-acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Todo lo cual implica en el proceso a los que vivencian los problemas, quienes se convierten en actores de la investigación. (pp. 26-27)

Basado en los autores mencionados, reconocemos la investigación-acción en nuestra propia labor docente como praxis pedagógica, como un ir y venir entre práctica y teoría, mediada por la acción y la reflexión. Forma un proceso reflexivo en que realizamos un reconocimiento inicial, planteamos actividades para facilitar situaciones de aprendizaje en torno a habilidades para la vida a las personas educandas en un proceso que esté contextualizado a partir de sus realidades. Esto, en los espacios educativos y como base para luego reflexionar, analizar y evaluar nuestra labor docente para su mejora en la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras hacia la educación inclusiva.

Para el ir y venir de la práctica a la teoría, en los procesos de investigación - acción, nos hicimos acompañar por pedagogías de la diversidad, explicitadas en el capítulo 2. De esta forma realizamos un proceso entrelazado de lo educativo con lo investigativo, construyendo prácticas pedagógicas transformadoras, a través de la investigación-acción en

nuestra labor docente, que nos encaminan hacia una educación inclusiva. Un proceso autodirigido de formación profesional y validación teórica en espacios educativos de nuestro interés. Como indican Boggino y Rosekrans (2004, p.30) “En sí misma, la Investigación-Acción genera formación profesional”.

En nuestras aproximaciones, trazamos senderos hacia la educación inclusiva, llevamos a cabo una investigación-acción como proceso praxeológico, donde entrelazamos lo educativo con lo investigativo, construyendo una praxis pedagógica orientada hacia la educación inclusiva. Construimos el proceso en acción con las personas participantes, en las realidades de los espacios educativos. Un proceso que nos llevó a la comprensión y la transformación en nuestras prácticas pedagógicas, tomando aprendizajes y habilidades por construir, pero también revisando las políticas, prácticas y cultura que propiciamos. Una reflexión desde y para la educación inclusiva, con especial atención a los abordajes de la diversidad y los temas específicos, propios en cada espacio (salud integral en la pedagogía hospitalaria; cotidianeidad en la escuela primaria; afectividad en el Centro de cuidado).

Esto, desde el espíritu que las autoras referidas al inicio de este capítulo, Dobles, Zúñiga y García nos comunican al iniciar su libro, que para ellas la investigación educativa se convierta en una aventura de vida (Dobles et al., 2003). La aventura nuestra, que contamos en esta memoria, nos sumergimos en los espacios educativos de nuestro interés pedagógico para disfrutar, aprender y construir con las personas participantes experiencias de aprendizaje en Habilidades para la Vida, mientras como docentes-investigadoras reflexionamos y analizamos sobre nuestras prácticas pedagógica. Una aventura en que investigamos y entrelazamos teoría, práctica y ética de la educación investigativa.

## **Personas Participantes y Fuentes de Información**

De acuerdo con el método de la Investigación-Acción, el resultado de su proceso se dirige a la transformación, es decir la IA se enfoca hacia las vivencias en las realidades, las relaciones y estructuras y lo que se propicia y transforma en ellas, más que en la recogida de información para la teorización. En esta investigación interactuamos en cada espacio con grupos integrados por niños y niñas, quienes confirmaron querer participar con nosotras. Asimismo, sus madres, padres o encargados nos brindaron su consentimiento para esta participación. (apéndices C y D)

De esta manera, las personas participantes directos en el proceso investigativo del Seminario se consolidan en tres grupos. Un grupo en cada espacio educativo, con que realizamos nuestra labor docente en torno a Habilidades para la vida, principalmente mediante la facilitación de talleres de HpV. Cabe destacar que, en uno de los espacios, el de la Pedagogía Hospitalario, por las características propias del espacio, integramos también a personas familiares dentro del grupo de participantes directos. (Tabla 3.1) Los detalles de las personas integrantes en los grupos de participantes directos están descritos en los apartados de la metodología específica llevado a cabo en el marco del Seminario en cada espacio.

Siendo nuestra investigación también de carácter exploratoria, nos resultó importante informarnos sobre los marcos de referencia, generalidades y especificidades de cada espacio. Esto lo realizamos con la ayuda de personas participantes quienes tuvieron un participante-informante. Contamos con tres grupos de personas participantes informantes, formados por docentes encargados de los grupos en que nos aprobaron realizar la práctica en Habilidades para la Vida, también obtuvimos información de personas directoras. La tabla 3.1 en la última fila detallamos esta participación informante.

**Tabla 3.1**

Grupos de participantes directos e informantes por espacio educativo

	<b>Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y Albergue</b>	<b>Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)</b>	<b>Escuela Pública</b>
<b>Grupo Participantes directos</b>	Niños y niñas desde los 0 meses hasta los 15 años que se encuentran en el albergue u hospitalizados  Familiares o encargados que acompañan a los niños y las niñas	Niños y niñas entre 4 y 6 años del Módulo 3 del CECUDI	Niños y niñas entre 9 y 11 años, de tercer y cuarto año de la Escuela Pública
<b>Grupo Participantes informantes</b>	Docente itinerante del CeAPH asignada por la dirección del Centro como supervisora en de nuestra investigación.  Dirección y Equipo docentes del CeAPH  Personal administrativo del Albergue	Docentes a cargo del grupo de participantes del módulo 3 con el que se trabajó en el CECUDI	Docentes a cargo de los grupos de tercer y cuarto año de la escuela.

*Nota:* La tabla resume los grupos de participantes e informantes en cada espacio educativo; en la metodología específica en cada espacio se describe su papel más en detalle

Para ampliar la información brindada por las personas participantes sobre los espacios, revisamos diferentes documentos que organizan y enmarcan las actividades en los tres espacios educativos, entre éstos políticas, orientaciones curriculares y reglamentos, como se puede apreciar en la Tabla 3.2.

**Tabla 3.2**

Fuentes de información documental por espacio educativo

<b>Espacio</b>	<b>Fuentes de información documental</b>
CeAPH y Albergue	Programación de Actividades Educativos-Recreativos en el CeAPH, elaborada por el equipo del CeAPH Documentos proveídos por el CeAPH: Consentimiento Informado; Reglamento para realizar prácticas formativas en el CeAph Política Educativa Nacional y Política curricular de la EGB Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo Información relacionada con la Pedagogía Hospitalaria en la web del MEP y del Cenarec.
CECUDI	Documentos online que indican el reglamento del CECUDI, como se conforma este y bajo qué normas se encuentra el mismo (Lista de referencias). Página web de RedCUDI Informes sobre Crianza Positiva (base del curriculum CECUDI Municipal)
Escuela Pública	Guías de tercero y cuarto año de la Escuela Programas del MEP para tercer y cuarto año (Página web del MEP) Política Educativa Nacional y Política curricular de la EGB Programas del MEP para tercer y cuarto año (Página web del MEP) Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo

*Nota:* La tabla resume las fuentes de información usadas en cada espacio educativo.

### **Ruta Metodológica**

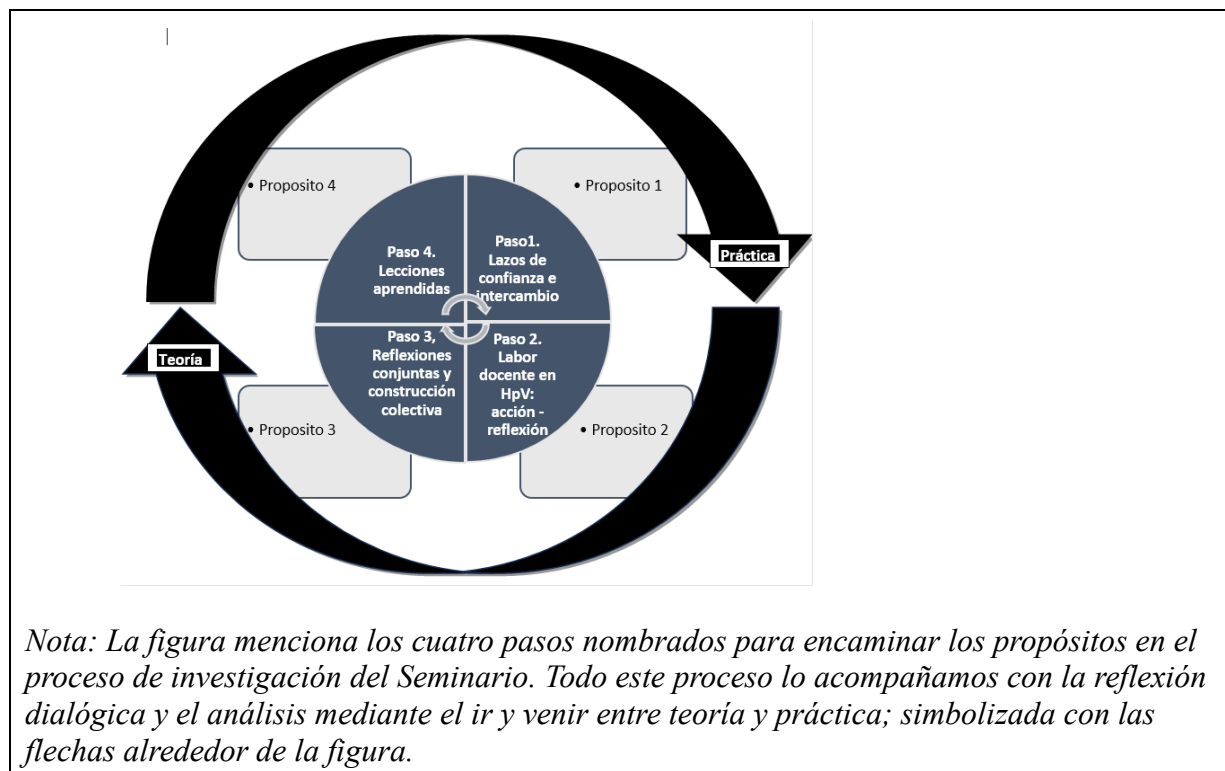
De acuerdo con el enfoque cualitativo e inclusivo de la investigación y el método de investigación - acción en la labor docente, hemos seguido una ruta orientada por los propósitos específicos que formulamos como pasos metodológicos con que formamos nuestro proceso del Seminario. Hemos dados nombres cortos a estos pasos, cuyos sentidos nos hacían recordar la experiencia investigativa en cada paso (figura 3.1). En tal ruta, los pasos metodológicos 1 y 2 los realizamos en subgrupos, cada uno en un espacio educativo diferente que escogimos según nuestros intereses para la práctica pedagógica. Mientras que

los pasos metodológicos 3 y 4 refieren a la co-construcción entre todas nosotras, a partir de los procesos realizados en cada espacio específico.

La ruta metodológica incluyó un paso más que fue la contrastación de la práctica con la teoría mediante la reflexión y el análisis; un paso constante y englobador del proceso. Con ello respondimos transversalmente al movimiento dialógico entre teoría y práctica durante todo el proceso investigativo del Seminario como aclaramos en la figura 3.1. En un primer momento para el apoyo a la justificación y para la identificación de antecedentes; en un segundo momento para la conceptualización inicial y la construcción teórica de los nodos temáticos contemplados en la pregunta y el tema; y luego mediante el proceso dialógico del ir y venir constante entre la práctica vivida y la teoría para acompañar la identificación de hallazgos y finalmente de las lecciones aprendidas.

### Figura 3.1

*Pasos de la Ruta Metodológica correspondientes con los propósitos de la investigación*



Cabe recordar nuevamente que llevamos a cabo los pasos 1 y 2 en tres espacios específicos: el centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria-CeAPH con el Albergue Casa Ronald Mc Donald; el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI); y la Escuela primaria Cleto González Víquez. Cada espacio educativo a cargo de dos estudiantes-investigadoras. Esto según explicado en la figura 3.2.

### Figura 3.2

*El grupo de estudiantes-investigadoras dividido en los tres espacios educativos*



Para visualizar aún mejor la ruta metodológica según los propósitos de nuestra investigación, desarrollamos también la tabla 3.3 en la describimos cada paso metodológico con su propósito específico y las estrategias e instrumentos utilizados. Aunque la tabla muestra los propósitos en filas apartes, en realidad los pasos con que los encaminamos, los

unimos mediante procesos de construcción y reconstrucción dialogando entre la práctica y la teoría; como ya comentado debajo de la figura 3.1. Unión que le es propio al método de la investigación- acción.

Con esta ruta metodológica nos basamos en lo que aporta María Galeano:

En la investigación cualitativa lo característico es la simultaneidad de todos los procesos, momentos y actividades que acompañan su diseño, gestión e implementación. En este sentido, el proceso investigativo cualitativo es multiciclo: varias veces se “vuelve” sobre el diseño (o rediseño), varias veces es necesario gestionar la recolección y generación de información y análisis, y la redacción del informe corre paralelo al diseño e implementación. (Galeano, 2004, p.28 y 29)

En cada uno de los pasos, tal como la investigadora citada indica, el proceso investigativo realizado nos permitió sentipensar ante las experiencias, acciones, y transformaciones, de forma guiada por la pregunta y de la mano con la teoría.

Asimismo, usar el método de la investigación-acción, como base general en la labor docente en torno a habilidades para la vida en los espacios educativos, ha significado la realización de un proceso cíclico recursivo de acción y reflexión; acompañado por la conversación dialógica entre las investigadoras encargadas de cada espacio. Proceso que encaminamos dirigido a la transformación de nuestras prácticas pedagógicas con las personas participantes.

Si sostenemos que, algunos de los propósitos de la investigación en la acción y sobre la acción en la escuela y en el aula refieren a la reflexión crítica y a la evaluación de la propia práctica pedagógica; al mejoramiento de la enseñanza y de los resultados de los aprendizajes, y a la formación profesional, la interacción cognitiva entre docentes-

investigadores puede maximizar las posibilidades de lograr dichos propósitos.

(Boggino y Rosekrans, 2004, p. 45)

En este sentido, fuimos enriqueciendo los procesos de análisis y reflexión en cada espacio con una estrategia específica que apoya a la reflexión y mejora educativa, que es el análisis de Incidentes Críticos (IC). Esta estrategia, igualmente, apoya a la formación docente en acción y promueve la reflexión sobre la propia práctica. El Incidente Crítico, según Figueroa et. al. 2020, quienes se basaron en Mastro y Monedero (2014), Almendro y Costa (2006) y Monereo y Monte, (2011), se puede entender como:

(...) un evento inesperado y desestabilizador que se produce por una situación sorpresiva y desafiante, que perturba a quien lo recibe exigiendo una respuesta rápida, instintiva e innovadora, con lo cual se ponen en juego las competencias profesionales e interpersonales de los sujetos. (Figueroa et al 2020, p.4)

También en este mismo texto los autores se refieren a la gestión de la educación inclusiva como proceso en que se pueden situar incidentes críticos que estén situados en una realidad de convivencia en la práctica educativa, que son identificados en su práctica por las personas docentes, quienes lo clasifican como inesperados, desestabilizante y que generen un impacto emocional, cognitivo y socio-comunicativo, afectan su quehacer, e incluso, su identidad, profesional.

Nosotras, desde los autores mencionados, entendemos como incidentes críticos (IC) situaciones sorprendentes y de conflicto que demandan un accionar de forma inmediata, por lo que ponen en juego las habilidades profesionales y nos dejan muy impresionadas. En este Seminario, en el que realizamos unas de nuestras primeras inmersiones en la labor docente, encontramos y podemos analizar y retroalimentar entre todas estos IC, para darnos cuenta de

las razones de ser detrás de nuestras reacciones y prácticas, Si esto lo realizamos apoyado en referentes de la educación inclusiva, contamos con insumos que nos facilitan la reflexión sobre la práctica pedagógica en el proceso de la Investigación Acción.

Nos apoyamos en Monereo (2010) y especialmente en las investigadoras Contreras y Robles (2019), quienes utilizan los IC en una Investigación-Acción en la formación inicial docente, al desarrollar una ficha específica para el análisis de los incidentes críticos. La misma la usamos en los tres subgrupos, escogiendo nuestros incidentes por cada espacio educativo. En las sesiones de construcción colectiva utilizamos estos análisis de los IC como insumos para facilitar la reflexión conjunta.

Cabe destacar que, aunque nuestra ruta metodológica tuvo pasos y estrategias en común, también, al interactuar en cada espacio, las prácticas pedagógicas e investigativas se diversificaron y caracterizaron de acuerdo con las realidades que íbamos conociendo. Esto, porque, desde el enfoque inclusivo, tomamos en cuenta las potencialidades, necesidades y realidades de cada contexto. Por ende, tuvimos una ruta metodológica general con detalles diversificados en cada espacio. A continuación, describimos los pasos generales del proceso.

**Tabla 3.3**

Proceso metodológico global en los pasos 1 y 2: propósitos específicos, estrategias e instrumentos

<b>Propósito</b>	<b>Paso</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Instrumentos</b>
Conocer el quehacer educativo en los tres espacios educativos para el diseño de estrategias pedagógicas en torno a habilidades para la vida. (Inmersión proactiva)	1. Lazos de Confianza e intercambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversaciones abiertas con personas docentes y participantes</li> <li>• Entrevistas a personas responsables en los espacios educativos.</li> <li>• Revisión de documentos descriptivos y organizativos de los espacios.</li> <li>• Observación (reuniones; espacios físicos; procesos de enseñanza y aprendizaje;</li> <li>• autoobservación de nuestra labor docente</li> <li>• Talleres pedagógicos en HpV</li> </ul>	<p>Hojas de notas y preguntas para las conversaciones y para la revisión de documentos</p> <p>Presentaciones del Seminario</p> <p>Programas de talleres y actividades pedagógicas</p>
Desarrollar una práctica docente en torno a habilidades para la vida, en los tres espacios educativos, dirigido a su mejora continua en la transformación hacia una educación inclusiva.	2. Labor docente en torno a Habilidades para la Vida;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labor docente en torno a Habilidades para la Vida (Talleres pedagógicos)</li> <li>• (Auto)-observación para la I-A sobre nuestra labor docente</li> <li>• Reflexión docente dirigida a la Identificación de hallazgos y de actividades por mejorar en la labor docente</li> <li>• Análisis de Incidentes Críticos en la labor docente (IC)</li> <li>• Diálogo constante entre práctica y teoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de talleres y actividades pedagógicas</li> <li>• Diario de campo</li> <li>• Tablas de codificación</li> <li>• Guía elaborada para el análisis de Incidentes Críticos (IC)</li> </ul>

Propósito	Paso	Estrategias	Instrumentos
Reflexionar conjuntamente ante los hallazgos de nuestra labor docente para el reconocimiento de prácticas pedagógicas transformadoras en el camino hacia una educación inclusiva.	3. Reflexiones conjuntas y construcción colectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre investigadoras y entre práctica y teoría</li> <li>• Contrastación de hallazgos</li> <li>• Creación conjunta de sentidos a partir de los hallazgos encontrados</li> <li>• Creación de correlato metafórico del sentido encontrado en el proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablas y Matrices de categorización</li> <li>• Mapa de nodos de sentido.</li> <li>• Figura de metáfora</li> </ul>
Identificar las lecciones aprendidas para la formulación de los devenires transformadores en las prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva.	4. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo para la construcción de conclusiones y recomendaciones</li> <li>• Proceso de análisis y síntesis</li> <li>• Identificación de limitaciones en el proceso</li> </ul>	

Explicamos a continuación cada uno de estos los pasos metodológicos.

### ***Paso1 Lazos de Confianza e Intercambio***

En este paso llevamos a cabo un reconocimiento de los espacios educativos haciéndonos la pregunta ¿qué logramos observar y conocer con respecto al espacio y nuestro interés pedagógico para la investigación?, orientado claramente por la pregunta general de investigación del Seminario. En este paso tuvimos el desafío de las medidas sanitarias de distanciamiento interpuestas por las autoridades gubernamentales durante la pandemia y

realizamos encuentros de forma virtual, mediante ZOOM, y videollamadas. Iniciamos el contacto con las personas participantes, solicitamos su participación, negociamos, generamos acuerdos informados para firmar los necesarios consentimientos escritos que nos permitieron el inicio de nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida. Asimismo, mediante actividades de observación y conversación, escribimos un relato en prosa que narra lo observado y senti-pensado. Realizando de esta forma una contextualización profunda de cada espacio como apartado de entrada del capítulo cuatro.

Este paso lo realizamos en parejas, cada pareja en un espacio específico escogido desde su interés. Buscamos no solo acercarnos para obtener información, sino más aún para crear lazos afectivos y conocer el contexto para la posterior realización del paso 2 en una forma contextualizada, de acuerdo con los intereses, capacidades y posibilidades en cada espacio.

### ***Paso 2 Nuestra Labor Docente en HpV mediante la Investigación-Acción***

Este paso trata del propio proceso de la IA en nuestra labor docente en Habilidades para la Vida (HpV), en los tres espacios educativos mencionados en el capítulo 1, resumidos en la tabla 1.1. Este paso lo realizamos mediante las estrategias mencionadas en la tabla 3.1, en la fila del propósito 2, mediante talleres, actividades lúdicas y creativas, dirigidos a formar un proceso pedagógico de convivencia y aprendizaje de habilidades para la vida reflejando principios de la educación inclusiva con los participantes en cada espacio.

En el proceso metodológico-investigativo este paso consiste en encuentros educativos de acción-reflexión-acción que planeamos y realizamos en los tres espacios educativos, en cada espacio a cargo de dos personas investigadoras-docentes. En este paso realizamos la práctica pedagógica que permitió en el capítulo 4 reconocer los hallazgos, por espacio, a partir de las

experiencias vividas, las reflexiones en pareja docente, y los aportes de las personas participantes. En este paso podemos decir que tuvo lugar lo más esperado del proceso del seminario: las interacciones y la convivencia propia de una práctica pedagógica mediante nuestra labor docente en torno a HpV; todo esto en los espacios educativos que habíamos escogido según nuestros intereses de práctica. Y fue en este paso que tratamos de reconocer y mejorar nuestra labor docente.

Sin embargo, al llevar a cabo lo que anteriormente mencionamos, se vio afectado por la situación de la pandemia y las medidas sanitarias tomadas por las autoridades de nuestro país. Esto nos llevó a tener que encontrarnos en modalidad virtual sincrónica, e incluso a cambiar dos espacios escogidos en primera instancia y empezar el proceso desde el paso 1 en otros espacios. Sin embargo, al final logramos la realización de encuentros presenciales en los espacios educativos en los que realizamos el proceso investigativo del Seminario.

### ***Paso 3 Reflexiones Conjuntas y Construcción Colectiva***

En este paso reflexionamos ante los hallazgos de la práctica pedagógica en cada espacio para analizar los aspectos en que difieren, coincidieron o se oponían. Categorizamos estos hallazgos y elaboramos en conjunto un mapa de sentido en el que pudimos organizar de una mejor forma cada una de las experiencias y como obtuvimos esa vinculación con cada uno de los propósitos que teníamos en nuestro proceso. El resultado en este paso lo escribimos mediante un informe analítico, mediado por un correlato metafórico de los sentidos encontrado en el proceso, como contenido del capítulo 5.

Este paso, igual que el siguiente, lo realizamos de forma colectiva en el grupo total de las seis personas seminaristas-investigadoras. Y fueron los análisis en conjunto de los Incidentes

Críticos, que nos ayudaron a pasar del paso 2 de la Investigación-Acción al paso 3 en este proceso investigativo.

#### ***Paso 4. Lecciones Aprendidas***

Ideamos este paso para reconocer las lecciones aprendidas, seguimos la conversación colectiva ante los sentidos analizados y la metáfora construida en el paso anterior. En conjunto, recordamos las reflexiones sobre propuestas y transformaciones conocidas como hallazgos en los procesos en los espacios educativos, para formular las conclusiones y procurar su sostenibilidad reflexionando ante su devenir y formular las recomendaciones para seguir en la construcción de una educación inclusiva desde la labor docente en torno a habilidades para la vida.

#### ***Procesos Metodológicos Específicos en los tres Espacios Educativos***

Al haber explicado la genera ruta metodológica del Seminario, describimos en este apartado las especificidades del proceso en cada espacio específico. Brindamos una descripción más detallada de las personas participantes en cada espacio y de las estrategias diferentes en los pasos 1 y 2.

##### **Metodología Específica en el CeAPH y Albergue**

El CeAPH, como espacio de Pedagogía Hospitalaria está ubicado en el Hospital Nacional de Niños (HNN) y sus servicios educativos forman parte del MEP. Empezamos nuestra práctica en el servicio dentro del HNN, que en este tiempo se llevaba a cabo en las mismas salas del Hospital de forma virtual.

Además, cuenta con espacios educativos emergentes en las escuelas, familias y comunidades de pertenencia de las personas menores de edad y en albergues como la Casa Ronald Mc Donald. Este último formó parte del espacio en que realizamos la práctica del Seminario, en modalidad presencial.

***Grupos participantes en el CeAPH y Casa Ronald McDonald.*** Los diferentes grupos de personas participantes directos y personas informantes en este espacio fueron los siguientes:

a) *Docente participante:* Una de las docentes itinerantes del CeAPH, es la persona participante y responsable por parte del CeAPH por nuestro proceso investigativo. Ella nos acompañó en el proceso de ingreso al CeAPH y nos guió para cumplir con cada uno de los requerimientos ahí se solicitan para poder aprobar nuestra práctica. Además, ella informó sobre la pedagogía hospitalaria, basado en su experiencia, permitiéndonos conocer sobre la labor que se realiza y de qué manera. Además, hizo el enlace con las personas encargadas de Casa Ronald McDonald para nuestro ingreso en dicho espacio.

b) *Niños y niñas participantes:* Este grupo lo forman niños de 0 meses a 15 años, que están hospitalizados.

c) *Familias participantes:* Este grupo lo formaron las personas encargadas de las personas menores de edad hospitalizadas. Ellas nos brindaron su aval para la participación de sus hijos e hijas y para su propia participación en el Seminario.

En la tabla 3.4 caracterizamos a los dos grupos de personas participantes directas en las diferentes estrategias investigativas llevadas a cabo en el CeAPH y en la Casa Ronald McDonald.

*Personas docentes y administrativas informantes:* Estas personas no fueron participantes directos, sino informantes en el Seminario. Se trata de las personas encargadas de los espacios con quienes conversamos y quienes nos brindaron la información pertinente y su colaboración para realizar nuestra investigación-acción en sus espacios. Estas personas fueron la docente itinerante colaboradora, quien tenía por parte del CeAPH el papel de enlace y supervisión de nuestras actividades de investigación. Asimismo, el equipo docente y directores del CeAPH con

quienes nos reunimos a presentar el Seminario para la solicitud de aval. También, con el equipo docentes interactuamos en los primeros encuentros virtuales en los salones del CeAPH.

Por otra parte, está el personal administrativo y técnico de la Casa Ronald McDonald con quienes coordinamos los talleres en la Casa Ronald Mac Donald.

**Tabla 3.4**

Personas participantes directos en los espacios de la pedagogía hospitalaria

<b>Integrantes de cada familia</b>	<b>Nombre anonimizado</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Cantidad de talleres</b>	<b>Fecha de talleres</b>
Madre Hijo Hija	MA1 DI2 ZO3	San José (temporalmente) Venezuela	6	12 y 26/03/2022 02, 09 y 23/04/22 07/05/22
Padre Hija	AL4 SH5	Valle de la Estrella, comunidad indígena	1	12/03/2022
Madre Padre Hijo	SE6 IA7 SH8	Cariari, Limón	1	12/03/2022
Madre;Padre;Hija	Familia GB	Golfito, Puntarenas	1	12/03/2022
Madre e Hija	Familia SO	No mencionan	1	19/03/22
Madre Hijo	LI9 GA10	No mencionan	4	19 y 26/03/22 23/04/22 07/05/22
Madre e Hijo	Familia SB	No mencionan	1	02/04/22
Madre e Hijo	Familia UE	Peñas Blancas	3	02/04/22 07 y 14/05/22
Madre Padre Hijo	ML11 CR12 HA13	Los Chiles	7	02, 09/04/22 23,30/04/22 07, 24, 28/05/22
Madre e Hija	Familia RG	Nicaragua	1	02/04/22
Madree Hija	Familia BD	No mencionan	1	02/04/22
Abuela; Madre 2 hijos(gemelos) Hermana madre	AS14	No mencionan	1	23/04/22

<b>Integrantes de cada familia</b>	<b>Nombre anonimizado</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Cantidad de talleres</b>	<b>Fecha de talleres</b>
Madre	KI15	No mencionan	1	23/04/22
Hijo	ED16			
Madre	MA2	No mencionan	1	23/04/22
Hijo	DA17			
Madre	ME18	San Carlos	2	30/04/22
Hija	BR19			14/05/22
Madre	DE20	Cariari	1	30/04/22
Hija	DI21			
Madres y	MA3	No mencionan	2	14/05/22
Hijo 1	ST23			28/05/22
Hijo 2	AN24			
Docente itinerante CeAPH	CA	Heredia	no aplica.	no aplica.
Director CeAPH	CB	No menciona	no aplica	no aplica
Gerente Casa Ronald McDonald	AA	San José	no aplica	no aplica

*Nota:* Los nombres de los participantes en la tabla fueron anonimizados y se presentan por códigos, pero el proceso investigativo en los encuentros se caracterizaba por llamar a cada persona por su nombre como entrada a la cercanía en el relacionar.

Cabe destacar que en el apéndice B hay una tabla con información amplia sobre la programación de los talleres del paso 1 y 2, incluyendo los nombres de cada taller, sus intencionalidades pedagógicas e investigativas y la cantidad de participantes en cada taller.

### **Metodología Específica en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)**

En este Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI de Abangares), perteneciente a la Red de Cuido del país, trabajamos en un espacio de talleres con niños y niñas preescolares tomando en consideración pedagogías de la ternura y de crianza positiva en interacción con las

siguientes personas que nos acompañaron en el proceso de investigación específico que detallamos a continuación. Dicha institución, al ser una red de cuidado destinada al bienestar de los menores, adopta una estructura compuesta por diversas entidades tanto gubernamentales como no gubernamentales. El objetivo fundamental de esta estructura es abordar las necesidades, desde aspectos de infraestructura hasta servicios esenciales como alimentación, atención, salud y aspectos económicos relacionados con el funcionamiento del CECUDI.

Entre estas instituciones está la Municipalidad de Abangares, crucial en la gestión del centro, su implicación abarca tanto al alcalde como a la comunidad local, el concejo municipal y el comité del CECUDI. Este comité está conformado por miembros de la comunidad, incluyendo una representante de la Oficina de la Mujer. También el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) que ofrece un subsidio económico y estudia los casos de las familias postulantes para ser admitidos en el centro. La empresa Grupo Empresarial Cooperativo de Servicios Educativos (GECSE) gestiona un porcentaje de ingresos económicos para pago de personal, abastecimiento de materiales y alimentos del centro, para que la participación de estas instituciones en la gestión del CECUDI asegure la coordinación para abordar las necesidades de los menores a su cargo, considerando aspectos esenciales como el bienestar físico, emocional y económico.

El centro de cuidado está conformado por 3 módulos divididos por edades. En el módulo 1 está el grupo de niños y niñas de 0 a 2 años de edad. En el módulo 2 se encuentran los que tienen entre 2 a 4 años y en el módulo 3 de 4 a 6 años. Estos dos últimos módulos están a cargo de una docente y una asistente. En el primer módulo hay dos asistentes, porque la docente de este es la coordinadora del centro. Las asistentes rotan por los 3 módulos cada mes y, también, en el centro trabajan una miscelánea y una cocinera.

***Personas estudiantes participantes en el CECUDI***

Contamos con 23 personas menores de edad, entre 4 y 6 años, del módulo 3 del CECUDI. Estas personas conformaron el grupo de participantes directos en este espacio y residieron en el distrito de Las Juntas de Abangares, de nacionalidad costarricense, algunas con raíces nicaragüenses por parte de los encargados. Sus familias se encuentran en condición de bajos recursos o en situaciones de riesgo social, con referencia del IMAS y en algunos casos del PANI. En la tabla 3.5 presentamos a los niños y las niñas participantes en el CECUDI que fueron parte del proceso de investigación.

Nuestro estudio se basa en la pedagogía de la ternura, la cual reconoce la importancia del ambiente emocional en el proceso de aprendizaje y promueve relaciones de confianza y apego seguro entre educadores y estudiantes. En línea con esto, seleccionamos cuidadosamente un rango de edad de 4 a 6 años para las personas participantes menores de edad en el CECUDI.

**Tabla 3.5**

Personas participantes directos en el espacio educativo CECUDI-Abangares

<b>Personas participantes</b>	<b>Talleres de participación</b>	<b>Fecha de cada taller</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Núcleo familiar</b>
E (niña)	6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, abuela, abuelo, tía
Em (niña)	6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, Papá, Hermano, Hermana

Personas participantes	Taller participativo	Personas participantes	Taller participativo	Personas participantes	Taller participativo	Personas participantes	Taller participativo	Personas participantes	Taller participativo
M (niño)		2	07/04/2022 21/04/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, abuela, tío			
Ma (niña)		5	07/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, papá			
Mat (niño)		4	07/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, el papá sigue en relación con la mamá, pero es privado de libertad			
Ra (niño)		3	06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá			
D (niña)		4	06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, papá, hermana			
C (niña)		6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, papá, hermana, hermano			
T (niño)		4	07/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, papá, hermana			
S (niña)		2	07/04/2022 21/04/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, papá, 2 hermanos, 2 hermanas			
L (niña)		2	07/04/2022 21/04/2022	Las Juntas, Abangares		Mamá, abuela, abuelo, tía			

<b>Personas participantes</b>	<b>Talleres de participación</b>	<b>Fecha de cada taller</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Núcleo familiar</b>
G (niño)	6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, hermana, 2 hermanos
I (niño)	6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, hermano, hermana
L (niño)	6	07/04/2022 21/04/2022 06/05/2022 27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, papá
Sa (niño)	3	07/04/2022 27/05/2022 03/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá
Al (niña)	1	07/04/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, hermana
O (niño)	1	09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá
B (niño)	3	27/05/2022 03/06/2022 09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá
J (niño)	1	03/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá
Man (niño)	1	03/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, hermana
Z (niña)	1	09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá
N (niña)	1	09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, papá
Ed (niño)	1	09/06/2022	Las Juntas, Abangares	Mamá, hermana

*Nota: Los nombres de participantes en la tabla fueron anonimizados y se presentan por códigos, pero el proceso investigativo en los encuentros se caracterizaba por llamar a cada persona por su nombre como entrada a la cercanía en el relacionar.*

En el Apéndice C está la Ruta Metodológica específica en los pasos 1 y 2 realizada en el CECUDI Abangares. En este Apéndice C hay una tabla con amplia información en la que se incluyen por cada paso las estrategias, la descripción de la actividad, las personas participantes y los instrumentos específicos utilizados.

### **Metodología Específica en la Escuela Pública**

En este centro educativo público de educación primaria, perteneciente a la EGB, trabajamos en un aula. En este espacio consideramos la pedagogía de la cotidianidad en nuestros principios de interacción educativa y el abordaje de la diversidad y las siguientes personas nos permitieron este proceso de investigación específico cuya ruta se detalla en el Apéndice D. Las siguientes personas nos acompañaron en esta ruta de mucha aventura:

#### ***Docentes participantes en la Escuela***

Nos acompañan dos personas docentes, ambas educadoras en primer y segundo ciclo, una como docente guía del grupo de tercero y otra como docente en las clases de ciencias y matemáticas del nivel de tercero. Ellas nos brindaron información del grupo y de su abordaje en relación con nuestros temas de interés. Además, nos contaron de la experiencia práctica de sus vivencias como docente. La estrategia metodológica utilizada con ellas fue la entrevista y la conversación guiada. (apéndice D)

#### ***Personas estudiantes participantes en la Escuela***

Las personas participantes en la Escuela fueron dos grupos de estudiantes, uno de 15 estudiantes del tercer año lectivo, personas en edades de 8 a 9 años y un grupo del cuarto

año lectivo de 13 estudiantes en edades de 10 a 11 años. Para formalizar la participación de las personas estudiantes nos contactamos con sus padres, madres o personas encargadas quienes recibieron y firmaron el consentimiento informado para que sus hijos e hijas participaran del proceso. En la tabla 3.8 informamos de las personas estudiantes quienes contaban para su participación del consentimiento firmado.

**Tabla 3.6**

Personas participantes de la Escuela Pública

<b>Niño/niña</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Cantidad de participaciones</b>	<b>Fecha de Participación</b>
Ca (niña)	San Rafael de Heredia	3	14/12/2020 05/01/2021 18/01/2021
Ho (niño)	Heredia	4	14/12/2020 05/01/2021 18/01/2021 19/01/2021
V(niña)	Heredia	2	14/12/2020 05/01/2021
Ty (niño)	Heredia	1	14/12/2020
Mat (niño)	Heredia	3	14/12/2020 05/01/2021 18/01/2021
Ia (niño)	Heredia	2	14/12/2020 05/01/2021
Al (niña)	Getsemaní	1	18/01/2021
J (niña)	Heredia	1	18/01/2021
Gabriel(niño)	San Pablo de Heredia	2	14/12/2020 19/01/2021
T (niña)	Heredia	1	18/01/2021

<b>Niño/niña</b>	<b>Lugar de residencia</b>	<b>Cantidad de participaciones</b>	<b>Fecha de Participación</b>
V (niña)	Heredia	3	14/12/2020 05/01/2021 19/01/2021
V(niño)	Heredia	2	14/12/2020 19/01/2021
D (niño)	Heredia	4	14/12/2020 05/01/2021 18/01/2021 19/01/2021
M (niño)	Heredia	1	18/01/2021
Di (niña)	Jardines #2	3	14/12/2020 05/01/2021 19/01/2021
Gen (niña)	Heredia	4	14/12/2020 05/01/2021 18/01/2021 19/01/2021
Ke (niña)	Heredia	1	18/01/2021
Ca (niña)	Heredia	3	14/12/2020 05/01/2021 19/01/2021
D (niño)	Heredia	2	05/01/2021 18/01/2021

La información específica sobre las estrategias de investigación y los instrumentos utilizados en este espacio educativo se detallan en el Apéndice D

### ***Estrategias e Instrumentos para la Recolección de la Información***

Para realizar la investigación-acción en los espacios educativos empleamos estrategias e instrumentos detalladas en la ruta de investigación general (tabla 3.1) y las rutas específicas, comentadas (Apéndices B, C y D). De estas estrategias e instrumentos de investigación-acción a continuación exponemos su especificidad en general en el seminario:

#### **Observación**

Las observaciones formaron parte de todo el proceso investigativo, correspondieron al auto y co-observación de nuestras prácticas en los espacios educativos. Fueron observaciones no-participativas de entrada, siguiendo por observaciones participativas cuando iniciamos la mediación pedagógica en Habilidades para la Vida. Observamos de manera atenta y registrábamos la información en audios, fotos, en el celular y en nuestros cuadernos de investigación, directamente después de cada encuentro. Observamos para contar la mayor cantidad de elementos como características propias de cada espacio, de su población, datos que nos ayudaron a contextualizar nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida en cada espacio. Pero también anotamos percepciones, emociones y pensamientos que nos brindaban información clave para las prácticas pedagógicas. La estrategia de observación para nosotras fue clave en el proceso, tanto la observación del propio actuar como del entorno. En la investigación las observaciones apoyaron como base para elaborar estrategias contextualizadas a las particularidades de cada espacio.

#### **Situaciones de Aprendizaje en Habilidades para la Vida**

Mediante esta estrategia pedagógica actuamos como facilitadoras en el proceso de construcción ya que mediremos actividades dirigidas a la vivencia y fortalecimiento de las habilidades para la vida en distintos entornos, en donde las personas participantes sean

autoras de un cambio dirigido a generar entornos más inclusivos, por medio de un accionar consciente, consensuado y reflexivo. Estas se planifican con el equipo investigador, donde en conjunto se acordó la ruta metodológica más apta conforme se desarrolle el proceso.

### **Conversaciones y Entrevistas Cualitativas**

En cada espacio educativo, nos permitieron observar e interactuar con las personas encargadas y con las personas estudiantes. Con las conversaciones y entrevistas cualitativas **hemos buscado** acercarnos a las personas, escuchar de sus realidades, habilidades, oportunidades, preferencias y necesidades. **Nos interesaba sus abordajes** de la diversidad y de los procesos de aprendizaje en habilidades para la vida. **No obstante**, también nos hemos esforzado en ofrecer una escucha activa a lo que las personas participantes nos querían compartir.

Buscamos aproximarnos a las realidades educativa de los diferentes espacios, mediante el diálogo, la colaboración y con el apoyo de diversas estrategias e instrumentos, para conocer a profundidad sobre cada espacio.

**Identificación de Incidentes Críticos.** Utilizamos el Instrumento Guía de Incidentes Críticos (Apéndice A) en el paso 2 de la investigación como formato de reflexión, interpretación y análisis sobre situaciones específicas en la vivencia de la mediación pedagógica en los espacios. Además, para dar inicio al paso 3 en cuanto a la reflexión conjunta.

En la descripción del método de IA que hemos brindado en este capítulo, ya nos referimos a esta estrategia metodológica de análisis de Incidentes Críticos (IC), resaltando su coherencia con la IA y la formación docente, donde se guía el proceso de reflexión y análisis sobre situaciones que generen un gran impacto en las personas docentes y requieren

respuestas inmediatas. En el Seminario encontramos en esta estrategia una forma de guiarnos en el acto de reflexionar y analizar. Ya que nos ayudó a reconocer capas de análisis, separando en los incidentes la información literal descriptiva, de la emoción e interpretación y del análisis; para darnos cuenta de nuestras preconcepciones, bondades y prejuicios. Además, El IC nos significó una forma de conectar entre subgrupos para contar nuestras experiencias vividas en los espacios educativos, reflexionar y analizar nuestros resultados en los espacios.

**Reflexión y construcción colectiva.** El proceso de investigación-acción en cada espacio fue acompañado por la reflexión y construcción colectiva en todo el equipo del Seminario, que nos permitió realizar en conjunto el ir y venir desde la práctica a la teoría enfocada hacia la construcción de procesos educativos inclusivos. Utilizamos sesiones de análisis crítico propositivo para dialogar y facilitar de esta forma el proceso metodológico de la investigación y el análisis de los resultados. Esto desde el diálogo, el compartir nuestros sentimientos y pensamientos, la criticidad, y el intercambio de pensamiento pedagógico desde los diferentes acompañantes teóricos que utilizamos en los tres espacios.

Además de estas estrategias, para obtener la información y construir la ruta metodológica de la investigación - acción en nuestra práctica, utilizábamos también estrategias específicas para la sistematización y el análisis de la información.

### **Estrategias de Sistematización y Análisis de la Información**

Según el método de investigación-acción, en nuestra labor docente, sistematizamos y analizamos la información a lo largo del proceso investigativo, como parte integral de ello. Planeamos las interacciones de la labor docente en cada espacio en forma de talleres a partir de la información recabada y de acuerdo con las tres habilidades de vida que escogimos

trabajar. Realizamos el proceso de reflexión y análisis desde las categorías iniciales que explicitamos más adelante y a la luz de la pregunta y el propósito de la investigación. En primera instancia para planear y adaptar las actividades necesarias de los talleres. Y a partir de los talleres analizamos en subgrupos para descubrir los hallazgos en los resultados del proceso de la IA en el esfuerzo por generar prácticas pedagógicas transformadoras.

Este proceso de reflexión y análisis a partir de las vivencia e interacciones en los talleres se realizó en diferentes niveles. En un primer nivel por espacio y taller; ahí lo realizamos de forma dialógica, en subgrupos por espacio, directamente después de cada taller. Y luego, también en los subgrupos, mediante un proceso de transcripción, ordenamiento y sistematización de la información mediante codificaciones numéricas y claves de color; con lo que logramos una disminución de datos en diversos formatos de acuerdo con lo que interpretamos y analizamos de los resultados obtenidos para descubrir sus hallazgos.

### ***Análisis de Incidentes Críticos***

Además, en este primer nivel, llevamos a cabo un subnivel de análisis de nuestra propia práctica mediante la estrategia de análisis de los incidentes críticos (IC), que también la utilizamos ligada a la recolección de la información, descrita arriba. La estrategia implicó la narración de sucesos y experiencias que seleccionamos personalmente para extraer aprendizajes significativos de situaciones inesperadas. Tomando en cuenta, la definición de incidentes críticos en donde se contempla que: “Los informes IC son narraciones, cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que se relata por escrito un suceso imprevisto, escogido por el profesional que lo ha vivido o presenciado” (Almendro, 2006, p.1)

Este análisis de los Incidentes Críticos lo realizamos en cada espacio; junto a la acción-reflexión sobre los talleres y situaciones de aprendizaje que construimos y mediamos en los espacios; para identificar los hallazgos aportados al Seminario por cada espacio. Esto, por un lado, y por el otro lado los Incidentes Críticos también significaron la puerta de entrada al análisis y la reflexión conjunta que forma la base del capítulo 5. Esto, porque en el proceso nos dimos cuenta de que nos costaba mucho organizarnos mediante espacios colectivos de reflexión y análisis a partir de nuestras vivencias, que eran abundantes y muy emocionantes para cada persona y subgrupo. Cada vez que nos reunimos, teníamos tanta experiencia en cada espacio, tanta vivencia, tanto que contar, que necesitábamos algo para apoyarnos a concentrarnos.

Este algo, lo encontramos en la estrategia de los Incidentes Críticos. Una estrategia que, coherentemente con el método de la Investigación-Acción contribuye a la reflexión sobre la propia práctica, para la transformación de esta práctica. Además, tiene en común con el método de IA que es una estrategia de formación docente. También, constituye un ejercicio de separación entre hechos, interpretaciones, emociones que favorece el análisis reflexivo, y un ejercicio de enfrentar práctica con teoría en el análisis de la IA que usa tanto el movimiento de la inducción como el de la deducción. Este último, no para restarle complejidad a las realidades, sino como posibilidad de análisis y vinculación para identificar hallazgos y descubrir sentidos. El Instrumento utilizado para este análisis de los Incidentes Críticos lo formulamos basado en Monereo (2010) y Contreras y Robles (2019) (apéndice A)

### ***Triangulación***

En el tercer paso de la metodología y el análisis, el paso de la construcción colectiva, capítulo 5, contrastamos en colectivo la información obtenida en los tres espacios, desde el uso de estrategias, las fuentes de información y los grupos de personas participantes, para triangular las reflexiones y análisis sobre los procesos de investigación-acción y los incidentes críticos, la información recogida y los hallazgos obtenidos en cada espacio. Y así profundizar en los sentidos, para la comprensión profunda del proceso, y de las prácticas pedagógicas transformadoras hacia una educación inclusiva.

### **Categorías de Análisis Preliminares**

Para terminar el capítulo de la metodología y orientarnos en los procesos de construcción, interacción y análisis en la investigación nos basamos en nuestras conceptualizaciones iniciales. Éstas están plasmadas en primera instancia de forma puntual e interconectada, en el capítulo 1 para la justificación de nuestro tema. Concebimos estas categorías como subtemas que se encuentran inmersas en la pregunta y el propósito. Como componentes de nuestro tema de investigación.

Son cinco las categorías de análisis preliminares (Fig. 3.3), incluidas en nuestro tema.

#### ***Educación Inclusiva***

Es la categoría preliminar que nos brinde el enfoque transformador del seminario, la misma la concebimos en estricta relación con los derechos humanos y el respeto a la diversidad. Las Líneas de Acción (MEP, 2022) se basan en concepto de la Unesco-BIE del 2008 para conceptualizar la educación inclusiva, refiriéndola de esta forma:

La Educación Inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las

actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (p.11)

Asimismo, la educación inclusiva apunta a un modelo de sociedad y ser humano en los que destacamos la justicia social y terrenal y el bien estar juntos y juntas, ya que reconocemos el ser humano en el marco de los derechos humanos, con dignidad y derechos, al igual que como un ser capaz y nuestra convicción está en que pueda desarrollar su mejor y pleno potencial en relación de respeto, ético, con el otro, la otra y lo otro.

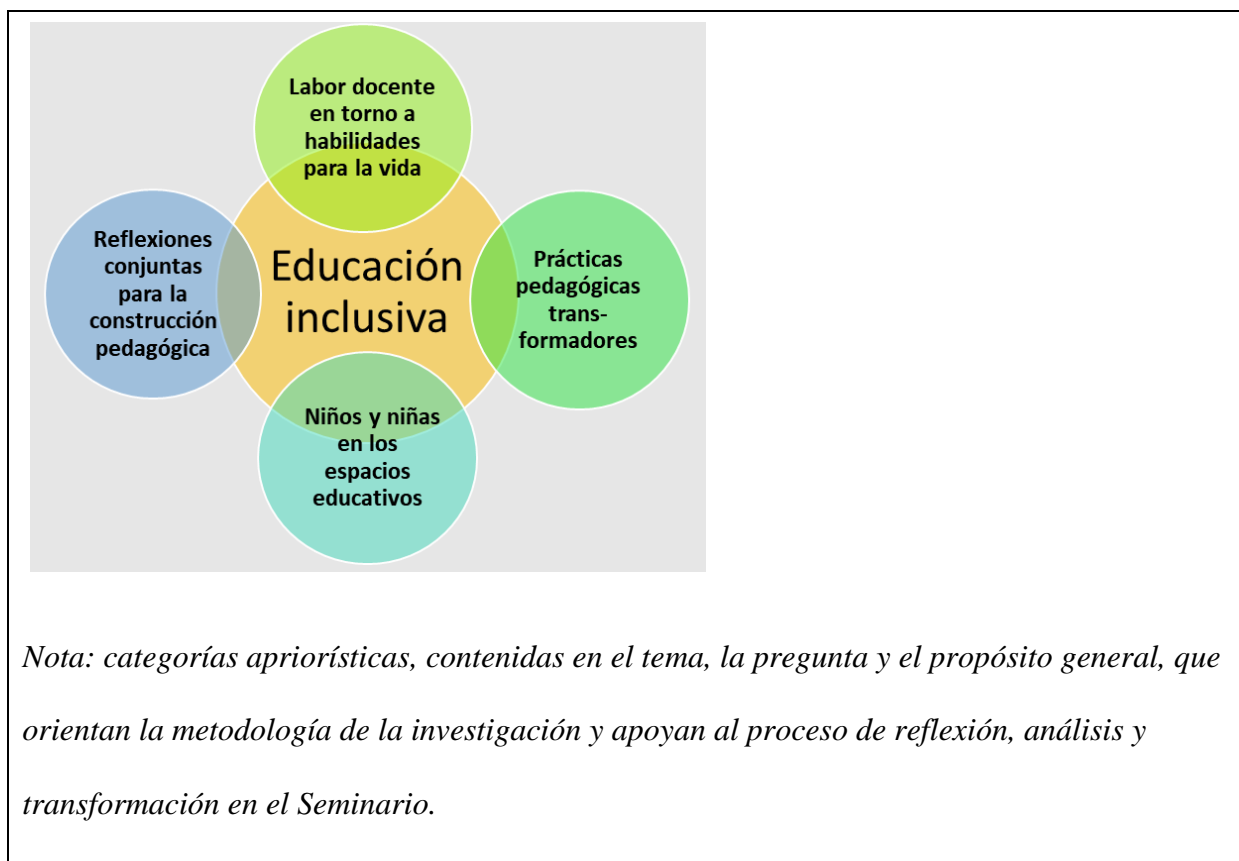
A ella se vinculan *prácticas pedagógicas transformadoras y labor docente en torno a habilidades para la vida*, que tienen que ver con cómo construir el camino hacia la educación participativa, inclusiva e integral. Investigamos de qué forma la labor docente puede dar pie a la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas al vincularla con las habilidades para la vida y encontrando cómo realizarla desde valores y principios de la educación inclusiva. Las habilidades para la vida no se aprenden si no se viven, por lo que requieren de experiencias de aprendizaje contextualizadas en la cotidianidad de las vidas de las personas estudiantes. Esto nos lleva a la cuarta categoría que trata del *desarrollo integral de habilidades y aprendizajes de las personas estudiantes* en cada espacio del Seminario. Lo cual requiere proporcionar prácticas pedagógicas transformadoras focalizadas en el aprendizaje más que en la enseñanza lo que requiere tener a las personas estudiantes en el centro de los procesos educativos, estimulando su participación y gestión en los procesos.

Cabe destacar que en los antecedentes y en la construcción teórica construimos una base teórica de estas categorías. A partir de esta base, hemos emprendido el reconocimiento de los espacios y de nuestras prácticas para a partir de sus resultados encontrar hallazgos y sentidos a la pregunta.

De esta forma en la experiencia del presente seminario el foco ha estado más en la reflexión sobre nuestras propias prácticas pedagógicas; ya que, por las diversas circunstancias de la pandemia, no nos fue posible generar un proceso constante y prolongado de aprendizaje con las personas educandas (niños, niñas y familiares).

### Figura 3.3

*Las cinco categorías preliminares de análisis*



### ***Labor Docente en torno a Habilidades para la Vida***

Nuestra labor docente en los espacios de investigación la realizamos en primera instancia, para propiciar el desarrollo integral de habilidades y aprendizajes de las personas participantes, así que facilitamos prácticas pedagógicas transformadoras a partir del análisis crítico reflexivo y la construcción conjunta.

Para nosotras las experiencias de enseñanza y aprendizaje con personas participantes forman el núcleo de nuestra labor docente. Una labor que está en constante movimiento y construcción porque la realizamos en interacciones y ambientes complejos y dirigida a la construcción de mediaciones y prácticas pedagógicas transformadoras.

Las experiencias específicas escogidas para la labor docente se basaron en mediaciones en torno a habilidades para la vida. Las hemos escogido así porque vemos en ellas una posibilidad para fomentar *habilidades para la gestión emocional, la creatividad y la convivencia* que creemos potenciadoras de contextos inclusivos en el aula. Y, a la vez, los contextos inclusivos en el aula los consideramos privilegiados para la *vivencia de valores inclusivos*. Por ende, *nuestros sentipensares y las interacciones con las personas participantes* forman un foco importante de nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida.

A la vez, al enfocarnos en conocer los *creencias, sentires y formas de interactuar de las personas participantes*, podemos realizar nuestra labor docente *en y desde la diversidad*. En este sentido buscamos que lo que construimos con las personas participantes al participar en las experiencias de desarrollo y aprendizaje en torno a habilidades para la vida, personalmente y de forma colectiva, contribuye a la construcción de *convivencia en un contexto inclusivo*.

### ***Prácticas Pedagógicas Transformadoras***

Aquí queremos analizar las bases pedagógicas de nuestra mediación en habilidades para la vida y cómo éstas son o no son inclusivas. Lo investigamos mediante *sentipensares* sobre nuestra labor docente en interacción con las *realidades* en los espacios educativos del seminario en que *enfrentamos la práctica con la teoría*, no como dicotómico sino como de mutua influencia e interdependencia para la *comprensión y transformación* en los contextos. Asimismo, pretendemos que el *estar juntos y juntas* forme parte del aprendizaje en habilidades para la vida de todas las personas participantes en la investigación.

### ***Desarrollo Integral de Personas Participantes***

Con la mediación de las Habilidades para la Vida con las personas participantes desde un enfoque inclusivo, tenemos la intencionalidad de contribuir con su desarrollo integral pero especialmente con que vivencien y reflexionen, mediante actividades lúdico-creativas de su interés y agrado, la interacción en la diversidad, que se reconozcan en relación con el otro, la otra y lo otro.

Concebimos a las personas menores de edad como sujetos de derecho, protagonistas en el proceso de aprendizaje, dotadas de una poderosa imaginación, investigadoras naturales y para quienes el juego es su lenguaje. El desarrollo integral es un derecho y requiere de una educación de calidad con equidad.

### ***Espacios Dialógicos para la Reflexión Conjunta***

Entendemos el diálogo como este conversar con la vida, el otro, la otra y con la realidad intencionada para, desde diversas ópticas, construir sentidos, estrategias, ambientes de aprendizaje, ideas innovadoras. La *colaboración* la vemos como una actitud y un principio que facilita el diálogo. Y el *dialogo* vemos como un método a la base de la colaboración, y

dirigido a la construcción colectiva, mediado por el respeto, la apertura a lo nuevo y que incluye la curiosidad epistemológica y metodológica, así como la escucha empática.

### **Consideraciones Éticas**

En la investigación tomaremos en cuenta los principios éticos propios de una pedagogía inclusiva y de una investigación-acción. Es decir, nuestro actuar se realiza con las personas desde una perspectiva participativa y colaborativa, buscamos el desarrollo integral y disfrute de las personas, con nuestros pares en los espacios educativos realizamos una construcción dialógica.

De igual forma, nos informaremos y acataremos los principios éticos fundamentales formulados en la Universidad Nacional y consignados en el capítulo 1 del Reglamento del Comité Ético Científico (Consejo Universitario, UNA, 2017) “respeto a las personas, beneficio individual y colectivo, equidad y justicia, garantizando la vida, la salud, el interés, el bienestar y la dignidad de las personas que participan.” (art. 2)

Además, nos basamos en el Capítulo IV del reglamento antes citado con respecto al Consentimiento Informado para uso en la investigación con seres humanos, precisamente en los artículos 49 a 54. En este sentido utilizamos el consentimiento informado y llenamos los documentos pertinentes de la CCSS para obtener el permiso de la investigación y del uso de la información, las imágenes y escritos generados con los fines propuestos. Asimismo, guardamos la confidencialidad de la información y el resguardo de los datos personales de las personas participantes.

### **Cronograma**

En este apartado informamos sobre la distribución en el tiempo de las actividades del Seminario. La duración del Seminario ha sido más del promedio de tiempo para realizar un Trabajo Final de Graduación. Esto, por su inicio en plena pandemia por Covid-19.

Enfrentamos circunstancias de dificultad y restricción en los espacios educativos de interés que visitamos, por lo que hemos pasado por una variedad de espacios de acuerdo con nuestros intereses. En ellos realmente topamos con la apertura, interés y disponibilidad de las personas para la participación en la investigación. Al mismo tiempo, en ellos nos ofrecieron condiciones que posibilitaron nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida.

En la Tabla 3.7 relacionamos las actividades y pasos de investigación con los semestres de duración del Seminario.

**Tabla 3.7**

Temporalización global del proceso investigativo

<b>Tiempo en semestres</b>	<b>Primer Semestre 2021</b>	<b>Segundo Semestre 2021</b>	<b>Primer Semestre 2022</b>	<b>Segundo Semestre 2022</b>	<b>Primer Semestre 2023</b>	<b>Segundo Semestre 2023</b>	<b>Primer Semestre 2024</b>
<b>Actividades y Pasos en el Proceso</b>							
Construcción del tema según intereses investigadoras							
Conocimiento de Espacios Posibles							
Escritura y aprobación Anteproyecto							
Paso 1							
Paso 2							
Paso 3							
Paso 4							
Escritura Memoria							

Tiempo en semestres	Primer Semestre 2021	Segundo Semestre 2021	Primer Semestre 2022	Segundo Semestre 2022	Primer Semestre 2023	Segundo Semestre 2023	Primer Semestre 2024
<b>Actividades y Pasos en el Proceso</b>							
Revisión Memoria con Lectoras							
Entrega Memoria a CTFG							
Defensa pública							

*Nota: Tabla tipo matriz que contempla la temporalización global del Seminario en actividades y pasos en el eje vertical y tiempo en semestres en el eje horizontal*

#### **Capítulo 4. Sistematización y Análisis de Resultados**

En este capítulo nos adentraremos en el panorama de las experiencias para encontrar los hallazgos del proceso en los tres espacios educativos, acompañadas por pedagogías de la diversidad: pedagogía hospitalaria, de la ternura y de la cotidianidad. Este capítulo se convierte en la tierra fértil donde convergen las experiencias, reflexiones y testimonios recopilados revelando la riqueza y complejidad de las realidades, de las pedagogías acompañantes, y los resultados obtenidos, todo inspirado por el camino hacia una educación inclusiva.

La pedagogía hospitalaria, como primer acompañante para la construcción y el análisis de nuestras prácticas pedagógicas, nos sumerge en un universo especial donde el aprendizaje se encuentra entrelazado con las realidades de la enfermedad. A través de la investigación, hemos explorado cómo la adaptación de estrategias pedagógicas sensibles al entorno hospitalario pudimos transformar la experiencia educativa.

En paralelo, la pedagogía de la ternura emerge como un hilo conductor que teje relaciones significativas entre nosotras mediadoras y las personas participantes. Los resultados revelan la influencia directa de la empatía y la compasión en la construcción de un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Con testimonios y observaciones, exploramos cómo la ternura se convierte en un catalizador para el desarrollo integral de las personas estudiantes, fomentamos un sentido de seguridad y pertenencia que trasciende las barreras del aula, integrando las habilidades para la vida partícipes de nuestras mediaciones.

Y como tercer acompañante teórico-práctico, la pedagogía de la cotidianidad nos sumerge en la rutina diaria de las aulas, explorando cómo la incorporación consciente de la vida cotidiana y su diversidad puede generar experiencias de aprendizaje profundamente arraigadas. A través de esta lente, analizaremos cómo cada momento, cada interacción y cada actividad

cotidiana se convierten en oportunidades pedagógicas valiosas que contribuyen al desarrollo integral.

Este capítulo, de la presentación y análisis de los resultados de los pasos 1 y 2 de la ruta metodológica en cada espacio educativo, se divide en tres subcapítulos: capítulo 4.1, capítulo 4.2 y capítulo 4.3; según la modalidad de Seminario que trabajamos, explicado al inicio de la Memoria.

Las personas lectoras encuentran en cada apartado las narrativas que reflejan nuestra interpretación de las experiencias vividas. La introducción activa a las realidades se aborda desde una perspectiva global, guiada por la pregunta de investigación y la pedagogía acompañante específica asumido según cada subgrupo docentes-investigador que lideró la investigación-acción en el espacio específico. De esta forma, cada apartado inicia con una descripción densa del espacio, seguida por los resultados, la reflexión y el análisis de nuestra labor docente puesta en práctica en torno a habilidades para la vida, y los hallazgos encontrados.

Cabe destacar que en cada subcapítulo 4 usamos la letra cursiva para la voz de los participantes. El subcapítulo 4.1 está dedicado al espacio de la Pedagogía Hospitalaria en el Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y en la Casa Ronald McDonald. El subcapítulo 4.2 al espacio del Centro de Cuido y Desarrollo integral, CECUDI-Abangares. Y, el subcapítulo 4.3 está dedicado a los resultados en la escuela pública.

## Capítulo 4.1

### Presentación y análisis de resultados en el CeAPH y Albergue: un Espacio de Vivencia de la Pedagogía Hospitalaria

La pedagogía hospitalaria despertó en nosotras un interés por conocer una de las variantes de la educación inclusiva, la cual permite que personas con diferentes condiciones de salud mantengan su acceso al sistema educativo. Para poder satisfacer este interés, dimos paso a una serie de acercamientos iniciales y negociaciones para lograr que el Hospital Nacional de Niños (HNN) nos abriera las puertas. De esta forma en un primer momento, logramos ampliar nuestro conocimiento de la pedagogía hospitalaria de forma situada en el Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) en el Hospital Nacional de Niños (HNN) y luego, en un segundo momento, en uno de los albergues en que brindan servicio de hospedaje a niños y niñas hospitalizadas y sus familias. Dicho recorrido nos hizo reflexionar y obtener resultados con base en nuestra pregunta de investigación y nuestro interés por la pedagogía hospitalaria. En un primer subapartado, damos a conocer los resultados del periodo informativo y de negociación, seguido por los encuentros en el CeAPH y en un segundo apartado la parte de nuestro interaccionar reflexivo en el albergue, casa Ronald McDonald.

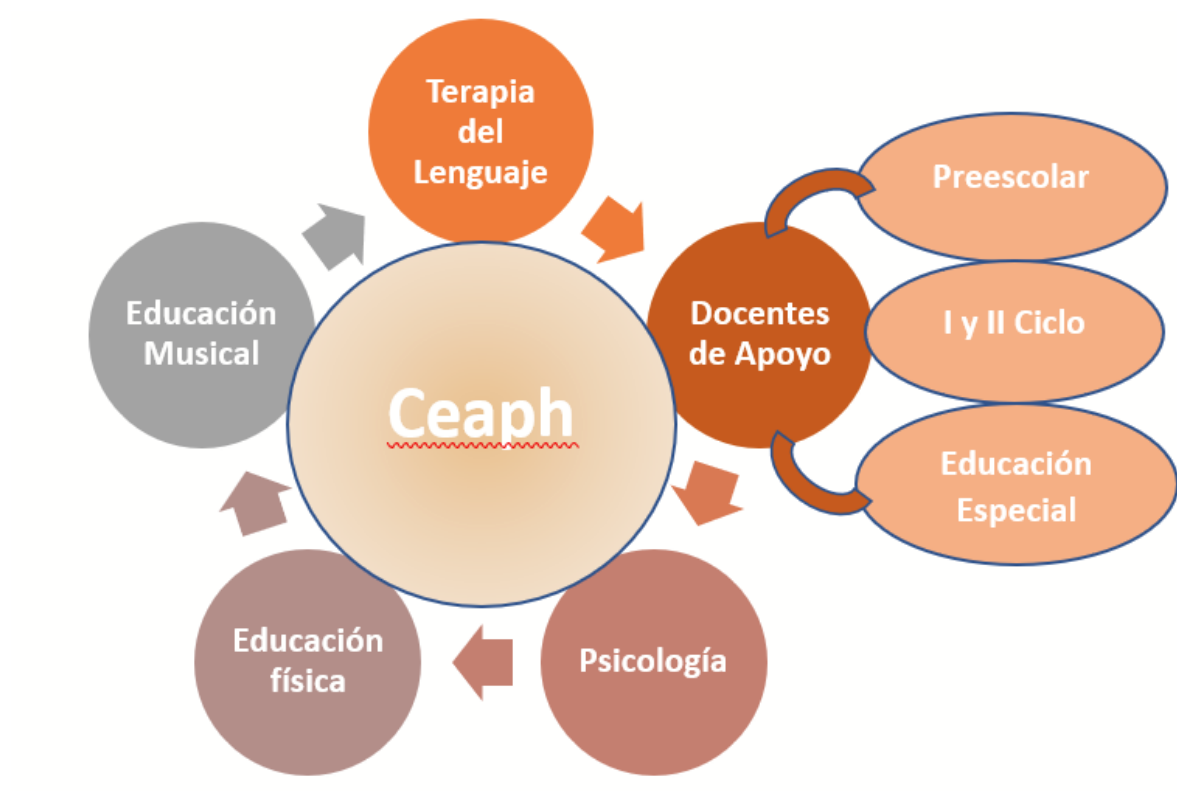
#### *Descubriendo el Espacio de la Pedagogía Hospitalaria Situada en el CeAPH*

Logramos acercarnos al Hospital Nacional de Niños por medio de una ex-directora y una funcionaria del sector pedagógico del HNN, el Centro de Atención en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH), cabe resaltar que, conocemos que este Centro se rige bajo las directrices y funciones del Ministerio de Educación Pública (MEP), a pesar de denominarse como una modalidad educativa que trabaja desde la interdisciplina, utilizando varias disciplinas para garantizar el acceso a una educación de calidad e integral, Es decir, su

recurso humano se conforma por personas funcionarias del estado quienes brindan los diversos servicios y apoyos educativos con que se cuentan en el Centro, los cuales detallaremos en la figura 4.1.1

**Figura 4.1.**

Los diferentes equipos profesionales con que cuenta el CeAPH.



*Nota: Información obtenida del MEP (2013)*

Nuestra principal guía en este proceso de entrada al espacio fue la funcionaria a la que nos referimos como participante CA (ver tabla de participantes en el capítulo 3), quien se desempeña como docente itinerante en el CeAPH. Es educadora especial y forma parte del equipo itinerante que cuenta con tres personas educadoras.

En la fase inicial del trabajo de campo, participamos en dos reuniones con ella y su equipo, que se realizaron de forma virtual-sincrónica por encontrarnos en plena emergencia

sanitaria por la COVID-19. Así nos enteramos de que el equipo docente itinerante en este momento del 2021 llevaba a cabo la mayoría de su trabajo de forma virtual con reuniones sincrónicas y trabajo asincrónico. Incluso, no les era permitido en ese tiempo entrar al hospital. Estos primeros encuentros, nos permitieron un contacto directo con nuestro interés profesional, la pedagogía hospitalaria en acción, lo que se tornó algo muy emotivo y nos llenó de alegría. En la primera conversación, nos encontramos con nuestras tutoras, quienes introdujeron nuestra idea del Seminario y juntas dimos a conocer qué buscamos en la pedagogía hospitalaria, cómo reconocer y propiciar prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras mediante el ejercicio docente facilitando habilidades para la vida.

Debemos mencionar que estábamos sumamente nerviosas, pero el equipo, y sobre todo CA, entendió nuestro trabajo de TFG y con su apertura y escucha nos ofreció seguridad y un espacio ameno en donde logramos dialogar, conocer más acerca de la práctica cotidiana actual en el CeAPH y comunicar nuestros deseos de acercamiento y participación en el equipo pedagógico para conocer desde adentro el funcionamiento de la pedagogía hospitalaria. CA nos explicó que *el HNN y el CeAPH comparten infraestructura*, y nos mencionó que *el factor pandemia ha generado cambios protocolarios, con los cuales hay que cumplir de manera rigurosa para poder realizar el TFG en el Centro*.

Luego, en otras de las reuniones informativas de entrada, CA, nos mencionó que *“el equipo docente del CeAPH es nombrado por el MEP. Algunas personas laboran como docentes dentro de los salones del Hospital y otras, como mi equipo, trabajamos como docentes de Educación Especial en calidad de itinerante*.

La itinerancia es la condición laboral de CA y abarca desde la hospitalización, los espacios habitacionales de convalecencia, hasta el centro educativo de procedencia de los

niños y niñas, propiciando la continuidad en el acceso a la EGB. CA nos menciona que *“mi equipo no labora únicamente dentro del hospital, ya que brindamos un servicio extendido hacia los hogares y familias de los niños y las niñas, quiénes en tiempo de convalecencia reciben una educación en sus hogares por motivos médicos. Para esto, nuestra labor va de la mano con el apoyo al personal docente y administrativo de las escuelas de procedencia de las personas menores de edad.”* Ante esta mención nos dimos a la tarea de investigar un poco más al respecto del servicio de apoyo itinerante encontrando que:

Los docentes de apoyo itinerante brindan atención educativa, en el contexto familiar, y orientaciones al personal encargado de centros de atención (guarderías, CEN-CINAI, otros), a los menores en periodos de convalecencia o recurrentes a tratamiento médico, de forma transitoria hasta tanto se concluya con el proceso de incorporación o reincorporación educativa. (Ministerio de Educación Pública, 2013, p.28)

Lo anterior nos permitió conocer cómo la pedagogía hospitalaria busca que integralmente existan los apoyos educativos necesarios para garantizar el proceso educativo desde la sala del hospital, pasando por eventuales entornos temporales y al final el entorno de procedencia de los niños y las niñas. Este panorama nos mostró la forma en que, mediante la contratación de un equipo itinerante, se busca facilitar continuidad a los procesos de estudio formal.

En otras reuniones de entrada sostenidas con CA, ella detalla que, por la restricción de ingreso en el HNN, el acceso a docentes itinerantes quedó restringido por completo, por lo que mantener el contacto personal con niños y niñas se tornó complejo.

Comprendiendo que ésta era una situación que no podíamos cambiar, expresamos que manteníamos el interés y que teníamos flexibilidad para acoplarnos a las disposiciones que

tanto el Hospital de Niños como el CeAPH propusieron para nuestra interacción. Esto tenía como resultado que CA pensó que la investigación podría ser posible y que para ese momento nosotras seríamos el primer grupo en poder acceder a presentar nuestra propuesta de investigación ante el Comité Técnico y Administrativo para dicha aprobación. Aunque teníamos que esperar algún tiempo, debido a que el CeAPH atravesaba por un proceso administrativo de cambio de dirección.

Para nosotras, la atención recibida y las coordinaciones de CA fueron de mucho provecho, por lo que nuestros nervios cesaron paulatinamente y sentimos la seguridad necesaria para poder prepararnos y presentar ante el Comité Técnico Profesional nuestra estrategia investigativa. Nos solicitaron completar los formularios que se nos enviaron en los cuales se solicitaban datos personales de nosotras como investigadoras y estudiantes, además del esquema de vacunación completa como parte de los nuevos protocolos formulados por el Hospital de Niños y el CeAPH en conjunto.

Del mismo modo, elaboramos la presentación de nuestro Seminario (Apéndice B) y atendimos la reunión virtual, presidida por el señor director CB, en la cual participaron las personas miembros del Comité mencionado y la mayoría del equipo del CeAPH. Al inicio, el director dio la palabra a CA quien leyó con detenimiento cada una de las cláusulas del reglamento interno del CeAPH para la realización de pasantías y trabajos de investigación. Se hizo énfasis en que debido a la situación que se atravesaba a nivel mundial por el virus del COVID 19, el reglamento se adaptaría, pero siempre siguiendo la línea investigativa que el CeAPH propone. Posterior a la lectura del documento mencionado, realizamos nuestra exposición de la propuesta investigativa del Seminario.

Esta precisa reunión, como parte del espacio de la negociación de entrada, nos brindó varios resultados: conocimiento del equipo completo del CeAPH, de la Normativa, de la necesidad de firma de consentimientos y los documentos con que cuenta el CeAPH para este consentimiento. También, el director (CB) nos mencionó el interés por parte del equipo en nuestro trabajo con abordaje transformador hacia la educación inclusiva. Con respecto a la Investigación Acción y el trabajo educativo propiamente, nos informó que las personas en el CeAPH provienen de realidades muy diversas y nos instó a *“tomar en cuenta cada una de estas realidades en el momento de crear los espacios de acción-reflexión”* (participante CB), Asimismo, nos preguntaron con respecto a cómo pensamos hacerlo.

Le expresamos al comité técnico que nuestro interés por la pedagogía hospitalaria es de complemento y enriquecimiento para nuestra formación profesional, por su vínculo con una educación inclusiva e integral, también hablamos que la investigación nos encamina a contribuir y fortalecer en los entornos donde se desarrollan los procesos educativos, prácticas pedagógicas transformadoras en torno a las habilidades para la vida; centralmente, al ser humano y su bienestar integral, así como el aprecio por su diversidad inherente. Igualmente, explicamos los propósitos de nuestra investigación, el paradigma, enfoque y método investigativo. Además, agradecemos públicamente a CA el acompañamiento brindado durante el periodo de indagación del espacio y la negociación para poder iniciar los procesos de ingreso al espacio. De esta manera se culminó con la presentación al Comité Técnico del CeAPH.

La realización y posterior presentación de la propuesta de investigación para el CeAPH, nos permitió confirmar nuestro interés por conocer más sobre la pedagogía hospitalaria y sobre ¿cómo su praxis se hace inclusiva? al ofrecer actividades y apoyos

educativos para garantizar que las personas menores de edad puedan seguir su proceso educativo; tomando en cuenta sus necesidades y realidades, y también su condicionamiento por la hospitalización y por los tratamientos médicos que reciben.

Significa entonces que, en la nueva visión de la educación especial, impregnada por el enfoque de la educación inclusiva, los apoyos educativos están conformados tanto por las actividades, estrategias y recursos que se gestionan, organizan y disponen para minimizar las barreras de acceso y participación de toda la comunidad educativa al interior del centro educativo, así como por los servicios de educación especial que se brindan en los mismos, los denominados apoyos complementarios (Terapia del Lenguaje, Psicología, Terapia Física) y otros servicios profesionales, que ofrece el sistema educativo costarricense. (Ministerio de Educación Pública, 2013, p.15)

Posterior a la exposición se nos hicieron consultas relacionadas a la población, específicamente sobre la inestabilidad y el carácter cambiante de la misma en el CeAPH, preguntando por si eso fuese un problema para nosotras. Esto porque la estadía depende de su situación médica, independientemente de los procesos educativos en que se encuentren. Sin embargo, reflexionamos que precisamente esta realidad de la pedagogía hospitalaria forma parte de nuestro interés, de lo que deseamos conocer y cómo, a través de nuestra interacción pedagógica en esos espacios, propiciamos contribuir a la calidad de vida y al seguimiento del proceso de escolarización y formación integral de quienes son atendidos/as en el CeAPH.

De acuerdo con la respuesta anterior y con la presentación de nuestra propuesta de investigación, por decisión unánime el Comité aceptó que realizáramos nuestro proceso de investigación con el CeAPH, asumió las responsabilidades de anfitrión y nos brindó los

espacios necesarios para nuestra participación. A partir de este acuerdo mutuo, iniciamos con completar el proceso administrativo, conforme el reglamento que ya conocíamos, e hicimos entrega de los formularios.

Mediante transcurría el tiempo, para que nos dieran el primer acceso a los espacios, indagamos acerca de la temática en Pedagogía Hospitalaria, la cual siempre fue nuestro principal interés. Participamos con CA de varios webinarios, que la página de Facebook del CeAPH transmitía, para conocimiento general de las personas interesadas en su forma de trabajo y en la materia específica de la pedagogía hospitalaria.

Como estos webinario y la bibliografía que retomamos no se centraban solamente en el trabajo realizado por el CeAPH, nos brindaba información teórica-práctica sobre cómo la pedagogía hospitalaria al nivel iberoamericano ha marcado un rumbo de educación inclusiva y transformadora para los niños y niñas hospitalizados/as, además conocíamos estrategias novedosas que los países implementan para un mayor aprovechamiento y una mejor calidad de atención educativa, por ejemplo estrategias basadas en los TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

Dentro de las lecturas y los webinarios vimos reflexiones y valores más allá de los apoyos para seguir con los estudios académicos, por ejemplo, sobre el reconocimiento de la diversidad dentro del estudiantado de la pedagogía hospitalaria.

El personal que trabaja en las aulas hospitalarias y en los equipos de atención domiciliaria no recibe un alumnado homogéneo, ni por edad, ni por niveles educativos, ni siquiera por patologías médicas. El tratamiento debe ser individualizado y adaptado a sus necesidades, pues las personas no se enfrentan a una misma enfermedad del mismo modo. (Palomares, Sánchez y Garrote, 2016, p. 1512)

Los webinario y conversatorios en los cuales participamos también nos hicieron reflexionar sobre cómo las circunstancias en cada país son distintas, sin embargo en cada país se busca brindar una educación de calidad que permita que dentro de las circunstancias médicas existan oportunidades de seguir estudiando, además de que como docentes empezamos a reconocer esa transformación de la que debemos ser parte, mediando en medio de la diversidad y adecuándonos a la singularidad de condiciones, habilidades y necesidades.

Posterior a la reflexión realizada seguimos generando el contacto con el CeAPH, por lo que para una mejor comprensión nuestra de lo mencionado anteriormente y cómo se ve en la práctica, la docente anfitriona CA nos invita a participar, en calidad de oyentes, a un par de reuniones virtuales, de las cuales trataban situaciones técnicas educativas por parte de su persona, algunas compañeras de trabajo en áreas como pedagogía en I y II ciclos del CeAPH y parte del personal de la escuela de procedencia del niño o niña. CA nos contó que *“estas reuniones se realizan para crear en conjunto estrategias pedagógicas según las realidades del niño o la niña, y para poder brindar un enfoque integral desde diversas áreas y trabajando de forma interdisciplinaria”*.

De los planteamientos anteriores se desprende que la respuesta educativa en esta modalidad debe ser oportuna, rápida y flexible, partiendo de una coordinación estrecha entre los diferentes profesionales del sector educativo, reconociendo que los menores con problemas de salud en edad escolar son responsabilidad de los diferentes profesionales a cargo de los servicios educativos regulares o especiales del centro educativo de procedencia, según sea el caso. (Ministerio de Educación Pública, 2013, pp. 16-17)

Desde la participación en estas reuniones reflexionamos sobre nuestros propósitos como investigadoras, y reconocimos que las dinámicas que se viven en cada espacio educativo son distintas, pero que también en la pedagogía hospitalaria la comunicación y colaboración entre docentes y familia forman la base y resultan claramente necesarias para poder activar y fortalecer las redes de apoyo.

Además de las reuniones de comunicación, también iniciamos a formar parte en la planificación de clases en el CeAPH que en este tiempo se realizaban en un escenario virtual, en donde los niños y las niñas se encontraban hospitalizados/as. En estas clases pudimos participar junto con ellos y ellas, junto al personal docente del CeAPH.

En estas sesiones de clase, los niños y niñas ingresaban por medio de un celular o una tablet con apoyo de algunas de las funcionarias del CeAPH, quienes podrían entrar en el espacio físico de la “escuelita”. Fue el apoyo que se realizaba sí por su salud lo requiriera, porque también algunas de las personas menores estaban junto a sus padres o encargados que los apoyaban en el acceso a las actividades.

Para el espacio virtual las docentes prepararon una serie de actividades interactivas como cuentos, canciones que permitían el acercamiento a los niños y las niñas. Asimismo, implementaron actividades en las que todas las personas presentes, tanto en el salón del HNN como de forma virtual, pudiéramos ser partícipes y pudiéramos expresar nuestros sentires.

Esto último lo detallamos así debido a que, a nosotras, a pesar de nuestra participación como oyentes, nos incluyeron en las actividades y nos hicieron sentir parte de la sesión. De esta forma, al participar tan cerca con la población, aunque fuese una reunión virtual, logramos sentirnos partícipes de verdad en la mediación con los niños y las niñas. A la vez que la observación participativa virtual nos mostró que el tomar en cuenta las emociones y

situaciones que se viven en un centro hospitalario forma parte del proceso de mediación ya desde el planeamiento de las actividades. Por lo que la creatividad y la innovación resultan parte importante de la pedagogía hospitalaria.

Esto quiere decir que se realice un proceso articulado de planificación y mediación pedagógica con las tecnologías para favorecer nuevas posibilidades de aprendizaje, en cualquier espacio pedagógico que se geste en el centro; aún en aquellos en que están presentes sus familiares que también son parte de éstos. (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 19)

Posterior a este acercamiento, CA nos contactó y nos consultó si deseábamos realizar un recorrido de manera virtual por las instalaciones del CeAPH, esto aprovechando la oportunidad de que le correspondía acercarse a las instalaciones físicas para realizar un *papeleo administrativo*. El recorrido se realizó rápidamente debido a las normativas que posee el HNN y los protocolos para las personas profesionales que laboran en el CeAPH. En relación con lo anterior, la anfitriona nos enseña el quinto piso del Hospital Nacional de Niños, nos muestra con apoyo de su celular el pasillo en dónde se encuentran las instalaciones del CeAPH, esto en su mayoría por la parte exterior, debido a que, como nos comentó: *algunas de las aulas del Centro, por acatamiento administrativo del HNN, se adaptaron para uso recursivo del área de salud del Hospital*.

Durante la conversación virtual CA nos comenta aspectos relacionados al área administrativa y física del CeAPH, menciona que *ahora al ser menos los espacios para reunirse a planear sus clases y preparar materiales, las personas docentes se turnan los horarios para ir al Centro de forma presencial, para realizar las actividades correspondientes a planificación y administración que tiene que realizar cada profesional*.

En el recorrido nos topamos con una de las docentes de Atención Temprana la cual muy amablemente nos saluda y nos comparte un poco de las condiciones que tienen las personas menores de edad que se encuentran en estas áreas, en donde, por situaciones diversas, *tenemos niños y niñas quienes desde su nacimiento hasta los 2 o 3 años no conocen sus hogares. Para ellos y ellas esta sala de hospital se vuelve su espacio más cercano a un hogar, en donde la mayor parte del tiempo están en compañía de algún familiar o de alguna persona profesional de la salud.*

Al preguntar sobre lo que pasa al dar de alta, conocimos que hay diversas condiciones en las que terminan su periodo de internamiento y a veces se les traslada a albergues aledaños al HNN, porque deben de llevar un periodo de convalecencia, en que, por diferentes situaciones económicas, sociales, familiares, requieren de este servicio por instancias de tiempo variado. En los albergues también reciben atención educativa, por el equipo docente itinerante. Otros sí regresan a sus casas y pueden pasar la convalecencia ahí, y para la atención educativa la docente itinerante coordina con la familia y la escuela de origen.

En el recorrido CA nos comenta que como docente en educación especial en la pedagogía hospitalaria se enfrenta situaciones de todo tipo, que muchas veces le resultan fuertes emocionalmente, pero que ella considera su labor muy gratificante. Nos cuenta que esto es válido para el equipo en que trabaja ya que visibilicen y apoyen situaciones que tal vez para muchas personas son desconocidas. Además de la realización del recorrido por instalaciones del CeAPH, ella nos indica qué nos hará el recorrido de las instalaciones de la Asociación Lucha Contra el Cáncer Infantil (Alcci), ya que en este lugar se encontraba una de sus compañeras, debido a que tenía una sesión individual con una estudiante y podíamos aprovechar para conocer parte de la infraestructura del Alcci. Al inicio nos plantea que

participamos de la sesión que tiene la docente con la estudiante, sin embargo, por algunos detalles en la logística solo se acordó el recorrido en las instalaciones.

Esta asociación se encuentra 25 metros sur de la Junta de Protección Social en la provincia de San José, abierto de lunes a viernes de 8 y 30 am a 6 y 30 pm, horario en los cuales se reciben visitas de las docentes itinerantes, y de otros funcionarios, sin embargo el albergue se encuentra abierto durante la noche para las familias que lo utilizan como hospedaje, además labora en modalidad de Organización No Gubernamental (ONG); la cual tiene poco más de 40 años de brindar, de manera gratuita, apoyo y esperanza a las personas, diagnosticados con cáncer en el país, trabajando de la mano con el Hospital Nacional de Niños.

En este lugar a las personas usuarias se les brinda hospedaje, transporte, alimentación, atención psicosocial y espacios de recreación. Aunque el recorrido fue rápido, ya que la visita al Alcci era para brindarle atención a una estudiante, la docente muy amablemente nos mostró las salas de espera, la recepción, el comedor, algunas de las aulas, ascensores, y espacios comunes en donde las personas diagnosticadas con cáncer y sus familias puedan sentirse cómodas.

Este recorrido nos permitió visualizar que la pedagogía hospitalaria se basa en una red de apoyo que se acopla a las necesidades y al entorno de las personas. Además, destacamos que la atención que brindan las personas educadoras especiales incluye la coordinación y atención en los albergues. Lo que nos demuestra que involucra las necesidades individuales y familiares, buscando una atención integral donde las circunstancias se consideran.

Relacionando esta atención conocida y observada a nuestro interés del Seminario, nos sigue ampliando la perspectiva sobre ¿cómo mediar en entornos donde la diversidad es el principal medio para gestionar las actividades educativas?

Los acercamientos, de observación y participación oyente virtual, nos brindaban la posibilidad de acompañar los talleres que realizaba el equipo del CeAPH y nos motivaron un bello amor hacía la profesión y el humanismo que denotamos en las labores observadas. Además, nos despertó el deseo por brindar nuestro aporte como investigadoras-docentes, y como personas, ya que nos sentíamos parte de esa gran red de apoyo de la pedagogía hospitalaria. Solicitamos a CA la posibilidad de realizar un taller de participación directa porque consideramos que nuestra comprensión, por las observaciones e información obtenida, nos permitía conocer la población que entonces estaba ingresada al Hospital Nacional de Niños. Propusimos mediar una actividad que siguiera la línea de nuestra investigación la cual buscaba que nosotras mismas lográramos un actuar docente transformador, en torno a las habilidades para la vida, que contribuye con formación de contextos inclusivos.

Después de estas observaciones nos reunimos nuevamente con CA y le contamos nuestra propuesta para realizar títeres a través de diferentes materiales pero que nos gustaría conocer las sugerencias que ella planteaba, además de que queríamos realizar un video contando un cuento y poder vincularlo con una habilidad para la vida, escogida para este primer acercamiento que sería mediado por nosotras, siendo este el pensamiento creativo.

Consideramos que las actividades para estimular el pensamiento creativo permiten que las personas se expresen y que nosotras a la vez podemos acercarnos a la diversidad existente. Además, al conocer sus intereses y habilidades podremos ir descubriendo y

brindando oportunidades, desde nuestro accionar pedagógico, para su participación en igualdad de condiciones, lo que nos encamina a un proceso de educación inclusiva.

Escogimos la navidad como tema del taller, debido a que nos encontrábamos en el cierre de año escolar. CA planteó usar el cuento “Los atrapa sueños” y en la parte de los títeres nos indicaba la importancia de la intencionalidad y cómo podríamos trabajar con ésta en dicha clase, nuestra propuesta iba enfocada a que tuvieran accesos a materiales que permitieran poder trabajar la habilidad del pensamiento creativo, dejando a imaginación y exploración sus habilidades y decisiones para poder crear el títere, para esto debíamos lograr que tuvieran acceso a éstos con cierta anticipación para que pudieran trabajar, desde el espacio en el que se encuentren, y que se tenían que entregar en una bolsa ziploc sellados. Además, recalcó que aún no conocíamos la cantidad de personas que iban a asistir en esa actividad.

Por otra parte, con respecto a los consentimientos, CA nos indicó que se debían enviar con los materiales en un sobre de manila sellado para su firma y que por las políticas no se podía grabar los encuentros, pero que existía un consentimiento informado para autorizar las clases virtuales, pero faltaba consultar si se contaba con este permiso. Si fuese así, con ello podríamos realizar grabaciones de voz para la recolección de datos.

Posteriormente, por medio de una explicación en modalidad de video a las docentes del CeAPH se les detalló cada una de las actividades a realizar en nuestro taller, así como la duración de estas, buscando sugerencias y la aprobación para su realización. A partir de la explicación y propuesta del taller, como aporte al mejoramiento, las docentes nos indicaron que el preguntar a una persona en una condición médica ¿cómo pasaría la navidad? muchas veces repercute en recuerdos de momentos y situaciones difíciles, porque muchos han debido pasar

fechas festivas en un hospital, por lo que nos sugirieron cambiar la pregunta. Entendimos que partir de las realidades de los niños y las niñas no es un simple dicho sino una acción multidimensional, las realidades son complejas, con muchas aristas que se cruzan. Eliminamos la pregunta por completo y fue así como recibimos la autorización para ejecutar este primer taller. Con anterioridad facilitamos los materiales para entrega al hospital, junto a los respectivos consentimientos, tal y como se pautaba.

Iniciamos con explicar la primera actividad, para dar la bienvenida a todas las personas participantes. El personal docente se caracteriza por su vestimenta de forma navideña. A continuación, presentamos una breve descripción de nuestro primer taller.

Para este inicio utilizamos un video con títeres y generamos acercamiento a través de actividades que posibilitan el pensamiento creativo.

Para el desarrollo del taller: Cuento de navidad con títeres. ¿Qué es la navidad?

Comentar el cuento, ¿cuál fue la parte que más les gustó y qué es para ellos la navidad y cómo la pasan en sus hogares o espacios de convivencia, contemplando el mismo objetivo anterior,

Cierre: Mostrar cómo se puede hacer un títere de papel para tomar como referencia para poder crearlo con los diferentes materiales que enviamos para su fabricación.

Entre los materiales a utilizar se encuentran: bolsas de papel, bolsa ziploc. ojos móviles.

Por el tiempo de duración, se les informó de que la actividad se realizará de manera asincrónica. En esta modalidad, se les pide a las personas estudiantes que creen un títere en sus propios espacios utilizando los materiales que se enviarán. Posteriormente, les solicitamos que elaboren una historia protagonizada por el títere, grabando un audio o video que muestre la narrativa creada; y que adjuntaran una fotografía del títere.

Las docentes de la Pedagogía Hospitalaria como parte de su experiencia laboral saben que todas las situaciones médicas, que viven cada uno de los niños influyen de alguna forma en los procesos, así que analizamos que la empatía y el respeto por cada persona y sus circunstancias, deben de ser parte importante de nuestro quehacer metodológico.

La recomendación que nos brindaron también nos amplió aún más el panorama visualizando que la transformación e inclusión comienza desde nuestro accionar. En ello queremos realizar el reconocimiento y buscar la equidad en la participación, a partir de las diversidades conocidas.

Describir nuestro quehacer educativo de esta forma, implica analizar nuestra gestión y ser conscientes de que la transformación educativa requiere de una observación atenta con todos nuestros sentidos al igual que una introspección sobre lo que estamos haciendo.

Para la aplicación del taller, el día seleccionado se conectaron personas en edades entre los 7 y 12 años, iniciamos con cada una de las actividades del taller propiciando la participación mostrando una actitud entusiasta, cada una de las actividades desarrollamos según el tiempo establecido y mediamos en compañía de las docentes del CeAPH, las cuales fueron un apoyo significativo para cada una de las actividades; algunos de los niños y niñas se encontraban en compañía de familiares, por lo que en todo momento hubo una gran participación y fluidez de la actividad, conforme fue transcurriendo, nos permitió esa atención y participación colectiva y cómo a través de las habilidades escogidas podríamos ir generando acercamientos a las personas participantes que nos permiten crear lazos de confianza y poder afianzar nuestra participación con las personas menores de edad y su entorno.

Conviene subrayar que tras esta participación nuestra docente anfitriona nos indica que para la siguiente sesión esperaba la confirmación de sus colegas, ya que son las que coordinan

estos acercamientos. Sin embargo, debido al calendario estipulado por el MEP en ese momento con variantes significativas en el planeamiento docente y demás labores administrativas del CeAPH, la comunicación con las docentes que nos brindaban el espacio y con nuestra docente anfitriona se tornó un poco distante, esto ocasionó que estuviéramos en un periodo de inacción.

Conocemos que, debido a la situación del Covid-19 en el ámbito educativo, la entidad pública encargada del sector pedagógico de nuestro país se encontraba en un ciclo de cambio y adaptabilidad desde el año en que la pandemia inició. Esto, nos confirmó CA, ya que nos preocupamos, porque no teníamos claridad del asunto y no queríamos ser invasivas en este tipo de situación; nos llevó a agendar una cita con ella para conversar sobre el panorama que tenía en ese momento sobre nuestro abordaje y participación en el proceso.

Nuestra anfitriona nos menciona en la reunión virtual que, el CeAPH se encontraba en una posición complicada, en primer lugar, debido a que estaban cerrando ciclo lectivo y que su carga administrativa era mayor, debido a que el MEP por acondicionamiento de “calendario” les envió a entregar informes y demás acatamientos, por lo que las sesiones con la población se estaban abordando de manera en que pudieran lograr con lo estipulado por esta entidad.

No obstante, además de cumplir con las obligaciones laborales, nos menciona que el CeAPH estaría en una etapa de desalojo del quinto piso de la infraestructura del Hospital Nacional de Niños, debido a que, según nos menciona en la reunión, la llamada “escuelita” del CeAPH no posee instalaciones propias, porque que hay una situación compleja con el órgano encargado MEP, ya que no les ha apoyado con la ubicación permanente de un espacio para que la “escuelita” y los profesionales en educación que la conforman puedan

establecerse en materia de infraestructura, para así poder favorecer una educación integral para esta población en etapa de niñez que se encuentran en condición hospitalaria.

Es así, que la docente anfitriona nos comenta acerca de esta realidad por la cual están atravesando, es por esto que conforme la escuchamos y conversamos con ella le solicitamos de la manera más respetuosa posible que nos diera su opinión personal y profesional acerca de nuestra actual situación con el proceso en el CeAPH, ella refiere que el panorama para seguir con nuestra investigación es muy parecida a su propia situación laboral actual en donde, al verse desalojado de su espacio de trabajo, la incertidumbre se vuelve mayor, y no saben por cuánto tiempo. Por lo que nos sugiere analizar otros posibles espacios de la Pedagogía Hospitalaria, como en los lugares de procedencia o bien en uno de los albergues.

Como investigadoras y docentes sentimos mucha incertidumbre, preocupación ya que nos encontrábamos en una posición en la cual queríamos continuar con nuestro interés inicial, y con el cual consideramos habíamos generado una vinculación, un espacio que nos abrió las puertas y que nos permitió vivir y reflexionar desde la experiencia práctica los constructos sobre la educación inclusiva y la transformación educativa. La realidad de la pedagogía hospitalaria se nos hizo aún más cambiante y otro llamado a nuestra flexibilidad, a confiar en nuestro propósito y en nuestra capacidad de adaptación a la realidad y a trabajar con *seguridad insegura*, es decir, en la incertidumbre más no en la inacción.

Cuando la niña, el niño o una familia pierden la esperanza, existe la posibilidad de “perder la batalla”, es fundamental mantener siempre la esperanza en que hay un futuro. En esto la pedagogía hospitalaria ofrece una visión concreta de que hay un futuro. (Cenarec, 2017, p.12)

Si partimos de esta pedagogía hospitalaria basada en la pedagogía de la esperanza, entonces como docentes de educación especial como lo somos nosotras, tenemos el poder y la oportunidad de encontrar soluciones e incluso de transformar situaciones.

Por ende, decidimos indagar otros espacios de la pedagogía hospitalaria en los cuales pudiéramos estar más presentes y tuviéramos un mayor acercamiento a las personas, para seguir en dirección a nuestro interés inicial que es la pedagogía hospitalaria, de la mano de los conocimientos que habíamos adquirido en el HNN, y los pequeños pero significativos acercamientos que habíamos tenido en el CeAPH, con los niños y niñas hospitalizadas, sus familias, y el personal docente. En los talleres en los que participamos, las diferentes clases virtuales y los espacios que observamos, además de conversaciones con nuestra docente anfitriona, visualizamos esa línea de la educación inclusiva tan importante para nuestra intencionalidad como seminario: ¿cómo construir en conjunto siguiendo la línea de interés pedagógico?

A través de la indagación documental que realizamos en este nuevo periodo de pausa activa destacamos que: “Para mitigar el estrés de la hospitalización prolongada, se cuenta con redes de apoyo y dentro de las redes con los albergues que “ofrecen a las familias, hospedaje, alimentación, actividades para uso del tiempo libre.” (Cenarec, 2017, p.11). En nuestra búsqueda, para encontrar un espacio en el que podíamos interactuar directamente con la población reconocimos dos albergues, la Alcci para la niñez en tratamientos de cáncer y la Casa Ronald McDonald como algunas opciones de posible espacio. La opción que elegimos con CA fue la Casa Ronald McDonald, porque en ella nos permitían trabajar los sábados mediante interacciones directas y presenciales para proseguir la Investigación Acción con la población atendida por el CeAPH.

Casa Ronald es un albergue que permite a familias estar cerca de la persona hospitalizada y su ingreso se realiza por medio de la comunicación y servicios sociales enlazados entre el HNN y los diversos albergues. Este servicio de albergue forma parte también de los servicios en que CA ejercía sus funciones de docente itinerante. Como parte de los servicios a la continuidad educativa de la pedagogía hospitalaria, vela por la atención educativa integral de los hospitalizados y de cada servicio en que esta población se ubica cuando no puedan asistir a su escuela de procedencia.

“(…) el abordaje educativo proporcione distintas oportunidades para la población descrita, tales como: continuidad del proceso de aprendizaje durante el período de hospitalización, convalecencia o recurrencia a tratamiento médico, favorecimiento del bienestar socioemocional, estimulación del proceso de socialización, entre otros. Esto se logrará con una metodología flexible, integral.” (...) (MEP, 2013, p. 13)

Por lo que analizamos que el acercamiento a estos albergues nos permitiera ampliar nuestro conocimiento teórico-práctico acerca de la pedagogía hospitalaria y cómo a partir de distintos ejes podremos seguir conociendo y profundizando sobre cómo nuestro interés inicial ha tomado forma y nos permite comprender sobre esos espacios transformadores.

A partir de lo anterior CA, en respuesta a nuestra propuesta previa, planteó realizar una reunión virtual con AA, la gerente de operaciones del albergue Casa Ronald McDonald quien se encarga de la logística y asegura que todas las personas que visiten el albergue puedan aprovechar y ser atendidas. Nos reunimos con ella en presencia de CA y de nuestras tutoras, externado nuestra solicitud de poder asistir presencialmente los fines de semana, y así plantear talleres en torno a habilidades para la vida que permitieran continuar con el TFG e implicarnos en la práctica para contribuir con una educación inclusiva. Desde esa

conversación, nos invitó a conocer las instalaciones físicas del espacio, situado a 100 metros del HNN, y poder iniciar con los encuentros de facilitación de las actividades educativas.

Según la bienvenida iniciamos un recorrido, ella menciona que Casa Ronald tiene un área física de 5 pisos, habitaciones cómodamente equipadas, cada una con 2 camas, además hay áreas de televisión, lavandería, área multisensorial y un amplio comedor. El Albergue brinda 5 tiempos de comida a las familias que tienen algún niño o niña hospitalizado(a). Todas las familias que visitan y se hospedan en casa Ronald son de distintos lugares del territorio nacional. Nosotras, en este recorrido, le detallamos que en base a las habilidades para la vida íbamos a desarrollar actividades para la participación de las familias. AA nos explicó que podíamos realizar talleres en conjunto, pero cada semana era posible que las familias cambiaran porque el periodo de estancia no era el mismo para todas, por lo que no existía constancia en esta.

Le comentamos la intencionalidad del Seminario por lo que realizamos un abordaje desde la diversidad y adaptada a la realidad, que los talleres iban dirigida a una contribución positiva de las habilidades para la vida. También que como educadoras-investigadoras, voluntarias en el albergue, nos comprometemos a seguir las disposiciones que el lugar presenta y adecuarnos a esa realidad plural y fluctuante.

De acuerdo con nuestro recorrido con AA, se nos detalló que existe mucha diversidad familiar, por lo que cada semana que asistimos podríamos invitar a todas, pero que era probable que hubiese ingresos o salidas del albergue, y que cada familia tomaría la decisión de participar, pero que sería gratificante poder brindar estos talleres y acercarnos a la población, ya que hay momentos de estrés y preocupación por cada situación.

Cabe destacar que nuestro ingreso a Casa Ronald estaba basado en el permiso que obtuvimos del CeAPH, ya que fuimos presentadas ahí por la docente itinerante del hospital quien

también extiende su quehacer hacia los albergues. Nuestro aporte entonces no era únicamente como voluntaria, sino también iba a generar un acompañamiento pedagógico. Para iniciar la construcción del primer taller decidimos indagar más sobre Casa Ronald McDonald, conociendo cual era la visión y la misión que cumplía:

La Fundación Infantil Ronald McDonald tiene como misión crear, buscar y apoyar programas que mejoren de forma directa la salud y el bienestar de los niños y niñas. Su visión es estar continuamente trabajando para mejorar la salud y el bienestar de los niños enfermos y sus familias, en el marco de nuestros valores: Celebramos la diversidad de nuestra gente y nuestros programas. Creemos en nuestra gente. Valoramos de dónde venimos (nuestra herencia). Trabajamos con responsabilidad. Actuamos éticamente. (Fundación Infantil Ronald McDonald, 2019, s.p)

Como antes se visualiza Casa Ronald respeta y defiende la diversidad de las familias presentes, así que desde nuestro accionar pedagógico buscamos seguir con esa línea de visión y misión, y como cada taller preparado va de la mano de esos valores y de la responsabilidad que como pasantes asumimos.

La información previa que conocimos por los acercamientos que habíamos tenido en el hospital nos permiten comprender la dinámica de la población en la casa Ronald McDonald. Sabíamos en primera instancia que el trabajo con la diversidad se ampliaría al incluir a las familias directamente, comprendemos que cada una de las realidades de las personas hospedadas en este espacio, niños(as), hermanos(a) y madres, era singular. Esta oportunidad de conocer las dinámicas en el albergue y construir una interacción formativa informal con sus integrantes lo valoramos como parte del aprendizaje que queríamos seguir construyendo como vivencia de la pedagogía hospitalaria.

El Hospital Nacional de Niños en conjunto con el CeAPH trabajan de la mano buscando alternativas y apoyos necesarios para garantizar que las personas que están hospitalizados o inician periodos de convalecencia tengan herramientas para el desarrollo de sus facultades, aun estando con condiciones de salud, geográficas y socioeconómicas desfavorables. Muchas veces nos cuestionamos cómo era posible, pero empezamos a conocer desde dentro las partes de la amplia red de la pedagogía hospitalaria del HNN, que lo permite.

Es por esta razón que este espacio del Albergue nos emocionaba, porque la interacción de forma directa con las personas y sus familias nos iba a permitir presenciar, formar parte, de otro eje de la propuesta inclusiva de la pedagogía hospitalaria. Además, nos permitió seguir trabajando y propiciando una educación transformadora, ahora de forma presencial. Por ende, aceptando ambas partes nuestras responsabilidades e intereses decidimos iniciar a trabajar conjuntamente.

Antes de pasar a al próximo espacio de la pedagogía hospitalaria de este proceso de investigación, puntualizamos algunas características reflexionadas de los procesos pedagógicos conocidos en esta primera inmersión en el espacio de la pedagogía hospitalaria y que no queremos perder de vista al pasarnos a conocer otro espacio. sino llevarlos e involucrarlos en los análisis y reflexiones siguientes. El equipo de docentes en el CeAPH tiene claro y compartió con nosotras que los procesos pedagógicos que construyen buscan ser: *integrales*, trabajados de forma *interdisciplinaria*, en el reconocimiento de la *diversidad* y singularidad de sus estudiantes. Se enfocan desde las *realidades* de éstas, que son diversas y *complejas*, multidimensionales, tanto por condiciones y necesidades médicos como también sociales y de acuerdo con las habilidades de sus estudiantes. Como estrategia hacen énfasis en el *uso del cuento y del arte* para que sus estudiantes se expresen y también logren gestionar sus emociones. Consideran que sus

labores deben realizarse para que generen prácticas *pertinentes, rápidas y flexibles* en la respuesta a las diversas realidades. En este sentido hacen énfasis en la *comunicación y colaboración* en equipo, entre docentes, que consideran clave en la pedagogía hospitalaria. La orientación prioritaria de sus prácticas pedagógicas está en *los apoyos* y la formación de *redes de apoyo* para sus estudiantes.

Viendo las palabras que hemos marcado en cursiva y los enlaces entre estas características que mencionan de sus prácticas, consideramos que la pedagogía hospitalaria en este equipo hace un camino a la educación inclusiva. Sin embargo, ante la multiplicidad de realidades de sus estudiantes y las complicadas y complejas situaciones en que se encuentra el hospital por la pandemia por Covid-19 y el CeAPH por lo mismo y otros factores esenciales como la disminución de su espacio de atención; esta práctica inclusiva enfrenta múltiples barreras que tiene también sus consecuencias para el estado de salud físico y emocional de las personas docentes.

Nos hacemos la pregunta sobre herramientas o principios construidas por nosotras para nuestras prácticas, está la afectividad, la empatía, la flexibilidad, trabajar con la incertidumbre inherente a este espacio. buscar aprovechar los pocos momentos que tendremos con las personas estudiantes o con sus familiares y relacionarnos, por lo que nos prometemos seguir con el entusiasmo que tenemos para que inspiremos alegría y escucha empática. Sobre lo simple pero poderoso del valor de la alegría Booth y Ainscow (2015) en su guía para la educación inclusiva citan algo en que creemos fielmente:

La alegría sirve para celebrar y potenciar la satisfacción de adquirir nuevos intereses, conocimientos, habilidades y es la mejor forma de mantenerlos. Los contextos sin alegría suelen afectar negativamente tanto a las personas adultas como al estudiantado,

reduciendo su capacidad expresiva y puede llevarlos a la desmotivación y la desvinculación. (p. 29)

Con todo lo aprendido tomamos esa alegría en nuestra maleta para ir a conocer e interactuar en la casa Ronald McDonald.

### ***Labor Docente en el Albergue***

En este apartado realizamos el análisis de resultados de nuestra labor docente-investigador acerca de habilidades para la vida. Esta consistía en facilitar encuentros pedagógicos de forma presencial en el albergue casa Ronald McDonald. La presencialidad de los encuentros en el Albergue nos brindó otras oportunidades para el análisis de nuestras prácticas pedagógicas con las personas participantes y nos permitió acercarnos a otra más de los diferentes espacios de acción de la pedagogía hospitalaria.

El recomienzo en Casa Ronald nos generó mucha alegría y satisfacción por el seguimiento de nuestra interacción y aprendizaje en la pedagogía hospitalaria, sin embargo, nuevamente nos generó sentimientos de preocupación e incertidumbre, por no conocer en detalle cuál era la población con la que construiríamos cada encuentro.

Las conversaciones que previamente tuvimos con la gerente del espacio, así como la información brindada por CA, nos pautan que la dinámica en el albergue era cambiante, por las familias que entraban y salían y que, por ende, debíamos generar un impacto y una motivación en las personas participantes desde nuestra primera participación. Por dicha ya traíamos la alegría. Pero una educación transformadora según Movimiento ETCG (2018) requiere que lo concebimos “como proceso: no como una suma de contenidos sino como un itinerario, adaptando los contenidos y las metodologías a los procesos y momentos de desarrollo personal y de grupo” Sin embargo, por la dinámica existente fue difícil generar este progreso gradual, ya

que no existía seguridad de que la población semana a semana iba a ser la misma. Entonces tratamos de que cada actividad desarrollada se enfocaba en propiciar una experiencia pedagógica transformadora con las familias que decidieron participar. Apoyándonos en otros principios y valores, entre éstos, junto a la alegría involucramos la belleza:

su inclusión permite a la gente conectar los valores con su interpretación de lo que es sentirse realizado espiritualmente. La belleza se puede ver en actos de gratitud, en ciertas ocasiones donde la comunicación tiene un interés trascendental, en acciones colectivas de apoyo a las demandas de derechos, cuando las personas encuentran y usan su voz. La belleza está cuando alguien ama algo que otro ha hecho, en la apreciación del arte y la música. La belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza. (Booth y Ainscow, 2015, p. 30)

Estos dos valores nos están escritas en la piel, son recursos que podemos echar a andar en las actividades con las personas para lograr una conexión y sembrar esperanza con cada una de los talleres y actividades que impartimos.

Aunado a este viraje positivo con que contamos, seguimos pensando en nuestra planificación y reflexión sobre ¿cómo podemos lograr este impacto al no conocer con anterioridad con quiénes específicamente íbamos a interactuar? ¿qué queremos lograr?

Las habilidades para la vida destacan como referentes para cada actividad planeada con las familias hospedadas en Casa Ronald McDonald. Realizamos nuestros encuentros los días sábado durante aproximadamente 2 horas mediante talleres. De este modo orientamos nuestro accionar, sin perder de vista la pregunta y los propósitos de la investigación.

Nuestra intención en cada encuentro se encaminó a la posibilidad de propiciar una educación inclusiva y reconocer cómo facilitamos cultura, práctica y política inclusiva, además

de la participación, el disfrute y el aprendizaje por parte de los niños y las niñas, a sabiendas que teníamos que atender también a sus familiares en el proceso.

El primer resultado que les planteamos a nuestros lectores consiste en los 12 talleres que logramos formular, gestionar e impartir con las personas participantes. Las mismas las puede consultar en el apéndice B, en la que especificamos el nombre dado a cada taller y el número consecutivo, así como las habilidades para la vida en las que los talleres estuvieron orientados la intencionalidad propuesta. Y, como el Apéndice es producto de la sistematización, también incluimos la cantidad de personas participantes.

En el proceso de reflexión y análisis de los resultados, derivados de las vivencias e interacciones surgidas durante la mediación y participación en los 12 talleres, se identificaron diversas categorías que permitieron dar significado a la pregunta central y la intención del seminario, todo ello en el contexto de la aplicación práctica de nuestro interés pedagógico.

Con el objetivo de mejorar la coherencia y legibilidad de esta sección, hemos optado por organizar los talleres según la similitud de los hallazgos analizados en los resultados. Esta decisión facilita la comprensión al lector y proporciona una estructura clara. Como resultado, se han conformado tres grupos de talleres, cada uno alineado con hallazgo específico. En consecuencia, hemos definido tres hallazgos que engloban las comprensiones obtenidas y las nuevas preguntas surgidas durante el abordaje del problema planteado. Todo este proceso está enmarcado en nuestra búsqueda constante de prácticas transformadoras desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Con esta forma organizativa no solo buscamos simplificar la presentación de los resultados, sino también resaltar las conexiones y patrones emergentes entre los talleres. Al agruparlos de esta manera, buscamos proporcionar una visión más clara y cohesiva de las

tendencias derivadas de las experiencias compartidas en el marco de nuestro enfoque pedagógico. Además, este formato permitirá abordar de manera más efectiva las implicaciones prácticas y las recomendaciones constantes desde nuestro análisis de cada taller ara el próximo, contribuyendo así a la mejora continua de nuestras prácticas pedagógicas.

En la figura 4.2 se muestran los hallazgos de la experiencia inicial en la etapa del Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH) y en los talleres aplicados en Casa Ronald McDonald en relación con las habilidades para la vida, los mismos se ven ligados a la asociación de talleres formados en grupos A, B y C.

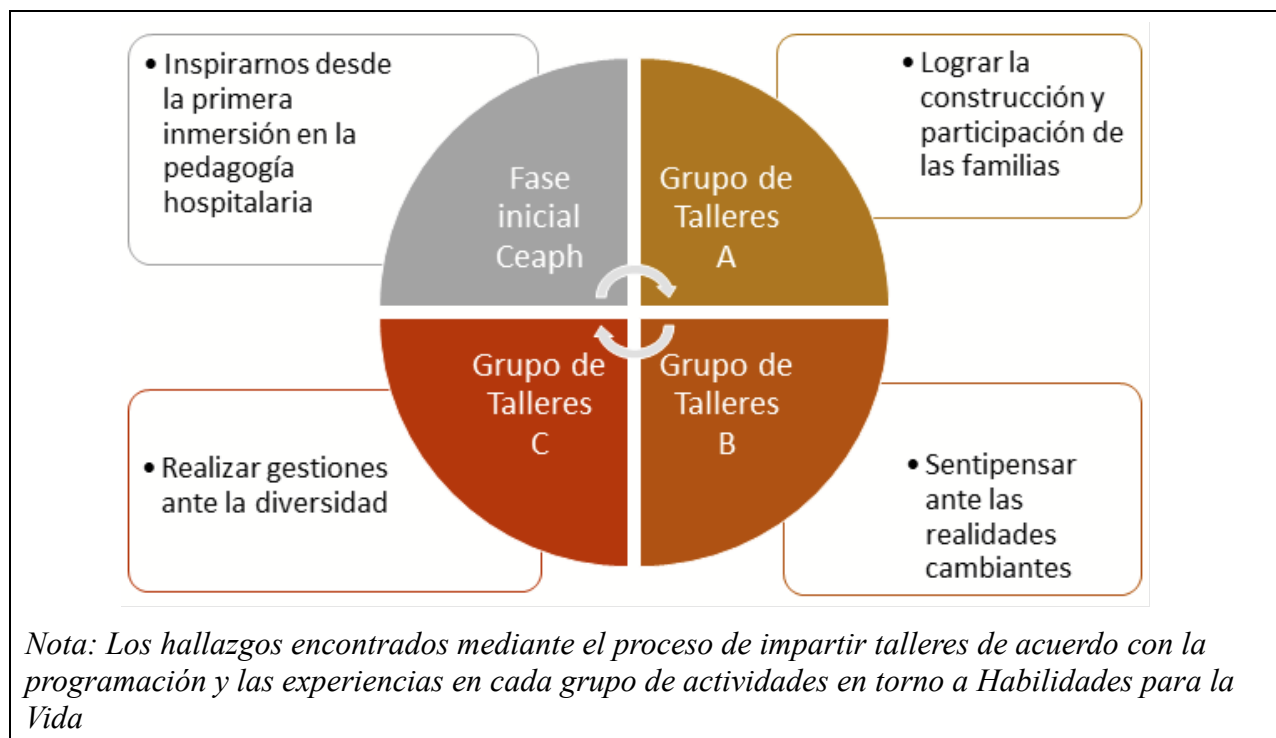
Los hallazgos encontrados en los resultados de la fase inicial en el (CeAPH) a partir de los talleres sobre habilidades para la vida en la Casa Ronald McDonald revelan elementos esenciales en las dinámicas educativas. En el CeAPH, se destacan la adaptación de estrategias pedagógicas a las necesidades, así como en la creación de un ambiente educativo inclusivo y emocionalmente apoyador, mediante la escucha y la alegría.

En los talleres de habilidades para la vida en la Casa Ronald McDonald, los hallazgos se centran en el desarrollo de competencias prácticas y emocionales, abordando habilidades sociales, creativas, emocionales, de autonomía y para la resiliencia ante desafíos cotidianos

Estos hallazgos surgen como elementos para comprender y mejorar las prácticas educativas, apuntando hacia la creación de entornos educativos más inclusivos y enriquecedores.

**Figura 4.2**

Hallazgos en los espacios de la pedagogía hospitalaria



Después de sistematizar y reflexionar sobre las estrategias relacionadas con las habilidades para la vida, descubrimos hallazgos en el análisis de los resultados en términos de mediación pedagógica, experiencias, vivencias, valores y principios presentes en nuestras prácticas pedagógicas en los talleres. Estos hallazgos los reconocemos como recursos valiosos para fomentar la educación inclusiva. A continuación, se detallan los resultados generales de cada conjunto de talleres, analizando los resultados y sus hallazgos a partir de la reflexión y el análisis.

La sección inicia con la fase inicial, obtenida durante el acercamiento al Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria. Luego, se divide en tres subpartados correspondientes a los tres grupos de talleres, y dentro de cada uno de estos, se presenta un subpartado específico denominado según el hallazgo indicado en la figura 4.1.2

### ***Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres A***

Los talleres A, llamados "Comencemos con un Hola", "El árbol de mi vida" y "Los colores de mi vida", se concibieron estratégicamente para conocer a las familias alojadas y al entorno del albergue. Reconociendo que estas familias a menudo tenían a sus hijos e hijas hospitalizados debido a la distancia entre el hospital y sus hogares, o a la falta de condiciones adecuadas en sus residencias para el período de convalecencia, planteamos actividades que nos permitieran comprender y adaptarnos a esta realidad cambiante.

*Contextualización de los encuentros:* El sábado 12 de marzo, comenzamos el taller alrededor de las 9:00 a. m. en Casa Ronald McDonald, organizando el material y el espacio. Conocimos a DI2, un niño de 5 años que acompañaba a su madre, MA1, y a su hermana ZO3 de 5 meses, en tratamiento médico. A pesar de las circunstancias, DI2 mostró entusiasmo por participar y utilizar el material del taller. A las 10:00 a. m., el taller comenzó con dos familias presentes y otra participando desde su habitación.

Inicialmente, realizamos un sondeo para conocer a las familias y sus circunstancias. Se presentaron dos familias: la de MA1, con un niño de 5 años y una niña de 5 meses con cardiopatía, y la de AL4 y su hija SH5 de 5 años, pertenecientes al grupo indígena Cabecar. Se inició el taller, llamado "La serpiente más colorida", donde cada familia pintó creativamente. Posteriormente, se incorporó una tercera familia con un niño de 2 años, SE6-IA7-SH8.

Después de finalizar la actividad de pintura, se llevó a cabo el juego del cuento, donde las familias crearon historias basadas en objetos proporcionados. Las familias expresaron ciertas reservas al leer en voz alta, así que las moderadoras leyeron los cuentos en su lugar. Los relatos fueron diversos y reflejaron momentos felices de cada familia.

La sesión concluyó a las 12:00 p. m., momento en el cual las familias se dirigieron a recibir el almuerzo. Se despidió a las familias agradeciéndoles su participación y expresándoles buenos deseos para la recuperación de sus hijos. Un padre expresó una necesidad específica para su hija, la cual se transmitió a la gerencia para su consideración.

En la segunda sesión, se trabajó con doña LI9 y su hijo GA10, así como la familia SO conformada con mamá e hija. Se realizaron actividades enfocadas en explorar emociones y reflexionar sobre el pasado. Ambas familias compartieron sus experiencias de manera abierta y agradecieron la oportunidad de participar en el taller.

En la tercera sesión, DI2, MA1 y ZO3 participaron activamente. DI2, un niño lleno de energía compartió su sueño de ser bombero, y MA1 expresó sus emociones a través de la actividad "Los Colores de Mi Vida". La mamá de GA10, que participó en sesiones anteriores, agradeció el apoyo brindado y expresó su deseo de mantenerse en contacto.

Estos talleres no sólo proporcionaron un espacio creativo y reflexivo para las familias, sino que también establecieron conexiones significativas entre ellas y nosotras como investigadoras. Cada sesión se convirtió en una oportunidad para compartir, expresar emociones, compartir alegrías y escucharnos para fortalecer los lazos en Casa Ronald McDonald, aunque fuese solo por el tiempo de estancia.

La población participante variaba en cada encuentro, con la presencia de padres, madres, hijos e hijas menores bajo atención médica, así como hermanos o hermanas de la persona hospitalizada. Además, comprendimos que la duración de la estancia en el albergue dependía de las circunstancias médicas de los menores a cargo. En respuesta a esta diversidad y transitoriedad, diseñamos estrategias para adaptarnos a estas dinámicas y necesidades, con el

objetivo de familiarizarnos con el espacio, generar confianza y establecer relaciones positivas con la población alojada.

Estas estrategias se orientaron hacia la creación de encuentros significativos por sí mismos, dado que no había garantía de continuidad semana tras semana con las mismas familias.

Nos propusimos impactar de manera positiva a través de cada taller, sin depender de la participación previa o futura de los participantes, actuando con alegría, escucha y respeto para tratar de propiciar un clima inclusivo.

Reconociendo la complejidad de estas nuevas realidades, nuestra formación inicial no abarcaba situaciones tan dinámicas. Sin embargo, asumimos la responsabilidad de gestionar y adaptarnos con flexibilidad. Aunque inicialmente nos preocupaba la incertidumbre, pudimos visualizar nuevas oportunidades en medio de los cambios y renegociamos nuestra propuesta de investigación. Nos encontramos donde queríamos estar y nos comprometimos a facilitar experiencias de aprendizaje significativas. Cada situación nos instó a observar detenidamente, a escuchar empáticamente para comprender las diversas condiciones y realidades del albergue. Buscamos sentirnos parte de la comunidad del albergue y contribuir a su transformación desde un enfoque hacia el empoderamiento

### **Hallazgo 1: Lograr la Participación y Construcción desde la Diversidad de Familias, a partir de la Intencionalidad Pedagógica de los Talleres**

Motivadas por nuestro compromiso y expresada dedicación, abordamos la cuestión fundamental de cómo identificar y fomentar la construcción y participación de las familias a través de las estrategias del taller y nuestra mediación. En la fase de planificación previa de los talleres, desempeñándonos como docentes-investigadoras, cada actividad se delineó con un propósito específico, alineado con la intencionalidad de nuestro Seminario y orientado hacia

nuestro interés de contribuir a la educación inclusiva. Este enfoque busca generar transformaciones en los espacios educativos mediante el reconocimiento y abordaje de la diversidad, construyendo con flexibilidad y buscando una aproximación que se ajustara a la realidad única de cada familia.

En relación con este primer enfoque, subrayamos que las personas participantes exploraron diversas temáticas durante las interacciones. Observamos que las estrategias implementadas facilitaron la convivencia y el reconocimiento de habilidades para la vida, las cuales se entrelazaron de manera coherente y proporcionaron una base sólida para la planificación de futuros talleres. Al cuestionarnos sobre la línea estratégica utilizada para crear espacios de convivencia y diálogo, surgió la comprensión de que cada taller buscaba generar un cambio significativo en la vida de los presentes. Nuestro enfoque pedagógico se adscribe a la búsqueda de permitir que personas con diversas condiciones accedan a una educación de calidad. A través de estrategias flexibilizadas, aspiramos a brindar herramientas a las familias que les permitan enfrentar la vida con determinación. Este planteamiento pedagógico se sustenta en la concordancia de diversos estudiosos e investigadores sobre el tema.

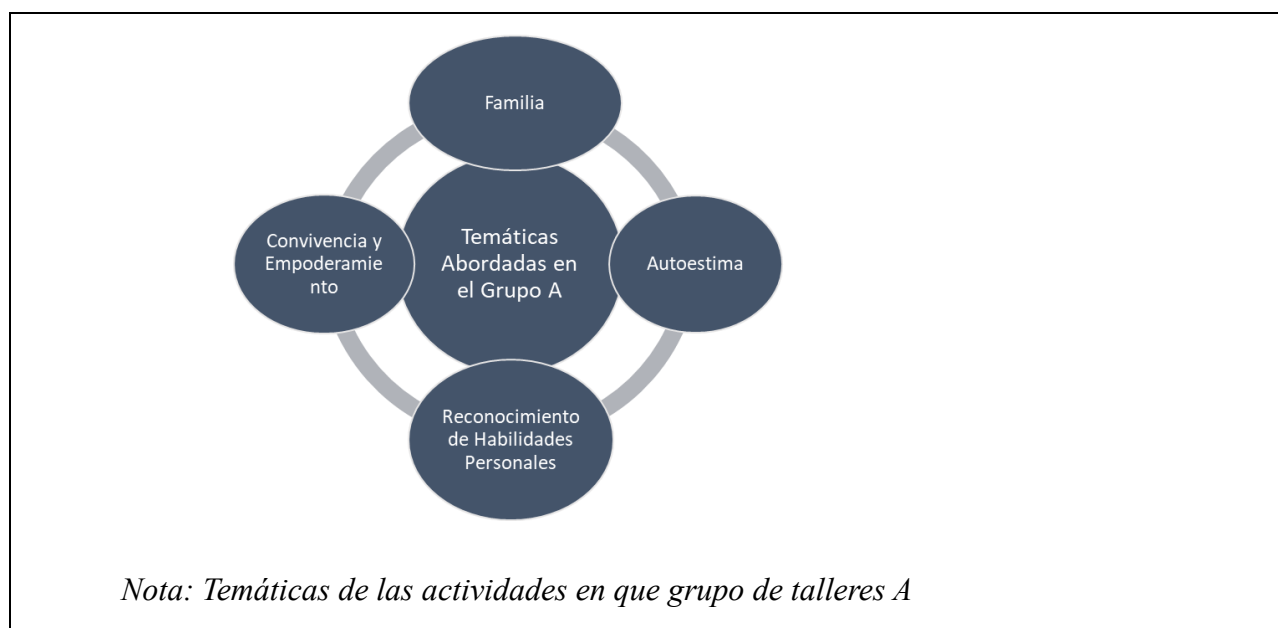
(...) la puesta en práctica del enfoque de Educación Inclusiva, se pretende mejorar la calidad educativa, especialmente para favorecer la participación, el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes que, por motivos de cultura, lengua, género, nacionalidad, capacidades y condición social, habían estado al margen del ejercicio de este derecho. (Castillo, 2019, p. 5)

En relación con la educación inclusiva mencionada en esta cita, se detallan en la figura 4.3 las temáticas principales en las que fundamentamos nuestras intervenciones y cómo, a partir de

estas, las familias respondieron, brindándonos nuevas perspectivas en nuestro rol de investigadoras.

### Figura 4.3

*Temáticas abordadas en el primer grupo de talleres en la casa Ronald Mc Donald*



Iniciar a propiciar un ejercicio transformador en un espacio no convencional, desde nuestro interés de conocer esa realidad, lo realizamos a partir de las acciones más sencillas, por ejemplo, iniciar por conocer el nombre de una persona, nos permite una puesta de entrada para compartir relatos de vida, que representa un punto de partida importante para nosotras, así que decidimos que en cada taller realizaremos un sondeo en el que conversamos con cada persona que decidió acercarse y participar, y reunir información sobre su familia, situación social, de salud, lugar de origen.

Después, expondremos algunas situaciones que se nos presentaron en el camino, pues cada sondeo y acercamiento a las familias resulta transformador por no pensar en nuestros

participantes como personas aisladas que deciden acercarse a realizar actividades, sino porque defendemos y abrazamos sus emociones y situaciones, sus caminos y aspiraciones.

Diversificamos nuestras estrategias y nos enfocamos en transformar nuestras acciones, iniciando desde el respeto y compartir nuestro interés por aprender y construir estrategias conjuntas que puedan favorecer y apoyarles en su vida.

Desde su formulación e intencionalidad, mencionamos talleres descritos y codificados como el GA, destacamos algunas participaciones que nos encaminan a la reflexión de los sentires de los participantes y cómo desde nuestra mediación se empieza a profundizar y construir un vínculo con el espacio y sus historias, claves para nuestro proceso.

Para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento creativo e inteligencia emocional, realizamos actividades en las cuales las personas participantes pudieran desenfocar su mirada de las emociones que genera tener un paciente hospitalizado, a desarrollar una actividad lúdica donde la creatividad fuera el invitado principal.

Iniciamos el taller con un títere de animales tanto nosotras como DI2, iniciamos pintando el animalito que había escogido, y además se tendría que pintar y pegar en una bolsa de papel para formar el títere y funcionalidad para que el títere se mueva, durante la actividad DI2 escogió una tortuga que pintó colorida, usando los materiales que llevamos.

*“MA1 realizó el Títere de una vaca y ella lo fue coloreando según sus gustos, y además conversando acerca de diferentes gustos musicales, al igual que DI2 que se inició la elaboración de la carta, pero de lo que él deseaba hacer en el futuro y expresa que la persona participante sueña con ser bombero y poder ayudar a las personas cuando se encuentran en peligro.”*

En la situación descrita, se destaca el enfoque centrado en la participación de las personas en su proceso de aprendizaje. La actividad con el títere y la elaboración de la carta evidencian la

importancia de incorporar los gustos, preferencias y aspiraciones individuales en la planificación educativa. En este caso, MA1 y DI2 no solo están participando en actividades creativas, sino que también están compartiendo sus intereses personales, lo que fortalece su conexión con el contenido educativo.

Se subraya la relevancia de considerar las experiencias y conocimientos previos de los participantes como elementos esenciales en la planificación educativa. Al reconocer y valorar los saberes individuales, se fomenta un ambiente educativo que se adapta a las necesidades e intereses específicos de cada persona. Además, el énfasis en la construcción activa del aprendizaje refleja una perspectiva pedagógica que busca empoderar a las personas estudiantes y permitirles ser protagonistas de su propio proceso de formación.

Reflexionamos cómo, a partir de las estrategias planteadas, las familias realizan construcciones distintas que amplían nuestra mirada crítica y nos permiten seguir construyendo espacios que se encaminan a una educación inclusiva, a través de nuestro quehacer y el ejercicio nuestro.

*Además de la limpieza. HA13 dijo que su don era el fútbol y que además en que era bueno en casa para hacer tarea.*

Construcciones no son solamente las que se plasman en una hoja o un material que se realice, construir también en nuestro entorno es poder ampliar el conocimiento, muchas de nuestras actividades fueron enfocadas en poder brindar estos espacios donde puedan consignar los nuevos conocimientos o lo más significativo a su vida diaria, este participante en específico había sufrido un accidente de tránsito, por causa del mismo su pierna fue amputada, un panorama que muchas veces resuena pero que no existen palabras de “consuelo” por lo que a través de las

semanas buscamos que él fuera consciente de sus capacidades y cómo los sueños siguen siendo igualmente posibles.

Situaciones como las que mencionamos anteriormente son las que nos permitieron considerar y apoyar la diversidad, cada situación encamina nuestra pedagogía, basándonos en la escucha, en la atención y en esas prácticas transformadoras, sentimos como investigadoras que permitir que las personas participantes fueran protagonistas de su proceso es lo que permite un aprendizaje significativo, un espacio colectivo de saberes que relaciona su vida cotidiana y que les amplía la perspectiva y permite que relacionen esas habilidades adquiridas a situaciones que se encuentran atravesando.

En este contexto, comprendemos que construir no se limita a la creación de materiales tangibles, sino que también implica ampliar el conocimiento y fomentar la conciencia en nuestro entorno. Nuestras actividades han proporcionado espacios donde los participantes pueden plasmar nuevos conocimientos y experiencias significativas en su vida diaria.

La relación con los propósitos educativos se establece al reconocer y valorar las construcciones individuales de las familias, ampliando la mirada crítica y contribuyendo a la construcción de espacios más inclusivos. La atención a situaciones particulares, como el caso de HA13, demuestra cómo las prácticas pedagógicas transformadoras permiten considerar y apoyar la diversidad, guiando hacia un aprendizaje significativo y colectivo de saberes.

Propusimos actividades que facilitan el descubrimiento y reconocimiento de las emociones como herramientas fundamentales para enfrentar las diversas situaciones de la vida con mayor fortaleza. Nuestro objetivo es que las personas se apropien de sus emociones, ya que estas surgen en respuesta a diferentes situaciones y momentos de la vida. Reconocemos la importancia de aceptar y gestionar estas emociones, guiándose hacia un camino de aprendizaje y

utilizándose de manera positiva. La creatividad, la escucha y el acercamiento son elementos clave que nos permitieron orientar eficazmente este proceso.

Aprender, para Maturana implica transformarse en coherencia con la emoción. Resulta de una historia de interacciones recurrentes donde dos o más personas interactúan, transformándose mutuamente. Para este autor, la tarea educativa sólida solamente puede realizarse a través del amor, cuando priorizamos la formación del SER, teniendo como foco de atención principal su HACER, ya que el SER y el HACER también están imbricados. Potenciando el HACER estaremos, simultáneamente, potenciando el SER. Convidándolo a reflexionar sobre su acción, estaremos haciendo que desarrolle su autonomía, su creatividad y conciencia crítica. Corrigiendo directamente el SER, diciéndole que es incapaz de superarse, que no tiene competencia o que no tiene cualidades para seguir, estaremos limitando, destruyendo su autoestima y restringiendo sus potencialidades. (De la Torre y Candida 2002, p.11)

La relación entre aprender, habilidades, inclusión y emociones es esencial como se menciona en la cita anterior, aprender implica una transformación coherente con las emociones. Este proceso se desarrolla a través de las historias de desarrollo de las personas mediante interacciones recurrentes entre la persona y su entorno o entre dos o más personas, en que se transforman mutuamente. Es decir, el aprendizaje es un proceso de cambio de la persona influenciado por el entorno, mediado por las emociones, y en que también el entorno se cambia.

En este sentido las personas autores enfatizan en que la labor educativa se realiza a través del amor, en que la persona, su ser y hacer, están centrales. Por ende, significa que, al potenciar habilidades para la vida, el hacer, al mismo tiempo estamos fortaleciendo su ser y viceversa. Con lo que Invitar a la reflexión sobre la acción promueve la autonomía, la creatividad y la

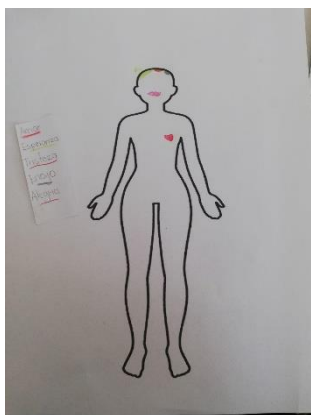
conciencia crítica, al igual que con la muestra del respeto a la persona y la escucha empática, desde el amor, propiciamos que practique y fortalezca su hacer, su conocer e interactuar.

En contraste, cuando de manera despectiva o negativa, reaccionamos. por ejemplo, cuando se equivoca o no entiende algo o incluso cuando muestra miedo o confusión, negamos su ser, limitando su autoestima o restringiendo sus potencialidades. Por ende, la importancia de construir un entorno educativo en que cada persona tenga cabida pueda ser y hacer con las demás personas. Así fomentamos un contexto educativo inclusivo y estimulamos el desarrollo integral e integrado en que los aprendizajes, las habilidades y las emociones se entrelacen.

MA1 expresó: *“el amor lo siento en el corazón el enojo en la cabeza la tristeza, la preocupación y la esperanza de la misma manera, en la cabeza, pero siempre tengo la esperanza muy presente en mi mente”*

Figura 4.4

Emociones plasmadas #1



*Nota. Dibujo que representa las emociones que el participante sintió con determinadas situaciones, así como en que parte del cuerpo lo sintió, se realizó con pintura.*

Al analizar la participación anterior, destacamos varios aspectos significativos. En primer lugar, la participante pudo expresar y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos durante un

momento determinado. Este hecho resalta la realidad de que, como adultos y líderes de familia, a menudo nos enfrentamos a situaciones difíciles que nos sacuden profundamente, pero a veces nos resulta difícil permitirnos sentir y procesar esas emociones.

La participación nos permitió adentrarnos en un mundo de emociones donde cada una fue reconocida como igualmente valiosa e importante. Además, nos brindó la oportunidad de entender mejor la experiencia de una familia proveniente de Venezuela, que ha atravesado numerosos desafíos y transformaciones en su vida. A pesar de estar lejos de su país y su familia, lograr esa apertura y diálogo en su entorno se debe en gran medida a nuestra disposición para relacionarnos desde un enfoque horizontal y empático, mediante preguntas simples pero significativas, como un simple "¿cómo estás?".

Relacionado con la construcción que se refleja en la hoja que les proporcionamos anteriormente podemos visualizar cómo las historias de vida de una familia no deben alejarse de los procesos pedagógicos. Es esencial reconocer que estas realidades no deben ser invisibilizadas en nuestro accionar. Consideramos que transformar desde un enfoque pedagógico auténtico implica integrar verdaderamente la educación a través de la comprensión y apropiación de las diversas realidades que enfrentan las personas participantes.

Como hemos mencionado anteriormente, la población es fluctuante, por lo que cada taller debía dejar clara su intencionalidad. De esta manera, cada construcción realizada por las familias se centraba en sus propias experiencias de vida. Este enfoque nos permite conectar de manera más genuina con las vivencias y necesidades de los participantes, estableciendo un puente entre las historias de vida y los procesos pedagógicos, enriqueciendo así la experiencia educativa.

Uno de los aprendizajes más significativos es reconocer que, aunque no siempre tengamos respuestas definitivas para las situaciones que enfrentan nuestros participantes, la

interacción puede crear un espacio de atención ameno. Es por esto que consideramos importante desarrollar lo siguiente.

Cuando se menciona que la práctica de escuchar propicia un ambiente donde se considera la vulnerabilidad de los participantes, se conecta con la idea de Maturana y Franco (2020) sobre una escucha, base de confianza, que está en el centro de las transformaciones en la escuela si se practique en su cotidianidad. Los autores abogan por una escucha que tenga incidencia en quienes interactúan en la escuela, para el cambio.

“(…) en lo cotidiano. Es allí donde la escucha debe estar, pero no cualquier escucha, sino una escucha atenta, arriesgada, que convoque a la transformación personal y colectiva de todos quienes forman parte de la institución escolar. (Maturana y Franco, 2020, p. 60)

La relación horizontal, la comprensión del contexto y las particularidades, así como la búsqueda de comprensión mediante la empatía, todo mencionado en el texto, resuena con la idea de una escucha que busca la transformación tanto a nivel individual como colectivo. Ambos textos abogan por una atención genuina a las situaciones, reconociendo que no siempre se tienen respuestas definitivas, pero que la interacción y la escucha pueden crear espacios de atención valiosos en el entorno educativo.

Continuando con la línea de actividades y talleres en los que destacamos la participación de las familias, iniciamos una en la cual les solicitamos a las familias presentes que debían de realizar una historia, un cuento donde ellos y ellas fueran los protagonistas pero debían de tomar en cuenta unos lentes y una sombrilla, ambos objetos se llevaron de forma física, y se les indicó de forma detenida que podían realizarla basada en hechos reales pero tomando en cuenta a su familia y a los 2 objetos.

La construcción de los cuentos desde nuestra intencionalidad se visualiza cómo ser protagonistas de nuestra propia historia, y cómo la transformación de los espacios se vuelve una responsabilidad como mediadoras de los procesos, por lo que tratamos de que *las actividades se flexibilicen a las necesidades o al surgimiento de situaciones.*

Los cuentos de MA1, DI2, ZO3, SE6, IA7 y SH8 fueron basados en un día en la playa donde eran muy felices; por su parte, los de AL4 y de SH5 en un papá y una hija que viajan a la capital desde Valle de la Estrella, Limón, para comprar ropa y artículos varios, mientras esperan cita en el Hospital de Niños y Casa Ronald McDonald los recibe.

A raíz de nuestro taller reflexionamos en que cada persona participante debe volverse protagonista de su proceso, desde su vivencia y percepción sobre lo vivido, que cada construcción y aprendizaje adquirido deben de relacionarlo a su vida, esto nos permitió que la transformación de los espacios sea desde la concepción de cada persona participante, desde el acompañamiento y de un aprendizaje mutuo. Sin embargo. ¿Cómo descubrimos que nuestras participaciones desde el inicio estaban fomentando un ambiente de confianza y un cambio en las personas que participaban?

El trabajo en unidad, desde la comprensión de las familias, nos permitía que cada construcción rumbo a una red de propósitos continuos que queríamos lograr, formando un equipo con las personas protagonistas del proceso, reconociendo a cada persona desde sus fortalezas y uniendo esas habilidades para propiciar un ambiente que nos enriqueció y una visión distinta de las realidades.

A partir de nuestro taller, hemos reconocido la importancia de abordar la transformación de los espacios desde una perspectiva personalizada, reconociendo que la educación no solo impacta al estudiante, sino también a todo su núcleo familiar. Es crucial involucrar y colaborar

con los padres de familia para iniciar estrategias que favorezcan la transformación de los entornos educativos.

Esta iniciativa cobra especial relevancia considerando que una gran mayoría de las personas alojadas en el albergue Casa Ronald McDonald son adultos que tienen a un familiar menor de edad hospitalizado. Al proporcionar herramientas y estrategias a las familias, no solo impactamos directamente en el aprendizaje y bienestar de los menores, sino que también trabajamos a escala al empoderar a los padres para que transmitan esta valiosa información y aprendizajes. Esta estrategia no solo beneficia a los niños hospitalizados, sino que también contribuye a crear un entorno educativo más enriquecedor y comprensivo para todas las familias involucradas.

Trabajamos y nos enfocamos en el área emocional porque desde el ingreso a este espacio cada una de las conversaciones que existían eran relacionadas a una situación y un ambiente de preocupación, en este punto resulta esencial mencionar que las personas que se nos acercaban atravesaban por diversas situaciones relacionadas a la salud de un familiar por lo que coinciden en esos sentimientos, nosotras como mediadoras del proceso sabíamos que era importante manifestar libremente sus opiniones y sentimientos, afrontar y razonar de forma mucho más eficaz lo cual permitiría poder generar mayor resiliencia en situaciones convulsas, por lo que destacamos que: “Asimismo, el afrontamiento emocional es útil en situaciones en las cuales las relaciones personales son más importantes que los logros materiales y en las situaciones percibidas como no controlables, ya que la modificación de la vivencia emocional sería la única opción de afrontamiento y modificación de la vivencia personal.”(Giuliani, 2012, p. 9)

Nuestras emociones son constructos aprendidos. Apoyar la gestión de emociones va dirigido a entender de qué manera las podemos vivir de un modo consciente y gestionarlas en nuestras

interacciones. La llamada inteligencia emocional. La vivencia que se genera por la mediación en habilidades para la vida se nutre con actividades de autoreflexión y metacognición para que las personas logren fortalecer sus habilidades emocionales. Por ejemplo, el enfocarse en las fortalezas y poder sobrellevar diferentes situaciones. Nuestra intención con las prácticas pedagógicas transformadoras radica en que las personas participantes puedan darse cuenta de sus visiones y reacciones ante las emociones tomar consciencia de la posibilidad de no estar atrapadas en ellas, para co-construir espacios de aprendizaje en comunidad óptimos y potenciadores de una cultura inclusiva.

Desde esta mirada, visualizamos que empoderar a las familias y enseñarles a gestionar sus emociones encierra un proceso pedagógico que instancias no tradicionales como lo es un albergue que hospeda familias con personas hospitalizados, transforma y gestiona habilidades permanentes, que les va permitir enfocarse desde otra perspectiva de lo que están atravesando, el enfoque que le den a las situaciones es lo que va permitir como afrontar la mismas, En el grupo de talleres A buscamos que las familias participaran, y nosotras apoyar en lo que necesitaran, pero también que nuestros participantes se encontraran en un espacio apto, con esto nos referimos a que comprendiera lo que ocurría, que les diera esa libertad de expresión pero que también todas esas habilidades descritas fueran paralelas a lo que vivían, talleres contextualizados, destacamos que las construcciones que cada semana obtuvimos muchas veces surgen de conversaciones imprevistas por situaciones inesperadas, por lo que de ambas partes obtenemos un aprendizaje, en nuestro caso desde la flexibilidad del proceso y como personas investigadoras reflexionar sobre nuestro ejercicio docente es parte de nuestros propósitos.

A lo largo del proceso, hemos comprendido que cuando alguna persona está hospitalizada, las prioridades de vida de las familias se ven invertidas, especialmente para

aquellas que deben trasladarse lejos de su hogar. En este contexto, reconocemos la comunicación y la educación constantes como aspectos fundamentales en el proceso de acompañamiento de una persona hospitalizada. Destacamos que cada construcción realizada por nuestros participantes revela cómo, desde la flexibilidad y amplitud de nuestro pensamiento, podemos seguir explorando esta perspectiva única de la pedagogía hospitalaria.

En este enfoque, no observamos las situaciones desde un sistema estructurado, sino desde una realidad que nos afecta profundamente y nos permite comprender que cada acción que emprendemos tiene como objetivo favorecer a una familia y brindarle apoyo en su difícil situación. La empatía juega un papel crucial al reconocernos como personas que no pueden cambiar las circunstancias que se viven, pero que sí pueden escuchar y buscar maneras de generar apoyos dentro de nuestras posibilidades. Este proceso nos ha permitido profundizar en la comprensión de las complejidades y necesidades únicas de la pedagogía hospitalaria, reafirmando nuestro compromiso de contribuir de manera significativa al bienestar de las familias afectadas.

Adquirimos aún más responsabilidad como personas y a la vez como investigadoras con el espacio porque nos integramos a cada una de las historias y de las situaciones que se vivían, no es una realidad ajena, si no por el contrario un aliciente que nos indicaba que debíamos seguir trabajando en pro de nuestros participantes, queríamos lograr pedagógicamente que la transformación de los espacios sea a través de las personas participantes, y como conjuntamente con las personas participantes y sus construcciones nos ampliaron y permitieron aprender de cada una de las personas, este análisis nos permite reflexionar sobre la necesidad latente de escucha en estos espacios y cómo desde una mirada pedagógica aún tenemos mucho camino por recorrer

### ***Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres B***

El taller comenzó con la participación de la familia Lira Martínez, invitada a unirse al evento. DI2, acompañado por su madre MA1, expresó su interés en participar. Aunque HA13, que recientemente sufrió un accidente y estaba en recuperación, se retiró por el cansancio, su madre, doña ML11, continuó participando activamente.

El taller incluyó una actividad llamada "Globitos de colores", donde cada participante coloreó una casita que representaba su hogar, destacando los valores familiares. ML11 compartió los valores fundamentales para su familia, como amor, respeto, amistad y cariño. Durante esta dinámica, DI2, inicialmente distraído, expresó el amor que recibía de su madre.

La actividad siguiente exploró el significado de los nombres de los participantes, revelando historias personales y conexiones emocionales. A través de acrósticos, cada persona asoció valores a cada letra de su nombre. Doña ML11 compartió sus valores personales, fortaleciendo la conexión con el significado de su propio nombre.

Durante el almuerzo, se encontraron con otras familias de la Casa Ronald McDonald. La madre de la familia BD informó sobre la mejoría de la salud de su hija tras el tratamiento, mientras que la madre de la familia UE compartió el éxito de la cirugía de su hijo hospitalizado y su recuperación positiva.

El día concluyó con agradecimientos y despedidas, destacando la importancia de estos encuentros en la construcción de vínculos y el apoyo mutuo entre las familias.

El siguiente taller "Quién Soy" del sábado 23 de abril comenzó a las 10:15 de la mañana con la presencia de Cristal, ya que Brenda enfrentaba situaciones familiares complicadas. Inicialmente, la sala de talleres estaba vacía, pero luego llegaron algunos niños, incluyendo a DI2, AS14 y DA17. Cristal inició con una actividad de bingo adaptada para facilitar la

participación de quienes residen en la Casa Ronald McDonald, usando imágenes de animales y colores en lugar de números.

Durante el bingo, Cristal aprovechó para conocer a los participantes, sus edades, procedencias y situaciones familiares. AS14 compartió que estaba en el cuarto año lectivo y su hermana gemela tenía una condición cardíaca, mientras DA17 participaba en el taller debido a citas médicas. La actividad generó un ambiente ameno y empático entre las familias presentes.

Luego, se realizó una actividad centrada en la construcción de un árbol con la silueta de las manos, donde cada participante plasmó sus cualidades, nombre, edad y origen. Hubo una interacción fluida y solidaria entre las familias, evidenciando la confianza y apoyo mutuo que brinda la Casa Ronald McDonald. Algunos participantes optaron por pintar superhéroes, lo cual añadió un toque creativo a la actividad.

La jornada concluyó con la elaboración de pulseras personalizadas y la repetición de la actividad de bingo debido al entusiasmo de las familias y la disponibilidad de más premios. La música se proporcionó por el ambiente de alegría, de conversaciones y risas entre los participantes. Cristal agradeció la participación y expresó su sorpresa y gratitud por la activa asistencia de tantas familias, subrayando la confianza generada en el taller y la belleza que significó haber podido compartir estos momentos.

En el tercer taller asistieron tres familias, dos de ellas participando por primera vez y una familia asidua a los talleres. Las familias presentes eran ME18 y su hija BR19 (3 años) de San Carlos, DE20 y su hija DI21 (5 años) de Cariari, y doña ML11 con HA13, que se unió al taller después por malestar inicial. Brenda no pudo asistir debido a problemas familiares relacionados con la salud de su abuelito.

Tras la bienvenida, se compartieron las experiencias de la semana, destacando la estancia en la Casa Ronald McDonald. ME18 expresó que su hija menor estaba en el hospital con una afección respiratoria, conectada a un aparato de oxígeno. DE20, en estancia corta, mencionó que ingresó el viernes anterior y probablemente este sería su único taller. Doña LI9 no pudo asistir debido a la operación de GA10.

Se explicó a las familias la grabación del sonido ambiente y la toma de fotos como documentación. Se enfatizó la voluntariedad de participación y la intención de crear un espacio cómodo y de confianza. La primera actividad consistió en que las familias crearan un cuento con imágenes proporcionadas, adaptándolo para quienes no leen o escriben. Durante la actividad, se discutieron los significados de los nombres y las familias compartieron entre ellas.

HA13 se unió más tarde al taller y participó activamente. Luego, se realizó una actividad de dibujo donde los participantes debían representar palabras susurradas, generando interacción y diversión. Posteriormente, ME18 propuso hacer origami, pero olvidó cómo hacerlo. HA13 tomó la iniciativa y enseñó una estructura en origami, supervisando y ayudando a los participantes. Durante esta actividad, se conocieron los gustos de ME18 y HA13 en relación con el origami.

Al concluir, las familias expresaron su agradecimiento por la experiencia diferente y agradable. Destacaron la importancia de estos talleres en sus rutinas diarias y la posibilidad de compartir con personas que atraviesan situaciones similares. Cristal cerró el taller resaltando la mutua enseñanza y despidiéndose con la expectativa de verlos en futuros talleres.

Los tres talleres compartidos revelan una progresión en la participación y conexión entre las familias en la Casa Ronald McDonald. Desde la inclusión de nuevos miembros en el primer taller hasta la consolidación de vínculos en el tercer taller, se destaca la importancia de estos espacios para construir una comunidad sólida. La variedad de actividades, desde la reflexión

sobre valores hasta la creatividad con origami, muestra cómo estos talleres abordan diferentes aspectos de la vida cotidiana de las familias, brindando momentos de distracción, aprendizaje y apoyo mutuo. En conjunto, subrayan el impacto positivo de estos encuentros en el bienestar emocional y la cohesión dentro de la Casa Ronald McDonald.

La relación entre los talleres y el Hallazgo 2, centrado en Emocionalidad y sentimientos, es evidente a lo largo de las experiencias compartidas. En el primer taller, se observa cómo las familias expresan sus sentimientos y experiencias personales, lo que contribuye al ambiente de confianza y apertura emocional. DI2, logra expresar el amor que recibe de su madre, resaltando la importancia de la conexión emocional en estos espacios.

La actividad de "Globitos de colores" destaca valores familiares, permitiendo que las familias compartan emociones y reflexionen sobre lo que consideran fundamental en sus vidas. ML11 comparte los valores de amor, respeto, amistad y cariño, revelando un aspecto significativo de su sentipensar. Este enfoque emocional se profundiza durante la actividad de explorar el significado de los nombres, donde se asocian valores personales a cada letra, fortaleciendo la conexión emocional con la identidad.

En el segundo taller, las interacciones entre las familias durante y después de las actividades reflejan un ambiente ameno y empático. La conexión emocional entre los participantes se manifiesta en las conversaciones sobre la salud de los hijos y los éxitos en los tratamientos médicos. Las despedidas resaltan la importancia de estos encuentros en la construcción de vínculos emocionales y el apoyo mutuo entre las familias.

En el tercer taller, se evidencia la progresión emocional, desde la bienvenida de nuevas familias hasta la consolidación de relaciones. La participación de él, a pesar de su situación de recuperación, refleja un compromiso emocional con las actividades. Las expresiones de

agradecimiento al finalizar el taller subrayan la valoración emocional de estas experiencias y cómo contribuyen al bienestar emocional de las familias.

En resumen, los talleres no solo abordan aspectos cognitivos, sino que también nutren las dimensiones emocionales y afectivas de las familias en la Casa Ronald McDonald. La creación de un espacio seguro y de confianza fomenta la expresión emocional y la construcción de conexiones significativas entre los participantes.

### **Hallazgo 2: Emocionalidad y Sentipensares**

Sentir y pensar son nociones que como docentes muchas veces se alejan de nuestro accionar, vivimos en procesos automatizados de lo que debemos de hacer y de cómo debemos de actuar de una u otra forma dependiendo de la situación. En algunos momentos parece haber una preeminencia del sentir y en algunos otros resulta que requerimos de un pensar lúcido libre de cualquier sentir.

Relacionado a lo anterior, Casa Ronald McDonald nos permitió acercarnos a conocer esa realidad, pero también tomar decisiones con objetividad según nuestros propósitos, queremos enfocarnos en algunas situaciones transcurridas en los talleres, relacionada a lo anterior destacamos a estas que nos permitieron ser más conscientes de nuestros sentires alrededor del proceso investigativo y priorizar que muchos median de forma más humana, acercándonos más a la realidad y contextualizando nuestras mediaciones.

*“LI9 se queda de último con nosotras durante el taller 2 y nos pregunta si puede obtener nuestros números, a lo que respondimos que sí, ella nos menciona que le gustaría hablarnos del seguimiento de GA10 su hijo con la operación que le van a hacer y para saber de nosotras con el tiempo. “*

*¿Por qué destacamos la situación anterior?* Gestionar desde la diversidad, educar desde la convivencia, eran ejes que llevábamos muy claros desde que entramos al espacio. Sin embargo, una población fluctuante de la cual podríamos esperar cualquier situación. Nuestras miradas estuvieron enfocadas siempre en un camino hacia conocer esa realidad, transformación y educación inclusiva pero estas situaciones nos permitieron comprender que nosotras como personas debíamos iniciar ese proceso de transformación de nuestros pensamientos. Como pedagogas es indiscutible que hay sentires que se relacionan más a un proceso humano que a la unilateralidad de la cual se habla en la educación, nuestro proceso de aprendizaje radica en la oportunidad de ser más humanas y poder salir de un esquema de subordinación que nos permite trascender hacia espacios inclusivos y cumplir más con las expectativas que como seminario teníamos.

Es por este motivo que citamos a los siguientes autores, que nos permiten visualizar espacios con sentimientos y con la autenticidad de las situaciones.

Educar en el sentimiento es educar en valores sociales, en convicciones, en actitudes críticas-constructivas, en espíritu creativo. Es educar al otro en la justicia y en la solidaridad. Es formar en la ética y la integridad. Es educar no solamente para el desarrollo de la inteligencia y habilidades básicas de convivencia, sino también, para la "escucha de los sentimientos" y "apertura del corazón". Es educar para la evolución de la conciencia y del espíritu, para que el ser humano alcance un estado de plenitud donde no será necesario reprimir o negar la experiencia íntima, la experiencia del corazón, la experiencia de lo sagrado, reprimidas durante siglos en nombre de la llamada ciencia. (De la Torre, Candida, 2002, p. 12)

*“Al finalizar el taller 1, uno de los papás (AL4) se acerca y nos comenta si nosotras llevamos ropa para su hija”*

Como investigadoras y docentes reconocemos que las situaciones que nos ponen en situaciones “incómodas” nos permiten reflexionar sobre lo que nos encontramos realizando y sobre el trabajo que aún nos queda por realizar.

En este sentido, nuestra interacción docente en la Casa Ronald McDonald nos permitió redescubrir y desde la flexibilidad aprender que no podemos tener el control de todas las situaciones que ocurren, pero que desde nuestro ejercicio pedagógico podemos buscar que estas situaciones nos permitan direccionar y mejorar nuestra práctica, nuestros sentipensares nos permiten que nuestros objetivos sean derivados a esa construcción de saberes en personas que están atravesando situaciones diferentes, nosotras como personas y relacionado a la situación descrita anteriormente nos encontramos ante una situación que no imaginamos que ocurriera, pero que debíamos gestionar y solucionar de alguna manera, principalmente por el compromiso ético que para nosotras representaba estar en ese lugar, pero ¿cómo dejar de lado esa realidad?

Nuestra reacción fue de sorpresa porque, al ser la primera vez que realizamos un taller, nuestra primera respuesta fue no saber reaccionar, pero considerando que expresamos que nuestra función era participar y generar espacios de participación enfocados en habilidades para la vida, decidimos expresar que no nos encontrábamos entregando donativos, pero aludimos a la importancia de la escucha, la cual detallamos a continuación.

Cada una de las situaciones anteriores, y el mediar en un espacio de incertidumbre nos formó y transformó como personas en nuestros pensamientos y opiniones, nos permitió sentir y darnos cuenta de que no hay opciones ni respuestas mágicas a situaciones, pero como docentes e investigadoras vivenciar cada experiencia nos permite ratificar el sentido por el cual nos

encontrábamos ahí, buscando transformar esos espacios, pero también buscar transformarnos como personas, es importante mencionar que:

Por lo tanto, necesitamos comprender al ser humano en su integridad, reconociendo que la identidad humana surge, se realiza y se conserva de manera compleja. En la vida cotidiana, el ser humano actúa como un todo, donde pensamiento y sentimiento se encuentran en holomovimiento, conjugándose de tal modo que es difícil saber cuál de los dos prevalece sobre el otro” (De la Torre, Candida, 2002, p. 2)

*“Se les despide a las familias con mucho cariño y muy agradecidas de su participación en este primer taller el cual fue de gran provecho para todos los que estuvimos presente”*

Este primer taller nos permite reconocer que investigar permite mantener un estado afectivo porque existe un interés por conocer a la otra persona; nuestros sentimientos nos han permitido poder ser conscientes de cómo combinamos la razón y el corazón.

Como docente, formadora de formadores, considero importante preparar sujetos críticos, que cuenten con la capacidad de llevar a cabo búsquedas del pensamiento propio a través de la relación entre saber-sensible y conocimiento-sintiente, donde el artista-docente-investigador se transforme a sí mismo, a su cuerpo y a su territorio, es decir, partiendo del interés por ser un agente político y cultural empoderado de su práctica pedagógica y artística, mediado por los procesos de la investigación-acción y la Pedagogía Crítica (Baldión, 2020, p. 122)

Cada acción que realizamos tiene una proyección a futuro que nos encamina a una educación inclusiva, pero como docentes, investigadoras y personas somos personas integrales que necesitamos reconstruirnos y aprender del proceso, parte de nuestro propósito es conocer esa

realidad a partir de nuestros intereses, pero también desde nuestra práctica como nuestros sentires propician prácticas transformadoras, transformarnos como personas.

La pedagogía hospitalaria nos ha permitido visualizarnos como personas que buscan un camino donde cada uno de los sentires validados, iniciando por nosotras, creemos que los cambios que ocurren pequeños comparados con las necesidades de un espacio de educar en diversidad, pero si desde nuestra formación logramos esa aproximación y cambiar paradigmas podremos generar un gran trabajo.

La expresión de las emociones se da según el contexto en el que nos encontremos, además de que depende de las disposiciones para aceptarlas, los procesos de la vida en cualquier ámbito sean profesionales, personales, educativos se viven según la percepción que tengamos del mismo, por eso destacamos que sentimos miedo, enojo y satisfacción por estar realizando bien nuestras mediaciones, cada sábado era una caja de pandora que nos ampliaba y determinaba que no podíamos resistir a las necesidades provocadas por el interés.

En consecuencia, los estudiantes comprenden que conocer y concebir el mundo no son ejercicios vinculados únicamente al sentido de la vista o la razón, sino que implican establecer relaciones entre lo sensible/sintiente y la comprensión de su pensamiento, para que la práctica artística tenga sentido, construya vínculos sociales, legitime su posición política como sujetos y establezca puentes críticos que proporcionen argumentos a su actividad pedagógica y cultural. (Baldión, 2020, p. 122)

Tanto las personas participantes como nosotras mismas fuimos construyendo una relación de aprendizaje, escucha y reconocimiento a lo largo del proceso. Este aprendizaje mutuo se reveló como fundamental para ratificar la importancia de la flexibilidad en nuestras perspectivas. Aprender de las experiencias de los demás y de nuestras propias reflexiones nos llevó a

reconocer que, en muchas ocasiones, estas vivencias pueden provocar giros en nuestros pensamientos y sentires, ofreciendo oportunidades valiosas para mejorar.

La pedagogía hospitalaria, implementada en un entorno como Casa Ronald McDonald, se convirtió en un espacio propicio para el florecimiento de este aprendizaje. Al tener una conciencia colectiva de las situaciones que enfrentaban las familias, pudimos contribuir a la construcción de conocimientos para toda la vida. Partiendo de las experiencias de los participantes, nutrimos nuestra comprensión de sus perspectivas de vida. Este proceso investigativo nos colocó como protagonistas, permitiéndonos generar conocimientos de manera racional y objetiva que puedan perdurar en el tiempo.

Lo nuevo radica en la amalgama de aprendizajes teóricos y prácticos derivados de la interacción con las familias en situaciones de hospitalización. Esto se relaciona directamente con nuestro propósito de comprender y mejorar las prácticas pedagógicas, adaptándolas a un entorno hospitalario. Las habilidades desarrolladas incluyen empatía, flexibilidad y la capacidad de adaptarse a las necesidades específicas de cada familia. Esta experiencia se enmarca en una pedagogía que va más allá de la enseñanza académica, abordando el bienestar integral de las personas y fomentando la transmisión de conocimientos significativos, incluso en circunstancias difíciles como la hospitalización de un ser querido.

### ***Resultados y Análisis de los Encuentros: Talleres C***

El taller del sábado 2 de abril, enfocado en superhéroes, contó con la participación de aproximadamente 6 familias, incluyendo mamás con hijos y mamás participantes habituales. Se realizó una breve entrevista a cada familia para conocer sus situaciones particulares y condiciones médicas. El taller inició con la presentación de la profesión y la concientización

sobre el autismo. Se destacó la importancia del lenguaje adecuado y de informar sobre la discapacidad.

Se introdujo la temática "Mi superhéroe soy yo", que busca resaltar los superpoderes desarrollados en situaciones de vulnerabilidad. La actividad principal consistió en crear un superhéroe personalizado que representará un superpoder existente y otro deseado. Se fomentó la participación conjunta de mamás e hijos, promoviendo la creatividad.

Durante la actividad, se implementó música para amenizar el ambiente, y se reforzaron modales como pedir por favor y gracias. Las familias demostraron fluidez en la construcción de sus superhéroes, ayudándose mutuamente. Se abordó el tema del amor propio y cuidado personal, realizando masajes con aceite de coco.

Después, se recogieron los materiales y se compartió una arepa con leche condensada y banano. Se agradeció la participación y se ofreció colaboración adicional.

El segundo taller con la presencia de las facilitadoras Cristal y Brenda, inició a las 10:30 am con la participación de dos mesas de familias. La actividad, llamada "El cielo es el límite", consistió en decorar una sombrilla grande en grupo y compartir los sueños y metas familiares. Cada mesa albergaba a familias diferentes, y se proporcionó apoyo en lectoescritura para aquellos con dificultades.

Durante la actividad, las familias conversaron sobre diversas experiencias, como citas médicas, procesos hospitalarios y salidas de la Casa Ronald. Se fomentó la colaboración en la creación de la sombrilla, con cortes de papel, pintura, budoquitos y elección de colores. Las familias compartieron sus sueños y metas personales y familiares, expresando opiniones y apoyándose mutuamente.

Se destacó la interacción con AN24, un joven recién operado del corazón, y se mencionó el apoyo educativo brindado por la profesora CA a AN24 y a GA10, hijo de LI9. Al finalizar la actividad, las familias compartieron y opinaron sobre sus trabajos en cada sombrilla. Se cerró el taller agradeciendo la participación, creatividad, confianza y apoyo mutuo, enfatizando el ambiente cálido y libre de juicios que caracteriza los encuentros sabatinos.

El siguiente taller se dividió en dos partes debido a la duración. En la primera, se proyectó la película "Encanto" mientras las familias disfrutaban de palomitas y refrescos. Posteriormente, se abordaron actividades relacionadas con la película.

En la segunda parte, se realizaron actividades como completar el árbol genealógico de la familia Madrigal (familia de la película), destacando los dones de cada personaje. HA13 y su madre, ML11, participaron activamente. Se completó un texto mediante un juego donde se entregaron premios. Conversaron sobre la película y temas personales, como las tareas escolares y la situación familiar de HA13.

Se destacaron momentos favoritos de la película, y se exploraron los dones personales de cada participante. ML11 compartió experiencias personales, incluyendo detalles sobre su hija mayor. La última actividad, llamada "¿Quién eres tú?", involucró la reflexión sobre los dones individuales. Se habló sobre la importancia de la perseverancia y se intercambiaron experiencias personales. El taller concluyó con agradecimientos y despedidas, destacando la participación de las familias.

El último taller de este grupo de talleres el 28 de mayo fue una fiesta de cierre para celebrar el final de los talleres. Se decoró el lugar, y las familias participaron en diversas actividades como el "sombrero caliente", bingo, juegos y dinámicas. Se entregaron premios, se compartieron alimentos y se creó un recuerdo simbólico con huellas en un árbol. Se expresaron

agradecimientos y buenos deseos para las familias, destacando la valentía de los niños y la importancia del respeto. Se abordaron temas privados con HA13 sobre su actitud y se concluyó con un tiempo ameno de juegos y convivencia.

Nuestro siguiente hallazgo fue la gestión de apoyos pedagógicos en los talleres se evidencia a lo largo de las actividades realizadas. Desde el enfoque en superhéroes hasta la celebración final, se promovió la participación y la expresión de las familias. Se integraron elementos lúdicos, creativos y reflexivos para abordar temas relevantes, como la concientización sobre el autismo, el fomento de habilidades sociales y el fortalecimiento de la autoestima.

En cada taller, se estableció un espacio inclusivo donde se conocieron las situaciones particulares de las familias, permitiendo adaptar las actividades según sus necesidades. Se aplicaron estrategias pedagógicas, como la utilización de la música para amenizar el ambiente, el apoyo en la lectoescritura y la reflexión sobre los dones individuales.

La interacción constante con las familias, la flexibilidad en la dinámica de los talleres y la creación de recuerdos simbólicos, como el árbol de huellas, reflejan una gestión pedagógica centrada en el desarrollo integral de los participantes. Se fomenta un ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo, subrayando la importancia de valores fundamentales en el proceso educativo.

La atención a situaciones específicas, como la privacidad de HA13 y la colaboración con la familia de DI2 en su mudanza, demuestra una gestión sensible y personalizada de los apoyos. En resumen, la planificación y ejecución de estos talleres reflejan una gestión de apoyos pedagógicos efectiva y comprometida con el bienestar de las familias en Casa Ronald McDonald.

### **Hallazgo 3 Gestión de Apoyos Educativos**

Como pedagogas y mediadoras del proceso investigativo reconocemos que debíamos buscar alternativas y adaptaciones que permitieran una participación plena de quienes realizaban las actividades propusimos, al tener una población fluctuante no podíamos plantearlas previamente, por lo que debíamos llevar alternativas como iniciativa por cualquier situación que emergiera.

De lo mencionado, destacamos que, como seminario, brindamos esos apoyos educativos, comprendiendo que son base para una educación inclusiva, ya que minimizan o erradican las brechas que existen en el aprendizaje, y permiten que las barreras disminuyen, desde nuestra perspectiva utilizamos las habilidades para la vida como sustentos de nuestros talleres, y como mediante construcciones personales para poder aplicarlas a las situaciones que estamos atravesando.

La población que atendimos era diversa en términos de origen geográfico, niveles académicos y estructuras familiares, como mencionamos antes. Enfrentamos el desafío significativo de garantizar que las actividades propuestas fueran accesibles y pertinentes para todas las personas participantes. En este sentido, concebimos la transformación del espacio educativo como un proceso que debe ser coherente con nuestro currículum y que implica gestionar desde la diversidad.

Es importante destacar que los apoyos proporcionados no se limitaron a brindar herramientas para llevar a cabo las actividades, sino que se centraron en capacitar a las personas para que fueran autónomas y tomarán decisiones informadas. Buscamos proporcionar oportunidades inclusivas en lugar de generar situaciones de segregación. La implementación de

apoyos no estaba motivada por la búsqueda de aprobación, sino por el deseo de facilitar experiencias significativas de vida para cada ser humano.

Este enfoque integral y centrado en la diversidad contribuyó a crear un ambiente educativo inclusivo y equitativo, donde cada persona, independientemente de sus características individuales, pudo participar plenamente y enriquecer su aprendizaje significativamente.

La educación inclusiva, por ejemplo, permite pensar en un espacio de encuentro entre todos donde no se dé la exclusión, la segregación y la discriminación, espacio idóneo para la estructuración de funciones y relaciones que consientan construir experiencias de transformación, por lo que la diversidad puede ser entendida no como un problema, sino como un valor en sí misma. (Cruz, 2017, p. 48)

*“Estamos con tratamiento médico, por una quemadura desde el 16 de febrero, somos de Cariari, indicó la familia conformada por SE6, IA7 y SH8”*

Somos nosotros como profesores quienes estamos en la posibilidad de brindar una de escucha empática para comprender lo que nuestro estudiantado expresa, sus palabras, gestos, su arte y destreza. Incluso para entender lo que no quiere compartir, darnos cuenta de que los silencios también hablan.

Iniciar este proceso nos generó sentimientos de incertidumbre, pero teníamos claro que las personas participantes que se nos acercaban buscaban espacios distintos, convivencia y entretenimiento, además de conocer qué era lo que realizamos, pero como docentes e investigadoras del proceso, reconocemos cómo transformamos desde comprender y visualizar que debíamos enfocar nuestra mirada a esas posibilidades y necesidades del espacio, en lo que nos comunicábamos las personas, para así contribuir pedagógicamente a un cambio. En ello, las habilidades para la vida direccionaron nuestras mediaciones.

Casa Ronald representa una multiplicidad de historias, por lo que cada taller que implementamos respondía a nuestro interés investigativo, pero sin olvidar la diversidad y la adaptabilidad a las necesidades derivadas de la enfermedad y la hospitalización que cada familia presentaba, y que conocíamos en el tiempo que estábamos presentes en el espacio.

*“Familia GB, tiene una niña de 4 años en tratamiento por cáncer de hígado, se les envía material a la habitación debido a que se encuentran aislados por COVID”*

Desde nuestra perspectiva la inclusión responde a brindar esas herramientas necesarias para que todas las personas puedan participar, acercarnos y conocer sus necesidades y lo que ocurría en el entorno. Una de estas situaciones es que en Casa Ronald se nos informó de que había familias aisladas por estar con COVID 19, por lo que entregamos el material con el que las familias también participarían en las actividades.

*(DI2) participante de 5 años al que se le brindaron adaptaciones en relación con el material de trabajo, se utilizaron pinturas para realizar la silueta, y le fuimos explicando cada una de las emociones que debía de plasmar en la silueta que le entregamos, por lo que él fue contándonos que, su mamá se encontraba “arrecha” porque como él expresó había momentos en que él se portaba mal y la hacía enojar.*

#### **Figura 4.5**

*Emociones plasmadas. # 2*



*Nota. El dibujo anterior representa las emociones que el participante sintió con determinadas situaciones, así como en que parte del cuerpo lo sintió, se realizó con pintura.*

Destacamos de la participación anterior nos permitió conocer que en otras situaciones DI2 debía de encontrarse en el kínder por su edad, no obstante, debido a los procesos que estaban atravesando él no estaba asistiendo, por lo que su deseo de utilizar los materiales, de participar en los talleres se hacía notorio, altitudinalmente mostraba mucho interés en poder realizar actividades distintas a las que cotidianamente realizaba desde que se encontraba en Casa Ronald, espacio que se había convertido en su hogar desde hace algún tiempo. Así nuestra respuesta fue positiva, así nos referimos a que siempre mostró atención e interés por conocer las temáticas que desarrollaremos, además de que le brindamos acompañamiento para explorar con cada actividad durante el tiempo que estuviéramos disfrutando.

*“AL4 y a su hija SH5, Cristal les brindó apoyo en la parte de escritura para que también pudieran realizar el cuento, debido a que es una familia que proviene de una zona indígena (Bribri-Talamanca)”*

En relación con lo mencionado, se planteó una actividad en la que los participantes protagonistas de un cuento, pero hay situaciones previas a la planificación de los talleres sin conocer que podría pasar durante su desarrollo, como docentes la flexibilidad nos permitió acudir a esas circunstancias y dar respuestas según las necesidades presentadas.

Es por eso que desde nuestra medición brindamos los apoyos necesarios para la plena participación de las familias que se encontraban presentes, debido a que expresaron algunas dificultades (lectoescritura, expresión oral), en el caso específico de AL4 y a su hija, les brindamos apoyo en la parte de escritura para que también pudieran realizar el cuento, un apoyo personalizado en el que estuvimos presentes para que nos fueran indicando en qué específicamente debíamos de apoyarlos, sin invadir la forma en la que lo venían desarrollando,

pero acudiendo también a ese llamado en el que nos solicitaban de apoyo debido a que es una familia que proviene de una zona indígena (Bribri-Talamanca) AL4 y a su hija, el cambio y transformación de los espacios va desde la mediación que realizamos, somos conscientes debido a ello que enfocarnos en nuestros sentires y en el de las personas participantes nos abre las puertas para conocer y seguir buscando que cada acción que realizamos sea enfocada en generar un cambio de paradigma mental que muchas veces está constituido en el que se piensa que no “pueden realizar x actividad”.

Es por esto que no podemos dar por hecho las situaciones que se nos expresaron, si no poder buscar que su participación fuera plena y que esas adecuaciones a las necesidades que nos expresaban fueran siempre contempladas desde la naturaleza y la diversidad, fomentando la idea de creer en las capacidades, destacamos que en este tipo de situaciones nuestro compromiso siempre fue en respetar las formas de apoyo que nuestros participantes nos solicitaban, por lo que para muchos(as) de estos nuestra compañía brindaba esa seguridad, en determinado caso dialogar sobre diversidad nos debería de abrir la mirada hacia un mundo lleno de puertas y de opciones, pero a su vez representa un camino de búsqueda de reconfigurar la imagen de la unilateralidad que solamente plantea opciones, si no de permitir a nuestros participantes como protagonistas del proceso que sean quienes creen esas opciones y apoyos según sea requerido. A partir de lo mencionado anteriormente (Cruz, 2017) indica que:

Una situación en donde serán los apoyos los que dicten la posibilidad o limitación y no la persona en su condición deficitaria como tradicionalmente se ha establecido en la escuela. Es así como el reconocimiento de la posibilidad estaría en el plano de la subjetividad donde una mirada se despliega para constituir un lazo que señale una relación pedagógica

basado en lo afectivo, en la confianza, en el respeto e interés por buscar la autonomía. (p. 7)

Esto refleja nuestro firme propósito de trabajar y ofrecer apoyo para potenciar las capacidades de las personas, adoptando un enfoque positivo y reconociendo la diversidad de nuestros participantes. La diversidad, desde nuestra perspectiva, no es un concepto general, sino más bien una paleta rica y variada que nos permite aprender y enriquecer nuestra práctica.

Al abordar la diversidad, reconocemos que este término no homogeneiza, sino que más bien individualiza las necesidades de cada persona. Como investigadoras y mediadoras del proceso de aprendizaje, nos sumergimos en las historias de vida de nuestros participantes y apreciamos la maravillosa diversidad que nos permitió ajustar y personalizar nuestra mediación de manera coherente con sus entornos.

Entendemos que adentrarnos en estas realidades nos ha permitido corroborar que cada persona participante en los talleres tenía a su disposición lo necesario para sentirse protagonista de su proceso. A lo largo de cada taller, construimos una relación de confianza con nuestros participantes, enfatizando constantemente la importancia de expresar sus necesidades, ya sean apoyos, materiales o espacios. La comodidad y la creación de experiencias transformadoras fueron nuestras prioridades, en consonancia con lo señalado por (Sánchez, Ortega, 2008).

Educar en la diversidad constituye actualmente uno de los retos que, en el ámbito pedagógico, debe abordarse en cualquier cultura democrática. Más aún cuando las diferentes legislaciones vigentes exigen diseños curriculares abiertos y flexibles, producto de los dinámicos cambios que se suscitan en la sociedad. Todo ello en la búsqueda de una escuela integradora, justa y equitativa, consciente de las diversas desventajas sociales y escolares que viven la mayoría de las personas y, a las que la institución debe responder.

Perfilando un adecuado marco de posibilidades para compensar las diferencias existentes que le permita encarar una realidad de niñez con diversas experiencias, intereses, habilidades, capacidades y modos de aprendizajes específicos. (p. 126)

La relación con la investigación acción se evidencia en nuestro proceso, donde el propósito principal era colaborar, ofrecer apoyos, potenciar capacidades y reflexionar sobre la práctica pedagógica en constante diálogo con la realidad. La investigación acción reflexión implica un ciclo continuo donde la acción se planifica, se ejecuta, se reflexiona y se ajusta, y este enfoque se integró en cada fase de nuestra intervención.

Durante la planificación de las actividades, reflexionamos sobre las características y necesidades específicas de nuestra población diversa. La acción se llevó a cabo mediante la implementación de talleres y la entrega de apoyos que se adaptan a las particularidades de cada participante. La reflexión estuvo presente de manera constante, ya que evaluamos continuamente la efectividad de nuestras estrategias y ajustamos nuestro enfoque.

Este enfoque cíclico de la investigación acción reflexión nos permitió no solo ofrecer apoyos concretos, sino también aprender de las experiencias de los participantes y mejorar nuestra práctica pedagógica de manera iterativa. La reflexión constante y la adaptabilidad fueron elementos clave en nuestro compromiso con la investigación acción reflexión a lo largo de este proceso.

*“Como primera actividad y también adaptando el planeamiento hacia los chicos se inició con la actividad del bingo, el bingo que se llevó pensando en la funcionalidad de las personas que se encuentran en Casa Ronald McDonald, donde la mayoría que hemos conocido se les dificulta leer y escribir, por esto el bingo fue representado con animales de la selva, flores y colores”*

Conocer una historia y la realidad de una persona nos permite construir estrategias a través de las posibilidades, diversificamos y transformamos un espacio cuando tomamos en cuenta la multiplicidad y la utilizamos a favor de las personas, iniciar no era tan sencillo porque no conocíamos qué tipos de apoyos educativos podríamos brindar, sin embargo, conforme vamos identificando como son nuestros participantes podemos aún más mediar adecuándonos a esta población considerando hechos como:

No podemos generalizar que todas las personas tuvieran procesos de lectoescritura, aún más generalizar que las personas tuvieran un nivel de español comprensible.

Había familias diversas, por lo que durante las actividades existían niños(as) de edades variadas que requerían de atención, por lo que los padres de familia necesitaban de apoyo para poder realizar las actividades.

- El tiempo de desarrollo de cada actividad varía según la persona, por lo que, aunque llevábamos cronogramas establecidos por un orden, debíamos de brindar el tiempo necesario para que cada persona pudiera realizar lo propuesto.
- Había familias que por situaciones médicas como COVID19 no podían asistir al espacio en el que cada sábado nos encontrábamos por lo que se les entregaba material sanitizado para que de forma asincrónica también pudieran participar.
- Diversidad de materiales, donde existieran oportunidades de escoger según les fuera más factible de utilizar.

El proceso nos marcaba pautas y enseñaba cómo nuestras acciones influyen y favorecen esas participaciones. En la Casa Ronald acontecieron un sinnúmero de situaciones inesperadas para las que nos correspondía reconocer opciones para adaptarnos. Por esta razón, implementar acciones inclusivas también era parte de nuestro quehacer, queríamos propiciar que cada persona

presente encontrara en el taller un espacio en que le gustaba participar y que favoreciera su participación.

*De esta manera, implementamos acciones tales como preguntarle a nuestra participante si necesitaba apoyo con la niña, mientras ella trabajaba en el material del taller que le facilitamos; la tuvimos en brazos durante todo el proceso.*

**Figura 4.6** *Acompañamiento durante los talleres.*



*Nota: La figura ilustra cómo, durante los talleres realizados en Casa Ronald McDonald, adaptábamos nuestros apoyos a las necesidades de las personas. En la imagen, se muestra cómo, durante uno de los talleres, se permitió a la bebé ser cuidada por las docentes, mientras su madre participaba en la actividad.*

La participación en esta intervención se caracterizó por ser adaptativa y centrada en las necesidades individuales de cada participante. Durante los talleres, implementamos estrategias que permitieron una proximidad respetuosa, fomentando la participación y construcción a partir de las experiencias y realidades de cada familia. Este enfoque se alineó con la pedagogía hospitalaria, ya que buscamos no solo ofrecer apoyos educativos, sino también escuchar, motivar y reconstruir con base en las habilidades para la vida.

Nos respaldamos para nuestra práctica de apoyos en Booth y Ainscow (2015) quienes brindan una guía hacia la educación inclusiva y para ella definen el concepto de apoyos educativos indicando que “se refiere a todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 48)

En las Líneas de Acción del MEP (2022) también refieren esta cita y analizan que desde esta mirada se amplía el concepto de los apoyos educativos, considerando su naturaleza diversa y sin limitarlos al área curricular, es decir, sin reducirlos a la implementación de adecuaciones de acceso y curriculares no significativas y significativas, o bien, a la presencia de una persona profesional en educación especial. (p. 8)

Consideramos ambos documentos orientadores para nosotras, educadoras especiales, y al enfrentar su teoría con nuestra práctica nos hacen ver que nuestra implementación de apoyos en la pedagogía hospitalaria, a partir de una lectura atenta de los retos y necesidades en las realidades de las personas, está coherente con lo planteado.

Cada actividad desarrollada tenía como objetivo aplicar habilidades para la vida de manera práctica y significativa, proporcionando herramientas que pudieran ser útiles en la vida cotidiana de las familias. La retroalimentación constante y la aplicación de las habilidades aprendidas a situaciones reales fueron aspectos fundamentales para que la intervención fuera efectiva.

En este contexto, el aprendizaje y la educación se convirtieron en un proceso mutuo, donde tanto los participantes como los mediadores se beneficiaron. La ilusión, motivación y

creatividad impulsaron la entrega de apoyos educativos, contribuyendo a la autopercepción positiva y guiando procesos desde la perspectiva de las habilidades.

La experiencia de implementar talleres de pedagogía hospitalaria y habilidades para la vida en un espacio de albergue representa un viaje significativo hacia la transformación educativa y el impacto positivo en las familias involucradas. Este proceso nos lleva a reflexionar sobre diversos aspectos clave.

El enfoque en habilidades para la vida permite el desarrollo de aprendizajes significativos arraigados en la realidad de cada familia. Estos aprendizajes trascienden el ámbito académico y se convierten en herramientas esenciales para la vida diaria.

La integración de la pedagogía hospitalaria y las habilidades para la vida en el contexto de un albergue emerge como un testimonio poderoso de cómo la educación puede ser un motor de cambio positivo. La transformación educativa no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que se extiende a la construcción de vidas más plenas y resilientes en medio de circunstancias desafiantes.

### ***Aproximación desde el Espacio de la Pedagogía Hospitalaria a los Propósitos***

La labor en Pedagogía Hospitalaria se orienta a la transformación de prácticas pedagógicas al adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los niños hospitalizados, fomentando habilidades para la vida en un entorno de salud complejo, en Casa Ronald McDonald, la labor docente se centró en prácticas pedagógicas transformadoras. La Pedagogía Hospitalaria y el trabajo en Casa Ronald McDonald implican una inmersión activa en entornos educativos específicos, permitiendo la reflexión escrita sobre las experiencias vividas en cada espacio.

Ambos contextos, tanto el CeAph en el hospital de Niños, como la Casa Ronald McDonald, fueron propicios para el desarrollo de prácticas docentes centradas en habilidades para la vida, buscando siempre mejorar la adaptabilidad de estas prácticas a las circunstancias de las personas. La reflexión conjunta fue una constante para nuestras prácticas pedagógicas y el proceso investigativo en ambos espacios, permitiendo identificar las prácticas transformadoras y su impacto en el desarrollo de las habilidades, al igual en el reconocimiento sobre el aporte a un contexto y una educación inclusivas

Tanto en el ambiente de la pedagogía hospitalaria en el CeAPH como en el de la Casa Ronald McDonald, el proceso de reflexión y análisis nos apoyó en el reconocimiento de los hallazgos a partir de nuestros resultados, que contribuyeron a la reflexión conjunta con la totalidad del grupo de Seminario y también a formular recomendaciones específicas desde la vivencia en la pedagogía hospitalaria para la mejora continua hacia la educación inclusiva.

En resumen, el trabajo en la pedagogía hospitalaria, en los espacios del CeAPH y Casa Ronald McDonald, se alinea con los propósitos de nuestro Seminario, contribuyendo al darnos cuenta de las posibilidades para la transformación de prácticas pedagógicas y la mediación de habilidades para la vida en contextos educativos inclusivos.

En resumen, el trabajar tanto en el CeAPH como en Casa Ronald McDonald proporcionó una valiosa perspectiva sobre la importancia de una pedagogía centrada en las personas, en las realidades diversas y en la colaboración hacia una inclusión real. Esta experiencia ha sido una enorme posibilidad y fuente de aprendizaje continuo y ha fortalecido nuestra convicción de que la educación transformadora va más allá de las aulas convencionales y debe abrazar la diversidad y las experiencias de vida de cada persona.

La pedagogía hospitalaria y la pedagogía de la ternura comparten una conexión esencial, ya que ambas se centran en el bienestar emocional, educativo integral y afectivo de las personas que atraviesan situaciones difíciles, especialmente en contextos de salud y de riesgo social. La pedagogía hospitalaria se enfoca en proporcionar apoyo educativo a niños, niñas y adolescentes hospitalizados, integrando estrategias pedagógicas que deben coincidir en sus condiciones médicas y del que se preocupa que en segunda instancia estén de acuerdo con el nivel académico en que se debe encontrar, por edad, la persona. El enfoque inclusivo de esta pedagogía hospitalario está basado en el derecho a una educación de calidad, una educación no solo académica, sino más integral. Hemos podido constatar que en el CeAPH el equipo docente tiene esta consciencia por facilitar prácticas pedagógicas enfocadas en la persona menor de edad como un ser integral y considerando la complejidad y diversidad de su realidad y condiciones diversas. Por lo que no se queden con la materia académica escolar, sino que como equipo atienden en actividades más integrales a sus estudiantes, para que éstas puedan construir los aprendizajes efectivos a los momentos por los que pasen.

Después de examinar los primeros puntos de análisis, que surgen desde la pedagogía hospitalaria, dialogamos también con la pedagogía de la ternura. La cual nos permite unirnos a través de conexiones significativas entre participantes y mediadoras. Los resultados que aquí analizamos muestran como la empatía, la escucha y la ternura forman parte de un desarrollo-aprendizaje integral y muestran como la incorporación de habilidades para la vida aportan a la construcción de un entorno más inclusivo.

Tabla 4.1

## Nombre Acciones Pedagógicas en Pedagogía Hospitalaria: Albergue

<b>Albergue</b>	<b>Acciones pedagógicas en el albergue.</b>
Facilitar el Derecho a la Educación: A través del apoyo del Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria (CEAPH), la Casa Ronald McDonald valida el derecho a la educación de sus huéspedes, asegurando que los niños puedan continuar aprendiendo y desarrollándose, además de que sus familias también lo puedan realizar, por lo que una persona docente del CEAPH asiste para poder apoyar académicamente tal como sea necesario.	La Casa implementa un programa educativo que pone a disposición una serie de apoyos organizativos, curriculares, personales, materiales y tecnológicos. Este enfoque busca asegurar una práctica pedagógica inclusiva, adaptada a las necesidades y contextos individuales de los niños y sus familias.
Establecimiento de alianzas con escuelas y educadores para garantizar la continuidad educativa de los niños hospitalizados. Esto podría incluir la coordinación con maestros y personal escolar para adaptar el plan de estudios y proporcionar materiales educativos adecuados.	Estas acciones pedagógicas adicionales reflejan un enfoque integral para apoyar el desarrollo educativo y emocional de los niños durante su estancia en Casa Ronald McDonald, promoviendo un ambiente de aprendizaje estimulante y solidario.

Conocemos sobre la pedagogía de la ternura en los espacios de intercambio en nuestro grupo de investigadoras del Semanario. Nuestra acción analizada y reflexionada en el CeAPH y en casa Ronald Mc Donald reconocía la importancia de establecer vínculos afectivos y cuidadosos en el proceso educativo, reconociendo la relevancia de la afectividad y el amor en el aprendizaje.

Ambas pedagogías convergen en la idea de que el ambiente educativo debe ser comprensivo, empático y sensible a las costumbres, conductas y las necesidades emocionales de sus estudiantes. La conexión entre ambas se manifiesta en la posibilidad de crear contextos educativos más integrales e inclusivos cuando promovemos el bienestar emocional, la resiliencia y la conexión humana.

Ahora ante ustedes lectores presentamos el subcapítulo de análisis de resultados con los hallazgos y descubrimientos del segundo espacio educativo del Seminario, en que las personas investigadoras se hicieron acompañar por referentes de la Pedagogía de la Ternura. Este espacio es el Centro de Atención y Desarrollo Integral, el CECUDI.

## Capítulo 4.2 Presentación y Análisis de Resultados del Espacio Educativo del Centro de Atención y Desarrollo Integral (CECUDI): Un Espacio de Vivencia de la Pedagogía de la Ternura

En este espacio, referente a la educación preescolar dentro del CECUDI Abangares, nos vinculamos a un contexto pedagógico en el que la afectividad forma parte del desarrollo-aprendizaje de los niños y niñas. Nos acercamos a este entorno desde una motivación profesional e investigativa. La primera, afín a que una de las docentes-investigadoras trabajaba en este espacio. Mientras que la segunda motivación se relaciona con nuestro interés por una pedagogía de la ternura, porque queríamos brindar un espacio seguro donde se fomentara la confianza y seguridad de los participantes, y promover el bienestar socioemocional de estos y nuestra curiosidad por cómo se hace transformadora.

Nos interesaba tener un acercamiento a la comunicación, el respeto, la escucha, la empatía y las emociones que se viven y desarrollan en un entorno educativo. Queríamos aprender sobre el afecto entre estudiantes, entre estudiantes-docentes y viceversa, intentando descubrir si este tiene un impacto en la transformación hacia un espacio más inclusivo. Y sentíamos que la pedagogía de la ternura nos ofrecía la posibilidad de acercarnos a dichos aspectos, de construir un proceso investigativo desde las relaciones, las emociones, la comunicación y la empatía.

Interés en el que nos acompañan desde la teoría Ortiz Ocaña (2013) las cuales expresan lo siguiente

La pedagogía del amor invita a un diálogo amoroso, a la construcción de un nosotros desde el encuentro con el otro, desde el reconocimiento de la otredad como valor y

riqueza. El amor no se da en el aislamiento, necesita de la relación, de la comunicación, de la escucha atenta, del respeto y del cuidado. (p. 56).

En concordancia con lo mencionado por las autoras, sentíamos que la pedagogía de la ternura presenta un enfoque pertinente para construir los procesos educativos en el área de la primera infancia. Esto, porque encontrábamos en esta una comunicación y respeto mutuos que favorecen las relaciones, el aprendizaje y la construcción desde los intereses, necesidades y posibilidades de todas las personas participantes. Además, considerábamos a nivel personal que, mediante este enfoque pedagógico, podemos fortalecer las habilidades emocionales de los niños como parte integral de las habilidades para la vida. Esto a partir de nuestros acercamientos y talleres con los mismos.

Aunado a lo anterior, desde que iniciamos nuestra labor como docentes y nos involucramos en diversos procesos educativos, hemos reconocido la relevancia de prestar atención a las emociones en los entornos de desarrollo y aprendizaje en la infancia, ya que desde nuestra mirada pedagógica las consideramos esenciales para enfrentar los desafíos de la vida, recordar conceptos e ideas en experiencias que emocionalmente fueron más significativas, resolver problemas, tomar decisiones y comprender el mundo que los rodea. De modo que, esta atención emocional nos orientó a interactuar con la primera infancia con nuestro deseo de establecer entornos educativos que se fundamentan en el enfoque de la ternura, promoviendo así un ambiente afectivo en el que todas las personas participantes puedan compartir. Asimismo, aspiramos a explorar cómo nuestra práctica educativa, arraigada en la pedagogía de la ternura, puede adquirir un carácter transformador y ser un factor de construcción de vías hacia una educación inclusiva.

Queremos analizar de manera profunda y reflexiva cómo la puesta en práctica de este enfoque puede generar cambios significativos en la experiencia educativa de los niños, así como en la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la primera infancia; todo esto, desde el CECUDI, el cual es un contexto de riesgo social. Lo anterior tomando en cuenta la vivencia de las personas participantes en su entorno familiar, educativo y social.

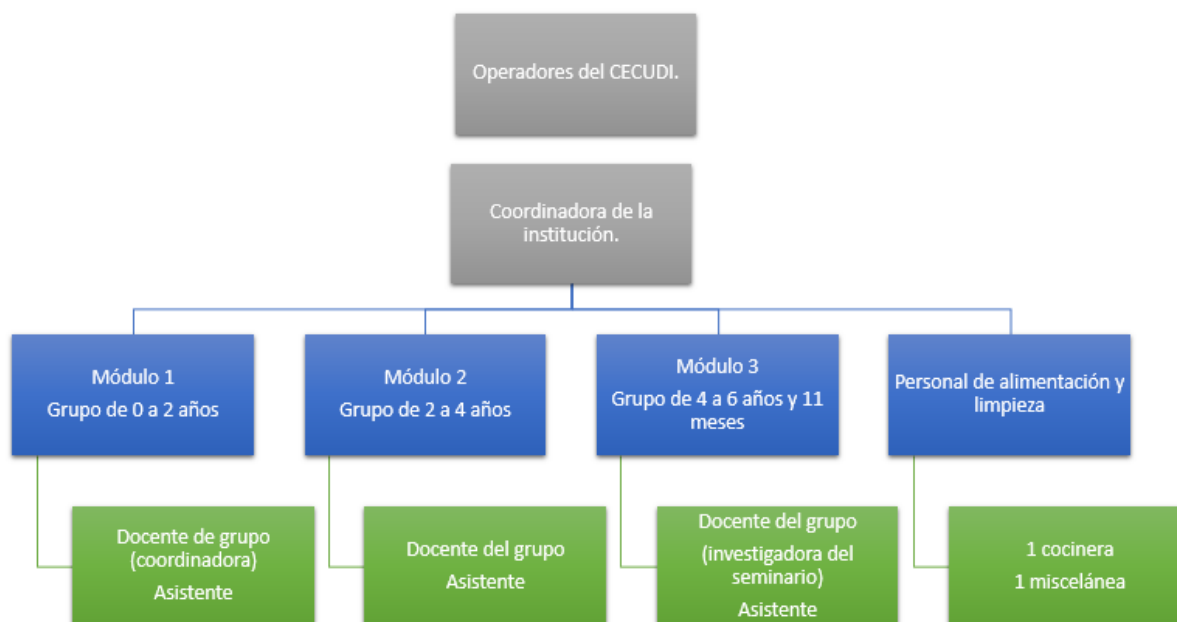
Una de las docentes-investigadoras trabajaba en el CECUDI. Así que este apartado surge de los conocimientos y acercamientos previos que ella había realizado desde su experiencia como educadora en este espacio. Por consiguiente, aprovechamos este entendimiento del contexto educativo en múltiples facetas. Aprovechamos lo que sabíamos de las personas involucradas en la educación dentro de este entorno, las políticas educativas relacionadas con el mismo, la cultura imperante y las prácticas comunes en el aula. De igual manera, consideramos elementos como el entorno físico y la estructura organizativa de la institución.

Además, contábamos con un conocimiento cercano sobre la dinámica del Centro educativo en cuestión, así como sobre el grupo específico con el que colaboramos y las responsabilidades docentes que esto implicaba. Esta proximidad del ambiente educativo nos permitió abordar el tema de manera informada y contextualizada, enriqueciendo así nuestro enfoque en la construcción de procesos educativos desde la perspectiva de la ternura.

El CECUDI en que realizamos el Seminario está en Guanacaste, en una zona rural del distrito de Las Juntas de Abangares. Está dirigido a niñas y niños en situación de vulnerabilidad social o pobreza; opera todo el año y es un espacio municipal enfocado en el cuidado, atención de la salud, la nutrición y la educación; para apoyar el desarrollo integral de la primera infancia. La figura 4.7 muestra la forma en que se organiza el personal académico del CECUDI.

**Figura 4.7**

Organización del personal académico en el CECUDI

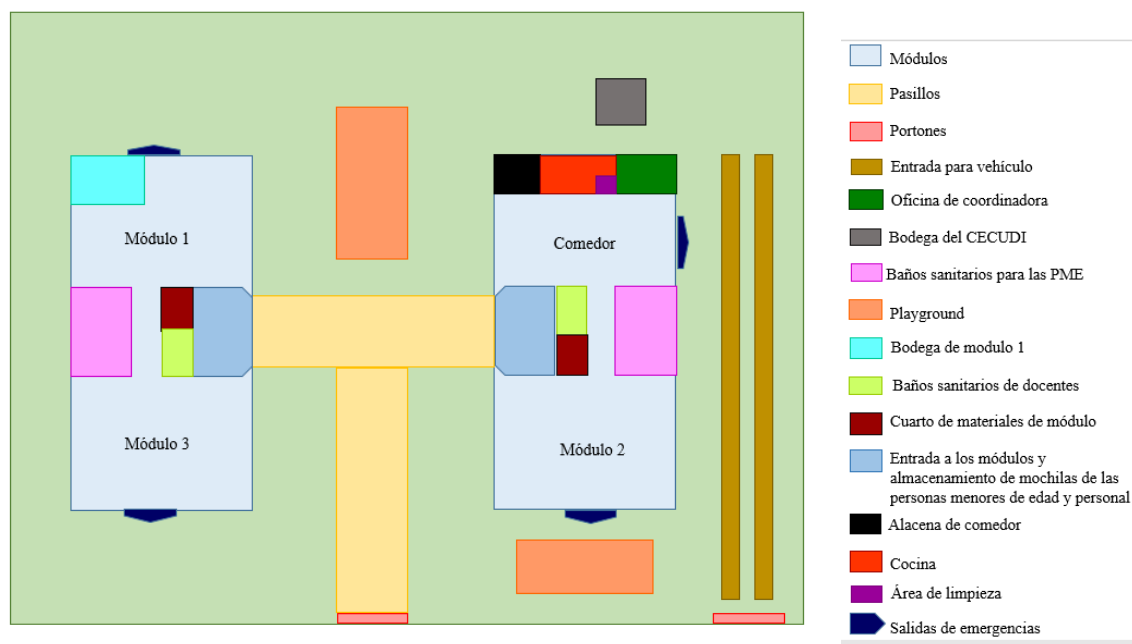


*Nota:* La figura muestra la forma en que estaba organizado el personal docente del CECUDI Abangares y los roles con los que cumplían en el mismo. (Elaboración propia, 2023)

Con respecto al espacio físico, el CECUDI cuenta con un comedor, un patio grande y dos parques infantiles. Estos últimos se conforman por puentes, túneles redondos de madera, una pared de escalar con rocas, otra pared de escalar con cuerdas que simulan malla y dos toboganes. Todo el entorno está adaptado al tamaño o estatura de los niños. Los servicios sanitarios, las mesas, sillas, los lavatorios y otros muebles son de un tamaño pequeño. Esto según los tres grupos etarios mencionados. El siguiente croquis muestra la organización del espacio.

**Figura 4.8**

Croquis del CECUDI



*Nota:* El croquis evidencia la forma en que se organiza el espacio físico del CECUDI.

Cabe destacar que la población participante de este espacio son los niños y las niñas del módulo 3. Este módulo en su aula cuenta con una pizarra con pictogramas que indican la rutina diaria y en la que se pone la fecha. También hay un casillero en el que los niños y niñas guardan los bolsos y otros artículos. Y en la pared permanece un semáforo que evidencia el comportamiento de los y las menores de edad. Además, el espacio cuenta con dos mesas bajas, grandes y cuadradas unidas formando un rectángulo. Alrededor de las mesas están las sillas en que se sientan las personas estudiantes para realizar actividades. Para guardar materiales, como hojas, paletas, goma y muchos otros recursos que se utilizan para diversas actividades, se cuenta con un armario.

El servicio educativo se brinda desde las 7:00 a.m. a las 5:00 p.m. Durante el periodo que las personas menores de edad permanecen en este espacio, se les ofrece una dieta elaborada por la persona encargada de la jefatura. Dentro del servicio se brinda a las personas menores de edad cuatro tiempos de comida, en los que se ofrece desayuno, merienda, almuerzo y merienda.

El PANI, como entidad encargada de proteger los derechos de la niñez y adolescencia en Costa Rica, trabaja con el CECUDI para brindarles a estas personas menores de edad un espacio seguro y protegido. De esta manera, se busca garantizar su bienestar y promover su desarrollo integral en un ambiente favorable. De esta forma, el PANI envía a las niñas y niños que han vivido casos de violencia o riesgo social al CECUDI, con el objetivo de brindarles atención educativa, alimentaria y una vigilancia frecuente. El centro de cuidado se presenta como un área seguro y neutral para estas personas menores de edad, donde se busca garantizar su bienestar y protección.

El CECUDI, además de la atención en su espacio físico, cuenta también con una estrategia de educación a distancia. Esta consiste en enviar, a cada niño o niña que usa la modalidad a distancia, una actividad semanal relacionada con lo que se trabaja de acuerdo con la guía pedagógica. Esta actividad está a cargo de las personas docentes, quienes tienen que realizar estos planeamientos, aun cuando no cuentan con estudiantes en la modalidad. El IMAS solicita los planes para esta modalidad en sus procesos de acompañamiento a las familias. Durante la pandemia había se usaba más la modalidad a distancia; y se tuvo que enviar los planes para que el IMAS que se aseguraba que a las personas menores de edad se les brindara la atención educativa en todo momento. Lo que para el CECUDI es importante mostrar para recibir el financiamiento suficiente por persona atendida

El CECUDI de Abangares no cuenta con profesionales en el área de psicología u orientación. Pero cuando necesitan este servicio por algún caso detectado que lo requiera, se gestiona con el IMAS para brindar el acompañamiento oportuno al niño o niña al que refiere el caso. Estas referencias y coordinaciones con el IMAS, la realiza la coordinadora del Centro.

Durante las mañanas el trabajo se realiza con base en los programas de preescolar del MEP. En las tardes se realizan talleres de verano o talleres por mes. Estos se desarrollan entre las 3:30 a las 4:30 p.m. Durante este tiempo algunos niños y niñas se van retirando. En estos talleres se trabajan aspectos relacionados con la creatividad y temáticas como bandera azul, la huerta, manualidades, feria científica, arte, karaoke, baile libre, entre otras. Son planeados por las docentes del módulo 2 y módulo 3. Esto, para que las personas menores de edad trabajen colaborativamente. El módulo 1 trabaja diferente porque a la docente de este grupo se le solicita trabajar otros temas con las niñas y niños.

Para el grupo del módulo 3 existe un convenio con la Escuela Delia Oviedo de Acuña de Las Juntas de Abangares y la Escuela de San Juan Chiquito perteneciente al distrito de San Juan de Abangares. Esto porque el CECUDI no tiene código del MEP y ofrece atención hasta los 6 años y 11 meses. Por lo que se le permite, a los menores que asisten a kínder, maternal y primer año lectivo, que realicen un traslado a estos otros centros educativos. Así que 22 de los 31 estudiantes en lista del módulo 3 asisten a esos centros. Antes o después de sus clases ahí, dependiendo de su horario, van al CECUDI.

### ***Resultados y Análisis de la Inmersión en el Espacio Educativo del CECUDI***

Estimadas personas lectoras, después de esta contextualización, ahora podrán adentrarse en el espacio educativo CECUDI Abangares, desde las voces de estudiantes y docentes-investigadoras. Compartimos la información recopilada directamente en el lugar mediante la

investigación-acción con la niñez estudiante. Por tanto, nuestra participación en este contexto y la experiencia práctica nos dieron una oportunidad única para aprender e investigar.

En las observaciones del contexto del CECUDI, durante diferentes momentos del proceso investigativo, destacan aspectos que nos brindan un panorama general. Dentro de estos, podemos mencionar que los niños y las niñas, tienden a compartir con facilidad los materiales, recursos y juguetes que se encuentran en las aulas.

Por otra parte, observamos el desarrollo de lo que consideramos buenas relaciones afectivas entre las personas participantes del grupo. Las docentes y asistentes acompañan a las personas menores de edad en los procesos educativos desde el respeto, la escucha y la empatía. Además, que fomentan con sus actividades y ejemplos estas acciones de respeto, colaboración e interés por el otro y la otra entre las personas menores de edad. Como una de nosotras es la docente del grupo, buscamos entre las dos seguir con este trato observado y propiciar el reconocimiento y la expresión de las emociones. Reconociendo la diversidad que existía dentro del espacio educativo, nuestro interés era crear un ambiente seguro, inclusivo y de respeto, donde todas las personas participantes se sintieran valoradas y comprendidas, esto nos llevó a la implementación de nuestra actividad inicial.

Para esta iniciativa, desarrollamos una actividad con las personas participantes menores de edad que nos permitió conocerlas y les permitió expresarse libremente. Les invitamos a elaborar títeres que les representaran según su personalidad e identidad. Luego los niños compartieron sus títeres, les brindamos espacio para mostrar y hablar sobre lo que les gustaba e interesaba. Esta actividad además de fortalecer la interacción entre las personas participantes permitió crear un ambiente inclusivo donde se valoraba la individualidad de cada persona.

Mariana y Raquel entregaron a los niños y niñas figuras de papel e indicaron: *Ahora les vamos a dar colores y ustedes van a pintar esas caritas como ustedes quieran, como a ustedes más les guste porque los van a representar a ustedes, son títeres de ustedes ¿ok? Siii,* respondieron las niñas y niños casi al mismo tiempo y empezaron a colorear.

Consideramos los propósitos de nuestra investigación y algunos temas relevantes que surgieron de los talleres realizados con las personas participantes, en que reconocemos dos grandes hallazgos. El primero en las Mediación pedagógica y estrategias implementadas por las docentes-investigadoras y el segundo, en la comunicación con las personas menores de edad durante las sesiones. Estos hallazgos los reconocemos a través de la reflexión ante nuestras actividades y sus resultados en el CECUDI, respecto a nuestra mediación pedagógica y entorno a nuestros objetivos de investigación.

Después de realizar una contextualización del espacio educativo, iniciamos con sesiones presenciales en el mismo. En estas, llevamos a cabo actividades en las que mediamos entorno a las habilidades de inteligencia emocional, pensamiento creativo y relaciones interpersonales. Asimismo, observamos con particular interés el desarrollo o la vivencia de la ternura en el CECUDI.

El conocimiento de este contexto nos permitió realizar los talleres de acuerdo con las necesidades, intereses y posibilidades de los niños y las niñas. Así como a observar los resultados del proceso investigativo desde la realidad que se vivía en este espacio y con cada persona participante. En este sentido como resultado, desarrollamos seis talleres. Cada taller tenía un nombre alusivo a la actividad lúdica a desarrollar según la habilidad para la vida inmersa en el taller, las vivencias observadas a partir de ellas y nuestra mediación. Estos hallazgos

logramos formular al partir del análisis de los resultados la reflexión de cómo aportan a una transformación orientada a la construcción de una educación más inclusiva.

El recorrido que, a continuación, haremos por cada hallazgo nos acercará al papel que tienen las personas estudiantes, docentes y otras profesionales en las prácticas educativas transformadoras. Además de ayudarnos a comprender qué hemos estado haciendo y qué podemos hacer para contribuir a la creación de contextos pedagógicos inclusivos.

### **Hallazgo: Mediación Pedagógica y Estrategias Implementadas por las Docentes- Investigadoras**

En todo momento pensamos que las estrategias planteadas debían ir acompañadas por un profundo interés y disposición para aprender junto con las personas participantes. Como ya lo hemos dicho, queríamos propiciar mediante nuestra mediación prácticas pedagógicas transformadoras. Pero, también, esperábamos que las demás personas participantes se involucraran en la construcción de entornos inclusivos, desde sus aportes.

Realizamos cada actividad procurando escuchar y respetar las necesidades, intereses y posibilidades, tanto de las personas estudiantes como las que se presentaban en el entorno. Esto, para llevar a cabo una mediación basada en la empatía y una pedagogía de la ternura. Así como para generar acciones transformadoras orientadas al desarrollo de un entorno inclusivo. Lo cual, consideramos que podíamos lograr a través de un aprendizaje construido con las personas estudiantes y una mediación como la aludida anteriormente.

Como docentes debemos considerar que toda persona es única. Y para conocer a las personas estudiantes desde su diversidad, tenemos que acercarnos, conocerlos, dialogar, escucharlos y aprender juntas. Así, al considerar las características individuales, podemos

realizar una mediación que surge de las necesidades y diferencias de las personas menores de edad y no solo de los intereses de nosotras, las docentes.

Por estas razones, en el primer taller realizamos la actividad llamada “A mí me gusta”. En la cual, invitamos a las personas menores de edad a pintar una carita de papel y pegarla en paletas. De modo que, al finalizar, se podían utilizar como títeres. Durante la elaboración de estos, hablaron entre ellas y mostraron cómo habían pintado a las docentes-investigadoras. Nosotras los escuchamos con interés mientras observábamos cómo realizaban la actividad.

Sentimos que al escuchar con interés mostramos afecto a las personas menores de edad. Consideramos necesario aceptarles y reconocerles desde la atención y la escucha sin juicio o invalidación. Puesto que de esta forma les motivamos a expresarse, a participar y, con esto, fomentamos el desarrollo aprendizaje de diferentes habilidades.

Por medio de la ternura, que mostramos a través de la escucha, la atención y el respeto, sentíamos que podíamos desarrollar el aprendizaje de las relaciones interpersonales. Esto, porque las niñas y niños tenían la posibilidad de convivir y expresarse con naturalidad. También, esperábamos fomentar el aprendizaje de la inteligencia emocional, ya que, en ocasiones, el sentirnos escuchadas nos ayuda a reconocer, entender y gestionar las emociones. Y de igual manera, pretendíamos propiciar el desarrollo-aprendizaje del pensamiento creativo. La ternura, la motivación, el interés, la energía positiva y otros aspectos similares promueven la unión de lo cognitivo con lo afectivo. Al unir estos dos últimos elementos humanos podemos potenciar la creatividad. Puesto que al sentir afecto y, con esto, mantener un bienestar cognitivo, somos capaces de crear nuevas ideas, situaciones, posibilidades, etc.

Al terminar con la elaboración de títeres, nos sentamos a la mesa con los niños y niñas. Seguidamente, les invitamos a mostrarnos sus respectivos títeres, decirnos sus nombres y lo que

les gustaba. Para esto, las docentes-investigadoras realizamos, a cada persona, preguntas como: *¿cuál es su comida favorita? ¿a qué le gusta jugar? ¿con quién le gusta jugar? ¿tiene hermanos o hermanas? ¿juega con sus hermanas o hermanos?* Entre otras interrogantes que formulábamos sobre lo que comentaban los niños y las niñas.

Considerábamos que nuestras acciones pedagógicas debían partir de las previas experiencias de las personas estudiantes, sus conocimientos, sus necesidades y sus intereses. Con lo cual podíamos unir los conocimientos ya adquiridos con los nuevos aprendizajes. Asimismo, al generar cercanía y comunicación con el estudiantado, nos fue posible realizar estrategias motivadoras, creadas para dirigir nuestra mediación hacia sus necesidades e intereses, resultando en aprendizajes significativos.

Los niños y las niñas comentaron que les gustaba correr, jugar, hablaron sobre sus juguetes y sobre los alimentos que les gustaba, como fideos, pizza, hamburguesas, etc. Una niña dijo que tenía vergüenza de hablar con Raquel. Por lo que Mariana le hizo algunas preguntas a las que ella respondió. Después, personas preguntaron a Raquel lo que a ella le gustaba. Esta les comentó que le gustaba la música y jugar fútbol. Un niño preguntó si le gustaba el voleibol, a lo que Raquel respondió que sí. También, comentó que le gustaba leer.

Conversaciones que llevamos a cabo para mostrar a las personas estudiantes que también teníamos gustos e intereses, para motivarle a hablar libremente y con respeto por los gustos de otros y otras. Y si nosotras podíamos comentar diversos aspectos personales, ellos y ellas podrían hacerlo de igual manera.

Además, pensamos que la escucha, el respeto, la comprensión y el afecto forman parte de una relación recíproca en la que una parte únicamente expresa y la otra solo escucha. Ambas partes, en este caso personas menores de edad y docentes-investigadoras, teníamos el derecho y

el interés de preguntar, de mostrar curiosidad, de escuchar y ser escuchadas. Las personas en ese momento presentes en ese momento queríamos y podíamos tanto recibir como brindar, en cierta medida, ternura a los demás. Lo cual hacíamos mediante nuestros diálogos, la atención y el respeto mutuo.

Al analizar las conversaciones, vemos que estas no son completamente libres, ya que estaban guiadas por preguntas. Sin embargo, las personas estudiantes participaban voluntariamente, comentaban lo que querían respecto a lo que les gustaba y les interesaba, lo hacían cuando deseaban hacerlo y de la manera en que podían. Lo cual nos permitía observar si los niños y las niñas tenían interés en participar, si deseaban hablar de sí mismas o de sus entornos. A la vez que esto nos permitía realizar una contextualización de los espacios educativos y familiares. Lo que nos ayudara a crear acciones transformadoras para construir un ambiente inclusivo.

Nos interesaba saber si podíamos o no mantener o aumentar su interés. Deseábamos aprender de los niños y niñas, así como que estos aprendieran con nosotros. Por esta razón preguntamos constantemente. Preguntamos sobre lo que les gustaba hacer, sobre sus emociones, sobre las personas con las que convivían y muchas otras cosas. De cierta manera, esto a veces alteraba el curso natural de las conversaciones. Pero nos ayudaba a conocer ideas, opiniones, creencias y aprendizajes previos. Lo cual, posteriormente, nos aportaba en nuestra mediación pedagógica, en nuestra convivencia, el aprendizaje mutuo y la construcción conjunta.

Después, un niño sentado junto a Raquel comentó; *“hemos aprendido vocales y de una vez los mencionó: “a, e i o u”*. Esto fue señal para que todo el grupo, con ganas, repitió en diversos tonos y volúmenes: *“a,e,i,o,u”*. La docente-investigadora expresó lo bien que eso le parecía y continuó hablando sobre algunas de las cosas a ella misma le gustaba. Mencionó:

“*fideos*” e iba a decir otras comidas, pero los niños y las niñas de una vez se conectaron y preguntaban si también le gustaban “*las hamburguesas*”, “*la pizza*”, “*frutas*”, “*jugo*”, entre varios otros ejemplos. Raquel respondió que *sí* a todo.

Al inicio, nuestro interés era comprender la participación de las personas menores de edad, esperábamos conocer cómo se expresaban, si podían o no esperar su turno para participar, si ellas y ellos iniciaban los diálogos o esperaban a que lo hicieran las docentes-investigadoras, o las docentes empezábamos las conversaciones. Pretendíamos acercarnos a estos y otros aspectos relacionados con la convivencia e interacciones en este entorno educativo.

Por lo tanto, buscamos diversas formas de comunicación. Iniciamos con la presentación de nosotras y nosotros mismos, intentando reconocernos como seres diversos. Pasamos por la escucha, el respeto, la comprensión y la aceptación, trabajando desde los sentimientos y emociones de las personas participantes como parte de una pedagogía de la ternura. Y llegamos a una participación, que, aunque era guiada también era voluntaria. Todo lo cual encuentra un sentido en la búsqueda de la creación de entornos inclusivos, a partir de una pedagogía de la ternura y mediante acciones transformadoras.

Un niño se acercó a Raquel, le dio un abrazo y se sentó en sus regazos. En ese momento Raquel preguntó al estudiantado si sabían qué le gustaba a su profesora Mariana. Estas empezaron a mencionar algunas cosas como *hamburguesas*, *sirope*, entre otras. Mariana confirmó que así era y mencionó otras cosas que de igual manera eran de su interés.

Después de que todos y todas participaron un niño preguntó si podían ir afuera, ya que al final del día suelen hacer esto. Mariana le dijo que le preguntara a la niña Raquel. El niño lo hizo y ella preguntó quién quería ir afuera. Todas las personas presentes levantaron la mano. Pues vamos afuera, expresó Raquel y de esta forma terminó el taller.

Sentimos que el desarrollo de este primer taller nos permitió crear un espacio para intercambiar ideas, preguntas y un diálogo entre las personas menores de edad y las docentes-investigadoras. Asimismo, logramos conocer a las personas estudiantes parte de sus intereses y algunas de las situaciones que se viven en el aula. Con lo cual, realizamos un análisis que, en cierta medida, nos orientó para la planificación de estrategias contextualizadas y enfocadas en la construcción de un entorno más inclusivo.

Pretendíamos, también, obtener y generar más información respecto las realidades de las personas estudiantes. Esto, para que tanto las personas estudiantes como nosotras, docentes-investigadoras, lográramos comprender mejor su entorno y, de esta manera, crear acciones dirigidas al desarrollo individual y colectivo de forma situada

Esperábamos despertar o aumentar la curiosidad de los niños y las niñas. La curiosidad hacia su contexto, hacia los demás y hacia su aprendizaje. Queríamos realizar diferentes preguntas que, mientras aclaraban nuestras dudas, pudieran igualmente motivar a las personas estudiantes para que preguntaran, para que buscaran respuestas a sus dudas y para potenciar su interés en su desarrollo-aprendizaje.

Además, observamos que nuestra mediación generó cierto acercamiento del estudiantado hacia nosotras, ayudó a que nos conocieran un poco y a generar un ambiente de confianza. El cual aportaría a la generación conjunta de acciones transformadoras.

Con nuestra mediación esperábamos influir en el desarrollo de las personas estudiantes. Dentro de lo posible, queríamos participar en su contexto cultural, social y educativo desde una pedagogía de la ternura. Para lo cual mediamos desde nuestra curiosidad y procurando incentivar la del estudiantado, generando preguntas y actividades para propiciar el aprendizaje de habilidades de inteligencia emocional, relaciones interpersonales y pensamiento creativo.

Sentíamos que nuestra mediación pedagógica estaba enfocada en el mejoramiento personal, educativo y social de las personas estudiantes y de nosotras mismas. Mejoramiento que implicaba la creación de acciones transformadoras para la construcción de un entorno más inclusivo.

Por otra parte, consideramos que el taller lo estructuramos de manera que nos faltó dar libertad a al estudiantado para expresarse. Realizamos determinadas preguntas a cada niño y niña, lo que no les permitió decidir quiénes y en qué momento querían hablar.

Desde la reflexión nos preguntamos ¿por qué no dimos mayor libertad para hablar a las personas estudiantes? Quizás se debió a que contábamos con un tiempo establecido y queríamos apresurar, en cierta medida, las actividades para lograr completarlas. Tal vez fue porque creíamos que las personas menores de edad no iban a iniciar conversaciones, realizar preguntas o expresar sus dudas. Inclusive pudo deberse a que, desde nuestro rol de docentes-investigadoras y mediadoras, nos habíamos predispuesto a nosotras mismas para mantener el control de las situaciones que se presentarían.

En este momento sería más un juicio de valor que una realidad comprobada, contestar con total certeza a la interrogante de análisis que nos planteamos en el párrafo anterior. No obstante, podemos decir que, a través de nuestra perspectiva, dicha pregunta nos invita a aprender que en la mediación docente a veces se requiere autoridad, pero no autoritarismo. Se requiere una cierta disciplina, pero manteniendo a la persona estudiante en el centro de las actividades, participando de forma proactiva y creativa en su proceso de aprendizaje. Por lo que debemos estar atentas para no cruzar esas líneas.

También, nos ayuda a ver que a veces no damos libertad suficiente a niños para que sean ellos mismos o mismas, para que se expresen o comuniquen desde lo que quieren o necesitan y

no desde lo que esperamos. Y aunque tengamos o no razones para actuar de forma estructurada o rígida, podemos ahora, a partir de lo que nos enseñó nuestra mediación en el CECUDI, aprender a ser más flexibles, a brindar la libertad que se requiere y cuando se necesita.

Otro aspecto que podemos analizar es el objetivo de este primer taller: conocer a través de estrategias pedagógicas, los intereses, gustos e ideas de las personas estudiantes. Por esta razón, con la actividad de los títeres esperábamos que los niños y las niñas expresaran los aspectos que se mencionan en el objetivo. Sin embargo, a la luz del análisis, nos surgen preguntas: ¿Fue esa la mejor estrategia para conocer sus gustos, intereses e ideas? ¿Realmente logramos conocer estos aspectos? ¿Habría sido más oportuno llevar a cabo una mediación o estrategias diferentes?

Respondiendo a la primera pregunta, sentimos que habría sido más pertinente invitar a las personas estudiantes a pintar ellas mismas sus propios títeres. Puesto que las imágenes predeterminadas, que les entregamos para pintar, dificultaban la libre expresión, ya que no podían elegir la forma en que se representarían a sí mismos o mismas.

No obstante, decidimos entregar unas imágenes para pintar, porque consideramos que de otra manera el tiempo con el que contábamos no sería suficiente para llevar a cabo las estrategias que planeamos. Es decir, destinar algunos minutos a la presentación de Raquel con las personas menores de edad, hablar con estas, pintar las imágenes, elaborar los títeres e invitar a las niñas y niños a hablarnos de lo que les interesaba y gustaba con el apoyo de sus respectivos títeres.

Lo que nos mostró que el tiempo debe ser un factor que debemos considerar antes de proponer cualquier estrategia pedagógica. Principalmente si las mismas están orientadas a la creación de acciones transformadoras. Ya que pensamos que el dar prioridad al cumplimiento del

tiempo sobre la implementación de estrategias significativas, dificultan la construcción de contextos más inclusivos.

En la sesión 2 realizamos la actividad llamada “A mí me gusta”. El propósito de esta era crear un espacio en el que docentes-investigadoras y personas menores de edad pudiéramos conocernos. Esto, mediante el juego y para potenciar el desarrollo-aprendizaje de una habilidad de inteligencia emocional. Pretendíamos crear una experiencia que aporta al aprendizaje, pero también al disfrute, la curiosidad y la sana convivencia. De esto nos hablan Flores y Vivas (2007) al expresar que:

El juego como principio pedagógico no es sólo un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, sino una experiencia original que forma a los jóvenes sin las consecuencias de seriedad y responsabilidad propias de los adultos (...) El propósito de este principio no es maximizar la productividad del individuo para el mercado, sino propiciar su formación en creatividad, en alegría y sana emulación, sin los miedos y temores de la vida real. (p. 9)

Al iniciar la sesión, procurando considerar el principio mencionado anteriormente, pero también el de autoridad, la docente-investigadora, en este caso Mariana, explicó al estudiantado de qué manera realizaríamos la actividad. Para esto expresó lo siguiente:

*La actividad consistirá en que la niña tiene una bola roja y una bola roja verdad. Entonces lo que vamos a hacer es que la niña va a tirársela sobre la mesa a otro niño. Pero yo antes de tirársela voy a hacer una pregunta. El niño que le caiga la bola tendrá que contestar. Entonces cada vez que pasamos la bola siempre tiene que volver donde la niña Mariana ¿Ok? Siempre volverá donde Mariana y Mariana preguntarán a otro niño ¿Ok? (Mariana, 2022)*

Además, Mariana pregunta a los niños y las niñas si recuerdan a Raquel y menciona que estaba grabando el taller para que esta después lo escuchara. Les solicita que hablen fuerte e inicia la actividad. *¿Recuerdan que un día de estos vimos otra muchacha aquí? Una compañera mía que se llamaba Raquel, hicimos unos títeres, una carita de mujer y una carita de hombre. Este taller es también para trabajar con esa niña. Entonces por eso yo lo estoy grabando para que ustedes den respuestas fuertes, que la niña Raquel las pueda escuchar desde allaaaa que está bien largo ¡ok! Ocupo que cuando me respondan, respondan fuerte. Por ejemplo, a mí me gusta.* En ese momento, lanza la bola a un niño y, después de que este menciona lo que le gusta, comenta que está muy bien. Seguidamente, pregunta a quién regresa la bola y en cuanto las personas menores de edad responden, Mariana continúa con la actividad mencionando que cerraría los ojos para no ver a quien le tiraba la bola.

Al analizar las acciones mencionadas, observamos que quisimos implementar el juego lúdico para incentivar el desarrollo grupal. Pretendíamos crear, a través del juego, un espacio social en el que las personas estudiantes pudieran interactuar, conocerse, expresarse y divertirse. Ahora nos preguntamos si cumplimos con nuestro propósito. Nos cuestionamos si, al darles todas las preguntas y estructurar el juego, realmente les invitábamos a participar y disfrutar. Sentimos que no impusimos la realización de determinadas acciones. Aunque el juego tenía ciertas reglas, éstas habíamos creado para propiciar la participación de todas las niñas y los niños. Por lo que no pretendíamos ser autoritarias, queríamos tener una autoridad que ayudara a la libertad de las personas estudiantes. Esperábamos que fueran a participar por interés en el juego propuesto, por un deseo de conocer más a sus compañeros(as), de compartir y no porque no tenían otra alternativa.

Durante el taller debemos hacer ciertas pausas para acomodar determinados objetos en el aula, invitar a las personas menores de edad a participar y llevarlas al portón porque las personas encargadas van a recogerlas. Así como con estas últimas para hablar sobre situaciones que ocurrían en el transcurso del día. Tal y como se muestra a continuación: La docente del grupo y investigadora a la vez dice a los niños y las niñas: *Pero vea hagamos algo, vamos a correr, a acomodar las mesas. Muy bien estamos listos. ¡ venga para que juegue con nosotros. Eh, mi amor yo creo que ya vienen por usted. Allá viene su mamá, vaya por el bolso, póngase bien la mascarilla. 5. 2. Ahorita voy a ir a hablar con su mamá ¡está bien!*

Observamos cómo en nuestra mediación necesitamos detenernos en algunos momentos por diversas razones. Para motivar a los niños o niñas a participar, para reorganizar o acomodar el espacio, para hablar sobre temas importantes o necesarios con padres, madres, personas encargadas u otras personas del entorno. Así que debemos ser flexibles y asegurarnos de que cada pausa, cada cambio que debamos hacer no perjudique el desarrollo-aprendizaje. Por el contrario, nos encontramos preguntando cómo podemos reconocer los cambios o los ajustes como parte de las acciones que promueven la transformación hacia la construcción de un entorno inclusivo.

Asimismo, consideramos que en nuestra mediación pedagógica podíamos implementar el principio del antiautoritarismo. Esto, tanto dentro de las actividades planeadas por nosotras, como en el juego libre. Así que intentamos dar al estudiantado cierta autonomía o libertad sin olvidarnos de nuestro papel para mediar su aprendizaje y evitando caer en el autoritarismo. En este taller, para orientar la actividad en la dirección de su objetivo, Mariana hacía comentarios y daba algunas indicaciones o preguntas. Tal y como: *Muy bien chicos vean, ya nos queda poquito tiempo porque, por lo del accidente, entonces vamos a tener que hacer solo un juego, ya no*

*vamos a hacer 2. Se sienta M por favor correctamente, para que se, podamos jugar todos. Si se sienta así la bola no pasará por el trayecto. ¿Listo chicos?*

Asimismo, en ocasiones tenemos que mediar para que más de una niña o niño participe. Como lo hizo la docente-investigadora al comentar *“Ya ok, ya M agarró la bola 2 veces. Si la bola va por aquí tienes que dejar que vaya donde otro compañero ¿ok?”* Esto lo comentó la docente para procurar que todas las personas tuvieron la oportunidad de participar y jugar. Por lo que les explicó el curso de la actividad, sin invalidar sus participaciones.

Algunas veces realizamos comentarios que, dependiendo del análisis, podríamos interpretarlos como un intento de corregir o aportar al aprendizaje de las personas menores de edad o como opiniones. Lo que nos sucedió al expresar *“¿El color choco-chips?” “Eso es un helado no un color”. Mi color preferido es el rosado ¿y el de Em?”*. Lo cual señaló la docente-investigadora sin intención de invalidar la opinión o ideas del niño ero de forma espontánea. Este proceso de investigación nos ha descubierto como tenemos patrones y costumbres en nuestras comunicaciones que, aunque estamos bien intencionadas a promover la educación inclusiva, no son las mejores comunicaciones para el abordaje de la diversidad, Y, a menudo incluso son contra-productivos.

Esta situación nos lleva a preguntarnos ¿por qué el choco-chips no podía ser un color? Lo cierto, a nuestro parecer, es que algunas veces respondemos a las personas menores de edad sin detenernos a reflexionar lo que vamos a decir. Además, creemos que a veces estamos condicionadas a aspectos como que el rosado, rojo o azul, por ejemplo, pueden ser colores, pero no el choco-chips. Nos dejamos llevar por esas ideas preestablecidas y solo ahora, a través de la reflexión, que podemos darnos cuenta de que el choco-chips podría ser un color si así lo vemos nosotras y así lo perciben los niños y las niñas.

Además, procuramos conocer los sentimientos o emociones de los niños y niñas a partir de la actividad. Para lo cual Mariana expresó *“De vuelta la pelotita con otra pregunta ¿Hoy me siento? ¿Y por qué? Como me siento hoy y por qué”* (2022). Y, seguidamente, las personas menores de edad a quienes les caía la pelota empezaron a mencionar cómo se sentían ese día y que les causaba esos sentimientos.

Otro aspecto que considerábamos en la mediación era el respeto, ya que sentíamos, desde nuestra perspectiva como docentes-investigadoras, que era un principio que debía formar parte de nuestra práctica. Así que procuramos incorporarlo en nuestra mediación pedagógica. Por esta razón, cuando había situaciones conflictivas o en las que no existía un trato de respeto, recordábamos la importancia de este y de pedir disculpas a los demás de ser necesario.

*No mi amor no se lastime, que es eso, nosotros aquí nos tratamos y con respeto. Pídale una disculpa, pídale una disculpa. No vamos a seguir jugando. Primero nos disculpamos y después vamos a seguir jugando. Si usted quiere seguir participando tiene que pedirle una disculpa.* (Mariana, 2022)

Sentíamos que el respeto hacia los demás y hacia sí mismas y mismos debían formar parte de nuestra mediación pedagógica. Puesto que creíamos que con nuestras acciones diarias podíamos valorarles, mostrarles afecto y aprender junto con las personas menores de edad a actuar partiendo de la ternura. Respecto a esto, Maya (2003) nos dice que:

La pedagogía de la ternura no son entonces técnicas o juegos o las mal llamadas “dinámicas”, sino el docente mismo con su actuar cotidiano, con su transparencia, con sus sentimientos y respeto hacia los niños y las niñas y con toda la capacidad para demostrarles, antes que con cada palabra, con sus comportamientos, con sus decisiones, con su sensibilidad y con toda la capacidad interactiva, que los quiere,

que los respeta, que los valora y que lo que quiere es su bienestar y su mejor desarrollo. (p.127)

De igual manera, solicitábamos a las niñas y niños prestar atención a quienes se encontraban hablando. *Oigan lo que está hablando L (...) L está contando que la perrita tuvo 4 perritos, pero se le murió 1, entonces quedaron 3.* Esto, porque sentíamos que así mostrábamos respeto y aprendíamos la habilidad de escuchar como parte de las relaciones interpersonales.

Siguiendo esta misma línea de las relaciones interpersonales y de la pedagogía de la ternura, nos propusimos conocer quiénes eran las personas más cercanas para las personas menores de edad. Por lo que planteamos una pregunta de la siguiente manera:

Vamos con la siguiente pregunta. *¿Mi persona, la persona con la que yo me siento mejor, la más cercana a mi es? ¿Quién es la persona más cercana a L? ¿Quién es mi amor, con quién te sientes mejor? Cuando estás en, así en todo lado. Quien es su persona favorita digamos.*

(Mariana, 2023)

De igual manera queríamos saber con cuales personas se sentían incómodas o no les gustaba estar con los niños y niñas. Para lo cual la docente-investigadora siguió con la actividad diciendo *“Vamos con otra pregunta. Vamos a ver, vamos a ver, a quién le tocará esta vez. Vamos a ver. Yo no estoy viendo. Oh, oh, oh, una pregunta. ¿Con qué personas no me agrada estar?”* (Mariana, 2022). Pero no recibimos respuesta a la interrogante porque el taller se interrumpió durante unos minutos.

Al retomar la actividad la docente-investigadora hizo otra pregunta para conocer lo que las personas menores de edad querían ser cuando fueran grandes. Esta fue la última pregunta, ya que estaba terminando el tiempo para el taller y parte de las niñas y niños se estaban retirando.

Así que, después de escuchar que los niños y las niñas deseaban ser doctores, princesas, veterinarias y demás, concluimos esta sesión.

Para la tercera sesión se realizó un juego llamado “el estambre”, con el objetivo de generar un espacio que les permitiera a las personas menores de edad hablar sobre los gustos, intereses y otros aspectos, como en las sesiones anteriores buscamos seguir acercándonos y formando un vínculo asertivo con los menores a través de actividades lúdicas.

Al iniciar el taller se les explica en qué consiste la actividad. Así que la mediadora expresa lo siguiente:

*Vamos a pasar la lana de un compañero a otro. E ella está poniendo atención. Vamos a pasar la lana de un compañero a otro. Digamos, si yo la paso a Mat, yo le tengo que decir algo bonito que tiene Mat. Algo bueno, algo que me gusta de él. Si yo le paso la lana a Mat ¿qué voy a decir yo? Mat es muy amable, es un niño muy especial, me ayuda a hacer favores, él me ayuda a hacer muchas cosas.*

Recordamos a los niños y las niñas que los comentarios deben ser positivos para evitar herir a las demás personas. Así como para reforzar los vínculos asertivos de todas las personas participantes. La docente-investigadora les recuerda que en el aula deben tratarse “con amor y con respeto. Frase que les repetía día a día procurando crear un entorno inclusivo. “*Recuerden que ya hablamos del bullying. Que, que no se puede decir cosas groseras a los niños, no nos podemos tratar mal, tenemos que ser respetuosos, con amor y empáticos*” fue lo que comentó Mariana en ese momento.

Debimos volver a dar la indicación. Pero esta vez la docente-investigadora y un niño ejemplificamos la actividad frente a las demás personas menores de edad. Esto debido a que de

manera oral no fue totalmente clara para todas. Así que consideramos que podían ir identificando en qué consistía.

*“Yo le voy a decir algo lindo a: Em. Yo no la puedo soltar ¿ven? Yo la agarré y no la puedo soltar, porque si no la telaraña se va. Entonces yo le voy a decir algo a Em. Em tu eres una niña muy inteligente, una niña muy capaz, que es muy creativa, le gusta hacer cosas nuevas ¿verdad? te gusta, y le gusta cantar a Em y se aprende las canciones rapidísimo. Muy bien, Em ahora sí, agarre un pedacito y se lo arrolla así en el dedo. Agarre el mecate y se lo arrolla así un poquito. Si usted puede. Ahora sí, láncela la lana a alguien más”.*

Durante la cuarta sesión se realizó una actividad llamada “música, pintura y emociones” con el objetivo de que las personas menores de edad reconozcan las emociones mediante el arte, para que comprendan que estas se viven y expresan de diversas formas, durante el taller se escuchaba diferentes melodías para que los y las niñas expresen cómo se sentían cuando escuchaban cada una a través del arte, en este caso se les solicitó que realizaran un dibujo.

En dicha sesión Mariana recuerda a las personas menores de edad que la investigadora Raquel podrá escuchar la grabación, para conocer cómo se sienten y saber más de cada una. Además, les explica en que consiste la actividad. La cual, proponía dibujar de acuerdo con cómo los hacía sentir cada melodía que escuchaban. Tal como lo menciona la docente-investigadora *“Si ustedes con la canción se sienten feliz dibujan algo feliz, si con la canción se sienten tristes dibujan algo triste ¿ok?”* (2022).

Según esto, se desarrolló la actividad. En la que observamos que era necesario repetir las indicaciones para que a los niños y niñas se les facilitara comprender de que trata la misma. Por lo que en diferentes momentos brindó comentarios o dio indicaciones al respecto.

*M es que no tiene que empezar antes, tiene que empezar con la música. Tienes que dibujar de acuerdo con cómo te haga sentir la música. Mi amor tiene que esperar hasta que la música suene.” “Ahora dibujen de acuerdo con esa canción. Vaya, vaya dibuje de acuerdo con esa canción como lo hace sentir. ¿Cómo les hace sentir esa canción? (Mariana, 2022)*

Reconocemos en nuestra práctica pedagógica que valoramos y validamos el trabajo de las personas menores de edad y sus emociones. Las cuales las consideramos importantes ya que estamos realizando una actividad sobre las mismas. *“Si quiere colorear más, vaya con las crayolas. Guau que lindo ¿Ya está verdad? Guau, yo también te amo mucho.”* Tomar en cuenta que los niños y niñas nos muestran afecto es algo que debemos priorizar y agradecerles para que las personas menores de edad no pierdan este interés y forma de interrelacionarse. Mariana reiteradamente insiste en un ambiente educativo en el que las principales relaciones sean de amor y respeto.

Para la sesión 5, en conjunto con las personas menores de edad se planea la actividad “interpretación de emociones” la cual busca que las personas menores de edad comprendan y expresen emociones, para generar un acercamiento a la habilidad de inteligencia emocional. Durante la actividad, la docente-investigadora en conjunto con el grupo de estudiantes muestran y describen, una a la vez, a Raquel, las imágenes de los monstruos de las emociones que se suelen utilizar en cada clase.

Estos hacen referencia a 6 emociones. El monstruo rosado es el amado, el rojo enfadado, el amarillo feliz, el verde tranquilo, el azul triste y negro asustado. Seguidamente, se invita a los niños y niñas a mencionar la emoción que corresponde al monstruo que les mostramos y a interpretar con expresiones faciales la emoción correspondiente.

En relación con el desarrollo de la actividad se les explica en qué consiste por lo que la docente-investigadora menciona lo siguiente:

*Vean chicos yo me voy a poner, vean lo vamos a poner así en la mesa y la niña las va a revolver ¿qué va a pasar? Yo voy a sacar un monstruo y me lo voy a poner en la cara y el que mejor haga la cara, del sentimiento que tiene, se va a ganar un globo con cinta. ¿Para los niños hagan la mejor cara? ¿Qué pasará con ellos? Luego los niños me van a contar una experiencia en la que se hayan sentido así ¿entendieron? ¿qué era una experiencia? ¿alguno que haya entendido?*

Al plantearnos esta práctica queremos conocer más sobre su historia y qué emociones pueden identificar con diferentes situaciones, también involucrarnos a la actividad con un poco de imaginación y creatividad pudimos observar que incrementa el interés de los menores de edad sobre la temática y expresaban de manera gestual sus expresiones con más confianza y naturalidad, de acuerdo con cómo se pudo observar en el desarrollo de la actividad, por ejemplo:

*Entonces me voy a poner mis lentes especiales y voy a ver quién hace la mejor cara de triste ¿Cómo son las caras de triste? Va ganando Em. Está muy triste Em, muy bien Mat, eso vea C casi llora. Eso muy bien. Creo que ganó C que casi llora, le voy a dar el monstruito a C ¿y que va a pasar? Oiremos lo que pasará. Los que quieran, levantando la mano van a contar*

Nuestro rol como docente mediador requiere que observemos y tomemos en cuenta la reacción del estudiantado con respecto a nuestro actuar y mantener una postura autocrítica ante las metodologías que usamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y también ante las palabras que usamos y tipo de actividades y contenidos que propiciamos; contextualizándonos con el estudiantado para procurar su bien estar.

Para el último taller Raquel fue al CECUDI y participó en las actividades planeadas. Nuestro propósito era estimular la imaginación y la creatividad, para generar un acercamiento a

la habilidad de pensamiento creativo. Así que decidimos organizar el taller en dos partes. De modo que Mariana empezó comentando la primera actividad.

*La niña Raquel nos explicará que haremos hoy, porque hoy es una actividad sorpresa. Pero lo que ella no sabe es que estamos preparadísimos para esa actividad, ¡porque adivinen que vamos a hacer hoy! Freeze. ¿Qué era freeze? (2022)*

“Ok vean, lo que vamos a hacer es el juego que se llama las estatuas”, dijo Raquel y, seguidamente, explicó en que iba a consistir este. Sin embargo, hacer una pausa una sesión, puesto que un niño tuvo una crisis, en la que comenzó a gritar. Entonces Mariana procuró ayudar al niño, mientras comentaba a Raquel brevemente lo que ocurría.

*Él se llama O (...) O está teniendo algunas situaciones en casa. Venga mi amor, no grite, cuando quieres algo le dices a la niña y no tienes que gritar. No grites porque te va a doler la garganta, ven y me dices que pasa. (Mariana, 2022)*

Después de algunos minutos O dejó de gritar y Mariana retomó la actividad preguntando “Muy bien chicos ¿qué entendieron? ¿qué vamos a jugar?” Las PERSONAS MENORES DE EDAD respondieron que freeze. Así que la docente-investigadora explicó a Raquel “Freeze, es que ellos lo conocen como freeze, congelado”.

Asimismo, les solicitamos recordar las estatuas que iban a hacer durante el juego. Para lo cual Mariana y Raquel mediaron de la siguiente manera:

- Mariana: *Pero qué vamos a hacer, tienen que recordar su pose favorita. Tienen que memorizar la pose favorita. Pero la niña Raquel no sabe que nosotros ya hemos practicado el freeze ¿verdad? y tenemos unas super poses, del freeze verdad.*
- Raquel: *¡Ah ya habían ensayado!*

- Mariana: *Si verdad, siempre hacemos freeze. Nos quedamos así, que hacen unas poses super divertidas ¿verdad?*
- Raquel: *Entonces me van a enseñar esas poses.*
- Mariana: *Le enseñaremos a la niña las poses guardadas. ¿Están listos?*
- Raquel: *¿Listos?*

Mariana se dispuso a empezar la música mientras comentaba “*Ok vamos a comenzar. Busquen su espacio favorito en el aula, busquen donde quieren bailar*”. Por su parte, Raquel acompañaba al estudiantado hasta el espacio de su elección, comentando “*Porque yo quiero aprender esas poses tan geniales que ustedes tienen*”.

Raquel bailó e hizo distintas poses junto con los niños y niñas durante todo el juego. Al mismo tiempo Mariana nos motivaba para que bailáramos y realizaba comentarios sobre las estatuas de las personas estudiantes. Así continuamos durante algún tiempo, cantando, bailando y disfrutando de las diferentes posiciones que adoptan las niñas y niños.

Enseguida preguntamos a las personas estudiantes si recordaban sus mejores poses y al escucharlos respondernos que sí, pasamos a la segunda parte del taller. Para lo cual, solicitamos a los niños y las niñas acomodarse de determinada manera a las mesas del aula.

*Entonces estamos descongelados y vamos a ir a la mesa porque la niña les va a explicar que vamos a hacer. Siéntense así, uno a cada lado. Vean vamos a dividirnos porque vamos a traer algo especial. Venga C aquí, Z aquí. Venga a aquí N, N, venga aquí N. O venga aquí mi amor, aquí a la par de la niña Raquel. No quiere estar a la par de la ni. Venga Ed entonces. Ed venga aquí. ¿O quieres aquí? quieres, ahí, a la par de la niña. Bueno, venga E acá, venga I aquí porque vamos a hacer el juego. (Mariana, 2022)*

En esos instantes tuvimos que organizar a las personas menores de edad, a la vez que las escuchábamos para comprender en qué sector de las mesas querían estar. Así que durante algunos minutos estuvimos dando indicaciones y realizando comentarios.

- Mariana: *bueno N venga aquí y deja a O a la par de la niña. Venga aquí N. O mi amor acá, a la par de la niña Raquel. No entiendo, es que no te entiendo donde quieres ir, me dices que quieres ir acá y después me cambias de lugar. Venga aquí N. C te quedas ahí mi amor.*
- Raquel: *Venga mi amor siéntese para hacer la actividad.*
- Mariana: *Venga I siéntese aquí, porque vamos a empezar la actividad.*
- Raquel: *Venga mi amor, en la silla.*

Mariana: *Se va a sentar, porque vamos a la siguiente fase de la misión. Se acuerdan de que éramos espías.*

Una vez organizado el espacio en el que íbamos a trabajar, una de las docentes-investigadoras empezó a explicar la siguiente fase de la actividad:

*Hoy vamos a ser espías también y estamos en la siguiente fase. Lo que pasaba con las estatuas era que ustedes, era que ustedes tenían que descubrir posiciones secretas para llegar a la luna ¿se acuerdan de que íbamos a ir? (Mariana, 2022)*

Pero antes de poder continuar, *O grita de nuevo. Mariana intenta apoyarlo para que logre calmarse, sin embargo, su crisis parecía ser cada vez mayor. Por tanto, para ayudarle a superar esa crisis, se lo lleva fuera del aula y se queda con él un rato.* En esos minutos Raquel se queda en el aula con las demás personas estudiantes y habla con ellas sobre diversos temas.

La docente asistente llegó a donde se encontraba O y lo acompañó hasta que recuperó la calma. Entonces Mariana, al ver que este niño iba a tener el acompañamiento de otra persona,

regresó al aula con su grupo de estudiantes. Ahí les explicó lo que estaba sucediendo con O y la situación que estaba viviendo en casa. La cual causó sus crisis.

*Vean chicos, lo que pasa es que O está pasando un momento un poquito difícil. Entonces cuando él le dice a la mamá que por que están pasando ciertas cosas no, no saben cómo explicarle porque todavía no tienen respuesta ¿ok? Entonces es como cuando decimos a la mamá tengo hambre y no tienen que comer y estamos así pensando, uy que vamos a comer. ¿Verdad que es difícil? O cuando tienen sueño y todavía no pueden ir a dormir, porque la cama no está lista ¿verdad? Son cosas que nosotros todavía no las entendemos (...) Y entender de cómo se sienten ustedes. Por eso es importante aprendernos estos monstruitos, para identificar cómo nos sentimos. (Mariana, 2023)*

Momento en el que procuró explicar, desde la empatía, una situación difícil que estaba pasando un compañero. Y tratando de reflexionar sobre la importancia de reconocer nuestras emociones para expresarlas y gestionarlas adecuadamente.

Seguidamente, reiniciamos la actividad. Lo cual hicimos intentando dar un énfasis de emoción e interés a nuestras palabras.

*Ahora sí, vean en lo que consistirá la actividad. Los niños que estén sentaditos y poniendo atención en sus lugares, porque vamos a sacar algo especial. Hoy es algo que no hemos sacado todos los días. Tenemos 2 opciones para que ustedes trabajen el mapa secreto de las estatuas ¿ok? tenemos 2 opciones. Tenemos plastilina o pintura. (Mariana, 2022)*

Luego, sacamos la plastilina y las pinturas que íbamos a utilizar. De inmediato preguntamos al estudiantado lo que preferían usar. Conforme iban eligiendo les íbamos entregando los materiales. Después, entregamos papel construcción y papel periódico a quienes querían pintar.

Entonces, nos dedicamos a representar las estatuas con pintura y plastilina, mientras que hablábamos entre nosotras y nosotros. *Al cabo de un rato, O se sintió tranquilo y con deseos de tomar partida en la actividad. Por lo que las docentes lo llevaron al aula, le ofrecieron diversos materiales y él empezó a participar como todas las demás PERSONAS MENORES DE EDAD.*

Mariana, como lo hacía en casi todas sus clases, puso música de fondo. Y las docentes-investigadoras sentadas a la mesa con las personas menores de edad, conversamos, realizamos preguntas y disfrutamos con estas. Observamos su creatividad, aprendimos de cada uno. Y al finalizar el taller, limpiamos todo y nos despedimos.

Momento en el que recordamos que siempre procuramos basar nuestra mediación en la pedagogía de la ternura. Para lo cual, aprendemos y desarrollamos la escucha, la empatía y el respeto que conforman esta pedagogía. Además, realizamos una mediación orientada a la construcción de entornos inclusivos creando acciones transformadoras. Por lo que en cada taller intentamos implicar estos elementos, que considerábamos necesarios en nuestro accionar.

### **Hallazgo: Comunicación con las Personas Menores de Edad durante las Sesiones**

Un aspecto que nos pareció relevante durante las sesiones prácticas fue el comprender que el proceso comunicativo debía ser bidireccional. Un proceso en el que docentes y estudiantes pudieran comentar, preguntar y expresarse libremente. Lo cual analizamos al observar que las actividades se volvían más participativas o dinámicas cuando las personas estudiantes tenían la oportunidad de hablar o expresarse.

Lo cual observamos durante el primer taller. en el que las personas menores de edad se acercaban a las docentes investigadoras para hablar sobre sus colores favoritos, mostrar lo que estaban pintando, comentar intereses personales, entre otros aspectos. Lo que nos muestra como el dar espacios para hablar libremente ayuda a que fluya la comunicación.

Vimos cómo la comunicación se presenta de diversas maneras. Sentimos que a través de los títeres las niñas y los niños expresaron algunas características personales. Por ejemplo, los colores que más les gustaba, cómo pintaban y, posteriormente, cómo se presentaban y a sus títeres.

También, reconocimos que algunas personas se expresaban de forma verbal y otras lo hacían principalmente con gestos, señas y sonidos. Por lo que, en ocasiones, para este proceso comunicativo debíamos acompañarlos con preguntas que les guiara y nos ayudarán a comprender lo que deseaban expresar. Tal como lo hicimos con I cuando era su turno de presentar el títere.

Mariana, como docente del grupo, sabía que a uno de los niños le gustaban los superhéroes. Por lo que preguntó a I *¿cómo hacen los superhéroes? A usted le gustan los superhéroes verdad, dígame a la niña Raquel como hacen los superhéroes*, comentó.

El niño, a quien llamamos I, *levantó sus brazos hacia arriba con los puños cerrados, hizo un sonido como si estuviera despegando un cohete o similar al que hacen los superhéroes al volar en las películas y sonrió*

Lo que nos lleva a analizar lo importante que resulta dar, dentro de lo posible, libertad para comunicar. También hay que dar pautas para apoyar a niños en su proceso de expresión.

Aunque consideramos que las preguntas facilitan la comunicación docente-estudiante y viceversa o entre pares, creemos que con solo exponer interrogantes no logramos nuestros objetivos. Es decir, de esa forma no logramos atender a la diversidad, potenciar el desarrollo-aprendizaje de habilidades para la vida y realizar una mediación basada en la pedagogía de la ternura que aporte a la creación de acciones transformadoras.

Por lo tanto, pensamos que mediante el juego podíamos captar el interés de las personas menores de edad, a la vez que las invitamos a expresar sus ideas, gustos o intereses. Lo cual

hicimos durante la sesión 2, a través de las preguntas que realizamos en el juego “A mí me gusta”. En este, las niñas y niños comentaban lo que les gustaba como:

- Niño: *Me gustan los caballos,*
- Niña: *Me gusta dibujar.*
- *A mí también.*

Al preguntarles sus sabores de helado favorito respondieron “*De vainilla con chocolate*”, “*No, a mí me gusta de chocolate con fresa*”, “*Yo como el de chocolate*” y G comenta “*A mí me ninguno*” Y seguidamente comentó: “*Me gusta el espagueti*”.

Respecto a sus colores favoritos mencionan lo siguiente:

- “S: *El rosado*”.
- “C: *El mío es amarillo con rosado*”.
- “M: *El mío es rojo con amarillo con verde*”.
- “G: *Rojo con azul*”.
- “L: *Rosado y morado*”.
- “I: *¡Azul!*”

También, desde este juego, los niños y niñas nos comentaron quienes eran sus personas favoritas o con quienes les gustaba convivir. La mayoría mencionó a su familia, sus amigos y sus amigas. En el transcurso del taller las personas menores de edad hablaron sobre diversos aspectos relacionados con las preguntas que planteaba la docente-investigadora. Para ello, procuramos incentivar el desarrollo-aprendizaje de relaciones interpersonales y la comunicación entre pares y entre docentes-estudiantes.

Mariana y Raquel se sentaron a la mesa con los niños y niñas. Ambas hicieron preguntas a cada uno. Estos, comentaron: *A mí me gusta correr, jugar, los fideos, la pizza, etc.* Además,

hablaron sobre sus juguetes. Una niña no respondía las preguntas de Raquel, así que Mariana preguntó *¿le da vergüenza hablar con la niña Raquel?* Como respuesta, *ella movió la cabeza afirmativamente*. Así que Mariana le realizó diversas preguntas, a las que contestó en voz baja.

En ese mismo espacio, las niñas y niños preguntaron a Raquel lo que a ella le gustaba. Esta comentó *jugar fútbol y la música*. Entonces, un niño le preguntó *si le gustaba el voleibol* a lo que Raquel respondió que *sí*. También mencionó que le gustaba leer y un niño, sentado a ella, dijo que *ellos habían aprendido las vocales, mencionó las 5 en voz alta y los demás hicieron lo mismo casi al unísono*.

Durante la tercera sesión en la cual los niños y las niñas realizaron la actividad del “estambre” la cual consistía que reconocieran una cualidad, habilidad o virtud de sus compañeros y compañeras, se mostraban inseguros y con poca confianza para expresar cosas positivas de los demás ya que cambiaban el enfoque de la actividad con otros comentarios o temas de conversación como se evidencia en el diálogo, donde varios de ellos cuando la docente da un ejemplo de *“tiene un cabello lindo”*, repitieron el mismo aspecto físico como algo positivo de otros niños y niñas, sin crear nuevos aspectos ni características.

En algunos de sus turnos para participar, la conversación se desarrollaba de la siguiente forma:

Niño: *Puede ser dibujo lindo.*

Mariana: *Ajá, dibujos lindos ¿qué más? Díganle algo lindo todos a C.*

Niño: *Compañeros.*

Mariana: *Ajá comparte con los compañeros ¿qué más? Es demasiado amorosa.*

Niña: *Y que también juega.*

En una próxima participación se expresa lo siguiente con respecto a los dibujos:

*C: Dibuja lindo.*

*Mariana: Dibuja lindo, es verdad E tiene una habilidad para dibujo excelente. Algo más ¿quién le quiere decir algo más a E, también?*

*Niña: Ella es mi amiga.*

*Mariana: Ella es su amiga.*

*Niño: Juega con compañeros.*

Como muestra el diálogo, los niños y niñas comentaron en varias ocasiones que sus compañeros jugaban con los demás y que dibujaban bonito. Así estuvieron participando durante un rato, hasta que la docente dio nuevas sugerencias de características que podían decir.

Nos pareció importante poner atención a este pensamiento propio, ya que influye significativamente en el desarrollo cognitivo, social y emocional de la niñez en esta edad, de 4 a 6 años, por lo que su estimulación en esta etapa es crucial. Fomentar la capacidad de pensar de manera independiente les permite adquirir habilidades de pensamiento crítico, explorar su autonomía, estimular su creatividad y desarrollar habilidades de resolución de problemas. Además, el fomento del pensamiento propio fortalece la autoestima de los niños y les proporciona una base sólida para expresar y defender sus ideas y opiniones en diferentes contextos.

Respecto a estas habilidades para la vida, uno de nuestros acompañantes teóricos, Martínez (2014), menciona que

el pensamiento crítico es “usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad”. (p. 104)

Lo que nos invita a ver ambas habilidades una parte importante para la construcción de entornos más inclusivos y para el desarrollo aprendizaje de las personas participantes del proceso.

En las diversas sesiones hemos logrado notar cómo las personas menores de edad siempre pueden cambiar las conversaciones de acuerdo con sus intereses y gustos, igualmente de las diversas maneras de comunicación que usaban como, por ejemplo, gestual, oral o por medio del arte. La capacidad de expresar y canalizar emociones a través del arte ha demostrado tener beneficios terapéuticos significativos, tanto a nivel individual como colectivo.

Como se evidenció en la sesión 4, donde las personas estudiantes mostraban y expresaban cómo se sentían de acuerdo con una melodía mediante palabras y dibujos, compartían que querían transmitir mediante estos últimos. Con estos espacios, las personas menores de edad pueden conectarse con respecto a las situaciones que viven en sus hogares, lo cual nos acerca a las realidades que se encuentren, y podemos vivenciar, en un aula.

Mariana reproduce una canción y después de unos minutos, pregunta lo siguiente:

Mariana: “*¿Cómo se sienten con esa canción?*” }

Niños y niñas: “*Bien*”, “*Feliz*”.

Los niños y niñas hablan entre ellos y Mariana comenta que van a escuchar otra canción. Entonces, se oye música instrumental, de violín y piano que tiene un ritmo lento. Al pasar un rato, la interacción entre docente y estudiantes ocurre de la siguiente manera:

Mariana: “*¿Cómo se sienten con esta canción?*”

Niñas y niños: “*Feliz*”.

Lu: “*Mal*”.

Mariana: “*Mal ¿por qué te sientes mal Lu?*”

Lu: *“No me gusta la canción”*.

Mariana: *“No te gusta la canción, ah ve, muy importante ...”*

La expresión de las emociones a través del arte es una poderosa herramienta que ofrece numerosos beneficios a nivel psicológico y social. La capacidad de comunicar y explorar emociones mediante la creación artística brinda una vía de autodescubrimiento.

Así que optamos por brindar diversas herramientas de comunicación a las personas menores de edad para que logren interactuar y expresar sus ideas, pensamientos y emociones. Al hacerlo, desde nuestro enfoque integral, al mismo tiempo se promueve su desarrollo lingüístico, se fomenta la inclusión y el aprendizaje para la convivencia con diferentes personas en diversos contextos. Además, al ofrecerles opciones de comunicación variadas, reconocemos y valoramos, como docentes y en el grupo, la diversidad de formas de expresión, creando un entorno en el que cada persona pueda utilizar la herramienta que mejor se adapte a sus necesidades y preferencias.

Como reconocemos en la sesión 5 donde la docente comenta lo siguiente: *“Vean yo les voy a mostrar unos monstruos de las emociones, que ya nosotros hemos estado aprendiendo en LESCO y para identificar cómo nos sentimos todos los días que venimos ¿verdad?”*, enseñar lenguaje de señas a menores de 7 años fomenta la inclusión, fortalece el desarrollo lingüístico, promueve la empatía y conciencia social, mejora la comunicación no verbal y crea oportunidades futuras. Es una inversión valiosa para construir una sociedad más inclusiva y equitativa, donde todas las personas puedan comunicarse y relacionarse sin barreras. Al proporcionar a las personas menores de edad múltiples herramientas de comunicación, como el lenguaje oral, el lenguaje de señas, la escritura, entre otros, se les empodera y se les brinda la capacidad de participar plenamente en la sociedad, construyendo así una comunidad inclusiva y equitativa.

Por último, en el taller seis observamos que la comunicación se presentó de diferentes maneras. Los niños y las niñas expresaron con sus cuerpos cuando bailaron al ritmo de la música y cuando formaron estatuas. Expresaron mediante la pintura y la plastilina. Con las que mostraron lo que les gusta crear, sus colores favoritos y aspectos relacionados con sus juegos preferidos y sus amistades.

Asimismo, vimos como las maneras de expresarse forma parte de la particularidad o diversidad de cada niña y niño. Frente a lo cual mostramos atención, curiosidad, respeto y escucha, como parte de la pedagogía de la ternura que habíamos abrazada como orientación en nuestro ejercicio docente en el CECUDI.

Otra experiencia con el grupo nos llevó a considerar que también los gritos forman parte de las maneras de comunicación. Como sucedía con O, quien, a nuestro parecer, no lograba comunicar con palabras sus sentimientos y emociones. De hecho, sus gritos eran de la clase que no contienen palabras, sus gritos se emitían solo con ruidos que, a nuestro parecer, resultan imposible de reproducir o transmitir mediante texto. Este niño utilizaba este medio para expresarse. Lo cual nos confirma la importancia de generar acciones transformadoras que promuevan el aprendizaje de la gestión emocional y las relaciones interpersonales. Puesto que de esta manera podríamos ayudar a cambiar patrones de comunicación de los niños y niñas menos respetuosas y efectivas para la convivencia, Y con esto potenciar la construcción de contextos inclusivos.

Las actividades que llevamos a cabo pretendían propiciar el desarrollo y aprendizaje de habilidades para la vida, de forma significativa y situada en la vida cotidiana de las personas participantes. Por lo que la reflexión de nuestra mediación fue necesaria para ir mejorando constantemente nuestra práctica pedagógica.

Consideramos que el aprendizaje se convirtió en un proceso mutuo, en el que participantes y docentes-investigadoras aportamos desde nuestros intereses, necesidades y posibilidades. Así como desde nuestra creatividad, respeto y empatía. Generando de esta manera, un proceso que partía de la ternura y se orientaba hacia la transformación.

### ***Aproximación desde el Espacio Educativo CECUDI a los Propósitos del Seminario***

La práctica docente en el CECUDI, desde una pedagogía de la ternura se dirige a la transformación hacia un entorno más inclusivo. Esto, mediante la escucha, el respeto, el afecto y la empatía, que permiten orientar la mirada hacia las características particulares de cada niño y niña.

Este espacio aportó al desarrollo-aprendizaje de prácticas docentes centradas en habilidades para la vida. Las cuales fuimos implementando junto con una mediación que se iba ajustando a las individualidades de cada persona.

La mediación docente, la participación de los niños y niñas, el aprendizaje conjunto y la constante reflexión de nuestra práctica fueron aspectos que aportaron al proceso investigación. Esto, ya que permitieron identificar las prácticas pedagógicas transformadoras y su impacto en el desarrollo de habilidades para la vida en un contexto inclusivo.

En resumen, trabajar con las niñas y niños del CECUDI nos brindó la oportunidad de aprender a trabajar desde una pedagogía centrada en la persona, desde la colaboración y partiendo de una inclusión que aprecia la diversidad. Este proceso de investigación y aprendizaje nos mostró la importancia de valorar las experiencias individuales, la construcción colaborativa y de la transformación en los entornos educativos.

Sentimos que la pedagogía de la ternura y el proceso que llevamos a cabo en el CECUDI se interrelacionan con nuestros propósitos específicos y generales. Lo que propicia el desarrollo-

aprendizaje de habilidades para la vida y contribuye con la transformación de las prácticas pedagógicas.

### **Capítulo 4.3 Presentación y Análisis de Resultados en la Escuela Cleto González Viquez: Un Espacio de Vivencia de la Pedagogía de la Cotidianidad**

La pedagogía de la ternura, la pedagogía de la cotidianidad y la pedagogía hospitalarios se entrelazan en la creencia compartida de que el aprendizaje se nutre en contextos inclusivos, afectuosos y cotidianos. El abordaje de la diversidad en la Pedagogía Hospitalaria se basa en los derechos de los niños y las niñas a una educación integral y de calidad inclusiva. Para una atención educativa más integral, como hemos visto en los dos subapartados que preceden, resulta potenciador la ternura pedagógica, al abrazar la conexión emocional, se refleja en la atención dedicada a las experiencias diarias de cada estudiante.

En el presente capítulo damos a conocer como la cotidianidad en los procesos educativos se convierte en el terreno fértil donde florece el afecto pedagógico, transformando el proceso educativo en una experiencia auténtica y enriquecedora.

Con entusiasmo, nos disponemos a compartir los frutos de nuestro trabajo en la Escuela y los hallazgos encontrados a lo largo del proceso investigativo en ella.

#### ***Resultados de la Inmersión en el Espacio Educativo de la Escuela***

Nuestra aventura en la investigación comienza cuando nos invaden las dudas y la incertidumbre en la búsqueda de un tema para la realización de nuestro Trabajo Final de Graduación, por lo que nos direccionamos a la pregunta ¿Qué nos mueve el corazón? porque no era negociable para ninguna de las dos realizar algo que no nos tocara lo más profundo de nuestro ser y que realmente nos permitiera adentrarnos en un mundo en el que estamos cara a cara con historias y experiencias de vida desde una mirada de educación integral e inclusiva.

Como juntas llegamos a un mismo punto de interés inicial que después se transformó. Comenzamos indagando sobre la interculturalidad, interesadas por conocer la relación con la

educación inclusiva y ampliar información sobre el tema. Realizamos una búsqueda de algún centro educativo que pudiera permitirnos desarrollar una investigación enfocada hacia las prácticas pedagógicas transformadoras. En esta búsqueda encontramos una escuela en San José con bastante población migrante y que nos iba a abrir la puerta para nuestra investigación. Sin embargo, el horario que por las condiciones de pandémica nos asignaron no era posible para nosotras.

Otra escuela, la Cleto González Víquez también nos abrió sus puertas para realizar la investigación-acción en un grupo de tercer año escolar. Comenzamos teniendo nuestro primer contacto con este grupo, inicialmente optando por una observación no participativa. Es importante recordar que realizamos nuestro proceso investigativo con dos grupos: primero el grupo del tercer año escolar en el segundo ciclo 2021 y luego el grupo del cuarto año escolar, esto debido a que se culminó el ciclo lectivo 2021.

A modo de descripción este primer grupo del tercer año, conformado por 15 estudiantes, es importante mencionar que por motivos de pandemia no asistieron todas las personas estudiantes a las clases. Las edades de las personas estudiantes oscilaron entre los 8 a los 9 años. Dentro del grupo, dos estudiantes provienen de familias nicaragüenses.

La docente guía nos describe el grupo: *“Es un grupo muy diverso, tiene niños que tienen muchas necesidades, todas diferentes, edades diferentes e incluso el proceso de lectoescritura muy diferente. Entonces, es un grupo que necesita mucha atención”*. (Comunicación personal, 28 de octubre del 2021).

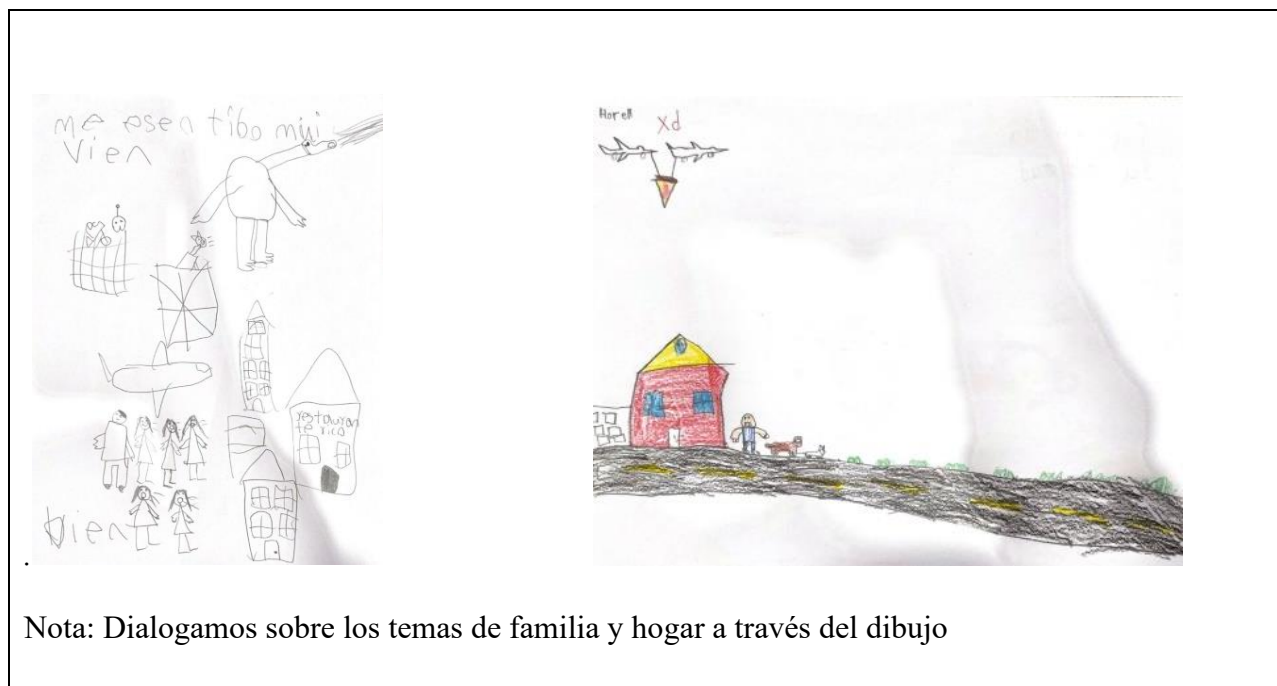
Después, entregamos los consentimientos informados al grupo de estudiantes y a la docente. En este proceso de acercamiento, consideramos importante obtener una perspectiva desde el punto de vista docente sobre la dinámica grupal. Esto nos proporcionó información que

nos acerca a conocer aspectos como la convivencia, las rutinas y el contexto, entre otros. Por eso, hablamos, mediante una conversación guiada, con la persona docente. Ahí surgieron temas como la percepción docente de la diversidad, las capacidades del estudiantado para la resolución de situaciones y la mediación pedagógica de las habilidades para la vida en el aula.

Como parte de nuestra ruta de comprender y explorar la dinámica grupal, llevábamos también conversaciones guiadas con algunas personas estudiantes. Empleamos el dibujo (vea figura 4.9) como una herramienta de expresión que consideramos sería muy útil para generar diálogos con las personas estudiantes. En esta estrategia, crearon dibujos de sí mismos y de su escuela; durante estas interacciones, surgieron temas como contexto familiar, sus experiencias de convivencia en la escuela, sus gustos y preferencias en cuanto a pasatiempos, entre otros.

Al empezar con conversaciones guiadas y acercamientos con **las personas** participantes, nos invadía la incertidumbre sobre cómo realizar nuestra investigación, hacia dónde dirigir nuestro proceso e incluso sobre las respuestas que íbamos a recibir, así como la proyección de nosotras como mediadoras y el trabajo colaborativo con la docente a cargo, en cuanto a organización y planificación.

Figura 4.9

*Dibujos de estudiantes de la escuela*

Consideramos pertinente aclarar que, para lograr estos acercamientos, dentro de nuestra investigación, utilizamos la modalidad híbrida, es decir, en las conversaciones guiadas una de las investigadoras estaba presente en el aula y la otra de manera virtual. A pesar de las dificultades de conexión, supimos valorar el espacio proporcionado y mantuvimos la organización como nuestra responsabilidad.

Las respuestas brindadas fueron un insumo importante para las demás intervenciones, ya que con las preguntas realizadas nos permitió ampliar la contextualización del entorno, la cual fue una de nuestras principales intenciones al realizar las entrevistas, encaminarnos hacia las necesidades del grupo y de cómo investigadoras de querer indagar más.

En la tabla 4.2 incluimos algunas respuestas textuales que nos interesaron sobre la convivencia del grupo, la resolución de conflictos y cómo las habilidades para la vida están presentes desde la cotidianidad del aula.

**Tabla 4.2**

Resultados de las conversaciones guiadas con las personas participantes

<b>Participante</b>	<b>Resultados de respuesta u observación</b>
Docente guía	<i>“Yo siempre trato de que lo que estamos viendo lo involucre con la vida, verdad, con la cotidianidad y al principio siempre tenemos un saludo que a ellos les ayuda a fortalecer esa parte de habilidades para la vida y yo trato de que todo conflicto que salga lo tratemos como de ver que se aprende de eso”.</i>
Estudiante C	<i>“Lo resolvemos juntos, decimos vea lo sentimos mucho ¿Nos perdonas? y así nos vamos resolviendo”.</i>
Estudiante C	<i>“Sí, estaba en otra escuela, pero ahí me hacían como mucho bullying, me golpeaban mucho y jugaban juegos muy feos y por eso yo me quería cambiar de escuela para tener una nueva vida y no más bullying. Tener amigos que jueguen bonito y me respeten porque los de la otra escuela no me respetaban, por eso me cambié de escuela para tener una mejor vida escolar”.</i>
Estudiantes en la estrategia de Grupo Focal (Asamblea)	Los grupos de estudiantes demostraron una gran participación y organización en el proceso, ya que entre sus participantes se dividieron los papeles, comentaban y opinaban, y tomaron con seriedad el papel que le correspondía a cada uno.
Estudiante D.	<p><i>p.1. ¿Y te llevas bien con H?</i></p> <p><i>p.3. Es mi mejor amigo</i></p> <p><i>p.1. ¿Qué hace él para que sea buen amigo?</i></p> <p><i>p.3. O sea, si a mí me gusta correr, a él le gusta correr.</i></p> <p><i>p.1. Ahh comparten muchos gustos similares y ¿si usted se siente mal usted se lo dice a él?</i></p> <p><i>p.3. Si, a veces.</i></p>

*Nota.* La tabla recopila extractos de conversaciones guiadas con las personas participantes, tanto de la docente como de las personas estudiantes.

Nuestras estrategias las enfocamos hacia las habilidades para la vida dentro de la cotidianidad del aula, realizamos talleres donde el eje principal fue inteligencia emocional, relaciones interpersonales y pensamiento creativo.

Sin darnos cuenta nuestro interés inicial de interculturalidad se había transformado debido a que en nuestras observaciones y participaciones en la cotidianidad del aula en cómo las personas estudiantes se saludan, conversan, juegan, comparten, conviven, es decir, este “ser social” en el que estamos diseñados para vivir y crecer en colectividad.

A partir de esta reflexión nos surgieron interrogantes que nos llevaron o encaminaron a realizar esta investigación desde un contexto áulico: ¿Cómo influye la convivencia en el grupo escolar? ¿Qué relevancia tiene el desarrollar un sentido de pertenencia en un grupo escolar? y ¿por qué es necesario hablar de inclusión?

Es así como estas interrogantes nos llevaron a transformar nuestro interés inicial enfocado en la interculturalidad y dirigir nuestra atención hacia la pedagogía de la cotidianidad. Desde nuestra curiosidad y mirada reflexiva, nos sorprendió cómo las habilidades para la vida se pueden experimentar en el aula, y cómo la clave para una práctica pedagógica transformadora realmente radica en la simplicidad de la vida diaria. Observamos la comunicación en el grupo de estudiantes, cómo se saludan, se despiden, comparten y resuelven problemas, entre otras cosas y vimos que estas acciones cotidianas son fundamentales en el proceso educativo. El poder compartir y realizar la experiencia en este espacio fue una oportunidad que nos brindaron las personas estudiantes como protagonistas de nuestro proceso investigativo, para abrirnos hacia la flexibilidad en el que una idea inicial, como fue en nuestro caso, la interculturalidad se transforma respondiendo hacía las necesidades de los participantes, hacemos énfasis en el aporte

que nos brinda Rivas (2014) sobre la pedagogía de la cotidianidad tomando las experiencias del estudiante como el centro del proceso de aprendizaje:

La Pedagogía de la Cotidianidad aprovecha la vivacidad de la naturaleza y la curiosidad infantil para ayudarlo a descubrir al educando que en la aparente sencillez del aleteo de una mariposa o en el guiño de un ojo, se ocultan la riqueza de la complejidad matemática, la sensualidad, la estética, la diversidad, la multidimensionalidad y la trascendencia de nuestra microhistoria inmediata y local. (p.75).

Al culminar el ciclo lectivo 2021, proseguimos nuestro trabajo de campo con un grupo del cuarto año en el mismo Centro Educativo Escuela Cleto González Víquez. Este grupo estuvo formado por 13 estudiantes con edades entre los 10 y 11 años. Realizamos un primer acercamiento con la nueva docente, la encargada de este grupo del cuarto año lectivo, de manera virtual. La contactamos por correo comentando nuestro interés en darle continuación a nuestro trabajo de investigación, y realizamos luego una videollamada para aclarar dudas que surgieron en el proceso. Nos reunimos en la plataforma ZOOM, la docente nos preguntó por nuestro eje investigativo, además, le comentamos que el año anterior habíamos realizado diferentes experiencias, desde conversaciones guiadas como talleres enfocados en habilidades para la vida con estudiantes del grupo del tercer año lectivo.

Le hicimos saber nuestro interés en realizar una entrevista o alguna estrategia pedagógica que nos permitiera conocer a este nuevo grupo con el que íbamos a llevar a cabo el proceso de investigación. Ella nos recomendó y sugirió realizar el primer encuentro de una vez en forma grupal, ya que, debido a limitaciones de tiempo, podría resultar más eficiente tanto para nosotras como para ella. Agradecemos sinceramente su valiosa orientación y apreciamos la disposición de estas personas a colaborar con nuestra investigación, tanto la docente guía como las personas

participantes de los grupos del tercer y cuarto año; reconociendo la importancia de su participación en el éxito de nuestra investigación. Finalizamos la reunión con información más administrativa, es decir, consentimientos, posibles horarios de visita, entre otros.

Como personas investigadoras, destacamos que la tecnología desempeña un papel de gran relevancia en nuestro trabajo. Mediante sus herramientas, como mensajes de texto, correos electrónicos y videollamadas, nos comunicamos e incluso aplicamos estrategias, especialmente al inicio del Seminario, cuando una de las investigadoras asistía presencial y la otra de manera virtual; a veces trabajábamos juntas y, en otras, lo hacíamos separada. Esto se debía a la necesidad de considerar nuestra disponibilidad y la distancia del centro educativo del trabajo a que una de nosotras se había tenido que desplazar por la pandemia.

Decidimos fomentar un acercamiento que involucraría una estrategia de contextualización por medio de un grupo focal. El objetivo de esta fue dar prioridad al protagonismo de las personas estudiantes a través de la creación de una asamblea. La cual consistía en presentar distintos roles (secretaría, mediador, grupos 1 y 2, presidente y vicepresidente) y por medio de una votación se repartieron los papeles de cada persona estudiante, seguidamente, se presentó una pregunta clave que la secretaria escribía en la pizarra, ambos grupos tenían un tiempo estimado que el mediador brindaba para debatir sobre la respuesta ante la interrogante. El presidente y vicepresidente se encargaban de escuchar las respuestas, comentar sobre las mismas y dar continuación a la asamblea.

Esta estrategia nos permitió conocer este “ser social” en colectivo, no solo por medio de interrogantes relacionadas a temas como resolución de conflictos, sentido de pertenencia, convivencia dentro del aula, sino también desde la vivencia de dicha actividad, donde observamos a al grupo de estudiantes dialogando y trabajando en equipo.

Un aspecto que consideramos relevante en el proceso investigativo con la población es que comprendimos que no debemos abordarlo con un único objetivo de que la persona investigadora conozca a la persona participante. Debe ser una experiencia mutua en la que ambas partes interactúen, entablen conversaciones y creen un ambiente de confianza que facilite un proceso en el que todos los involucrados disfruten de la experiencia, en vez de sentirse forzadas. Llegamos a esta reflexión cuando creamos un espacio de juego donde cada estudiante tenía un tiquete válido para participar en la dinámica, se canjeaba con interrogantes que nos hacían a nosotras para conocernos mejor. A continuación, en la tabla 4.3 presentamos algunas de las interrogantes que las personas estudiantes, ante la invitación, nos realizaron.

### **Tabla 4.3**

*Preguntas de las personas participantes hacia las investigadoras*

#### *Preguntas clave*

- 
- ¿Cuántos años tienen?
  - ¿Dónde vives?
  - ¿Tienes hermanos?
  - ¿Cuándo naciste?
  - ¿Cuál es tu color favorito?
  - ¿Tienes amigos?
  - ¿En qué quieres trabajar?
  - ¿Eres extrovertido o introvertido?
  -
- 

*Nota.* La tabla resume las preguntas de las personas estudiantes en preguntas claves formulados con base en el proceso de sistematización y reducción de la información.

La estrategia se realizó para abrir un espacio de confianza entre investigadores-participantes en dónde su curiosidad les permitió hacernos preguntas para conocer un poco más sobre nosotras. Consideramos pertinente mencionar lo que nos aporta Freire (2013) en relación con lo expresado anteriormente, “...todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad*.” (p.69). Iniciar con curiosidad para generar interés en las personas

estudiantes, transforma la dinámica grupal, al permitir un espacio que promueva vínculos dentro de este proceso investigativo.

Al realizar las estrategias para establecer este acercamiento con las personas participantes, las acompañamos por una mediación que esté enfocada en escuchar y aprender. En realidad, propiciar que las estudiantes sintieron nuestra apertura e interés por su voz, su historia y su vida, y entender el acercamiento para conectar y generar un vínculo de confianza. En este sentido realizamos las conversaciones guiadas a las docentes, y a las estudiantes que nos dieron pautas sobre sus ideas y vivencia del ambiente en el grupo. Este en el grupo del tercer año. Con el grupo del cuarto año uno de los logros fue la realización de un grupo focal. Esto porque lo logramos hacer en formato de Asamblea de estudiantes, en que en subgrupos conversaron (sesionaron) sobre su vivencia del ambiente grupal, las cosas que quieren cambiar y mantener en el grupo, la amistad y la inclusión. Estas estrategias logradas pueden revisarlas en el Apéndice D

En nuestro proceso de investigación nos encaminamos hacia una metáfora inspirada en la historia de Alicia en el País de las Maravillas, ya que al igual que esta protagonista, hemos emprendido una travesía en un mundo por descubrir, lleno de dudas e incertidumbres. Por lo que, en el transcurso de este apartado, compartiremos con ustedes cómo esta metáfora se entrelaza con nuestra investigación. Cómo nos ha guiado en la exploración de nuevos conceptos y como hemos transitado a través de la incertidumbre para descubrir un paisaje educativo que, aunque a veces complejo, resultó igualmente asombroso. Les invitamos a acompañarnos en este viaje al igual que Alicia, donde la curiosidad e interés de contribuir a una educación inclusiva nos han llevado a un mundo educativo de desafíos y oportunidades.

Alicia se encontraba tranquila en el bosque cuando de repente un conejo blanco aparece mirando el reloj y corriendo a toda prisa, ella llena de intriga se va detrás de él con la pregunta

¿Hacia dónde va el conejo? Así mismo, en nuestro caminar investigativo entramos en un espacio educativo desconocido, con preguntas que resonaban en nuestra cabeza: ¿Cómo nuestro accionar en la escuela iba a poder contribuir con entornos inclusivos? ¿Cómo conocer a cuáles transformaciones apostar para esto? A partir de esto, nos dejamos llevar por la magia de adentrarnos e interactuar en una realidad educativa. Aunque nos habíamos preparado para emprender esta travesía, la comenzamos con más preguntas que certezas, tal como lo hizo Alicia al seguir al conejo, sin saber qué podría pasar, a dónde llegaría y qué podría descubrir.

Así, relatos de nuestra vivencia se entrelazan con los descubrimientos que vamos haciendo a lo largo de la misma. Cada hallazgo se convierte en un punto de referencia guiado por la narrativa, permitiéndonos explorar juntas ese pozo desconocido. En este viaje, observamos cómo este espacio se transforma, y realizamos un análisis profundo acerca de la dirección que estamos tomando.

Lewis Carroll (2003) nos cuenta que “Alicia, mientras descendía, tuvo tiempo sobrado para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver a dónde iría a parar” (p. 7). Situación que relacionamos al inicio de nuestra fase de reconocimiento y acercamiento, cuando comenzamos a sumergirnos en la realidad educativa de los grupos del tercero y cuarto año lectivo con los que compartimos, observando e indagando a nuestro alrededor cómo todo lo que estábamos vivenciando nos iba a influenciar en el proceso investigativo

Nosotras como investigadoras-docentes aprovechamos para sumergirnos con calma y conocer a profundidad una nueva realidad educativa, donde indagamos qué es lo que estamos observando a nuestro alrededor e inclusive hacernos la misma pregunta que Alicia *¿a dónde*

*iremos a parar?* Es decir, definimos propósitos para emprender las acciones, más no un punto de llegada.

Luego reflexionamos ante los resultados que nos permitieron cambiar de forma. “Bueno, quizás usted no haya sentido hasta ahora nada parecido —dijo Alicia—, pero cuando se convierta en crisálida, cosa que ocurrirá cualquier día, y después en mariposa, me parece que todo le parecerá un poco raro, ¿no cree? (Carroll, 2003, p.43)

Anterior a esta conversación con la Oruga, Alicia se estaba sintiendo muy inconforme puesto que estaba cambiando de tamaño, y se sintió muy extraña y confundida de todo lo que estaba viviendo. El sentir de Alicia nos ayudó a comprender que mirando desde otras perspectivas podíamos conocer más profundamente la realidad. En nuestro proceso de investigación pasamos por varios cambios, primero de institución, así como luego de grupo. Asimismo, al interactuar con las personas (docentes y estudiantes), adaptamos nuestra forma del interés pedagógico inicial que estaba relacionado con la interculturalidad.

Entendimos que lo que necesitábamos para conocer la nueva realidad no era enfocarnos en la interculturalidad como categoría teórica previamente conocida, sino que lo que nos permitía adentrarnos fuese conocer el encuentro entre personas singulares en la cotidianeidad. Formar las vivencias e interacciones en que transcurrieron los encuentros, que eran culturales, pero también corporales, emocionales y cognitivos.

Alicia nos inspiró a reflexionar ante la cotidianeidad de esta nueva realidad por lo que nos preguntamos: ¿Cuáles experiencias desde nuestro accionar como investigadoras nos transformaron? ¿Qué cambios o transformaciones nos permiten reflexionar sobre nuestro accionar docente? ¿Nuestro accionar docente estaba dispuesto a una transformación? ¿Qué nos transformó en este proceso?

Por último, tomamos este extracto del cuento donde hace referencia al momento en que Alicia le cuenta a su hermana sus sueños y ella, al escuchar se metió en el mismo sueño. “La hermana de Alicia estaba sentada allí, con los ojos cerrados, y casi creyó encontrarse ella también en el País de las Maravillas” (Carroll, p.124, 2003). Es así como nuestro análisis lo enriquecemos con personas acompañantes reconociendo en ellas “*unas personas locas que también sueñan*”. Con esta expresión hacemos alusión a la comprensión teórica en construcción inductiva mediante la reflexión, el análisis y apoyado por estas personas acompañantes que, igual que nosotras sueñan y ejercen su profesión, hacía una educación inclusiva. Pues, la IA nos permitió este ir y venir desde la práctica a la teoría y al revés.

En la tabla 4.4 explicamos la forma metafórica en la que hemos puesto nuestras vivencias y sentipensares en relación con la metáfora, de Alicia en el País de las Maravillas, para lograr una mayor comprensión del proceso y las realidades vividas en el espacio de la Escuela.

**Tabla 4.4**

*Vivencias en la Escuela, puestas en relación con la metáfora de Alicia en el país de las Maravillas.*

<b>Metáfora del libro “Alicia en el país de las Maravillas”</b>	<b>Vivencias en la Escuela</b>	<b>Relación</b>
Alicia se levantó de un salto, porque comprendió de golpe que ella nunca había visto un conejo con chaleco, ni con reloj que sacarse de él, y, ardiendo de curiosidad, se puso a correr tras el conejo por la pradera, y llegó justo a tiempo para ver cómo se precipitaba en una madriguera que se abría al pie del seto. (Carroll, 2003, p. 7)	La curiosidad fue quien nos guió en esta investigación a indagar sobre el qué y el cómo se llevan a cabo estas prácticas pedagógicas transformadoras.	En nuestro proceso de investigación, nos sumergimos en un ámbito educativo inexplorado, con interrogantes que reverberaban en nuestras mentes: ¿Cómo podríamos, mediante nuestras acciones en la escuela, fomentar entornos inclusivos? ¿Cómo identificar las transformaciones necesarias para lograrlo? A partir de este punto, nos dejamos envolver por la fascinación de explorar y participar en una realidad educativa.

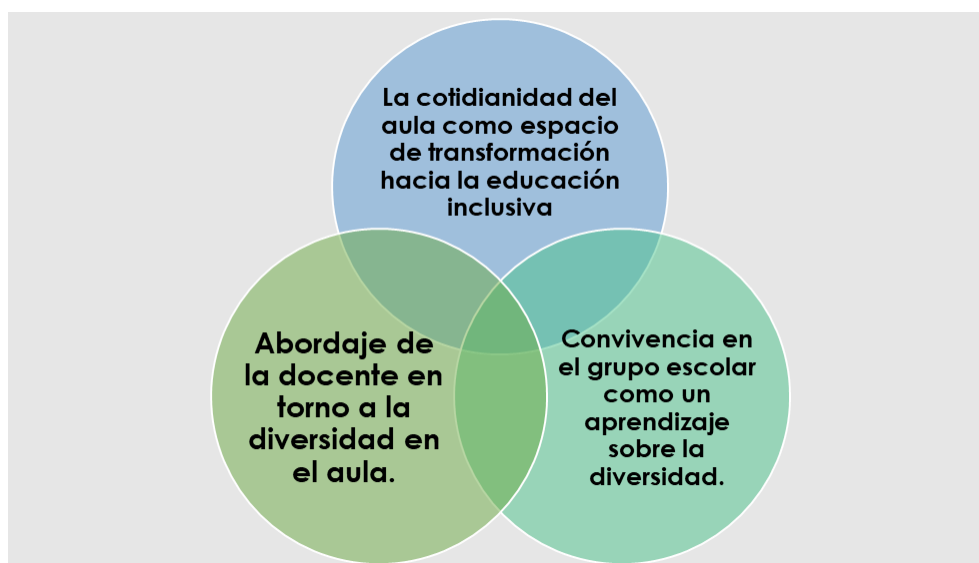
<b>Metáfora del libro “Alicia en el país de las Maravillas”</b>	<b>Vivencias en la Escuela</b>	<b>Relación</b>
<p>“Alicia, mientras descendía, tuvo tiempo sobrado para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver a dónde iría a parar” (Carroll, 2003, p. 7)</p>	<p>Cuando nos adentramos en nuestro espacio para abordar la investigación, nos sentíamos con dudas preguntándonos qué rumbo tomaría nuestra investigación, según más nos involucramos con el grupo y cada uno de los participantes.</p>	<p>Al igual que Alicia mientras más nos adentramos, reflexionamos sobre lo que observamos a nuestro alrededor y nos hacíamos la misma pregunta que ella ¿A dónde vamos a llegar con esta investigación? ¿Qué rumbo tomará?</p>
<p>“Bueno, quizás usted no haya sentido hasta ahora nada parecido —dijo Alicia—, pero cuando se convierta en crisálida, cosa que ocurrirá cualquier día, y después en mariposa, me parece que todo le parecerá un poco raro, ¿no cree? (Carroll, 2003, p.43)</p>	<p>En nuestra investigación, tuvimos muchos cambios en relación con los espacios e inclusive el interés inicial que queríamos abordar.</p>	<p>Conectamos mucho con el sentir de Alicia y relacionamos nuestra investigación como esa oruga en la que poco a poco debido a las circunstancias se va transformando hasta ser una mariposa.</p>
<p>“La hermana de Alicia estaba sentada allí, con los ojos cerrados, y casi creyó encontrarse ella también en el País de las Maravillas” (Carroll,20003, p.124) .</p>	<p>Durante este recorrido en la investigación, el encontrar autores que nos apoyan e inclusive reafirman lo que vivenciamos en nuestro proceso nos permitió sentirnos seguras y acompañadas en nuestra experiencia investigativa.</p>	<p>La hermana de Alicia también tuvo un sueño que la hizo creer que también estaba en ese País de las Maravillas, lo que nos hace relacionarlo con aquellos autores que nos hacen también creer que no somos las únicas que soñamos con ese “País de las Maravillas”</p>

*Nota.* La tabla recopila las vivencias sistematizadas que más nos permitieron indagar y analizar.

En los próximos párrafos pueden leer nuestra narración de los hallazgos de la experiencia vivida **en la escuela**. La misma sigue la estructura analítica que comprendemos con la aventura de Alicia en el País de las Maravillas (Carroll, 2003.). Narramos la experiencia y el análisis realizado a través de tres grandes hallazgos, cuyos nombres forman el encabezado de cada apartado. Estos hallazgos formulamos como sentidos analizados a partir de la sistematización de la información y que nos ayudaron a ordenar este capítulo. Asimismo, contamos el análisis junto a la metáfora mencionada como, forma mediadora del texto para facilitar la comprensión de la experiencia pedagógica narrada y analizada. En la figura 4.10, querida persona lectora, esquematizamos estos hallazgos formulados con los que hemos dado estructura al presente capítulo, y que guían su lectura.

#### **Figura 4.10**

##### *Hallazgos de la experiencia pedagógica en la escuela*



Nota: La figura muestra los tres hallazgos encontrados en el análisis de resultados en la Escuela

## **Hallazgo: La Cotidianidad del Aula como Espacio de Transformación hacia la Educación Inclusiva**

Continuamos por este camino, apoyándonos de Alicia en el país de las Maravillas para reflexionar y analizar las experiencias vividas en el Centro Educativo. Reconocemos que al principio nos sentíamos como una crisálida, considerando la necesidad de la reflexión y el análisis crítico para que nuestra mediación tomara el rumbo intencionado y lograra la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, no solo de nuestra propia mediación pedagógica y también con respecto a la participación de estudiantes en las mismas.

La pedagogía de la cotidianidad en el aula escolar es un enfoque que reconoce la importancia de integrar las habilidades para la vida en el proceso de aprendizaje. Este enfoque se aleja de la tradicional separación entre la vida en el aula y la vida fuera de ella, reconociendo que el aprendizaje no se limita a los libros de texto y las lecciones planificadas, sino que está ligado a las experiencias diarias de cada persona estudiante, por lo que en nuestro proceso investigativo realizamos estrategias de grupo focal, conversaciones guiadas con la docente y con algunos estudiantes que nos iban a conocer esta cotidianidad en el aula.

A partir de esta cotidianidad, que mencionamos, también tomamos en cuenta a las personas participantes, en este caso a las personas estudiantes como un todo, protagonistas dentro de los procesos. Por lo tanto, nos apoyamos en lo que nos comparte el autor Rivas,2014: “(...)la verdadera didáctica que es aquella que se construye con niños reales de carne y hueso, que poseen nombre, apellido, sexo y una procedencia social que le proporciona su único y particular imaginario histórico-cultural”. (p.76)

Consideramos pertinente mencionar lo que la estudiante C nos aportó en el diálogo que tuvimos con ella, en el mismo le preguntamos qué si había algo que le gustara mucho de la escuela, a lo que ella nos responde que lo que más le gusta es el recreo y pasar el tiempo con sus amigos. Al mencionar esto, siendo la pedagogía de la cotidianidad nuestro tema de interés, vimos una oportunidad de abrir una ventana hacia la vivencia de las habilidades para la vida, de las relaciones interpersonales, por lo que indagamos un poco más preguntando qué jugaba en el recreo:

La estudiante nos comparte algunas de las actividades que realiza con sus compañeros y compañeras “Jugamos al escondite, al quesito stop, también jugamos carreritas que es como quién llega primero gana” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2022).

Tras conversar con la estudiante, comprendimos que, a través de la cotidianidad en la escuela, nos invita a prestar atención a las interacciones y dinámicas que ocurren naturalmente dentro y fuera del aula. Así como menciona Álvarez (2021) sobre el objetivo de la pedagogía de la cotidianidad “Espera potenciar a las personas en habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás.” (p.4)

Como docentes podemos aprender mucho al observar las relaciones en el grupo de estudiantes, cómo abordan los desafíos cotidianos y cómo aplican lo que han aprendido en situaciones prácticas y brindar apoyo para generar una comunidad dentro del aula escolar más cooperativa y armoniosa. Estas observaciones ofrecen valiosas oportunidades para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de las personas estudiantes, ya que se basan en sus experiencias reales. Por lo cual, a través del juego vimos una oportunidad de socialización en la

que los participantes pueden expresarse con sus pares, por lo que nos acerca un poco más a una resolución de conflictos, una convivencia y todo lo que engloba a las habilidades para la vida.

Además, la conversación con la estudiante aportó que, en nuestra mediación pedagógica y estrategias para los talleres, fuese a través de dinámicas e intereses personales, vinculando el juego en nuestras estrategias. De la Peña y Vallejo (2019), nos aportan sobre la importancia de este en un proceso educativo y en el desarrollo social del estudiantado, mencionando que “(...) es a través de estas actividades lúdicas donde el alumno se integra, respeta las diferencias, reflexiona sobre su comportamiento, comprende, acepta, haciendo posible una sana convivencia” (p. 45)

En conjunto con lo que mencionan los autores con respecto al juego, en donde se ve reflejado lo que realizan durante los recreos las personas participantes, nos apoyamos también en lo que plantean a continuación

Por naturaleza el ser humano es un ser social, es por ello que necesita relacionarse con otros, pero si en estas relaciones no hay pautas o normas que establezcan límites pueden surgir desacuerdos e inconvenientes que afecten la sana convivencia. De la Peña y Vallejo (2019, p 104). Dicho aporte que nos brindan estos autores nos permite relacionar estas pautas y normas que existen en las relaciones sociales con las que también el juego es regido. Además, rescatamos el papel docente como un guía o mediador que puede orientar hacia un desarrollo de una habilidad para la vida, aquellas situaciones de la cotidianidad escolar que se presentan en el juego, como una oportunidad de aprendizaje.

En estos encuentros también se proyectan las experiencias de la estudiante en torno a las habilidades para la vida en esta ocasión, con respecto a las relaciones interpersonales direccionada a la resolución de conflictos, “*¿Qué pasa si tienen problemas o alguna situación*

*donde se enojan?” “Lo resolvemos juntos, decimos vea lo sentimos mucho ¿Nos perdonas? y así nos vamos resolviendo”. “Y ¿qué problemas han tenido?” (Comunicación personal, 29 de octubre del 2022). Con respecto al tipo de situaciones que se dan en el grupo comenta: “cómo de qué vamos a jugar, como discusiones de quién va primero a la fila, problemitas que todos los amigos tienen”.*

Los conflictos con o de las personas estudiantes forman insumos con que trabajar. Por ejemplo: la estudiante C nos describe lo que ella considera que son problemas. Son esos conflictos los que permiten identificar el cómo se desenvuelve la estudiante con sus compañeros de clase, como, por ejemplo, cuando menciona que se perdonan. Las habilidades para la vida están presentes en la pedagogía de la cotidianidad y que se evidencia en cómo se relacionan las personas estudiantes dentro de su entorno.

Apoyamos la idea que nos menciona Freire (1997) “Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él” (p. 53). La asociamos a la realidad educativa en la que nos encontramos inmersas, al compartir nuestra investigación, nos dimos cuenta de que menciona Freire, somos parte de un grupo y cómo parte de este mundo, las personas estudiantes con su esencia y con ello sus prácticas que les permiten convivir en su entorno. Por otro lado, al entrevistar a la docente nos comparte que: *“Bueno, en ellos yo les he hablado mucho de la empatía, que pasa o que piensen cómo se sentirían ellos si les pasara una situación y también les he hablado de aprender a resolver los problemas y las dificultades por ellos mismos”* (Comunicación personal, 28 de octubre del 2022). Lo anterior, se refiere a lo que la docente guía intenta potenciar en su grupo de estudiantes, el cómo resuelven sus conflictos, el cómo conviven y se relacionan entre sí. Es de interés considerar, mediante diálogo, la empatía en su clase.

Entendemos entonces que la pedagogía de la cotidianidad emerge como una oportunidad valiosa en el abordaje de las habilidades para la vida. Además de que nos dirige hacia una educación inclusiva y significativa. Retomamos el aporte Rivas (2013) “La Pedagogía de la Cotidianidad se inscribe en la concepción de una educación crítica, transformadora y liberadora de las adversidades y obstáculos que impiden aprovechar las oportunidades sociales y culturales del estudiante.” (p. 75)

Al reconocer y abrazar las experiencias diarias de las personas estudiantes, este enfoque no solo se centra en transmitir conocimientos académicos, sino que también prioriza la conexión emocional con el aprendizaje. La atención a los intereses individuales, la importancia de la socialización dentro y fuera del aula y la resolución de problemas prácticos se convierten en pilares fundamentales para cultivar un ambiente educativo en el que cada estudiante se sienta reconocido y valorado.

### **Hallazgo: Percepción de la Docente de la Diversidad en el Aula**

Los hallazgos que surgen en esta categoría responden a las conversaciones guiadas con la docente de grupo, dónde se llevaron a cabo diálogos en relación con temas como descripción del grupo, retos en el proceso educativo y atención a la diversidad. Conversar con la docente fue una oportunidad para sumergirnos en esta realidad educativa.

La percepción que como docentes tenemos de la diversidad en el aula es fundamental para construir un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor. La diversidad no solo se refiere a diferencias culturales, étnicas o socioeconómicas, sino también a las variadas habilidades, estilos de aprendizaje y personalidades presentes en el grupo estudiantil. La capacidad las personas docentes para percibir y comprender esta diversidad influye directamente en su capacidad para enseñar de manera efectiva.

Dicho esto, consideramos pertinente mencionar lo que la docente nos comparte en relación con la descripción del grupo en la cual reconoce la diversidad que hay y menciona la intensidad de la atención que le demanda: *“Es un grupo muy diverso, integra niños que tienen muchas necesidades, todas diferentes, edades diferentes e incluso el proceso de lectoescritura muy diferente. Entonces, es un grupo que necesita mucha atención”* (Comunicación personal, 28 de octubre del 2022)

Como primer punto en este abordaje a la diversidad de la docente nos permite percibir una consciencia de las diferencias que existen dentro del aula, considerando sus características personales y la realidad en la que está inmersa. Por lo que, continuando nuestro caminar por las aventuras de Alicia, nos encontramos sintiéndonos con la duda sobre el rumbo tomar, nos surgen interrogantes sobre el comentario que nos da la docente. ¿En todos los grupos podemos observar esta diversidad? ¿Por qué las diferencias demandan mayor atención? ¿Acaso estamos preparados como docentes para atender las diferencias que podemos recibir en nuestro grupo? Paniagua y Palacios, mencionado por Gómez (2016), refiriéndose hacia la atención de la diversidad en el aula, nos orienta hacia una respuesta a las interrogantes:

La diversidad existente en las aulas y las intervenciones educativas serán flexibles y apropiadas a las necesidades de los niños. Para ello, es necesario tener en cuenta la importancia del maestro, figura esencial para que los niños puedan construir su conocimiento y, también, comprender que hay capacidades y habilidades que se pueden desarrollar con actividades diferentes. (p. 45)

A partir de este aporte entendemos la diversidad como inherente de cualquier grupo e inclusive como parte de la sociedad y ampliamos nuestra visión de educación en una que responda y sea consciente de las diferencias que cada estudiante presenta. Sin embargo,

reflexionamos sobre la diversidad en el abordaje, a través de la percepción docente en donde puede tomar dos rumbos: la primera es el reconocer las diferencias en el aula y la segunda es trabajar bajo un reconocimiento de estas. Reflexionamos que la percepción docente de la diversidad puede permitir un reconocimiento y valoración sobre las diferencias individuales, ya sea en términos de cultura, lengua, habilidades, estilos de aprendizaje o necesidades especiales. Esta comprensión profunda facilita la adaptación de las estrategias de enseñanza y la provisión de apoyo adicional para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Es ahí como investigadoras que reflexionamos sobre qué tanto se nos facilita el espacio para fomentar o mediar bajo ese reconocimiento de las diversidades, por ejemplo, con la situación de la niña K, una estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la docente nos compartió su perspectiva sobre las dificultades que enfrenta para proporcionarle el apoyo necesario. La maestra ha expresado abiertamente las complejidades que encuentra al intentar satisfacer las necesidades específicas de la niña K.

(Docente guía, comunicación personal, 2021)

*Me cuesta un poco niña K, el hecho de digamos darle exactamente lo que ella necesita porque por ejemplo no me dejan que esté afuera, pero ella es una niña que necesita correr, entonces yo ahí encuentro limitaciones porque yo quisiera que corriera un poco para que bajara un poco y adentro hace las cosas un poco más tranquilas. Pero eso es una limitación que tengo dentro del aula. Ella tiene que estar en un espacio cerrado y por su naturaleza ella no puede estar en un espacio cerrado, entonces, eso es una limitación. La directora me dijo que ella no puede estar, por decirlo así “merodeando” afuera porque a lo que ella le pase afuera es responsabilidad mía, si se*

*cae o se golpea la cabeza es responsabilidad mía entonces ella tiene que estar donde yo estoy y yo no puedo estar en todas partes verdad y no los puedo dejar a ellos solos para ir a estar con ella afuera, entonces tengo que limitarme a lo de la puerta que eso significa no puedes salir y aun así se sale, entonces si se sale tengo que salir corriendo a traerla. Es una limitación porque lo que ella necesita es estar en un espacio más amplio. Me limita la infraestructura y las características de ella.*

En el fragmento proporcionado, la docente reflexiona sobre las dificultades que enfrenta al tratar de satisfacer las necesidades específicas de una niña en su aula, identificando cómo la percepción de la diversidad impacta en su práctica educativa. La docente reconoce que la niña, identificada como "niña K", tiene necesidades que no pueden cubrirse en el entorno físico del aula por su naturaleza activa y la falta de espacio para correr y liberar energía.

Esta reflexión revela una serie de desafíos que surgen cuando la percepción de la diversidad no se refleja en la estructura y las políticas escolares. La docente muestra una conciencia de las limitaciones impuestas por la infraestructura y las normas escolares, que no siempre se alinean con las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se evidencia la responsabilidad que siente la docente por el bienestar de la niña, lo que resalta la importancia de un enfoque holístico para abordar las necesidades emocionales, físicas y académicas de los estudiantes.

El conflicto entre las expectativas de la directora y las necesidades de la niña subraya la necesidad de un enfoque más flexible y comprensivo hacia la diversidad en el aula. Esta situación ilustra cómo las políticas escolares pueden crear barreras para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y resalta la importancia de una colaboración efectiva entre los

docentes, la administración y otros profesionales de la educación para encontrar soluciones inclusivas.

Esta revelación destaca la importancia de comprender las experiencias de las personas educadores al enfrentarse a la diversidad en el aula, subrayando la necesidad de recursos y apoyo adicionales para abordar las necesidades educativas particulares de estudiantes con condiciones como el TEA.

En esta misma línea de abarcar las necesidades y diferencias de las personas estudiantes la docente nos comenta que uno de sus principales desafíos en el aula es “El control de niña K en cuanto a impulsos porque interrumpe a los demás y crea en ellos un ambiente tenso y los distrae” y más adelante nos menciona que es *“Es una limitación porque lo que ella necesita es estar en un espacio más amplio. Me limita la infraestructura y las características de ella”* (comunicación personal, 28 de octubre del 2022) antes de seguir con la reflexión es importante mencionar que Niña K es una estudiante que presenta condición de TEA.

Al escuchar la respuesta de la docente le preguntamos si realiza alguna adaptación o cómo es el abordaje dentro del aula a lo que ella nos menciona *“Yo trato de hacer lo mismo igual que los demás porque ella debe tener un límite en la conducta hacia los demás, fue lo que habíamos hablado con la mamá. Sin embargo, con ella si usted lo ve se me va más todo el tiempo en ella. En niña K venga, no haga esto, no haga lo otro venga. Porque con ella si necesita mucha ayuda ella es muy demandante en tiempo, atención y en la forma en la que ella se educa.”* (Comunicación personal, 28 de octubre del 2022)

Ante esta respuesta de “trato de hacer lo mismo igual que los demás” nos preguntamos si se refería a un aspecto académico o meramente conductual. Sin embargo, nos hubiese gustado indagar más sobre adaptaciones en cuanto al curriculum, en el caso de que hubiera, percibimos

que la situación con niña K le genera a la docente cierta peso en su labor, ya que nos menciona que demanda mucho tiempo y atención. A partir de esta situación, nos cuestionamos sobre esta acción pedagógica y cómo se podría abordar la diversidad en su currículum considerando la necesidad de esta estudiante, sino del grupo del que nos comenta la docente que es muy diversa.

Partiendo desde esta percepción docente hacia la diversidad mencionamos lo que la docente guía (comunicación personal, 2021) nos aporta: *Bueno, me ha gustado qué ha pasado cosas como que han venido compañeros y defienden a Kassandra. Yo abiertamente no les he explicado cómo es niña K o qué tiene ella, sino que ellos mismos se han dado cuenta que es diferente. Entonces ellos vienen y dicen niña hay una chiquita de otro grado que está viendo feo a niña K y nosotros le dijimos que qué le pasaba. Entonces ellos mismos encontraron que niña K necesita protección, que ellos mismos proveen.*

Ante lo mencionado, reflexionamos que la percepción de la diversidad por parte de las personas docentes puede ser crucial en la formación del estudiantado y el ambiente educativo. Docentes quienes abrazan y valoran la diversidad, promueven un ambiente en que cada quien ese siente reconocido y aceptado por su ser. Por otro lado, si las personas docentes muestran falta de conciencia o insensibilidad hacia la diversidad, las personas estudiantes pueden internalizar estas actitudes, contribuyendo a un ambiente menos inclusivo y generando barreras para el aprendizaje y la interacción positiva entre la comunidad del aula. En última instancia, la percepción docente ante la diversidad influye de manera significativa en la construcción de un ambiente educativo que promueve la aceptación, el respeto y el enriquecimiento mutuo en el estudiantado.

Bajo esta misma línea comenta que niña SE le pregunta si la niña K tiene autismo porque su mamá le dijo, a lo que ella le responde que *“Yo le digo si mi amor todos somos diferentes*

*entonces ella dentro de las respuestas ella capta que sí que es autista”* (Comunicación personal, 29 de octubre del 2022)

Esta situación nos llamó la atención dentro del abordaje que se pueda realizar sobre la afirmación de que todos somos iguales. Hemos escuchado frases que probablemente es con la idea que hemos creído de que todos somos iguales, lo cual desde nuestra visión creemos que puede ser más enriquecedor enseñar a respetar y valorar desde las diferencias de cada persona.

Consideramos la visión de diversidad que puede estar presente en muchas escuelas, en la cual, el enfoque de la persona docente sobre el abordaje a la diversidad se puede ver relacionado en su accionar pedagógico. En la escuela aún prevalece un concepto de diversidad cercano a la segregación, porque se consideran diferentes las personas con dificultades en el aprendizaje y con discapacidad. Por ello, cuando las escuelas sostienen que brindan un aprendizaje individualizado, se refieren a brindar esta atención a los alumnos considerados diferentes, que no siempre es una atención realmente inclusiva. (Galán, 2012). En el momento en que hemos definido la educación especial como otro sistema educativo, iniciamos esta segregación, La educación inclusiva como definimos anteriormente es mucho más complejo que brindar atención educativa especial a una cierta población.

La docente guía, nos daba a entender lo consciente que se encontraba de los procesos de aprendizaje diversos de cada estudiante. Por lo que, lo anterior, corresponde a que la diversidad que se manifiesta dentro de la cotidianidad escolar aprovecha esas diferencias de cada persona participante para enriquecer los conocimientos.

Reflexionamos además que una percepción docente positiva hacia la diversidad puede inspirar un currículo que integre perspectivas diversas y experiencias del mundo real, lo que enriquece la educación en habilidades para la vida. Al abordar la diversidad en el aula, las

personas docentes pueden mostrar empatía, procurar una comunicación efectiva, realizar prácticas acerca de la gestión de conflictos y toma de decisiones informadas desde múltiples perspectivas, para contribuir con la formación integral del estudiantado.

Además, reflexionamos sobre la importancia de permitir un espacio de interacción y creación de lazos que faciliten un trabajo en conjunto de docente-estudiante en la atención de la diversidad que exista en el grupo y se transforme en una herramienta que nos ayude a llevar un proceso pedagógico inclusivo y de calidad que responda a una convivencia en diversidad que genere experiencias, apoyos e interacciones entre pares.

Así, como realizar una mirada reflexiva y analítica hacia a dos vertientes: la primera “Necesidades de los estudiantes” para conocer de qué manera podemos brindar apoyo y la segunda “Fortalezas de los estudiantes” en la que el docente también se involucre y no sea un elemento aislado en este proceso pedagógico, y sea un protagonista en el aprendizaje.

Nos apegamos a la visión que Freire y Shor (2014) aportan sobre la relación docente-estudiante y que nos orienta hacia esta transformación que buscamos en la educación “Ellos no son una flota de barcos que intentan superar al profesor que ya ha acabado y los espera en la playa. El profesor es también una de las barcas de la flota” (p. 85).

Considerando los aportes que nos dio la docente, la percepción de las habilidades para la vida adquiere un papel fundamental en la construcción de un ambiente educativo enriquecedor y orientado hacia la inclusión. Es imperativo que la docente no solo reconozca las diferencias individuales dentro de su grupo, sino que también asuma el compromiso activo de trabajar con éstas como parte integral de su mediación pedagógica. La tarea de satisfacer las necesidades de todo el estudiantado es un desafío, pero es una oportunidad única para cultivar un ambiente que celebra la diversidad.

La influencia de la percepción docente sobre la diversidad se extiende hacia un abordaje de las habilidades para la vida. La actitud y sensibilidad de la docente actúan como un modelo para sus estudiantes, para que den forma a su propia percepción sobre la diversidad. Cuando la docente abraza la diversidad, fomenta una mentalidad inclusiva en el grupo, promoviendo la aceptación y el respeto mutuo.

### **Hallazgo: Convivencia en el Grupo Escolar: Aprendizaje en la Diversidad**

Iniciamos el taller abriendo un espacio para dar un papel protagonista al estudiantado, donde nos dieron una propuesta de 5 actitudes claves para una sana convivencia, que se pondrían en práctica en las próximas actividades que se realizarían con ellos.

Nosotras, escuchamos con detenimiento lo que nos aportan las personas estudiantes, brindamos algunas sugerencias y apuntamos en la pizarra con base a lo que los chicos nos iban diciendo, finalizaron escogiendo: Tener confianza, ser amigos, escuchar a quien habla, ayudarnos y trabajar en equipo.

Con esta propuesta buscamos que las personas estudiantes participaran activamente en las actividades y experiencias de aprendizaje, así como en el marco del abordaje a la diversidad, establecer con el grupo un marco mínimo de convivencia que todos íbamos a respetar y con ello transformar la palabra obediencia a “un saber, un conocer, un decidir y un hacer no como obligación externa, como mandato ajeno, sino como con-sentimiento del corazón. (Toro, 2005, p.273)

En esta actividad pudimos tomar otro rumbo, proponiendo nosotras las cinco actitudes para proseguir con el taller, sin embargo, dentro de nuestro reflexionar a través de la conversación de Alicia con la crisálida nos inspira a preguntarnos ¿qué podemos transformar o cambiar en esta acción? y consideramos que parte de una pedagogía que permita transformar es

tomar un escenario educativo para desarrollar una habilidad vital y brindar este espacio de un rol protagónico que nos permitió comprender que nuestro docente debe buscar siempre crecer, cambiar de forma y acoplarse a lo nuevo que pueda implicar un escenario educativo.

Continuando con los acontecimientos que surgieron a partir de este taller, consideramos importante recalcar la experiencia de aprendizaje que nosotras como investigadoras vivenciamos con el niño D. Esta situación ocurrió en el momento en que las personas del grupo estaban brindando ideas para la propuesta de las cinco actitudes, al preguntarle al niño D si le gustaría brindar alguna opción él baja su cabeza, habla muy bajito y menciona constantemente “*no sé*”. Mientras nosotras intentábamos brindarle un espacio de confianza, dando ánimos y también su espacio para pensar en alguna respuesta, nos quedamos en silencio al observar que dos de sus compañeras le brindan apoyo dando ideas: *niña R dice - ¡Puede decir algo como para que podamos jugar juntos!* y *niña S menciona - ¡Las cosas que nos dice la niña a veces!*, seguidamente después de mostrar atención a sus compañeras procede a hablar con un tono de voz más fuerte y dice: “*trabajar en equipo*”. Ante esta situación, nos asombró la forma en que sus mismos compañeros buscaron ser un apoyo brindando ideas para que pudiese participar también.

Esta situación nos proporcionó un ejemplo revelador de cómo la convivencia en grupo escolar puede fomentar el aprendizaje en la diversidad. Se observa cómo, en un entorno de confianza y apoyo entre compañeros, se promueve la participación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

La acción de los compañeros que brindan apoyo y sugieren ideas demuestra la importancia de la colaboración y la empatía dentro del grupo escolar. Al ofrecer sugerencias para

incluir al niño D en la actividad, muestran una sensibilidad hacia sus necesidades y una disposición para ayudarla a participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

Además, su reacción al recibir este apoyo y responder con una idea muestra cómo el ambiente de apoyo y colaboración puede impulsar la confianza y la autoexpresión en los estudiantes. Su capacidad para adaptar su tono de voz y participar activamente después de recibir estímulo de sus compañeros resalta la importancia de un entorno inclusivo para el desarrollo del estudiante.

Este ejemplo ilustra cómo la convivencia en grupo escolar puede ser un vehículo para el aprendizaje en diversidad, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también habilidades sociales, emocionales y de resolución de problemas. La interacción positiva entre los compañeros, basada en la colaboración y el apoyo mutuo, crea un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico de todos los estudiantes.

Además, al vivenciar este acontecimiento, reflexionamos sobre la importancia dentro de nuestro rol como docentes de promover espacios de confianza en el aula que le permitan al estudiante participar sintiéndose libre y seguro. Un espacio donde la participación no sea forzada o se realice con miedo a errar, más bien espontáneamente, y que todo el grupo impulse e incentive a cada persona a querer comentar, dar sus opiniones y ser activos en la clase.

Además, reflexionamos sobre lo transformador que puede llegar a ser convertir un grupo escolar en una red de apoyo, que pueda dar respuesta ante las frustraciones, inseguridades y demás que llegan a afectar a un estudiante de manera personal, emocional y por ende, académicamente. Las cuáles dentro de nuestro proceso investigativo de acción, reflexión y análisis tomamos en cuenta en las programaciones de nuestros próximos encuentros reforzando esta convivencia del grupo.

Mientras estábamos presentes, consideramos que nuestro accionar o mediación pedagógica fue nula, puesto que nos quedamos en silencio observando lo que estaba ocurriendo. Nos replanteamos que nuestra mediación pedagógica en ese momento fue el silencio, el apartarse y dejar que fueran ellos quienes resolvieran la situación. Y reflexionamos sobre cómo docentes podemos brindar para resolver independientes los desafíos o acontecimientos que puedan ocurrir en el aula, así como generar una transformación borrando la figura autoritaria del profesor y promoviendo un protagonismo dándoles voz en su aprendizaje. Freire y Shor, 2014:

El silencio del alumno fue creado por las artes de la dominación. Los alumnos no son silenciosos por naturaleza. Ellos tienen mucho que decir, pero no según el guión del aula tradicional. Reinventar los aspectos visuales y verbales de la clase son dos formas de oponerse a las artes destructivas de la educación pasiva. (p.185)

Continuando con nuestra experiencia con niño D, después se realizó una actividad en parejas que consistía en movilizarse de un lugar a otro, donde agarraban el extremo de una hoja de papel y encima se colocaba una bola liviana, al desplazarse debían evitar su caída. Cuando a niño D se le asignó su pareja, niña T, ambos nos preguntaron que sí podían cambiar, porque querían estar con sus amigos. Ante la situación les recordamos la lista de actitudes que el grupo había escogido, en especial el ser amigos y trabajar en equipo, las cuales concordamos en poner en práctica por lo que al final accedieron a realizarlo juntos.

Observamos a niño D y niña T, participando de la actividad con sonrisas y comentarios como *¡Vamos más despacio!* *¡Cuidado!* *¡Corra!*, al finalizar se les pregunta a todos si les gustaría volver a hacerlo a lo que todos incluyendo a niño D y niña T aceptan, entre risas y porras.

Esta situación nos permite vivenciar lo que, al reconocer este hallazgo, reflexionábamos sobre la importancia de una conciencia ante el accionar. Así que cada actitud de las personas estudiantes tenía sentido para promover experiencias de aprendizaje sobre la diversidad. Por ejemplo, desde un aprendizaje a trabajar en equipo reconociendo las fortalezas del compañero, la comunicación asertiva, así como, apoyar y dar confianza brindando un espacio de apoyo y acompañamiento que se pueden aplicar en situaciones tanto en la escuela como fuera de ella.

Este acontecimiento nos permite reflexionar sobre una pedagogía transformadora que permite un protagonismo del estudiante en la medida del cómo y en qué se involucra dentro del proceso educativo. Así nosotros como docentes les abrimos oportunidades a espacios donde puedan reflexionar, analizar e indagar sobre diversas situaciones que se presenten.

#### ***Aproximación desde el espacio Escuela a nuestros propósitos***

Desde la Escuela Cleto González Víquez encaminamos la investigación hacia la propiciación de prácticas pedagógicas transformadoras entorno a habilidades para la vida, a partir de los acercamientos y el compartir con la población comprendemos la pedagogía de la cotidianidad como clave para una reflexión en un proceso de transformación.

A partir de nuestro caminar investigativo nos aproximamos a nuestro propósito entendiendo la pedagogía de la cotidianidad como un puente en el desarrollo de las habilidades para la vida, reconociendo y aprovechando los momentos cotidianos como oportunidades de aprendizaje significativo y transformador. Nuestra labor docente se basó en ser propiciadoras de espacios de aprendizaje que fomentaran las habilidades para la vida desde la cotidianidad del aula.

En este proceso de investigación, en nuestra labor docente pudimos transformar nuestras prácticas mediante el cambio personal de cada uno considerando la sensibilización ante la

población que nos apoyó en este camino de investigación, los aprendizajes adquiridos por docentes guías y estudiantes. Aprendimos que las habilidades para la vida nos ayudan en nuestras relaciones interpersonales para fortalecerlas, y nos brindan herramientas para comunicarse y expresar lo que pensamos de forma asertiva, este hallazgo que más nos impactó como investigadoras al caminar de esta investigación.

Tanto como los hallazgos deben ser expuestos, las recomendaciones de este proceso no pueden pasar desapercibidas. Por lo que, como una de las lecciones de esta investigación, es considerar a las personas participantes como las verdaderas protagonistas de la investigación, incluyéndonos a nosotras como investigadoras. Por otra parte, el trabajo colaborativo es necesario, ya que la investigación requiere supervisión de expertos como las profesoras y lectoras a cargo, igual que la comunicación entre las investigadoras de los distintos espacios, en sus avances y en sus retos para apoyarnos en este camino.



## Capítulo 5. Reflexión Colectiva sobre los Hallazgos Encontrados

*"Los árboles que tardan en crecer dan los mejores frutos".*

- Moliere

A continuación, mediante el análisis y la reflexión colectiva ante los hallazgos encontrados, presentamos un árbol como alegoría de sentidos encontrados en el proceso a partir de las experiencias vividas presentadas en el capítulo 4 y que nos permitieron crecer, indagar y reflexionar como grupo de Seminario a partir de nuestra labor docente investigativa en cada espacio. Para su mejor ubicación, querido lector o lectora, representamos de forma gráfica nuestra simbolización alegórica en la figura 5.1 y seguidamente, en la tabla 5.1 de manera descriptiva, algunos elementos que forman parte del crecimiento de un árbol y la relación reflexionada con lo vivenciado a través de nuestra investigación.

La alegoría usada del árbol en nuestro análisis y reflexión colectiva mantiene relación directa con la pregunta sobre cómo implementar prácticas pedagógicas transformadoras en tres espacios educativos para niños y niñas con un enfoque de educación inclusiva, centrándose en el desarrollo de habilidades para la vida, pues, destaca la importancia de nutrir y cuidar el proceso educativo, resaltando que el aprendizaje y la transformación son procesos continuos y cíclicos. Así, nuestro enfoque en prácticas pedagógicas transformadoras busca crear un entorno inclusivo donde cada persona pueda florecer y desarrollar habilidades para la vida de manera integral.

Para ustedes lectores este capítulo será una oportunidad para conocer sobre nuestros análisis y reflexiones sobre los logros y desafíos experimentados en nuestra labor docente, permitiendo una comprensión más completa del camino hacia una educación inclusiva y el papel fundamental de las prácticas pedagógicas transformadoras en este proceso, desde nuestra visión.

El abordaje de la diversidad requerido en la educación inclusiva nos enfrenta con otro reto al que este Seminario nos contribuyó y que trata de ¿cómo facilitamos el aprendizaje de las personas en su singularidad y orientamos una convivencia educativa en la aceptación y el respeto de estas diferencias, de nuestra condición humana? Dentro de nuestra práctica y en esta reflexión compartimos con las personas autoras Echeita y Ainscow (2011) en su propuesta de que el abordaje de la diversidad en la educación “se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (p. 32). Dentro de la intencionalidad del Seminario está el reconocimiento y abordaje de la diversidad como paso necesario hacia la educación inclusiva, entonces también para la transformación de nuestras prácticas pedagógicas. Sobre el sentido profundo de la diversidad, pudimos reflexionar y analizar nuestra labor docente en habilidades mediante la investigación-acción en la mediación pedagógica. La cual nos permitió facilitar estos procesos de aprendizaje y desarrollo integral a partir de las realidades diversas y singularidades de las personas participantes, al mismo tiempo, orientó la convivencia en el aula desde el respeto a la diversidad de realidades y personas.

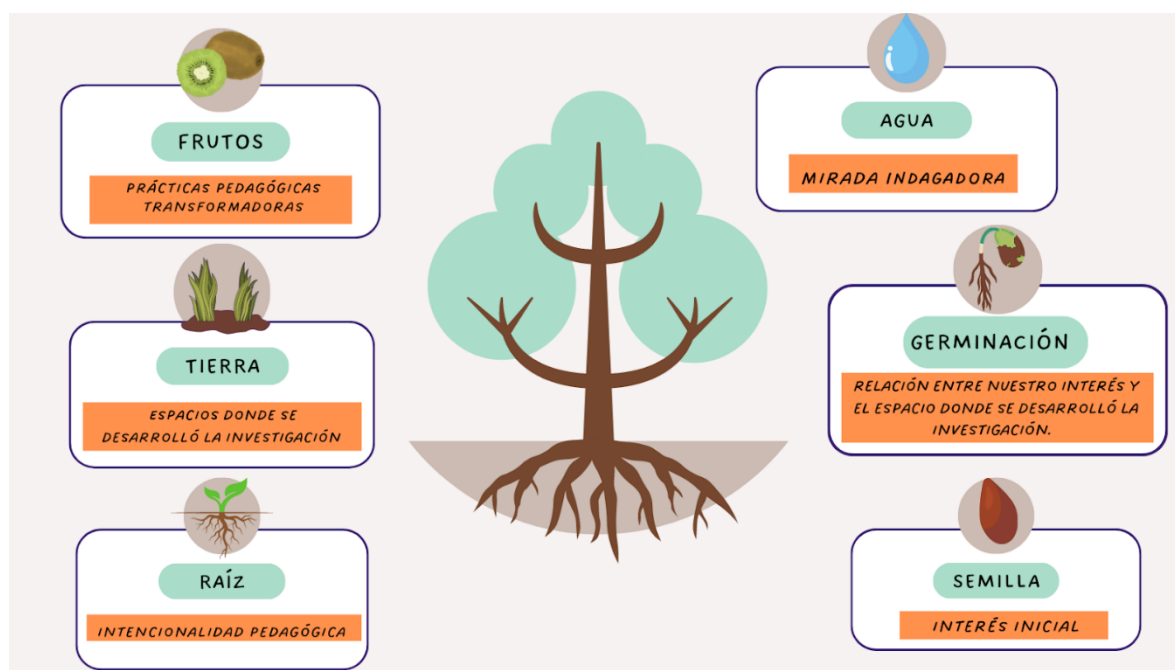
A menudo, caímos en la trampa de medir nuestro éxito únicamente por los resultados tangibles, pasando por alto la riqueza del proceso que nos llevó a esos logros. Nuestro árbol de crecimiento simbolizó la transformación que experimentamos a lo largo de ese viaje, no solo en los entornos que habitábamos, sino también dentro de nosotras mismas. La experiencia se convirtió en nuestra guía, impulsándonos a reflexionar y sentir profundamente, así como un árbol crece lentamente a medida que profundiza sus raíces, nuestra transformación y construcción personal fueron un viaje gradual. Valorar cada etapa, cada desafío y cada reflexión nos permitió comprender que el buen trabajo no solo se midió en metas alcanzadas, sino también en el

esfuerzo constante, la adaptabilidad y la capacidad de aprender y evolucionar a lo largo del camino.

Este capítulo ofrecerá una visión completa y reflexiva de cómo las prácticas pedagógicas transformadoras contribuyeron a la inclusión y al desarrollo de habilidades cruciales para una educación más integral.

### Figura 5.1

El árbol que representa los sentidos del proceso de investigación



*Nota:* La figura anterior representa los sentidos de nuestra información en lenguaje gráfico y representados mediante una alegoría el árbol.

**Tabla 5.1**

Descripción del árbol de sentidos de nuestro proceso investigativo

<b>Elemento</b>	<b>Sentido</b>	<b>Relación con el proceso de investigación</b>
Semilla	Entendemos la semilla como la forma primaria de reproducción de las plantas, en relación con nuestro proceso de investigación la semilla son nuestras ideas, saberes y experiencias vividas, que nos hacen asombrarnos, como punto de partida que permite comenzar con el proceso de investigación y crecimiento.	La semilla la relacionamos con nuestro interés inicial que nos guio en el proceso es esa pregunta de investigación ¿cómo propiciar prácticas transformadoras mediante nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida en diferentes espacios educativos en el camino de contribución con una educación con una educación inclusiva?” que nos guía hacia una transformación en la educación,
Tierra	Entendemos la tierra como un elemento clave en el crecimiento de las plantas y árboles, en que se esconden una diversidad de microorganismos que conectan hacia una compleja, cambiante y escondida web de conexiones. La tierra conecta la flora que vive sobre ella. Concebimos la tierra dentro de nuestra investigación como la complejidad que sabemos que existe en las realidades pero que es difícil, o imposible de conocerla toda; aquellos premisas y contextos que moldearon las preguntas y respuestas que nos surgieron.	Relacionamos la tierra la diversidad de los espacios, personas y realidades con que interactuamos en la investigación. Sobre todo, en los pasos 1 y 2 al conocer los espacios educativos de nuestro interés y donde desarrollamos nuestra investigación. Desde estos dos pasos nos involucramos en el quehacer educativo, mediante interacciones, conversaciones, talleres, y observaciones. Pero también, en los dos pasos siguientes en que tuvimos la necesidad, o ben oportunidad, de la reflexión y construcción en conjunta. Todo este relacionar consciente y con actitud investigativo-reflexivo, nos permitió la práctica del abordaje de la diversidad y de conocernos y conocerme en ella. Además de saber que solo conocemos una parte, la punta del iceberg. Esto nos hace ser humildes en nuestro relacionar.
<b>Elemento</b>	<b>Sentido</b>	<b>Relación con el proceso de investigación</b>

Germinación	Entendemos como germinación el proceso por el cual la semilla se desarrolla y crece para ser una planta. En la germinación de nuestra investigación, este interés se desarrolló y creció mediante las informaciones obtenidas, las experiencias vivas, su reflexión y análisis.	La germinación la relacionamos con nuestra fase 2, que permitió propiciar nuestra práctica docente por medio de una acción-reflexión-acción.
Raíz	La raíz es aquella que sostiene y nutre la planta, en una investigación podemos entender a la raíz como la base conceptual, actitudinal, y sobre todo valórica y espiritual desde la cual se sostiene desarrollo de nuestro interés por el tema a investigar	En relación con nuestra investigación la raíz simboliza nuestras bases teóricas y conceptuales, es decir, lo que desarrollamos en el capítulo 2 que sustentan todo el proceso de investigación.
Agua, Sol, Cuidado	Para que este árbol crezca con raíces fuertes y profundas, no solo es necesario la tierra sino también las colaboraciones con otros, otras y lo otro, expresado en el cuidado, amor y un buen riego.	En relación con la investigación entendemos el agua, sol y cuidado aquella mirada indagadora y reflexión que realizamos en la fase 3 que iban permitiendo que tomará más fuerza la investigación, haciendo crecer y ampliando el conocimiento para una reflexión conjunta
Frutos	Los frutos son el resultado de un crecimiento y buen cuidado de las plantas. En nuestra investigación representan los hallazgos y sentidos que íbamos a descubrir en el proceso, en las prácticas y en la teoría	Entendemos como frutos aquellos que cosechamos a través de todo nuestro proceso investigativo, lo describimos por medio de nuestra fase 4 desde el capítulo 5 y 6 en el que detalladamente describimos cuál fue nuestro punto de llegada y cuáles fueron los y desafíos, así como los aprendizajes generados como investigadoras.

## **Presentando y Repensando nuestros Hallazgos**

¡Cada árbol tiene una huella genética única al igual que los humanos! Por esto, presentamos ante ustedes la cosecha más importante de nuestra vida, que con el tiempo se ha convertido en nuestro principal proyecto conjunto, hoy con emoción recogemos los frutos de un árbol que hemos visto crecer y que juntas con mucho esfuerzo hemos sacado adelante.

En este capítulo, les invitamos a un recorrido desde el momento inicial que despertó nuestro interés y nos impulsó a unirnos para plantar una semilla. Llenas de expectativas y curiosidades sobre lo que podríamos lograr, nos acercamos y exploramos espacios de interés genuino. Estos espacios se convirtieron en tierra fértil que acogió las raíces de nuestro árbol, abriéndonos puertas a nuevas posibilidades. Desplegamos detalladamente un análisis exhaustivo de diversas habilidades para la vida, considerando su importancia crítica en el desarrollo integral de nuestros participantes, explorando a fondo una habilidad específica, proporcionando una visión profunda y contextualizada de su aplicación en distintos entornos, en esta convergencia, se ha forjado un camino hacia una pedagogía que no solo enseña, sino que también empodera, cultivando personas con las herramientas necesarias para prosperar en un mundo en constante cambio.

Nuestra práctica docente se sustentó de manera fundamental en los principios pedagógicos que abogaron por la transformación educativa a través de la significatividad. En nuestra reflexión conjunta, coincidimos unánimemente en que cada intervención pedagógica fue más allá de la simple transmisión de conocimientos. Cada participación trascendió y contribuyó activamente a la construcción de nuevas habilidades y conocimientos significativos.

Como mediadoras conscientes del proceso educativo, rechazamos la mera transferencia de ideas y adoptamos la postura de mediadoras proactivas. Esto implicó no solo compartir

información, sino facilitar un ambiente que propició la comprensión profunda y la apropiación de conocimientos por parte de las personas participantes. En este sentido, abogó por la personalización de nuestras prácticas, reconociendo la singularidad de ser humano.

Desde nuestra perspectiva y experiencia, la apropiación y reconocimiento de los espacios y las personas en el proceso educativo fueron esenciales para el éxito de nuestras prácticas pedagógicas transformadoras. Creemos en la importancia de cultivar una conexión profunda entre la persona y ese conocimiento, lo que permitió que este último se arraigara significativamente en su comprensión.

Los principios pedagógicos actuaron como la raíz fuerte y necesaria que sustentó todo nuestro enfoque educativo. Estos principios fueron la base para la creación de un ambiente educativo en el que cada persona desarrolló habilidades duraderas y significativas. En última instancia, nuestra práctica docente, fue respaldada por estos principios, fue un proceso en constante evolución que buscó cosechar no solo resultados académicos, sino también el florecimiento integral de cada estudiante.

En este trayecto, dimos forma a cada idea que soñábamos con convertir en realidad. Desde nuestra práctica, contribuimos al camino de la transformación, especialmente desde la perspectiva de cosechar una educación inclusiva. Este capítulo narra la historia de cómo hemos cultivado y nutrido nuestro proyecto, desde la siembra inicial hasta la fructificación de nuestras aspiraciones.

Somos 6 mujeres con ideales muy diferentes y de contextos variados, con personalidades muy distintas pero con muchos sueños en común, nosotras conformamos un Seminario de investigación, el cual fue tejido en diversos espacios, en los que, buscamos orientar nuestra labor docente hacia la exploración y construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, con la

intencionalidad de aprender haciendo y colaborando para una educación inclusiva, y que desde nuestra mirada ofrece una esperanza de cambio, en la cual también sostenemos un compromiso.

A lo largo del tiempo nuestro proyecto inició su crecimiento y germinación, esa semilla que partía desde nuestra concepción y desde nuestro primer interés fue germinando, la analogía de la semilla como el punto de partida en la reproducción de plantas se entrelazó con nuestro interés inicial en la investigación sobre prácticas pedagógicas transformadoras en educación inclusiva. Al igual que una semilla fue esencial para el inicio del proceso de crecimiento de una planta, nuestra pregunta de investigación sirvió como la semilla primordial que desencadenó nuestro viaje hacia una transformación educativa.

Nuestro interés inicial por una educación inclusiva, combinado con la exploración de diversas pedagogías, fue la chispa que plantó la semilla de nuestra investigación. Esta semilla representó la curiosidad y el deseo de entender cómo podríamos llevar a cabo prácticas pedagógicas transformadoras en tres espacios educativos, enfocándonos en el desarrollo de habilidades para la vida

Nuestros objetivos cada vez más claros y nuestras estrategias más posibles, germinó con raíces fuertes, destacamos que, a pesar del amor, el cuidado con el que fue creciendo atravesó climas adversos un proceso que estuvo lleno de retos, (*Enfrentamos situaciones adversas, como cambios en los espacios educativos, una pandemia que trajo consigo imprevisibilidad, y la implementación de la educación a distancia.*) Nuestras emociones se volvieron un laberinto difícil de descifrar día tras día. A menudo, sentimos que una enredadera nos rodeaba constantemente, impidiendo que las raíces de nuestro árbol crecieran en terrenos que parecían inestables. Descifrar qué necesitábamos en medio de estas circunstancias no fue tarea fácil. Nos enfrentamos a muchas horas de incertidumbre y nos hicimos preguntas difíciles, cuestionándonos

si nuestras raíces estaban realmente bien sembradas y si, a pesar de los desafíos climáticos, podríamos lograr que nuestro proyecto germinara y nuestro árbol creciera. Hoy, tras atravesar cada situación comprendemos que fueron parte esencial del proceso. Cada desafío nos ha reconstruido como personas tolerantes y resilientes para lograr que nuestro árbol creciera.

La elaboración de este capítulo de la Memoria nos permitió co-construir y co-crear sentidos a partir de hallazgos importantes de la reflexión pedagógica: el yo, nosotras y la realidad, como plasmamos en la figura X, que se ubica en la segunda parte donde desarrollamos los puntos en común.

Queremos que ustedes conozcan los frutos que recogemos y que conozcan todo nuestro proceso de cosecha.

### **Los Sentidos Construidos**

Desde cada rincón de nuestras vidas, hemos extraído aprendizajes, reflexiones y motivaciones que aportaron a nuestra formación. Juntas, hemos forjado una comunidad resiliente y tolerante, reconociendo que sembrar y ver germinar son procesos distintos, Sembrar y germinar, aunque relacionados, son procesos distintos que reflejaron fases diferentes en el ciclo de crecimiento de una planta.

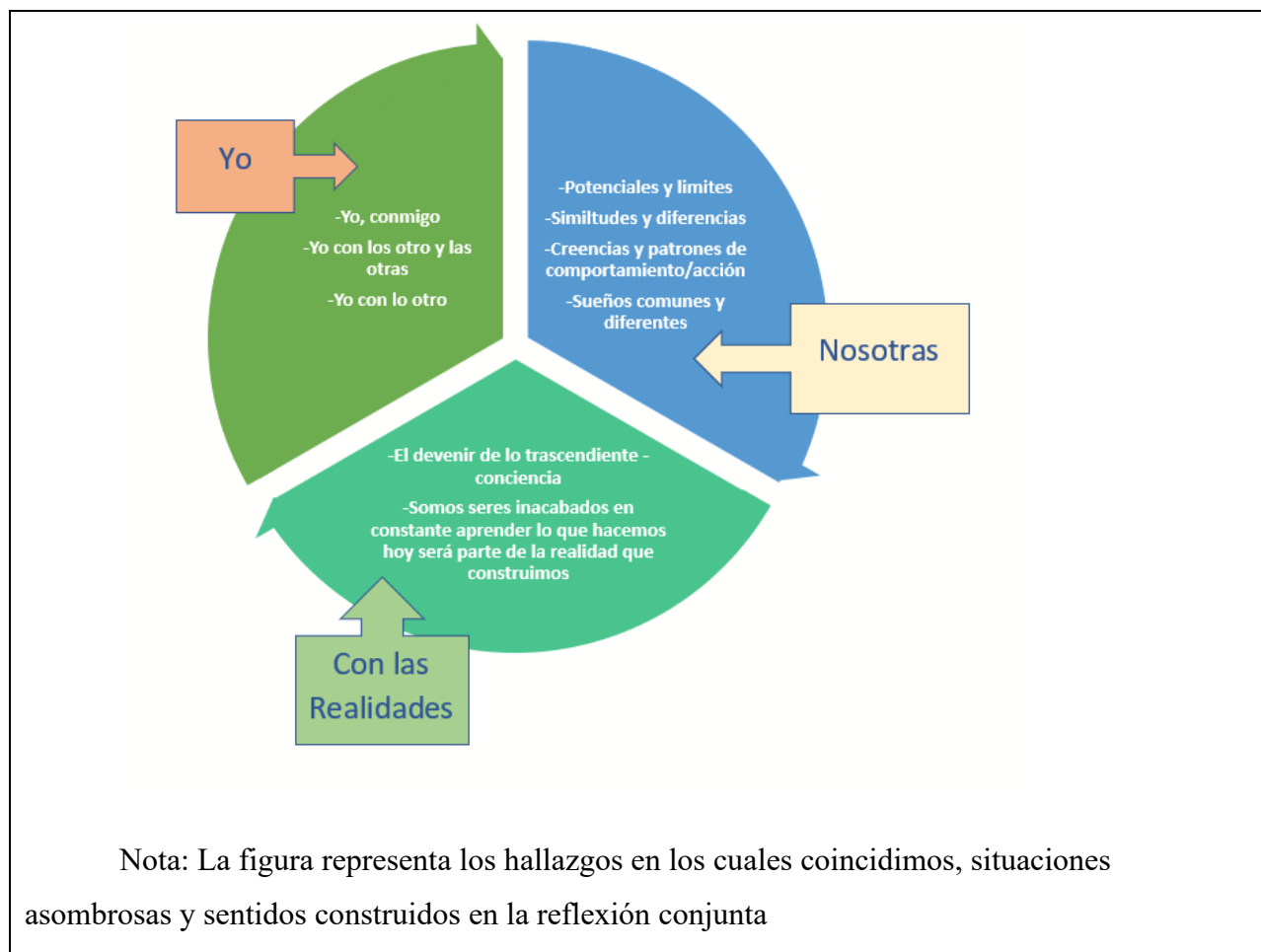
En un sentido similar, nuestras vidas fueron como campos donde hemos sembrado y presenciado la germinación de experiencias, aprendizajes y reflexiones que nos han formado como personas y como comunidad, en este viaje conjunto, cada aporte ha sido una pieza fundamental para comprender la riqueza de nuestras experiencias compartidas, reconocimos que sembrar implicó paciencia y visión a largo plazo, mientras que la germinación reveló la manifestación de los frutos de ese esfuerzo conjunto.

En conjunto, sembrar y germinar tejió la trama de nuestro crecimiento colectivo. A continuación, presentamos los puntos en los cuales convergemos, destaca las situaciones asombrosas que vivimos y captura todos nuestros sentires como investigadoras. Representa la síntesis de un viaje conjunto, donde cada aporte es una pieza fundamental para comprender el tejido complejo y maravilloso de nuestras experiencias compartidas.

En este sentido, diseñamos una investigación basada en la acción interactiva y propositiva en diversos espacios. En que entendemos el aprender de las otredades como el reconocimiento del valor de las demás personas, con el que nutrimos las posibilidades de aprender en la convivencia mediante la creación de situaciones de aprendizaje en torno a habilidades para la vida. De igual manera, el reconocer los contextos sociales de quienes participan, nos permitió construir saberes desde múltiples perspectivas y nos orientó a la construcción colectiva para facilitar entornos diversos, seguros de aprendizaje y convivencia.

**Figura 5.2**

La reflexión y la co-construcción



La acción interactiva que llevamos a cabo se enfocó en diseñar una investigación participativa y propositiva en diversos espacios. Esta acción involucró entender el aprendizaje de las otredades, la interacción constante con las personas involucradas en nuestro estudio no solo fue un componente esencial de nuestra metodología, sino que también fue la clave para generar un impacto significativo. Al comprender y valorar las experiencias y perspectivas de los demás, pudimos crear un entorno de aprendizaje

enriquecedor y colaborativo, esta interacción se basó entre nosotras como mediadoras y todas las personas que participaron de nuestro proceso.

Nuestro árbol representa ese crecimiento que nosotras fuimos teniendo con él, esa construcción y transformación que buscábamos no solo en los espacios que nos encontrábamos, sino también en nosotras. La experiencia nos iba guiando, reflexionar y sentir fue parte, nos permite cuestionar positivamente nuestro trabajo, mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar.

La autocrítica en este proceso investigativo nos permitió orientarnos hacia una pedagogía transformadora, ya que prevaleció una indagación hacia nosotras mismas generando una capacidad de autoanálisis de nuestro accionar como docentes investigadoras a través del desarrollo de nuestros incidentes críticos, que consistía en observar con detenimiento aquellas situaciones en la interacción con las personas participantes que nos generaron dudas, incertidumbre o curiosidad, permitiendo llevarlas hacia un debate personal del acontecimiento.

Lo anterior lo relacionamos con lo que nos aporta Freire y Shor (2008) ejemplifican en la siguiente cita la necesidad de detenernos a ser críticos sobre lo que hacemos y cómo esto nos lleva a buscar soluciones distintas a lo que se tenía planeado “Cuando empecé a impartir clases a estudiantes trabajadores, quería transferirles mi conocimiento. ¿Te das cuenta de cuál era el problema? Ingenuamente, les imponía mi experiencia. No sabía qué era reinventar con ellos el conocimiento de manera crítica” (p.40)

Pero ¿cómo logramos parte de esa autocrítica? Nos orientamos a procesos críticos en los que sabemos que mediamos el proceso, pero que también estamos ante procesos desconocidos de los que debemos aprender.

En este proceso de autocrítica, valoramos el aprendizaje construido a partir de las experiencias vividas. Estas experiencias no solo fueron oportunidades para identificar éxitos y desafíos en nuestro camino, sino también para adaptar nuestras estrategias a las diversas situaciones cambiantes en el contexto en el que estábamos inmersas. La autocrítica nos permitió no solo observar nuestra mediación, sino también entender cómo ajustar y mejorar nuestras prácticas para abordar de manera más efectiva las necesidades y realidades específicas de las personas aprendientes.

En el ámbito de la pedagogía hospitalaria, mientras trabajábamos en casa Ronald McDonald nos encontramos con situaciones como la de un niño, que había sufrido la amputación de una pierna. En algunos talleres, manifestó su falta de ánimo y, a veces, optaba por participar solo en actividades que despertaban su interés, dependiendo de su nivel de dolor. Esta experiencia nos llevó a comprender la importancia de ajustar nuestras estrategias según sus momentos de mayor energía y considerar sus limitaciones físicas. De este modo, nos esforzamos por garantizar su participación en el proceso educativo

Desde la pedagogía de la ternura vivimos experiencias en las que dirigimos nuestra atención y mediación hacia las necesidades y posibilidades de las personas participantes. Como cuando realizábamos actividades en las que hablábamos sobre algún tema y uno de los niños no se expresaba de forma verbal. Por lo que comprendimos la importancia de ajustar las actividades para que él y las demás personas participantes pudieran expresarse de diversas maneras. Viendo así la necesidad de transformar nuestras prácticas pedagógicas en relación con la realidad de cada persona.

En la pedagogía de la cotidianidad, lo vivenciamos desde el momento en que orientamos nuestro interés hacia lo cotidiano como recurso pedagógico. Considerar las situaciones del día a

día como una oportunidad de aprendizaje sobre las habilidades para la vida, lo analizamos en nuestra práctica, por ejemplo, en el caso de un estudiante que no quería participar. Fueron sus compañeros y compañeras de grupo quienes lo ayudan y lo impulsan a participar, nuestra labor docente fue observar la situación y darles la libertad de resolver las situaciones. Asimismo, en crear otras situaciones de aprendizaje que potencian esta habilidad de prosocialidad con que gestionaron su empatía; recordando nuestro papel de guías y facilitadoras en el proceso.

Estos ejemplos ilustran cómo la autocrítica enriqueció y adaptó nuestras prácticas pedagógicas, asegurando que estuvieran alineadas con las necesidades y realidades específicas de las personas en contextos diversos.

Consideramos prácticas exitosas las que nos orientaron hacia una respuesta en nuestra pregunta de investigación, desde observaciones, talleres y acercamientos en las que priorizamos a la persona participante como el centro de nuestro proceso, aprendiendo y conociendo sobre su contexto, y facilitando prácticas pedagógicas con actividades que reflejaran sus intereses y experiencias.

Rescatamos en esta investigación que dentro de las prácticas que fueron un desafío en el proceso fue principalmente el abrirnos a una visión de pedagogía transformadora. Esto porque en cierta manera, desde nuestra experiencia dentro del sistema educativo, vivenciamos una metodología tradicionalista. Por lo cual, fue un reto para nosotras abrirnos a un cambio en la implementación de estrategias que fueran innovadoras y transformadoras.

Otro de los hallazgos fue atender las necesidades y estilos de aprendizaje de cada participante, lo que nos detuvo a analizar y repensar con más cautela cuál estrategia podíamos realizar para generar una práctica inclusiva dentro de nuestro proceso.

Además, nuestra autocrítica se fortaleció por medio de las decisiones que tomamos a lo largo de la investigación desde escoger nuestras estrategias de acercamiento con las personas participantes, como también en el proceso de sistematización y análisis de los resultados promoviendo una apertura a la autoreflexión.

**Tabla 5.2**

Ejemplos de prácticas inclusivas desde la autocrítica en los espacios educativos

<b>Espacio / Pedagogía</b>	<b>Situación en los diferentes espacios</b>	<b>Prácticas inclusivas desde la autocrítica.</b>
Casa Ronald Mc Donald / Pedagogía hospitalaria	Un niño venezolano, lleno de energía, mostraba un gran interés en participar en todas las actividades que estábamos realizando. Sin embargo, tocaba constantemente el material y ocasionalmente se desanimaba, porque se sintió aburrido con permanecer en el albergue. Era su hermana la que estaba recibiendo tratamiento y él se encontraba en el albergue porque no podía quedarse solo en su casa. Su deseo era jugar y aprender,	En la situación previa, aplicamos un enfoque inclusivo basado en la empatía para involucrar activamente al niño en las actividades, reconociendo y respetando su energía y necesidad de juego. Modificamos las actividades para hacerlas más interactivas y dinámicas, permitiéndole participar de manera práctica y menos pasiva. Identificamos sus intereses específicos y ajustamos las actividades para incorporar elementos que le resultaron atractivos, incentivando a participar de manera activa. Además, creamos espacios dedicados al juego y aprendizaje dentro del albergue, proporcionándole oportunidades educativas y entretenidas. Asignamos roles específicos durante las actividades, otorgándole responsabilidades que lo hicieran sentir parte importante del grupo. Estas prácticas inclusivas no solo tuvieron en cuenta las limitaciones del niño, sino que también crearon un entorno donde se sintiera escuchado, valorado y partícipe, promoviendo así una experiencia enriquecedora para él.
<b>Espacio / Pedagogía</b>	<b>Situación en los diferentes espacios</b>	<b>Prácticas inclusivas desde la autocrítica.</b>

CECUDI / Pedagogía de la Ternura	Las personas menores de edad, por medio de la actividad de los títeres los cuales fueron coloreados y elaborados por ellos mismos, expresan cómo se sienten en ese momento y hablan sobre lo que les gusta. En la sesión con las niñas y niños del módulo 3, se propició el diálogo, al proponer conversaciones con apoyo de los títeres y la comunicación se hizo verbal y no verbal.	Desde la inclusividad y autocrítica, la actividad de elaborar y colorear sus propios títeres permite que las personas menores de edad expresen su creatividad y singularidad. La misma permitió valorar y respetar la individualidad de cada menor, reconociendo que cada uno tiene sus propias emociones, intereses y formas de expresarse. Además, al respetar la individualidad de los participantes, reconociendo las diferencias entre las personas. Esto contribuye a la creación de un ambiente inclusivo y tolerante donde todos los niños se sientan valorados y aceptados por quienes son.
Escuela / Pedagogía de la Cotidianidad	Realizamos una actividad de grupo focal que consistía en abrir un espacio de acercamiento y diálogo con el estudiantado. Cada estudiante tenía un papel dentro de la dinámica ya sea miembro de mesa o de equipo o mediador. Los miembros de mesa leían preguntas relacionadas a habilidades para la vida, mientras los equipos debatían por la respuesta correcta.	Parte de nuestra autocrítica permite comprender que una práctica inclusiva puede considerar a un estudiante como a quien compete a todo un grupo, permitiendo una inclusión hacia el aprendizaje considerando las necesidades y fortalezas. Consideramos que esta práctica inclusiva permitió que las personas estudiantes fueran protagonistas del proceso valorando la diversidad, la autonomía y la participación de cada quien en su proceso de aprendizaje.
	En esta actividad mencionada sobre el Grupo Focal, se nos presentó la situación de que un estudiante se incorporó después a la actividad. Al preguntarle si quería participar él nos respondió que no y se mantuvo lejos de los chicos, una de las investigadoras se acercó a dialogar con él y le sugirió que podía llevar el tiempo justo con el mediador por lo cual él aceptó.	Reflexionamos sobre nuestra práctica de autocrítica por medio de la flexibilidad en el proceso, anteriormente, el estudiante no quería participar siendo parte del equipo, para nosotras no fue opción que se mantuviera lejos de los demás, por lo cual, buscamos otra estrategia en que se pudiera incluir y ser parte de la dinámica, la flexibilidad nos permite adaptarnos a las necesidades individuales del estudiantado, integrar nuevas metodologías educativas, responder a circunstancias cambiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y motivador.

Abrazamos también la incertidumbre cuando algo se nos tornaba complejo o difícil, por ejemplo, cambiar de espacio, de grupo e inclusive de interés. Adoptamos un enfoque de

cuestionamiento, curiosidad sobre cómo podríamos mejorar y qué pasos podríamos dar para lograr mejorar esas prácticas pedagógicas transformadoras.

Todos estos aspectos mencionados anteriormente, nos hicieron comprender que la criticidad y reflexión del proceso van de la mano con todos nuestros sentipensares como docentes dentro de los espacios de investigación, los podemos describir como el proceso que valida nuestros pensamientos y sentimientos sobre una situación o experiencia, que nos ayudaron a realizar una comprensión más profunda a través de la reflexión continua que realizamos sobre nuestras mediaciones donde compartimos con las demás investigadoras.

El recordar que como personas sentipensantes que somos, teníamos respuestas emocionales a diferentes situaciones, donde vivimos la alegría y tristeza, y que de cada sentir debíamos aprender, reflexionar y validar. La complejidad de nuestro proceso de investigación era grande: nos teníamos que adentrar en espacios educativos nuevos y desconocidos; nos encontrábamos en tiempo de emergencia por covid-19 que hizo que ninguno trabajaba como se acostumbraba, por lo que las personas docentes tenían inseguridades. Al mismo tiempo, llevábamos a cabo un proceso de investigación complejo, para lo que sentíamos que nos faltaban herramientas necesarias. Además, teníamos que comunicarnos por medios virtuales con ayuda de tecnologías, que no estaban igualmente distribuidas entre nosotras. Para no hablar de las situaciones personales y familiares en las que nos encontraban que también sufrían muchos cambios e incertidumbres. Los retos y desafíos eran grandes. Ante éstos, generamos pensamientos y sentimientos de incertidumbre, angustia y miedo. Entonces también teníamos un espacio propio de aprendizaje, una oportunidad para fortalecer nuestras habilidades para la vida.

Al tomar consciencia de aquello, paso por paso logramos aprender, crecer y transformarnos juntas en el proceso. Reconocemos los recursos de la alegría, de la escucha y la

analizar y reflexionar juntas, logramos ver nuestros avances y hallazgos con satisfacción. Logramos dar sentido a estos hallazgos no solo hacia afuera pero también al interno de nuestro grupo y cada quién también hacia su interior. Los sentidos que encontramos en conjunto a partir de los hallazgos en los espacios recordaban lo importante que había sido este proceso para nosotras.

¡Qué enriquecedor es sentir! el recordar que como personas pensantes tenemos respuestas de emociones a diferentes situaciones, donde vivimos la alegría y tristeza, y que de cada sentir debemos aprender, reflexionar y validar, así mismo, al ser un proceso de investigación ante los retos y desafíos que vivenciamos existieron pensamientos y sentimientos de incertidumbre, angustia y miedo, que poco a poco se fueron transformando en satisfacción al analizar nuestro avances y que nos recordaban lo importante que era este proceso para nosotras.

Fue gratificante sentir la felicidad y la tranquilidad al abrir las puertas de los espacios, conocer a los participantes y presenciar el crecimiento de nuestro árbol en tierras fértiles con raíces fuertes, observar cómo nuestras decisiones influyen desde distintos ámbitos nos inspiró a crear conversatorios entre compañeras de investigación para enriquecer el proceso.

Entendimos que el camino no era simplemente alcanzar una meta o recompensa al final, sino experimentar metas y recompensas constantes en todo el proceso. Fue un viaje de construcción constante, donde crecimos en nuestra visión y concepto de práctica pedagógica transformadora y su integración en el desarrollo de las habilidades para la vida por medio de estrategias que fomenten un aprendizaje significativo. En este proceso, descubrimos que la transformación no solo radica en la implementación de estrategias innovadoras, Unigarro y Rondón (2005) nos aportan que

(...) es importante considerar la flexibilidad requerida ante la necesidad de poder atender y responder a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que puedan tener las personas estudiantes. Sino en la capacidad de adaptarnos para abordar las cambiantes necesidades de las personas participantes” (p.6)

lo anterior nos permite reflexionar que fomentando prácticas pedagógicas transformadoras como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, incorporar actividades y discusiones que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades de relación y además generan un impacto en el ambiente donde se desarrollan, donde pueden ser un espacio para que las personas participantes se sientan valorados y motivados.

Experimentar que compañeras por distintas razones tuvieran que abandonar el proceso fue realmente triste ya que teníamos una misma ilusión y visión de nuestro proceso de investigación, aun así, respetamos cada decisión de quienes tuvieron que partir, donde quienes por respetar sus sentimientos y pensamientos tomaron otros rumbos, como un pájaro libre después de tomar el árbol como hogar y volar a buscar otro, aun así las recordamos con mucho cariño sin olvidar que influyeron en el crecimiento de este proceso porque en algún momento estuvieron en nuestra cosecha.

Adquirimos valiosas lecciones sobre la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en cualquier proyecto colaborativo. En la práctica profesional, esa experiencia nos enseñó a gestionar cambios inesperados y a mantener un ambiente de trabajo positivo a pesar de las adversidades. Aprendimos a valorar las contribuciones individuales y a reconocer que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso de investigación. Además, esa vivencia reforzó la importancia de construir relaciones respetuosas y solidarias en el ámbito laboral,

comprendiendo que el trabajo en equipo implica no solo alcanzar metas, sino también apoyarnos mutuamente en el camino, incluso cuando los destinos individuales divergen.

Desde nuestro accionar queremos hacer énfasis en cada uno de esos pequeños logros que nos permitieron desde nuestra práctica lograr el crecimiento de ese árbol, lleno de amor y cuidado.

Reconocimos que el camino no es solo alcanzar una meta final, sino experimentar metas y recompensas constantes en todo el proceso, lo que nos llevó a crecer la visión y concepto de práctica pedagógica transformadora, además de integrar la práctica pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades para la vida mediante estrategias que fomentan un aprendizaje significativo.

Las prácticas pedagógicas transformadoras, como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, generaron un impacto positivo en el ambiente, y creó un espacio donde los participantes se sintieron valorados y motivados.

Además, aprendimos a valorar las contribuciones individuales y reconocer que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso de investigación.

Además de los logros, nos hemos enfrentado a diversos desafíos a lo largo de este proceso. Nos vimos obligadas a proteger al árbol de la pandemia y a superar las barreras impuestas por la distancia. Nos esforzamos por satisfacer las necesidades de cada población con la que interactuamos, abordando incluso pequeñas plagas de insectos que podrían afectar la salud del árbol. A pesar de estos obstáculos, estamos superando los desafíos y continuamos creciendo.

La determinación y perseverancia que hemos demostrado han permitido que este árbol crezca de manera robusta, demostrando que, a pesar de las adversidades, podemos avanzar y cosechar los frutos de nuestro esfuerzo y dedicación. Este proceso no solo nos ha proporcionado

conocimientos prácticos, sino que también nos ha brindado valiosas lecciones de adaptarnos a las circunstancias cambiantes

La determinación y perseverancia que demostramos permitieron que nuestro árbol creciera de manera robusta, evidenciando que, a pesar de las adversidades, pudimos avanzar y cosechar los frutos de nuestro esfuerzo y dedicación. Desde la vivencia de este proceso, llevamos estas lecciones a la práctica pedagógica, especialmente en contextos donde la discusión sobre la educación inclusiva era relevante. En la pedagogía hospitalaria, aplicamos nuestra determinación y perseverancia para adaptarnos a las necesidades de las personas, asegurando que recibieron una educación significativa incluso en situaciones desafiantes.

En la pedagogía de la ternura, incorporamos la sensibilidad y el cuidado en nuestras interacciones con nuestros participantes reconociendo la importancia de construir relaciones afectivas para un aprendizaje más significativo. Y en la pedagogía de la cotidianidad, valoramos la adaptabilidad y la capacidad de encontrar oportunidades educativas en las experiencias diarias, integrando el aprendizaje de manera natural en la vida cotidiana de las personas.

En contextos donde la educación inclusiva fue tema de debate, nuestro enfoque práctico se basó en mostrar que la determinación y la adaptabilidad pueden superar barreras, promoviendo un entorno educativo que abraza la diversidad.

Como docentes investigadoras hemos comprendido que no existen abonos mágicos, que todo requiere de esfuerzo, el proceso nos permite adecuarnos a cada una de las realidades en las cuales nos encontramos, a sostener nuestros objetivos pero también aprender que esa enseñanza abierta en la cual estamos anuentes aprender y construir el proceso conjuntamente es lo que nos permite la flexibilidad desde la arbitrariedad, lo cual lo hace enriquecedor y permite ese

aprendizaje desde nuestra concepción, y adecuándose a todas esas particularidades que se nos presentan.

En el contexto de la pedagogía hospitalaria en el albergue Casa Ronald McDonald, como docentes investigadoras, experimentamos la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en nuestro enfoque educativo. A través de nuestro trabajo, comprendimos que no existían soluciones mágicas y que cada situación requería esfuerzo y atención individualizada, por ejemplo durante el taller número 3, los colores de mi vida, situaciones inesperadas ocurrieron, el tema permitió una conversación que permitió que las familias que participaron con nosotras tuvieran más apertura y conversarán sobre el hecho de permanecer lejos de sus familias en un albergue lejos de su hogar, además de la angustia que genera tener una persona hospitalizada, por lo que la flexibilidad nos permite entender que no hay una guía específica, si no una mediación enriquecedora.

Dentro de la pedagogía de la cotidianidad trabajamos la flexibilidad desde el enfoque de nuestro interés enfocándonos más en lo que el contexto nos estaba permitiendo vivenciar a través de experiencias con el estudiantado, observando en las clases cómo trabajaban la resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo en el cual es permitírnos abrir a otras posibilidades en nuestro interés como investigadoras nos permitió enriquecer la investigación

Desde la pedagogía de la ternura vimos la flexibilidad al enfocarnos en las necesidades individuales que se presentaban durante las actividades y adaptarnos a ellas. Como ocurrió durante el último taller, en el que un niño, debido a situaciones emocionales que estaba viviendo, empezó a gritar. Las docentes investigadoras pausamos el taller, brindamos al niño la atención que requería y, después, conversamos sobre lo sucedido con los demás niños y niñas. Nos mostramos dispuestas a salirnos de lo planeado y ajustarnos a lo que requería la situación. Esto

aportó a nuestra investigación, mostrándonos la importancia de la flexibilidad en la mediación pedagógica, ya que esta va transformándose conforme el contexto y las necesidades e intereses que este presentan.

Esta metáfora del árbol flexible pero resistente refleja nuestra capacidad para ajustarnos a las circunstancias cambiantes sin perder nuestra fortaleza y determinación. Cada desafío, como el viento que dobla las ramas del árbol, nos permitió flexibilizarnos, pero sin perder de vista nuestro objetivo final de crecimiento y aprendizaje constante. La adaptabilidad no solo es una herramienta valiosa en la resolución de problemas, sino también un recordatorio de que, al igual que el árbol, podemos encontrar formas de prosperar incluso en condiciones desafiantes. Este proceso ha sido un testimonio de nuestra capacidad para aprender y crecer, independientemente de los desafíos que se presenten en el camino.

En el mismo sentido del párrafo anterior, hay que alertar para evitar confundir lo que estamos proponiendo en torno al aprendizaje abierto con lo que sería el propio del autodidacto. La enseñanza flexible no se queda en dejar todo en manos del estudiante. Si bien es él quien toma las decisiones, no hay que olvidar que nuestro concepto de educación parte de asumirla como una tutela. Significa entonces que el profesor no queda al margen y que su papel es fundamental en tanto que es interlocutor válido que propone unas marcas; que da unas señales (insignare). En tanto hablamos de enseñanza flexible, no hablamos de autoaprendizaje si con él designamos al del autodidacto. Hablamos de autoaprendizaje en términos de la dinámica del aprendizaje abierto. (Unigarro, Rondón, 2005, p. 75)

En el marco de nuestra experiencia, es crucial resaltar la diversidad que caracterizó a nuestro grupo de participantes. Reconocimos la importancia de trazar diversas rutas pedagógicas, basándonos en las habilidades que identificamos y seleccionamos. Nuestra meta principal era

asegurar que cada actividad implementada condujera a un aprendizaje significativo. En este sentido, queríamos enfatizar que no nos adheríamos a un camino predefinido, como seguir una secuencia de actividades de la A a la Z o seguir pautas específicas.

Por ejemplo, en un proyecto centrado en la pedagogía de la ternura, no nos limitamos a un conjunto fijo de actividades, sino que creamos oportunidades para que los participantes aportaran ideas y métodos basados en sus propias experiencias y perspectivas. Nos acercamos a sus intereses, posibilidades y necesidades para tomarlos en consideración dentro de los talleres, donde por medio de a través de estrategias pedagógica como “Los títeres” los participantes expresaban los intereses, gustos e ideas de estos, esto permitió poder planificar los siguientes talleres en base a la información obtenida.

Tomemos el ejemplo específico de la pedagogía de la cotidianidad, en lugar de imponer una estructura predeterminada, fomentamos la flexibilidad y adaptabilidad. Si en algún momento surgía una oportunidad educativa inesperada durante el transcurso de la vida diaria, la abrazábamos y la integrábamos al proceso educativo.

Observamos que brindar flexibilidad y autonomía en el proceso permite que las personas sean protagonistas, determinando de qué manera estos talleres pueden transformar sus vidas. Nos sentimos responsables de generar un ambiente de aprendizaje en el que formulamos estrategias con sentido. Para lograr esto, es necesario realizar una contextualización centrada en esa población específica, interactuando de manera positiva con el entorno.

Reconocimos que cada persona cuenta con experiencias y necesidades únicas, y nuestro enfoque fue adaptarnos y co-crear un espacio donde cada participante pueda encontrar significado y valor en el proceso de aprendizaje. Esta flexibilidad y enfoque centrado en la

población contribuyen a la construcción de un ambiente en el que las personas se sientan empoderadas y motivadas a participar activamente en su propio crecimiento y desarrollo.

Por ejemplo, desde la pedagogía hospitalaria, la adaptabilidad y la atención centrada en las personas participantes fue crucial. Diseñamos actividades que tenían en cuenta las necesidades específicas de las familias, considerando lo que implicaba encontrarse en un albergue, con x condición médica de su familiar, lejos de su familia y hogar. En lugar de seguir un plan educativo rígido, nos adaptamos a las circunstancias cambiantes, permitiendo que el proceso de aprendizaje se ajustara a esas necesidades.

En el caso de un taller sobre emociones para padres de familia, aplicamos un enfoque similar. Reconocimos que cada familia tenía dinámicas únicas y enfrentaba desafíos emocionales diversos. En lugar de imponer un programa estandarizado, co-creamos el taller con los participantes, explorando sus preocupaciones y necesidades específicas. Las actividades se adaptaron para abordar las emociones particulares que surgían en el contexto familiar, fomentando la expresión saludable de sentimientos y proporcionando herramientas prácticas para gestionar las emociones en el entorno familiar.

En ambos casos, nuestro objetivo era construir un ambiente educativo que se ajustara a las circunstancias individuales y promoviera la participación. Este enfoque permitió a los participantes encontrar significado y valor en el aprendizaje y contribuyó a su empoderamiento y motivación para involucrarse en su crecimiento y desarrollo, ya sea en el entorno hospitalario o familiar.

Compartimos lo que Freire (2014) menciona “Para que los profesores se transformen necesitamos, antes que nada, entender el contexto social de la enseñanza, y entonces preguntarnos cómo es que ese contexto distingue la educación liberadora de los métodos

tradicionales” (p. 60). En este proceso de investigación, hemos reflexionado que el conocer el contexto de las personas participantes que nos acompañaron, nos acercan a realidades en donde el aprendizaje, la empatía y la escucha a través de la participación, forman parte de nuestra construcción de prácticas transformadoras, que aún con los cambios que se presentaron en este camino, en ocasiones, detenernos para conocer las situaciones por la que pasamos como investigadoras y participantes aproximándonos a la colectividad.

En relación con lo anterior, Flores y Vivas (2007) mencionan el principio pedagógico del entorno de aprendizaje, enfatizando en los ambientes naturales y socioculturales de cada persona y que nos formamos y humanizamos, no de forma aislada, sino en comunidad, refiriéndose a Lev Vigotsky (1979),

los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza sociohistórica y cultural; por tanto, tienen su origen y se desarrollan en contextos de relaciones social y culturalmente organizados, a través de la mediación cultural y del lenguaje. De ahí que cada educando tenga la impronta del medio cultural, social y familiar al que pertenece, lo cual debe tomarse como punto de partida para reconocerlo, respetarlo, influir, modificar o enriquecer sus particularidades en cuanto a valores, creencias, prejuicios, formas de representación y de expresión, entre otras. (p. 170)

Y es mediante estas constantes contextualizaciones y reconocimientos que construimos sentidos a partir de nuestra escucha empática, nuestra observación atenta observación y nuestra participación e interacciones, parte de la buena tierra en la que nos encontrábamos con las personas participantes. Así que, con cada acercamiento, en cierta medida nos sumergimos en sus realidades. Nos aproximamos a la cultura de las personas participantes, su sociedad, sus relaciones y otros elementos de los contextos en los que se desenvuelven.

Por ejemplo, al reconocer la importancia de la conexión con sus entornos, adaptamos nuestras estrategias educativas para reflejar elementos familiares y significativos para los niños y sus familias en el albergue. Incorporamos temas relevantes para ellos, fomentando así un aprendizaje más significativo y cercano a sus experiencias cotidianas.

Este enfoque basado en la contextualización nos permitió construir puentes emocionales y pedagógicos, estableciendo una conexión más profunda con las personas participantes. Por eso, al entender sus realidades y adaptar nuestra práctica educativa, desde la pedagogía hospitalaria en el taller 1 llamado comencemos con un hola, se generó ese espacio desde el respeto y la empatía, en el que se conoció los horarios que el albergue presenta, nos ajustamos a esos y tomamos las medidas, considerando que tienen horarios de visita al hospital, y sus tiempos de comida, por eso nos acercamos a la realidad y participar desde una mediación empática y adaptada.

Desde la pedagogía de la cotidianidad, en nuestro taller focal abrimos un espacio de conocer a las personas estudiantes y que nos conocieran a nosotras también, para que fuese un espacio donde ambas partes (investigadoras- estudiantes) se involucren en el acercamiento.

La contextualización, además de acercarnos al espacio educativo, nos permitió crear una conexión con las niñas y niños. Nos ayudó a comprender sus necesidades, intereses y posibilidades, para así ajustar nuestras prácticas pedagógicas a las mismas. Un ejemplo de esto es la actividad llamada “A mí me gusta”, que llevamos a cabo en el primer taller. Durante esta invitamos, a las personas participantes, a hablar sobre lo que les gustaba, sobre sus amigos y amigas, sus familias y demás temas de interés. Asimismo, como docentes-investigadoras, les hablamos sobre nosotras mismas y procuramos generar un espacio en el que todas las personas pudiéramos formar parte del acercamiento, el conocimiento y la creación de lazos.

Así es como observamos que para germinar y echar raíces en esa buena tierra debíamos aprender de lo que esta nos ofrecía y respetar lo que en ella encontrábamos. Por lo que decidimos aproximarnos, reconocer y valorar las particularidades, oportunidades, retos y circunstancias específicas que cada contexto nos brindaban.

Al observar y reflexionar sobre los entornos de aprendizaje, recordamos que en estos encontramos personas que se construyen y progresan desde sus experiencias individuales y colectivas. Lo que nos ayudó a ver cómo habíamos estado implementando en nuestra mediación pedagógica el principio de desarrollo progresivo. Sobre el cual Flores y Vivas (2007) mencionan algunos puntos:

La formación es un proceso constructivo, porque requiere de la implicación activa y consciente del sujeto. Es un proceso interior, porque no le es inducido a la persona desde el exterior ni se transmite. Es progresivo, porque se concibe como una sucesión de estados cada vez más complejos a lo largo de la vida evolutiva del sujeto. Es diferenciado, porque reconoce que cada persona es una realidad genética, constitucional y cultural particular y única; de allí que la formación se materializa de manera diferente en cada persona. (p. 170)

En cada espacio se generaba una construcción y se creaban acciones transformadoras cuando las personas colaboradoras participaban de forma activa. Esto, desde su propia iniciativa y sus deseos por aprender, construir y mejorar poco a poco. Asimismo, esas diferencias entre las personas participantes aportan al desarrollo progresivo de sí mismas y de sus entornos. Lo que hacían desde sus propias realidades socioculturales, sus posibilidades, intereses, retos, su curiosidad, su deseo de aprender y la motivación, que compartían con nosotras, por progresar en su desarrollo y llevar a cabo acciones transformadoras.

Al ir observando nuestro desarrollo progresivo, como seminario y en auto-observación individual, y el de las personas participantes, aprendimos a reconocer las individualidades de la enseñanza. Cada participante estaba progresando a su manera y desde su realidad. Lo que sucedía porque cada persona es única y, por lo tanto, su desarrollo es diferente. En este sentido, consideramos que para crear acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, debíamos ser respetuosos y responsables con las diferencias individuales de quienes nos acompañaron en el proceso. De esa manera, sentíamos que la diversidad enriquecería la construcción conjunta e impactaría positivamente en el crecimiento. En cuanto a la valoración de la diversidad y la individualización de la enseñanza Flores y Vivas (2007) nos aportan lo siguiente:

El respeto por las diferencias individuales. El docente debe considerar que cada alumno, como ser humano, es único, y las diferencias no son sólo orgánicas, sino también de desarrollo mental, de personalidad, de experiencias, de estilos de aprender, de estilos para afrontar y resolver los problemas, diferencias motivacionales y variedad en los proyectos y metas personales, las cuales deben ser atendidas en el proceso de formación. (p. 171)

A medida que observábamos nuestro desarrollo progresivo como seminario y realizábamos auto-observaciones individuales, aprendimos a reconocer las singularidades inherentes a la enseñanza. Cada participante avanzaba de manera única y desde su propia realidad, reflejando la diversidad intrínseca a cada persona. En consecuencia, comprendimos que para forjar acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, era esencial ser respetuosos y responsables con las diferencias individuales de quienes nos acompañaron en este significativo proceso.

Entonces, desde sus diferencias individuales cada persona participante colaboró con el cultivo de nuestro árbol. Sus conocimientos, necesidades, intereses y posibilidades eran como las

condiciones climáticas o ambientales que impactan en el proceso de crecimiento. Aunado a esto, aprender a mediar desde este principio pedagógico nutría el árbol acercándonos a nuestros objetivos de investigación.

Dentro de nuestra mediación con las personas participantes y en la medida de lo posible el principio de individualización de la enseñanza. Teníamos presente que estas eran diferentes en cuanto experiencias, ideas, formas de aprender, de afrontar o vivir sus respectivas situaciones y sus propios conocimientos. Lo cual nos llevaba a crear estrategias acordes con los intereses, posibilidades y necesidades de las personas participantes.

Desde cada espacio, vemos a los participantes como centro del proceso investigativo. Nos interesamos por escucharlos y actuar desde sus necesidades, intereses y posibilidades. Asimismo, en algunos casos y dentro de nuestras posibilidades, creamos momentos para que las personas participantes dirigieran u orientaran la mediación pedagógica. Aprendimos y construimos junto con estas, reflexionamos y realizamos cambios en torno a las mismas, en relación con sus contextos, sus situaciones particulares y sus deseos o necesidades.

Por ejemplo desde la pedagogía hospitalaria, desarrollamos actividades en las cuales nuestros participantes pudieron mediar desde sus habilidades, e intereses, en una de las clases uno de nuestros participantes, una persona con una amputación de pierna a causa de un accidente de tránsito, decidió enseñar al resto de sus compañeros cómo se realizaba el origami, de esta manera, la clase se volvió más amena para él, lo que Nos condujo a comprender que, para impulsar acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, era esencial mostrar respeto y responsabilidad hacia las diferencias individuales, contextualizando el aprendizaje también a los intereses de quienes participaban.

Desde la pedagogía de la cotidianidad en nuestro taller 1 “Relaciones Interpersonales” abrimos un espacio para que las personas estudiantes fueran quienes propusieran algunas normas de convivencia con las que trabajaríamos en los talleres, esto con la finalidad de hacerlos partícipes de su proceso de aprendizaje. Lo cual más adelante en una de las actividades dos niños no querían hacerla en conjunto lo cual nos permitió como mediadoras recordar una de las normas que habían elegido “trabajar en equipo” permitiendo que ambos aceptarían continuar con la actividad con su respectiva pareja.

Desde la pedagogía de la ternura teníamos presente que a los niños y niñas les gustaba pintar y utilizar plastilina. Por lo que, en un taller, después de realizar un juego, les invitamos a pintar, usando los colores y materiales que preferían, así como a elaborar con plastilina algunas figuras, según su elección. Asimismo, en este espacio hablaron sobre los temas de su preferencia. Las docentes-investigadoras brindamos el espacio y el tiempo suficiente para que cada uno realizará la actividad a su propio ritmo y conforme a sus posibilidades. Con lo que observamos la importancia de validar y respetar las diferencias individuales y tener a las personas participantes como centro del proceso educativo e investigativo.

Estas experiencias nos permitieron conocer los estilos de aprendizaje y personalidades de cada persona participante, considerando cómo y en qué dirigir la participación en nuestras estrategias, guiándonos hacia una inclusión que abrace las diferencias y desde el afecto conlleva la creación de espacios en que todos podamos actuar libremente, tomar decisiones, cometer errores, tener aspectos que mejorar y seguir sintiéndonos queridas/os, aceptadas y valoradas/os.

Flores y Vivas (2007) mencionan que “Este principio propone no sólo que el afecto es una necesidad del ser humano, sino que el “calor humano”, en el aula, facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes” (p. 168). Por lo que consideramos el afecto como

un principio que estaba desde que plantamos la semilla e iniciamos la búsqueda de una transformación.

Asimismo, procuramos implantar el afecto en la tierra donde sembramos nuestra semilla. Para lo cual, nos acercamos a las personas participantes desde el interés y la motivación, con una buena disposición y energía positiva. Nos esforzamos por incluir en nuestras mediaciones acciones que vinculan lo cognitivo con lo afectivo, para favorecer, así, el aprendizaje y la construcción colectiva, tanto de las personas participantes como del equipo investigador que conformamos. La incorporación del afecto en las mediaciones se logró a través de esa atención personalizada. La estrategia promueve un ambiente afectivo que fortaleció la conexión, por lo que cada aprendizaje obtenido incluyó la importancia del vínculo emocional en el proceso y cómo el afecto puede potenciar el aprendizaje y el bienestar de los participantes.

La germinación de nuestro proyecto se alimentó de las valiosas contribuciones y aprendizajes que recibimos de quienes nos acompañaron a lo largo del proceso. Nos esforzamos por fomentar prácticas pedagógicas transformadoras, aprovechando el cálido vínculo que caracteriza al principio del afecto. Creíamos firmemente que las raíces que sustentaban nuestra investigación serían más sólidas si existía una reciprocidad afectiva, manteniendo la intencionalidad de transformación en nuestra labor docente a través de emociones y conocimientos.

Este enfoque colaborativo no solo fortaleció la base de nuestro proyecto, sino que también generó un ambiente propicio para la construcción de relaciones significativas. La conexión emocional entre los participantes y nosotros como facilitadores proporcionó un sustento sólido para el desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas.

En paralelo, al incorporar un ejercicio docente centrado en habilidades para la vida en nuestro proceso investigativo, logramos vincular las estrategias de mediación con habilidades fundamentales como la inteligencia emocional, el pensamiento creativo y las relaciones interpersonales. Esta integración permitió que nuestras actividades fueran contextualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de los participantes, posibilitando su participación y apropiación del proceso de aprendizaje.

En resumen, la germinación y evolución de nuestro proyecto se basaron en la reciprocidad afectiva, la colaboración y la conexión emocional, enriqueciendo no solo la investigación sino también la experiencia educativa de todos los involucrados.

Las habilidades para la vida nos permitió tener un enfoque integral para cada actividad, desde nuestra experiencia buscamos trascender a fortalecer a cada uno de nuestros participantes y que además se les permite adquirir nuevas competencias en las que puedan desenvolverse de una mejor manera, como ya mencionamos en cada espacio, por lo que pudimos observar la amplitud y la versatilidad con las que las habilidades para la vida pueden desarrollarse, desde la complejidad buscábamos que fueran más críticas y consecuentes con el entorno. La integración de habilidades para la vida en la investigación generó un enfoque integral en cada actividad, resaltando su relevancia y aplicabilidad en la vida diaria, reconocimos como mediadoras del proceso que las habilidades para la vida no solo son complementarias, sino fundamentales para un aprendizaje significativo y duradero.

Las HpV no se aprenden con cátedras, charlas, talleres, sino con ejercicios que se extienden desde el aula hasta la cotidianidad del mundo de los participantes, por ello las consideraciones metodológicas trascienden lo instrumental de cualquier dispositivo y se

constituye en un saber práctico integrado al desarrollo humano tanto de los escolares como de sus maestros, familiares y comunidad educativa entera. (Martínez, 2014, p. 70).

Desde el desarrollo de la inteligencia emocional, identificamos la importancia de validar las emociones de las personas participantes durante nuestro proceso investigativo generando espacios que les permita una comunicación efectiva. generando un acercamiento más real y una conexión hacia su ser desde lo que sienten o vivencian. Entendemos que las emociones no estuvieron aisladas durante nuestra investigación, nos acompañaron durante nuestro caminar, tanto a nosotras como a las personas participantes, guiándonos hacia estrategias que nos permitieran conectar y así generar una experiencia significativa. En el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, comprendimos que propiciar espacios seguros, donde se pueda poner en práctica un cambio o una teoría, nos permitió a investigadores dirigirnos hacia este objetivo para que los participantes puedan participar, crear y analizar piensen, creen y analicen ante las diversas situaciones de aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de la habilidad de relaciones interpersonales, comprendimos que una de nuestras bases en la investigación fue el abrimos y conectar con las personas participantes la misma permitió generar espacios que nos dirigió a una contextualización del entorno. Además, valoramos la importancia desde una práctica pedagógica transformadora generar vínculos y fomentarlo por medio de estrategias que respondan a relaciones interpersonales que sean una red de apoyo de respeto, escucha e inclusión hacia la diversidad.

Las habilidades para la vida tuvieron un papel fundamental a lo largo de nuestro proceso investigativo, siendo como nutrientes esenciales que acompañaron el crecimiento de nuestro árbol. Estas habilidades, como la inteligencia emocional, el pensamiento creativo y las relaciones

interpersonales, no solo fueron conceptos teóricos, sino que se convirtieron en elementos prácticos que enriquecieron cada etapa de nuestra investigación.

Desde el inicio, estas habilidades formaron parte integral de nuestra mirada indagadora y la reflexión que llevábamos a cabo después de cada taller. La inteligencia emocional se manifestó en la capacidad de comprender y gestionar las emociones, tanto nuestras como las de los participantes, lo que contribuyó a un ambiente de aprendizaje más empático y enriquecedor.

El pensamiento creativo, por su parte, impulsó la generación de ideas innovadoras y la adaptación de estrategias de mediación a las necesidades específicas de los participantes. Esta habilidad permitió abordar los desafíos de manera creativa, explorando enfoques novedosos para mejorar la efectividad de nuestras intervenciones.

Las relaciones interpersonales, como otra habilidad clave, fueron el fundamento de la colaboración y el intercambio constante con los participantes. La construcción de conexiones significativas contribuyó a la generación de un ambiente de confianza, promoviendo un diálogo abierto y facilitando el proceso de aprendizaje conjunto.

La curiosidad que caracterizó toda nuestra investigación se extendió a la reflexión sobre las experiencias relacionadas con el desarrollo-aprendizaje de estas habilidades para la vida. Cada taller se convirtió en una oportunidad para indagar sobre cómo estas habilidades se manifestaban y evolucionaban en el contexto de nuestra mediación y la participación activa de las personas involucradas.

Este enfoque reflexivo y participativo nos permitió aprender de manera continua, generando un proceso recursivo de reflexión, aprendizaje y transformación. Así, las habilidades para la vida no solo fueron un componente conceptual, sino una parte viva de nuestro árbol,

contribuyendo a su crecimiento y acercándonos gradualmente a la cosecha de conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de nuestra investigación.

Se considera que un árbol es maduro cuando florece por primera vez, hoy nuestro árbol relacionado a nuestro proyecto de vida esta fuerte, hoy esta cosecha que juntas iniciamos nos ha permitido recoger los frutos de un árbol que pasó por muchas tempestades, pero que nos permitió tener paciencia. Donde, además, buscamos dejar algo positivo en la compleja web de interacciones. Una huella de transformación que nos sigue abriendo el camino hacia la justicia y la inclusión, donde todos y todas podamos ser parte. Hoy reconocemos que somos personas en constante cambio y que aún estamos en procesos de construcción, pero gracias a cada una de las personas participantes logramos enriquecer nuestra práctica y seguir aprendiendo.

Nuestro árbol se constituyó en una investigación interrelacionada con un enfoque de la pedagogía inclusiva como parte de un derecho humano, de prácticas pedagógicas transformadoras, habilidades para la vida y de un pensamiento crítico - reflexivo desde nuestra experiencia en la práctica pedagógica. Ha sido un proceso lento pero constante, que con el esfuerzo de todas pasamos de tener una pequeña semilla sembrada en una buena tierra a echar unas raíces que sostienen el árbol de nuestra investigación. El cual hoy nos ha dado los frutos que por tanto tiempo hemos esperado, las prácticas pedagógicas transformadoras que hemos analizado colaborativamente y que nos han orientado para la construcción de entornos más inclusivos.

Nos convertimos en las agricultoras de un árbol que vimos crecer, la emocionalidad se erige como un pilar fundamental que sostiene fuerte las raíces de nuestro árbol. En este contexto, la importancia de sentir los procesos que realizamos como mediadoras e investigadoras se vuelve trascendental.

En el ámbito de la pedagogía hospitalaria, donde albergues como la casa Ronald McDonald se transforman en refugios de esperanza en medio de la enfermedad, la emocionalidad cobra un matiz aún más vital. La sensibilidad hacia las emociones de todas esas familias que enfrentan situaciones de salud desafiantes se convierte en un faro que ilumina su camino, proporcionando os condujo a comprender que, para impulsar acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, era esencial mostrar respeto y responsabilidad hacia las diferencias individuales consuelo y apoyo en un entorno por momentos desalentador. La conexión emocional se convierte en un bálsamo que alivia el sufrimiento físico y el anhelo de seguir por el camino del aprendizaje.

La pedagogía de la ternura se presenta como un lenguaje universal que trasciende las barreras del aula. Es la capacidad de mirar a los ojos de cada estudiante con compasión, de comprender sus miedos, anhelos y sueños. La ternura es un puente que nos unió con cada niño que en un aula participaron, permitiendo el flujo de conocimiento y afecto en ambas direcciones, recordando que la enseñanza va más allá de la transmisión de contenidos; implica nutrir el alma y el corazón de quienes están confiados a nuestra guía.

En la pedagogía de la cotidianidad, cada momento se transforma en una oportunidad de aprendizaje. La emocionalidad se entrelaza con las rutinas diarias, convirtiendo la experiencia educativa en un lienzo donde se pintan emociones, alegrías y desafíos.

A continuación, en las tabla 5.3 a 5.9 presentamos un análisis las convergencias analizadas entre los espacios educativos, con lo que concluimos este capítulo de la reflexión dialógica y construcción colectiva en nuestro proceso del Seminario. Las convergencia reconocidas y puesta en tabla son las siguientes: Tabla 5.3 Adaptación de estrategias desde la auto criticidad; Tabla 5.4 Prácticas educativas inclusivas; Tabla 5.5 Flexibilidad en el proceso educativo- investigativo;

Tabla 5.6 Adaptabilidad hacia las necesidades de cada persona participante; Tabla 5.7 Persona participante como centro en el proceso pedagógico. Tabla 5.8 Construcción de puentes emocionales y pedagógicos. Tabla 5.9 Emocionalidad en el proceso investigativo

### Tabla 5.3

Convergencia en la adaptación de estrategias desde la auto criticidad

Escuela	CeAPH y Albergue	CECUDI
<p>Lo vivenciamos desde el momento en que orientamos nuestro interés hacia lo cotidiano con base a nuestros acercamientos y reflexiones que nos permitieron observar la transformación en la práctica docente viendo las situaciones del día a día como una oportunidad de aprendizaje sobre las habilidades para la vida, es el caso de un estudiante que no quería participar y son los compañeros quienes lo ayudan y lo impulsan a participar, nuestro labor docente fue observar la situación y darles la libertad a ellos de resolver las situaciones, recordando nuestro papel de guías en el proceso.</p>	<p>Nos encontramos con situaciones como la de un niño, que había sufrido la amputación de una pierna. Durante algunos talleres, manifestó su falta de ánimo y, en ocasiones, optaba por participar únicamente en las actividades que despertaban su interés, dependiendo de su nivel de dolor. Esta experiencia nos llevó a comprender la importancia de ajustar nuestras estrategias según sus momentos de mayor energía y considerar sus limitaciones físicas. De este modo, nos esforzamos por garantizar su participación activa en el proceso educativo</p>	<p>Vivimos experiencias en las que dirigimos nuestra atención y mediación hacia las necesidades y posibilidades de las personas participantes. Como cuando realizábamos actividades en las que hablábamos sobre algún tema y uno de los niños y niñas no se expresaba de forma verbal. Por lo que comprendimos la importancia de ajustar las actividades de modo que él y las demás personas participantes tuvieran la oportunidad de expresarse de diversas maneras. Viendo así la necesidad de transformar nuestras prácticas pedagógicas en relación con la realidad de cada persona.</p>

**Tabla 5.4**

Convergencia en las prácticas educativas inclusivas

<b>Escuela</b>	<b>CeAPH y Albergue</b>	<b>CECUDI</b>
Valoramos la adaptabilidad y la capacidad de encontrar oportunidades educativas en las experiencias diarias, integrando el aprendizaje de manera natural en la vida cotidiana de las personas.	Aplicamos nuestra determinación y perseverancia para adaptarnos a las necesidades de las personas, asegurando que recibieron una educación significativa incluso en situaciones desafiantes.	Incorporamos la sensibilidad y el cuidado en nuestras interacciones con nuestros participantes reconociendo la importancia de construir relaciones afectivas para un aprendizaje más significativo

**Tabla 5.5**

Convergencia en la flexibilidad en el proceso educativo-investigativo

<b>Escuela</b>	<b>CeAPH y Albergue</b>	<b>CECUDI</b>
Trabajamos la flexibilidad desde el enfoque de nuestro interés enfocándonos más en lo que el contexto nos estaba permitiendo vivenciar a través experiencias con las personas estudiantes, observando en las clases cómo trabajaban la resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo en el cual es permitírnos abrir a otras posibilidades en nuestro interés como investigadoras nos permitió enriquecer la investigación	Experimentamos la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en nuestro enfoque educativo. A través de nuestro trabajo, comprendimos que no existían soluciones mágicas y que cada situación requería esfuerzo y atención individualizada, por ejemplo durante el taller número 3, los colores de mi vida, situaciones inesperadas ocurrieron, el tema permitió una conversación que permitió que las familias que participaron con nosotras tuvieran más apertura y conversarán sobre el hecho de permanecer lejos de sus familias en un albergue lejos de su hogar, además de la angustia que genera tener una persona hospitalizada, por lo que la flexibilidad nos permite entender que no hay una guía específica, si no una mediación enriquecedora.	Vimos la flexibilidad al enfocarnos en las necesidades individuales que se presentaban durante las actividades y adaptarnos a ellas. Como ocurrió durante el último taller, en el que uno de los niños, debido a situaciones emocionales que estaba viviendo, empezó a gritar. Las docentes investigadoras pausamos el taller, brindamos al niño la atención que requería y, después, conversamos sobre lo sucedido con los demás niños y niñas. Nos mostramos dispuestas a salirnos de lo planeado y ajustarnos a lo que requería la situación. Esto aportó a nuestra investigación, mostrándonos la importancia de la flexibilidad en la mediación pedagógica, ya que esta va transformándose conforme el contexto y las necesidades e intereses que este presentan.

**Tabla 5.6**

Convergencia en la adaptabilidad hacia las necesidades de cada persona participante

<b>Escuela</b>	<b>CeAPH y Albergue</b>	<b>CECUDI</b>
En lugar de imponer una estructura predeterminada, fomentamos la flexibilidad y adaptabilidad. Si en algún momento surgía una oportunidad educativa inesperada durante el transcurso de la vida diaria, la abrazábamos y la integrábamos al proceso educativo.	La adaptabilidad y la atención centrada en las personas participantes fue crucial. Diseñamos actividades que tenían en cuenta las necesidades específicas de las familias, considerando lo que implicaba encontrarse en un albergue, con x condición médica de su familiar, lejos de su familia y hogar. En lugar de seguir un plan educativo rígido, nos adaptamos a las circunstancias cambiantes, permitiendo que el proceso de aprendizaje se ajustara a esas necesidades.	En la pedagogía de la ternura, no nos limitamos a un conjunto fijo de actividades, sino que creamos oportunidades para que los participantes aportaran ideas y métodos basados en sus propias experiencias y perspectivas. Nos acercamos a sus intereses, posibilidades y necesidades para tomarlos en consideración dentro de los talleres, donde por medio de a través de estrategias pedagógica como “Los títeres” los participantes expresaban los intereses, gustos e ideas de estos, esto permitió poder planificar los siguientes talleres en base a la información obtenida.

**Tabla 5.7**

Convergencia en las persona participante como centro en el proceso pedagógico

<b>Escuela</b>	<b>CeAPH y Albergue</b>	<b>CECUDI</b>
En nuestro taller 1 “Relaciones Interpersonales” abrimos un espacio para que las personas participantes fueran quienes propusieran algunas normas de convivencia con las que trabajaríamos en los talleres, esto con la finalidad de hacerlos partícipes de su proceso de aprendizaje. Lo cual más adelante en una de las actividades dos niños no querían hacerla en conjunto lo cual nos permitió como mediadoras recordar una de las normas que habían elegido “trabajar en equipo” permitiendo que ambos	Desarrollamos actividades en las cuales nuestros participantes pudieron mediar desde sus habilidades, e intereses, en una de las clases uno de nuestros participantes, una persona con una amputación de pierna a causa de un accidente de tránsito, decidió enseñar al resto de sus compañeros cómo se realizaba el origami, de esta manera, la clase se volvió más amena para él, lo que Nos condujo a comprender que, para impulsar acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, era esencial mostrar respeto y responsabilidad hacia las	Desde la pedagogía de la ternura teníamos presente que a los niños y niñas les gustaba pintar y utilizar plastilina. Por lo que, en un taller, después de realizar un juego, les invitamos a pintar, usando los colores y materiales que preferían, así como a elaborar con plastilina algunas figuras, según su elección. Asimismo, en este espacio hablaron sobre los temas de su preferencia. Las docentes-investigadoras brindamos el espacio y el tiempo suficiente para que cada uno realizara la actividad a su propio ritmo y conforme a sus posibilidades. Con lo que observamos la importancia de validar y respetar las diferencias

aceptarán continuar con la actividad con su respectiva pareja.	diferencias individuales, contextualizando el aprendizaje también a los intereses de quienes participaban.	individuales y tener a las personas participantes como centro del proceso educativo e investigativo.
--	--	--

**Tabla 5.8**

Convergencia en la construcción de puentes emocionales y pedagógicos

<b>Escuela Cleto González Víquez</b>	<b>CeAPH y Casa Ronald Mcdonald</b>	<b>CECUDI</b>
En nuestro taller de grupo focal abrimos un espacio de conocer a las personas estudiantes y de que ellos nos conocieran a nosotras también con la intención de que fuese un espacio donde ambas partes (investigadoras-estudiantes) sean involucradas en el proceso de acercamiento.	En el taller 1 llamado comencemos con un hola, se generó ese espacio desde el respeto y la empatía, en el que se conoció en primera instancia los horarios que el albergue presenta, nosotras nos ajustamos a esos y tomamos las medidas, considerando de que tienen horarios de visita al hospital, y sus tiempos de comida, es por esto por lo que acercarnos a la realidad y participar desde una mediación empática y adaptada	Un ejemplo de esto es la actividad llamada “A mí me gusta”, que llevamos a cabo en el primer taller. Durante esta invitamos, a las personas participantes, a hablar sobre lo que les gustaba, sobre sus amigos y amigas, sus familias y demás temas de interés. Asimismo, como docentes-investigadoras, les hablamos sobre nosotras mismas y procuramos generar un espacio en el que todas las personas pudiéramos formar parte del acercamiento, el conocimiento y la creación de lazos.

**Tabla 5.9**

Convergencia en la emocionalidad en el proceso investigativo

<b>Escuela</b>	<b>CeAPH y Casa Ronald Mcdonald</b>	<b>CECUDI</b>
En la pedagogía de la cotidianidad, cada momento se transforma en una oportunidad de aprendizaje. La emocionalidad se entrelaza con las rutinas diarias, convirtiendo la experiencia educativa en un lienzo donde se	Donde albergues como la casa Ronald McDonald se transforman en refugios de esperanza en medio de la enfermedad, la emocionalidad cobra un matiz aún más vital. La sensibilidad hacia las emociones de todas esas familias que enfrentan situaciones de salud desafiantes se convierte en un faro que ilumina su camino, proporcionando os condujo a comprender que, para impulsar acciones transformadoras y construir entornos inclusivos, era esencial mostrar respeto y responsabilidad hacia las diferencias individuales consuelo y apoyo en un entorno	En nuestro espacio e presenta como un lenguaje universal que trasciende las barreras del aula. Es la capacidad de mirar a los ojos de cada estudiante con compasión, de comprender sus miedos, anhelos y sueños. La ternura es un puente que nos unió con cada niño que en un aula participaron, permitiendo el flujo de conocimiento y afecto en ambas direcciones, recordando que la enseñanza va

---

pintan emociones, alegrías y desafíos.	por momentos desalentador. La conexión emocional se convierte en un bálsamo que alivia no sólo el sufrimiento físico, sino también el anhelo de seguir por el camino del aprendizaje.	más allá de la transmisión de contenidos; implica nutrir el alma y el corazón de quienes están confiados a nuestra guía.
--	---	--

---

Sentir los procesos educativos nos conecta con la esencia misma de la labor docente, recordándonos que enseñar va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Es un acto de empatía, de comprensión, de compartir alegrías de apreciar la belleza y superar desafíos juntos y juntas.

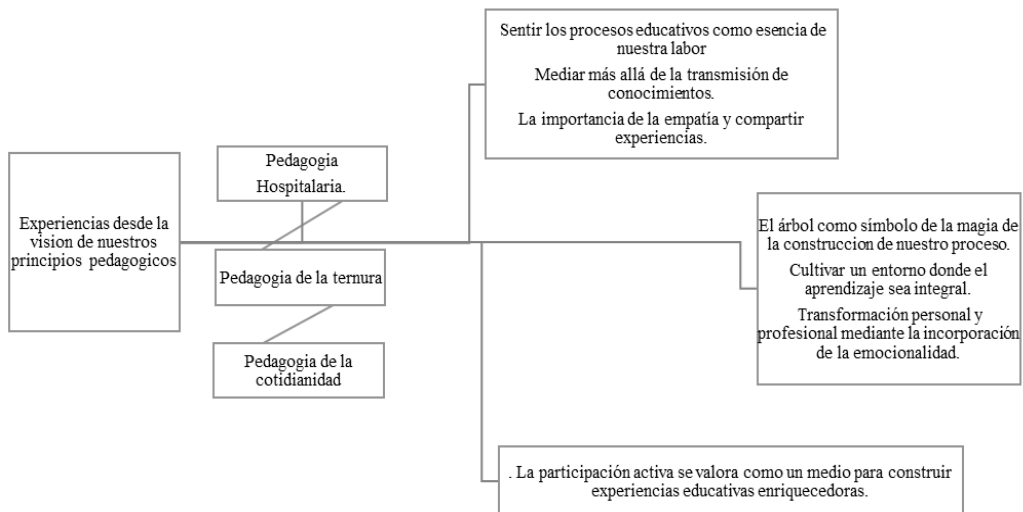
Hoy, mostrando un capítulo que visualiza lo que significó para este largo camino, hoy mirar este árbol representa comprender que la magia de la enseñanza reside en la capacidad de sentir, de ser conscientes de las emociones que guían cada interacción y de cultivar un entorno donde el aprendizaje florezca intelectual y emocionalmente.

En este proceso, nuestra tesis no solo se convirtió en un documento académico, sino en un testimonio vivo de la importancia de abrazar la emocionalidad como docentes, transformándonos cada día como personas que quieren sentir y que quieren transmitir el verdadero deseo de enseñar.

Los principios pedagógicos nos acompañaron y acogieron lo que nos permitió comprender que, dentro de nuestra emocionalidad, somos profesionales más conscientes del entorno y de nuestra labor. Y esto lo quisimos expresar gráficamente en la figura 5.3

**Figura 5.3**

## Experiencias desde la visión de nuestros principios pedagógicos



En resumen, estas experiencias nos revelaron que los principios pedagógicos no solo son guías teóricas, sino compañeros de viaje que nos acogieron en cada paso que dábamos en nuestra investigación. Nos permitieron ser conscientes de nuestra emocionalidad, transformándonos en profesionales que no solo enseñan, sino que también acompañan, comprenden y nutren el crecimiento integral de cada persona que participó en este proceso, sin importar la edad, de donde provenían o en que espacio trabajamos. Esta reflexión gráfica representa la amalgama de estos principios en nuestra trayectoria, evidenciando cómo se entrelazan para tejer el tapiz de una educación enriquecedora y centrada en cada una de las personas partes de este proceso.

## Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones

En el transcurso de nuestra investigación hemos explorado sobre las diversas prácticas transformadoras que responden a una educación más inclusiva. En las secciones anteriores, presentamos nuestros objetivos que nos encaminaron en este proceso, donde abordamos con las poblaciones y reflexionamos sobre nuestro accionar.

Como seminario nos unimos con el propósito de propiciar prácticas pedagógicas transformadoras en nuestra labor docente en torno a habilidades para la vida. Para lo cual, como hemos dicho, realizamos diversos acercamientos, talleres y actividades en diferentes espacios educativos. Por lo que realizamos reflexiones conjuntas, con interés de **encontrar caminos hacia** una educación inclusiva.

Nuestra investigación está plasmada en 5 capítulos de construcción y reflexión en los cuales buscamos que desde los objetivos planteados y desde la experiencia podamos reforzar como desde nuestro ejercicio nos acercamos a la anhelada educación inclusiva.

Durante el transcurso de nuestro seminario, nos propusimos explorar y comprender a fondo diversos aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas inclusivas. A través de diálogos reflexivos, dinámicas participativas y experiencias compartidas, buscamos responder a los objetivos y preguntas planteadas, evaluando el alcance de nuestros propósitos. A continuación, presentamos nuestras conclusiones, en las cuales hemos depositado un cuidado especial, abordando cada aspecto con mayor profundización y contextualización. Las cuales, presentamos mediante subtítulos que evidencian cada una de las mismas y que establecimos conforme a lo que observamos en los aprendizajes de nuestro proceso investigativo.

Luego de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas transformadoras en torno a habilidades para la vida a fin de encontrar caminos hacia una educación inclusiva en los tres

espacios educativos: educación hospitalaria, educación primaria y Centro de cuidado y desarrollo integral, logramos definir las siguientes conclusiones:

### **Desarrollo Integral de las Personas Participantes**

1. Las prácticas pedagógicas transformadoras nos demostraron ser cruciales para el desarrollo integral de las personas. Al enfocarse en el cultivo de habilidades para la vida, estas prácticas trascienden la mera adquisición de conocimientos académicos. Más allá de la transmisión de conceptos teóricos, se sumergen en aspectos emocionales, sociales y prácticos que son fundamentales para enfrentar tanto los desafíos cotidianos como los futuros.

2. Con estas prácticas no solo buscamos que las personas participantes tuvieran información teórica, sino que también centramos en el desarrollo de habilidades prácticas aplicables en su día a día. Este enfoque más integral no solo contribuye a un aprendizaje más significativo, sino que también nos permitió establecer las bases para un conocimiento duradero y transferible a diversas situaciones de la vida.

3. Potenciar las habilidades para la vida mediante nuestras prácticas pedagógicas transformadoras apoya al éxito académico y a una formación integral que se dirige en las realidades complejas de sus vidas, gestiona sus emociones y relacionase en sociedad; que puedan encontrar en su vida, metafóricamente hablamos florecer, las formas de relacionarse con el otro y lo otro y participar en un camino de cambio hacia un mundo mejor.

### **Inclusión y Reconocimiento de la Diversidad**

1. El reconocimiento de la diversidad individual nos añadió una mirada enriquecedora a nuestra experiencia y comprender la importancia de cultivar un ambiente donde valoramos y respetamos la singularidad de cada persona participante. En consecuencia, nuestra comprensión se traduce en que la creación de entornos inclusivos no se limita a eliminar

barreras, sino que impulsa la participación plena de cada persona, lo que nos permitió contribuir a un aprendizaje más equitativo y enriquecedor.

Estas prácticas, evidenciadas a lo largo del proceso de investigación, nos revelaron profunda importancia de la inclusión y la adaptación a la diversidad en el ámbito educativo. Reconocimos y celebramos las diferencias individuales, logramos generar entornos educativos más inclusivos y receptivos, en los que cada persona, sin importar sus habilidades o circunstancias particulares, pudieron acceder al aprendizaje y participar plenamente en él.

La atención y valoración de la diversidad fueron para nosotras principios fundamentales. Reconocimos que cada persona posee habilidades, perspectivas y necesidades únicas, esto fue un compromiso profundo con el respeto, la equidad y la participación de cada persona que participó en nuestros talleres. Hicimos hincapié en la creación de un ambiente en el que la diversidad no solo se tolera, sino que se celebra como una fuente enriquecedora de aprendizaje y crecimiento para todos.

Este enfoque inclusivo lo reflejamos en la implementación de estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares que responden a las necesidades específicas de nuestros participantes. La flexibilidad se nos convirtió en una piedra angular, permitimos ajustes para garantizar que todos(as) tengan acceso a las oportunidades educativas y puedan contribuir con sus habilidades únicas al proceso de aprendizaje colectivo.

En conclusión, con estas prácticas transformadoras, no solo reconocimos la diversidad como un valor central, sino que también demostramos que la inclusión genuina va más allá, se trata de crear un entorno en el que cada persona, con sus diferencias, sea no solo bienvenido, sino fundamental para el enriquecimiento mutuo y la construcción de una comunidad educativa que abraza la diversidad como un pilar esencial de su identidad y propósito.

La experiencia de nuestro seminario la distinguimos por modificaciones en los espacios y ajustes en nuestra metodología pedagógica. Este proceso nos condujo a la conclusión de adoptar la flexibilidad ante situaciones imprevistas como una constante en este trabajo de investigación y en nuestra vida personal.

Desde el inicio, con nueve participantes, hasta la culminación, con seis investigadoras, hemos internalizado que las diversas situaciones personales y la prolongación del proceso nos han llevado a una reflexión profunda. En esta, resaltamos la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales dentro del equipo de investigación, en nuestro caso, el seminario. En este sentido, la adaptabilidad y el vínculo han emergido como habilidades cruciales no solo en el ámbito académico, sino también en nuestro ámbito personal. La flexibilidad se nos presentó como una herramienta esencial para abordar y superar los obstáculos, y nos permitió la adaptación efectiva a las circunstancias cambiantes. Este aprendizaje sobre la importancia de la flexibilidad lo proyectamos no sólo como un aspecto integral de nuestra labor investigativa, sino como una competencia valiosa que nos permitió trascender en el ámbito académico y se arraigó en nuestra vida formativa y cotidiana.

### **Redefinición de nuestro rol como docentes y mediadoras en las prácticas pedagógicas**

1. Desde nuestra experiencia comprendemos que somos seres aprendientes en constante cambio, cada persona participante en los espacios nos dirigió a esa transformación y protagonismo de su proceso, de los que fuimos partícipes, hoy somos personas distintas que se enriquecieron aprendiendo y desaprendiendo desde una mirada que aporta a nuestra autenticidad y que nos permite seguir dándole un sentido de vida, desde nuestra profesión, el pensamiento crítico del proceso que vivimos nos permite redireccionar a una transformación de una educación para todos.

Nos convertimos en facilitadores del aprendizaje, alejándonos del papel tradicional de transmisor de conocimientos hacia uno más colaborativo y guía. La adaptabilidad y la flexibilidad se volvieron para nosotras atributos esenciales, ya que nos ajustamos a las diversas necesidades de nuestros participantes adoptando métodos y estrategias flexibles.

Celebramos la diversidad y nos adaptamos a las distintas habilidades y estilos de aprendizaje. asumimos un papel de guía en el proceso de aprendizaje.

Aprendimos de manera continua, manteniéndonos abiertos a nuevas ideas, métodos y enfoques. Así, las prácticas pedagógicas transformadoras, nos redefinieron la función como agentes clave en la facilitación de experiencias educativas significativas y en la preparación de personas para un mundo en constante cambio.

Este pensamiento crítico lo apreciamos como un fertilizante que nutrió y orientó el desarrollo de una experiencia educativa más equitativa y contextualizada. Nuestra vivencia nos ha inspirado a la comprensión de que el aprendizaje y la transformación son procesos entrelazados, impulsados por la interacción y la reflexión. En consecuencia, asumimos nuestra responsabilidad como agentes de cambio, traduciendo en la contribución activa a una educación que abrace la diversidad y fomente pensamientos y emociones de disfrute y participación para todas y todos.

Estas prácticas nos llevaron a una redefinición del rol docente, pasando de ser simplemente unas transmisoras de conocimientos a ser unas facilitadoras del desarrollo integral. Asimismo, entendemos que, al asumir el papel de facilitadores en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, podemos participar de manera activa en el desarrollo emocional y social de las personas participantes. Esto implica brindar un respaldo educativo desde una perspectiva más holística. En esta labor docente emprendida, hemos procurado abordar con frecuencia las

cambiantes necesidades de la población participante de la investigación al tiempo que nos centramos en reconocer la diversidad de habilidades y experiencias que cada persona aportó.

### **Prácticas Pedagógicas Transformadoras desde Nuestros Propósitos**

1. En primer lugar, estas prácticas nos demostraron ser agentes potentes en la forja de personas más completas, no solo en lo académico, sino también en habilidades socioemocionales y capacidades prácticas. priorizamos el desarrollo integral, hemos logrado cultivar en las personas competencias cruciales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de problemas, habilidades que trascienden y se convierten en herramientas esenciales para enfrentar los desafíos del mundo real.

La implementación de estas prácticas ha contribuido significativamente a la construcción de entornos educativos inclusivos que no solo reconocen, sino que celebran la diversidad. Al adaptarse a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje, se ha promovido un sentido de pertenencia.

Las reflexiones conjuntas derivadas de estas prácticas no solo sirven como testimonio del éxito observado, sino que también nos proporcionan insumos valiosos para la evolución continua de un sistema educativo más inclusivo y centrado en el bienestar integral de las personas. La retroalimentación proveniente de estas reflexiones se convirtió para nosotras en un motor esencial para la transformación consciente y continua. Asegurando de que la educación responda con calidad equidad a las realidades complejas de vida desde el reconocimiento de su diversidad y de esta forma prepare también para enfrentar con otros(as) desafíos futuros. En este sentido, estas prácticas no solo son un reflejo del presente, sino también arquitectas del camino hacia un futuro educativo más enriquecedor y equitativo.

## **Gestión de Emociones**

La gestión de emociones emerge como un elemento central y transformador en nuestro proceso de investigación, evidenciamos que en cada uno de los espacios que nos encontramos la gestión de emociones es fundamental para el bienestar integral de las personas, la capacidad de comprender, regular y expresar emociones de manera saludable contribuyó a un ambiente positivo en el que pudimos acercarnos de una mejor forma.

Destacamos que la gestión de emociones fue esencial para cultivar habilidades sociales cruciales. En el contexto de la transformación educativa, subrayamos que la gestión de emociones es clave para cambiar los paradigmas pedagógicos. En nuestro trabajo de campo manejamos constructivamente las emociones a través de nuestros talleres, así contribuimos a la creación de entornos educativos más inclusivos, donde la diversidad emocional se abraza como componente esencial del aprendizaje.

Así revelamos que la gestión de emociones es esencial de las habilidades para la vida y que también es un catalizador de la transformación educativa. Integramos eficazmente la gestión emocional en el entorno educativo enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y sentando las bases para formar seres humanos más equilibrados, resilientes y preparados para afrontar los desafíos de la vida con confianza y empatía.

Logramos evidenciar en sesiones como las personas participantes mediante gestión de emociones que incluye identificarlas, validarlas y expresarlas. siendo conscientes aporta de manera positiva la toma de decisiones de estos(as), por lo cual obtienen mejores resultados y respuestas ante diversas situaciones tanto académicas como personales.

Además de lo mencionado, consideramos que crear un entorno propicio para la expresión emocional implica potenciar un ambiente en el que las personas se sientan seguros y aceptados al compartir sus emociones. Por ejemplo, en el aula, esto podría reflejarse mediante dinámicas que fomenten discusiones abiertas sobre experiencias de vida o actividades que estimulen la expresión artística relacionada con las emociones. Al ofrecer oportunidades regulares para reflexionar y expresar sentimientos, las personas pueden desarrollar una mayor conciencia emocional y estrategias efectivas para gestionar situaciones desafiantes. Un ejemplo concreto de esta práctica observamos en los talleres realizados, donde procuramos mirar, escuchar y estar atentas a las personas participantes para que estas se sintieran reconocidas, comprendidas y respaldadas emocionalmente en el contexto educativo y se motivaran para participar en las actividades propuestas, e incluso a proponer nuevas ideas.

### **Las Pedagogías de la Diversidad**

En este Seminario, hemos aprendido a través de la integración práctica-teórica, guiados por acompañantes de las pedagogías para la diversidad, específicamente la pedagogía de la ternura, la pedagogía hospitalaria y la pedagogía de la cotidianidad.

Estos enfoques pedagógicos, a pesar de sus diferencias aparentes, convergemos en un compromiso compartido hacia la educación inclusiva y el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida. Resaltamos algunos puntos clave que subrayan la interconexión y relevancia de estos enfoques en nuestras prácticas de investigación, va más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos, el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para enfrentar la vida. Destacamos la necesidad de personalizar la educación según las realidades, potencialidades y necesidades individuales, demostrando así la importancia de ajustar la educación a contextos específicos. Resaltamos la importancia de establecer conexiones emocionales sólidas con las personas, tanto

en la pedagogía de la ternura como en la pedagogía hospitalaria, mientras que la pedagogía de la cotidianidad aborda la vida diaria desde una perspectiva afectiva. Abogamos por un aprendizaje contextualizado y significativo, adaptado a las experiencias y necesidades individuales de los estudiantes.

Hemos ampliado nuestra reflexión al realizar un análisis detallado de varios parámetros pedagógicos fundamentales.

**La Persona Docente:** Hemos reflexionado sobre el papel del docente como facilitador del aprendizaje, no solo transmisor de conocimientos, sino también guía y acompañante en el proceso de desarrollo integral.

**La Persona Estudiante:** Nos hemos detenido a considerar las características individuales de las personas, sus necesidades, intereses y potencialidades. Valoramos la importancia de la diferenciación y personalización del aprendizaje para promover el desarrollo.

**Relación entre Ambas Partes:** La importancia del diálogo, la comunicación abierta y el respeto mutuo como pilares de una relación educativa efectiva.

En resumen, la importancia de reflexionar y analizar los parámetros pedagógicos radica en mejorar la calidad y la efectividad de la educación, promoviendo prácticas inclusivas, adaptativas y centradas en el desarrollo integral

## **Recomendaciones**

Reconocemos que debemos seguir comprometidas con trabajar y fomentar el respeto por las diferencias en un mundo donde buscamos igualdad y equidad de oportunidades, por eso queremos hacer recomendaciones positivas para contribuir a los espacios y a nuestra carrera, lo

que garantiza ese compromiso y permite seguir en miras de progreso y bienestar para el área educativa del país.

Al combinar estas recomendaciones con reflexiones conjuntas, se puede avanzar hacia una educación inclusiva que empodere a todas las personas, independientemente de sus habilidades, para desarrollar plenamente su potencial y contribuir significativamente a la sociedad.

Requerimos aún de espacios en los cuales podamos compartir con población inmersa en una educación formal y no formal, poder tener diversas perspectivas de esta para poder seguir generando acciones de transformación desde la formación como profesionales, consideramos importante que poder trascender a diversos espacios nos vuelve docentes empáticos con mayores miras y proyecciones de posibilidades y con una flexibilidad óptima en la cual acogemos la diversidad y la volvemos parte de nuestros objetivos.

Partiendo de los aprendizajes, que nos ha brindado el proceso de investigación, podemos recomendar la creación de espacios en que promuevan la reflexión pedagógica. Puesto que, a través de estos, podemos generar acciones que transformen tanto la mediación docente como los entornos y procesos de aprendizaje hacia la construcción de enfoques y contextos más inclusivos.

Asimismo, consideramos oportuno, recomendar la implementación consciente de los principios pedagógicos. Los cuales suelen estar implícitos en la mediación docente. Pero al incorporarlos en esta desde la reflexión y determinada intencionalidad, pueden potenciar el desarrollo de prácticas transformadoras. Esto, porque nos ayudan a propiciar procesos educativos que mantienen a las personas participantes en el centro, a la vez que nos permiten mantener el foco en la mejora y transformación docente, así como en la construcción de prácticas inclusivas.

Por otro lado, el desarrollo y aprendizaje de habilidades para la vida, como las relaciones interpersonales, el pensamiento creativo e inteligencia emocional, se beneficiaron significativamente al integrar los conocimientos de profesionales y los saberes de los participantes. La colaboración entre quienes facilitamos el proceso y la experiencia práctica de los involucrados pueden enriquecer de manera sustancial diversos procesos educativos. Este enfoque no solo reconoce la importancia de adquirir habilidades prácticas, sino que también valora la contribución valiosa de la experiencia cotidiana y la expertise de quienes participan en el proceso educativo. La sinergia entre conocimientos y saberes individuales se convierte así en un vehículo poderoso para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades que trascienden el ámbito académico, preparando a las personas para enfrentar con éxito los desafíos de la vida cotidiana y laboral.

Desde la pedagogía hospitalaria destacamos las siguientes recomendaciones en relación con la mediación pedagógica.

- Continuar desde la mediación docente a crear ambientes de aprendizaje lúdicos y motivadores que ayuden a las personas desde sus experiencias positivas con el proceso educativo, contribuyendo a su bienestar emocional.
- Integrar estrategias pedagógicas que abordan las necesidades emocionales y psicosociales, reconociendo el impacto emocional de la enfermedad y centrando todo el aprendizaje desde la contextualización y desde las necesidades.

Desde la pedagogía de la ternura destacamos las siguientes recomendaciones en relación con la mediación pedagógica:

- Crear, a partir de la mediación pedagógica, espacios en los que se desarrolle la ternura. Generando, de esta forma, un aprendizaje centrado en la persona y en su desarrollo emocional.

- Propiciar estrategias pedagógicas partiendo desde la escucha, el respeto, la empatía y, en la medida de lo posible, desde la individualidad de los niños y niñas. Esto, para favorecer el desarrollo-aprendizaje de diversas habilidades o temáticas, reconociendo y validando sus emociones, deseos y posibilidades.
- Fomentar la comunicación entre pares y entre docentes y menores. Puesto que así se facilita la construcción de un entorno de aprendizaje colaborativo. Un espacio en el que todas las personas aportan desde sus conocimientos y, al mismo tiempo, aprenden de los demás.

### ***Promoción de la Reflexión Pedagógica desde las Instituciones Educativas***

Promover la reflexión pedagógica dentro de las instituciones educativas requiere de incentivos y disposiciones desde las diferentes instancias que rigen las prácticas educativas, como el Ministerio de Educación Pública (MEP) u otras entidades educativas a nivel nacional. Esto implica desarrollar políticas y programas que fomenten la reflexión continua entre los docentes, brindando espacios de capacitación, recursos y tiempo dedicado específicamente a la reflexión sobre prácticas pedagógicas. Las instituciones educativas pueden implementar programas de desarrollo profesional que promuevan la reflexión colaborativa entre docentes, la observación de clases entre pares, y la retroalimentación constructiva como parte integral del proceso educativo. Además, es fundamental que las políticas educativas reconozcan y valoren la importancia de la reflexión pedagógica como un componente esencial para mejorar la calidad y la efectividad del sistema educativo.

### ***Apuntar hacia las Habilidades para la Vida mediante Cambios Curriculares***

Apuntar hacia el desarrollo de habilidades para la vida también requiere cambios curriculares en los programas y lineamientos del Ministerio de Educación y de otras instancias que formulan propuestas educativas a nivel nacional. Esto implica revisar y adaptar los currículos escolares para

incorporar de manera explícita el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración y el manejo emocional. Los programas educativos deben incluir experiencias de aprendizaje prácticas y significativas que permitan a los estudiantes aplicar estas habilidades en contextos reales. Asimismo, es importante que las evaluaciones educativas reconozcan y valoren el desarrollo de habilidades para la vida, no solo los conocimientos académicos, y que proporcionen herramientas y recursos para apoyar este enfoque en todas las etapas educativas. Este cambio curricular debe estar respaldado por políticas educativas claras y recursos adecuados para su implementación efectiva en todas las escuelas del país.

### **Limitaciones**

En realidad, las limitaciones en una Investigación-acción forman parte de la realidad en que se busca las transformaciones y soluciones de situaciones adversas. Por ende, en las dificultades, barreras y limitaciones formaron parte de los resultados y oportunidades para la construcción y transformación en el proceso. Tal vez han impulsado mayor aprendizaje y al menos contribuido enormemente a los sentidos encontrados en el proceso. Aquí, por la formalidad del documento, las mencionamos,

Impacto de la Pandemia del COVID-19: La pandemia del COVID-19 fue parte de las limitaciones significativas que tuvimos desde nuestra investigación, dado el cambio abrupto hacia modalidades de educación a distancia. Las restricciones impuestas por la pandemia podrían afectar la implementación prevista de las estrategias educativas y la interacción directa generándonos desafíos adicionales para la efectividad de las prácticas propuestas, además nos afectó de una forma directa debido a que por esta virtualidad la disponibilidad de horario de cada

una de nosotras fue un desafío de poder acomodar para poder planear y construir nuestra propuesta investigativa.

Tiempo de Distribución de Talleres: La gestión del tiempo para la distribución de talleres y actividades pedagógicas fue una limitación. La asignación del tiempo necesario para implementar completamente cada mediación se vio afectada por restricciones de horario, interrupciones inesperadas.

## Referencias

- Alfaro, D et al. (2022). Manifestaciones prosociales y su promoción por medio de la pedagogía del amor y la ternura con un enfoque inclusivo, en un grupo de niños y niñas desde el nacimiento a los nueve años. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]
- Alfaro, I. (2003). *En busca de la cotidianidad en el aula: Una perspectiva etnográfica del curso de Cálculo II en una institución estatal de educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Educación Superior]  
<https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/handle/120809/932/En%20busca%20de%20la%20cotidianidad%20en%20el%20aula%20una%20perspectiva%20etnografica%20del%20curso%20de%20calculo%20II%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almendo, C., y Costa, A. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente en Medicina de Familia*, 8, 10-17. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uv.es/gibuv/Blog/IncidenteCritico.pdf>
- Álvarez-Puga, E. (2021) Educar desde la experiencia, hacia una pedagogía de la cotidianidad. *La Piragua* 47, 2021, P. 104-111. CEAAL La-Piragua-41.pdf - Biblioteca Virtual Isauro Arancibia
- Ardón, D., Leytón, F. Méndez, N., Monge, K. y Valverde, G. (2017). La pedagogía hospitalaria en Costa Rica: La atención a la niñez menor de siete años de edad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(17), 1-23.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44758536007/html/index.html=y>

Arguedas, I y Carpio, M. A. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. RECIE.

*Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 124-143.

<https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp124-143>

Asamblea Legislativa. (1957). Ley Fundamental de Educación

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=TC)

[o.aspx?aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=TC)

Asamblea Legislativa. (1996). Ley No 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad.

<http://www.fodo.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/Ley7600.pdf>

Asamblea Legislativa (1998). Código de la niñez y adolescencia. Ley No 7739

[http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&lResultado=4&strSelect=sel)

[param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&lResultado=4&strSelect=sel](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&lResultado=4&strSelect=sel)

Asamblea Legislativa. (2000). Ley General de Centros de Atención Integral. Sistema

Costarricense de Información Jurídica ([pgrweb.go.cr](http://pgrweb.go.cr))

Asamblea Nacional Constituyente. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica.

[https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC)

[px?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC)

Baldión, P. (2020). Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento.

*Educación y ciudad*, 34, 119-124. DOI

<https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2324>

- Bejarano, J. , Ugalde, F y Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 17(1), 71 – 80.
- Beltrán, J., Mejía, E. y Conejo, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48).  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/11098/9123>
- Boggino N. y Rosekrans K. (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa Homo Sapiens
- Booth, T. y Ainscow M., (2015) (1a ed. versión española) Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM y OEI., España.
- Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*. 13(2), 186-197. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Blandez, J. (2021) La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Elibro-Editorial INDE <https://elibro.net.una.remotexs.co/es/ereader/unacr/175010?page=173>
- Castillo, N. M. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*. 23(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430004>
- Castro, E.R, Morera, A. y Rojas, G. (2018). La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente. 1 ed. San José, Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional.

[https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp\\_mep\\_go\\_cr/publicaciones/educacion\\_emocional\\_docente\\_2018.pdf](https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/educacion_emocional_docente_2018.pdf)

Cárdenas, R y López, F (2005). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía social, Revista interuniversitaria*, 59-70.

<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135016217004.pdf>

Cenarec (s.f.) [https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-](https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos?task=download.send&id=311&catid=68&m=0)

[linea/publicaciones/documentos?task=download.send&id=311&catid=68&m=0](https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos?task=download.send&id=311&catid=68&m=0)

Cenarec. (2017). Construyendo sociedades inclusivas. *CENAREC para todos*, (9), 1-50.

Monográfica sobre Pedagogía Hospitalaria

<https://cenarec.files.wordpress.com/2017/08/revista-cenarec-para-todos-i-2017-pedagogia-hospitalaria.pdf>

Cerdas, M., Montoya, M. y Quirós, G. (2021) Competencias Emocionales en el abordaje de conflictos de las adolescentes del Hogar Siembra en San Rafael de Alajuela. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional).

<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19233/Competencias%20emocionales%20en%20el%20abordaje%20de%20conflictos%20de%20las%20adolescentes%20del%20Hogar%20Siembra%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CREA (2018) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, módulo 2.

Step4Seas.<https://www.step4seas.org/>

Consejo Superior de Educación (CSE). (2017). *Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>

Constitución Política de la Republica de Costa Rica (Const.) (1948), última versión en [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871)

Contreras, C., y- Robles, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. *Paideia Revista De Educación*, (63), 41-67. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>

Colmenares, A. y Pinero, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Cruz R. (2017). Elementos para una Pedagogía de los Apoyos: bases de una educación inclusiva. *Educere*, 21 (68), 41-51. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744005.pdf>

Decreto Ejecutivo 40955 (2018). Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. No Gaceta 51, 19-3-2018 [http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC](http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=TC)

De la Peña, L. y Vallejo, Y. (2019). El recreo escolar un espacio para Fortalecer la Convivencia, desde la Lúdica. [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa.El recreo escolar un espacio para fortalecer la convivencia, desde la lúdica.pdf (cuc.edu.co)

- De la Torre, S. y Cándida, M. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica [Archivo PDF]. <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>
- Dobles, M. Zuñiga, M. y García, J. (2003) Investigación en Educación: procesos interacciones, construcciones. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea ediciones, Madrid.
- Echeita, G. (2020) La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(1), 7-16.  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/694175>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* 12. 26-46.
- Fernández, M (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque: Revista pedagógica* 15 (16). 139-150  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127613.pdf>
- Fernández-Blázquez, M. L., & Echeita, G. (2021) Desafíos sociales y educación inclusiva *Revista especializada Acción y Reflexión Educativa* No 46-2021 URL:  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261992006/index.html>
- Figuroa, I.; Sepúlveda, G.; Soto, J.;Yáñez, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica

- colaborativa en programas de integración educativa. En: Pensamiento educativo vol.57 no.1 Santiago 2020 <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Fundación Ronald McDonald. (2019)). Mantenemos las Familias cerca, Memoria 2019. Fundación Infantil Casa Ronald McDonald. [https://fundacionronald.org/wp-content/uploads/2020/09/MEMORIA\\_FIRM\\_2019\\_MED\\_RES.pdf](https://fundacionronald.org/wp-content/uploads/2020/09/MEMORIA_FIRM_2019_MED_RES.pdf)
- Flórez, R y Vivas, M. (2007). “La formación como principio y fin de la acción pedagógica”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 19 (47), pp. 165-173.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá, Colombia: McGraw Hill. [https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home\\_9/recursos/general/12022015/pedagogia\\_del\\_conocimiento.pdf](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf)
- Flórez, O. (2010). La dimensión pedagógica-Formación y Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación Y Pedagogía, 7(14-15), 197–219. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5588>
- Freire, P. (2004). El grito manso. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores.
- Freire, P. y Shor, I. (2008). La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. [miedo-y-osadia.pdf \(wordpress.com\)](#)
- García, X. y Bermúdez, I. (2020). Educación inclusiva. Una escuela para todos. Cuba, Editorial Universo Sur.

Galán, F.G. (2012) Diversidad y Educación. Diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una educación inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de JuJuy-Argentina. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122621/1/FGGP\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122621/1/FGGP_TESIS.pdf)

Galeano, M. E. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT

Gómez, J. (2016) Pedagogía, una disciplina indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético-políticas en Revista Electrónica Educare EISSN: 1409-4258 Vol. 20(3) septiembre-diciembre 2016 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25201>

Hernández, D. (2007) Lo cotidiano: una forma básica de mirar la diversidad. Educare. [file:///C:/Users/UNED/Downloads/1357-Article%20Text-43030-1-10-20190506%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UNED/Downloads/1357-Article%20Text-43030-1-10-20190506%20(1).pdf)

Herrera, A., Holst, B., Fontana, A., Dobles, C., Rodríguez, R., Villalobos, P. (2016) Bachillerato en Educación Especial y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos (rediseño). División de Educación Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.

Intered (2018) Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. [https://www.intered.org/sites/default/files/intered\\_centros\\_educativos\\_transformadores.pdf](https://www.intered.org/sites/default/files/intered_centros_educativos_transformadores.pdf)

Jiménez, O. (2013). Desarrollo de la identidad visual del Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria, Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Luis Sáenz. [Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico, Universidad de Costa Rica] <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/15706>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3).

Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

León, M. (2017). El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula2017234970/17966>

Linares, L (2021). Hacia Una Pedagogía de la Cotidianidad en la Educación Inicial.

Profesorado, Revista de currículum y formación del Profesorado. Vol. 25 Núm. 1

(2021): Páginas 131-151

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/8635/20295/60566>

López, I. y González, I. (2012) Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la

eficacia escolar. Revista Educación Inclusiva, 5(2), 9-23. (PDF) Generación de

entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar

Madriz, M. y Navarro, S. (2012). Sensibilidad, Afectividad y Reflexión en las Aulas: Una

Carencia en la Labor Docente. Revista Ensayos Pedagógicos 7 (2) 57-66

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6171/615>

Martínez, V. (2014) Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. Itinerario

Educativo 18 (63), 61-89.

Martínez, A. y Neciosup, K. (2021). El desarrollo socioemocional y la pedagogía de la

ternura en la edad preescolar: Una revisión sistemática. Tesis para obtener el título

profesional de: Licenciada en Educación Inicial. Universidad César Vallejo.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98223/Martinez\\_DLCA](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98223/Martinez_DLCA)

[L-Neciosup\\_UKK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98223/Martinez_DLCA_L-Neciosup_UKK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Maturana A. y Franco A. (2020) La escucha como práctica Pedagógica. Revista Educación y Vínculos. Año iii, N° 5, junio 2020 (p.53-62)

<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/download/799/765>

Maturana, H. y Dávila, X. (2019) Historia de nuestro vivir cotidiano. Editorial Planeta Chilena S.A.

[https://www.planetalector.cl/usuarios/libros\\_contenido/arxius/43/42849\\_1\\_Historia\\_de\\_nuestro\\_vivir\\_cotidiano\\_extracto\\_web.pdf](https://www.planetalector.cl/usuarios/libros_contenido/arxius/43/42849_1_Historia_de_nuestro_vivir_cotidiano_extracto_web.pdf)

Maya, M. (2003). Conceptos Básicos para una Pedagogía de la ternura. Bogotá: Editorial

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2019). Educación Inclusiva.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2013) Centro de apoyos en Pedagogía Hospitalaria Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Saenz Herrera. MEP.

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/modelo\\_centro\\_apoyos\\_en\\_pedagogia\\_hospitalaria\\_hnn\\_0.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/modelo_centro_apoyos_en_pedagogia_hospitalaria_hnn_0.pdf)

Ministerio de Educación Pública, MEP, 2016, Política curricular: #Transformación curricular, educando para una nueva ciudadanía. Ministerior de Educación, Costa Rica.<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2019). Asesoría Técnica para el diseño de un curso virtual en pedagogía hospitalaria en Costa Rica. [Archivo PDF].

<https://fundacionucr.ac.cr/images/FundacionInforma/PDF/Asesor%C3%ADa%20T%C3%A9cnica%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20un%20curso%20virtual%20en%20pedagog%C3%ADa%20hospitalaria%20en%20Costa%20Rica.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP), (2022). Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo; avanzar hacia la Educación Inclusiva. Dirección de Desarrollo Curricular, MEP, Costa Rica.

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/lineas\\_de\\_accion\\_version\\_final\\_2023.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lineas_de_accion_version_final_2023.pdf)

Ministerio de Educación Pública, MEP (2023). Actualización y divulgación “Líneas de Acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en el sistema educativo costarricense”, Departamento de apoyos educativos, Ministerio de Educación, Costa Rica

[https://drea.mep.go.cr/sites/default/files/publicaciones-anexos-2023/Actualizaci%C3%B3n%20L%C3%ADneas%20de%20acci%C3%B3n%20y%20cuadernos%202023\\_version%20final.pdf](https://drea.mep.go.cr/sites/default/files/publicaciones-anexos-2023/Actualizaci%C3%B3n%20L%C3%ADneas%20de%20acci%C3%B3n%20y%20cuadernos%202023_version%20final.pdf)

Morín, E. (2020) (segunda ed.). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Siglo Veintiuno editores

Muntadas, T. (2014). El entorno como factor de inclusión. Arquitectura y discapacidad intelectual: momentos de coincidencia, 25-47.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVseK0jdvwAhXdTDABHb3AAi0QFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4767130.pdf&usg=AOvVaw3tk0lxBavSfxoZXFhrEmvH>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, (52) 149-178.

En: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006).

FAQsp.pdf (ohchr.org)

Organización de las Naciones Unidas, ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948 Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 Resolución 217 A

Organización de las Naciones Unidas, ONU, Asamblea General (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Organización de las Naciones Unidas, ONU (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos y metas de desarrollo sostenible

Organización de las Naciones Unidas, ONU - Costa Rica (2022). Marco de Cooperación de las Naciones Unidas 2023-2027: Cerrando brechas para una Costa Rica sostenible e inclusiva <https://costarica.un.org/es/203982-marco-de-cooperaci%C3%B3n-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-sostenible-2023-2027>

Ortiz Ocaña, A. (2013). Pedagogía del amor y la felicidad. Ediciones de la U.

Palomares, A., Sánchez, B. y Garrote, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1507-1522. <http://158.69.118.180/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2622>

Parrilla, Á, y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161–175. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214381>

- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, 23. (Versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es>>
- Rivas, P. (2014) La pedagogía de la cotidianidad de descubre en la sensibilidad. *Educere*, 18(59), 73-78 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103008.pdf>
- Santisteban, C. y Fernández, F. (2021). Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños. *EDUCARE ET COMUNICARE*, Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades, 9(2), 53-63.  
<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/583/1299>
- Skliar, C. (2012) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. Capítulo de Libro: Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina / Amelia Dell'Anno ... [et.al.] ; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. - 1a ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. , 2012. E-Book. ISBN 978-950-698-303-1
- Terán, L. (2018). Desarrollo de las habilidades para la vida en niños y niñas en edad escolar de la institución educativa gimnasio la Arboleda: una sistematización de experiencias. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12100/2018laurater%C3%A1n.pdf?sequence=1>
- Toro, J.M. (2005) *Educación con "Co-razón"*. Desclée De Brouwer S.A.
- Turner, L y Pita B. (2002). Pedagogía de la ternura  
[https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir\\_dfd3e1c6\\_a7f3\\_4805\\_9711\\_8ee7e03516ce.pdf](https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir_dfd3e1c6_a7f3_4805_9711_8ee7e03516ce.pdf)

- Unicef (2004) Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa)
- Unicef (2014) Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrado en niños y niñas. Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva #12. Unicef, Oficina Regional de América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/media/7441/file>
- Unicef (2015). ¿Qué son los derechos humanos? Adaptado de: Introduction to the Human Rights Based Approach, Finlandia. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>
- Unigarro, M. y Rondón, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 2(1), pp 74-84  
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78017141010.pdf>
- Universidad Nacional (UNA), (2021). *Política Institucional de Niñez y Adolescencia*. Aprobado por el Consejo Universitario el 10 de junio 2021.  
<https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/13726?show=full>
- Valencia, A. y Jaramillo, W. (2015) Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 4(1), 89-110. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>
- Valeriano, A. y Patiño, J. (2019). Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generación Z.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/191275d5-3445-46d5-9d6d-209f11286d03/content>

Villalobos González, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314.

a15v18n1.pdf(scielo.sa.cr)

Villalva, L (2022). INFLUENCIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 246, ILAVE, 2019. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3578140>

## Apéndices

## Apéndice A, Guía de Incidentes Críticos

Seminario: Construcción de entornos inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida: Una investigación-acción con docentes y otras personas profesionales

### **CUADERNO**

***Análisis e***

***interpretación***

***crítico***

***propositivo de***

***Incidentes***

***Críticos (IC):***

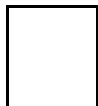
***en búsqueda del***

***camino hacia la***

***transformación***

**NOMBRE(S):**

**ESPACIO TFG:**



Formato cuaderno de elaboración propia (2022) para el análisis de la práctica en la generación de Situaciones de aprendizaje en Habilidades para la vida. Se elaboró basado en formatos de registro de incidentes críticos y memos analíticos en la investigación-acción y se dirige al reconocimiento y la mejora de la práctica educativa en aspectos de posibilidad de transformación y generación de entornos inclusivos. (vea cap. III pag. 8)

**FECHA:**  
**PALABRAS CLAVES:**

LUGAR, ACTIVIDAD Y PERSONAS PARTICIPANTES:

- Lugar:
- Actividad:
- Personas Participantes:

*Describir los aspectos significativos de la situación en cuanto a espacio, personas y actividad. Pueden incluir una foto, video o al menos las referencias a estos datos*

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

Describimos la situación, el incidente en sí, de forma textual. Este es el lugar de las voces de las personas participantes. Evitamos aquí la interpretación de la situación y los juicios de valor. Es decir, escribimos la situación en el orden temporal y espacial de los dichos y hechos; tomando un poco de distancia. Podrán indicar: Dónde pasa, cómo comienza, qué sucede luego, las palabras que escuchamos y cómo finaliza la situación.

EMOCIONES DESPERTADAS

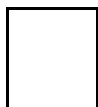
Estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que sintieron frente a la situación. Tratamos de describir nuestro sentir y no dar una interpretación.

ACCIÓN PROFESIONAL

Relato de su accionar en la situación, específicamente lo que hicieron y también lo que no hicieron, lo que pensaron y lo que no pensaron. Es decir, una descripción de su accionar inmediato, reconociendo sus propias miradas hacia lo acontecido, revelar los anteojos suyos en esa práctica. (recuerde que se trata de un darse cuenta, no un darse una nota de bien o mal)

SENTIPENSAR

Describir la incidencia, los efectos (por ejemplo, retos u oportunidades) que consideran que tuvo su acción profesional en las realidades y personas implicadas en la situación. Lo podrán hacer poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué hizo, basado en qué, porqué y para qué? ¿Qué pasó conmigo? ¿Qué pasó con las demás personas? ¿Cómo reaccionaron? ¿se movieron? ¿Qué expresaron? ¿Se abrieron caminos de cambio o más bien se cerraron y cómo? En resumen: ¿Qué pasó con quienes protagonizaron el hecho, incluida usted, y cómo esto se relaciona



con la intencionalidad pedagógica? ¿Cuál es el sentido que vislumbramos del incidente?

#### ANÁLISIS CRÍTICO-PROPOSITIVO

Analicemos ahora: ¿Qué retos me ha planteado esta situación? ¿De dónde parto para mejorarla o trascenderla? ¿Cuáles otras formas de acción podrían generar mejores experiencias? ¿Cómo estos retos y acciones de mejora se relacionan con la intencionalidad pedagógica formulada y con el proceso de la investigación?

Reconocemos las posibilidades de cambio y transformación posibles a partir de nuestra práctica.

#### APRENDIZAJES EN FUNCIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué aprendimos del incidente?

¿Cómo esta práctica se puede vincular con la teoría, cuáles citas de acompañantes teóricos nos ayudan a comprenderla y aprender de ella? *(se pueden incluir aquí o bien en el apartado anterior)*

¿Cómo este incidente nos acerca, o no, a nuestras preguntas de investigación?

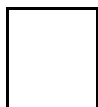
---

Aquí pueden insertar una nueva ficha. No olviden primero agregar las referencias en la lista de referencias al final

<b>FECHA:</b> <b>PALABRAS CLAVES:</b>
--

---

#### **LISTA DE REFERENCIAS** *(ACOMPañANTES TEÓRICOS)*



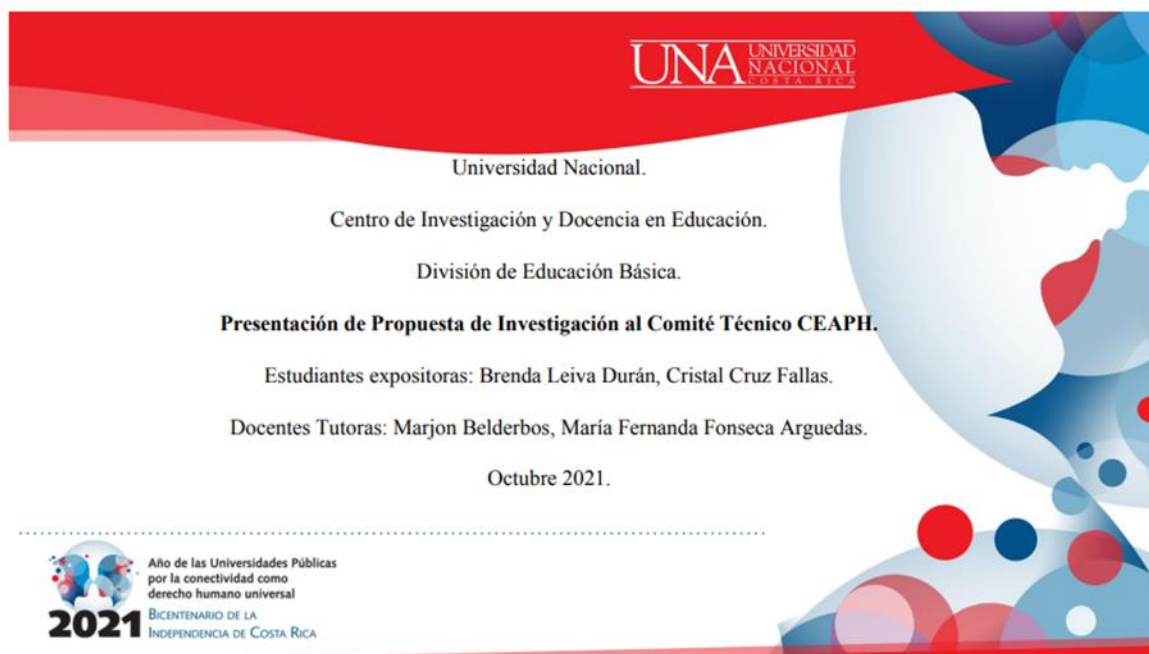
Nota: Basado en Monereo (2010) y Contreras y Robles (2019)

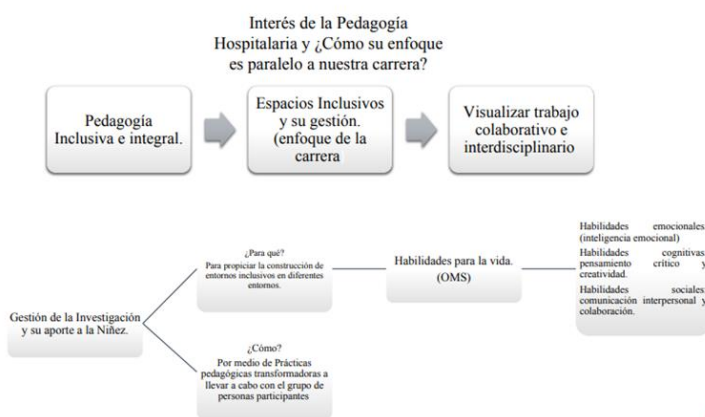
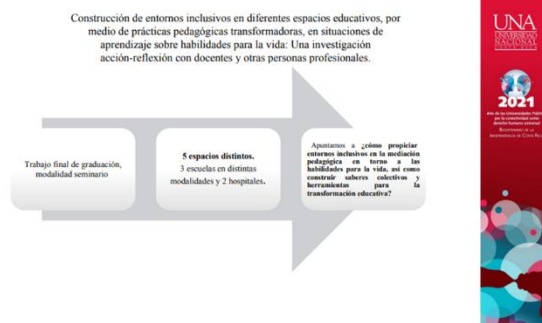


## Apéndice B Estrategias Metodológicas en el CeAPH y Casa Ronald McDonald

Este Apéndice recoge los instrumentos y materiales de las estrategias metodológicas usados en el espacio del CeAPH y Casa Ronald Mc Donald

- **Presentación para negociación de Entrada en el CeAPH**

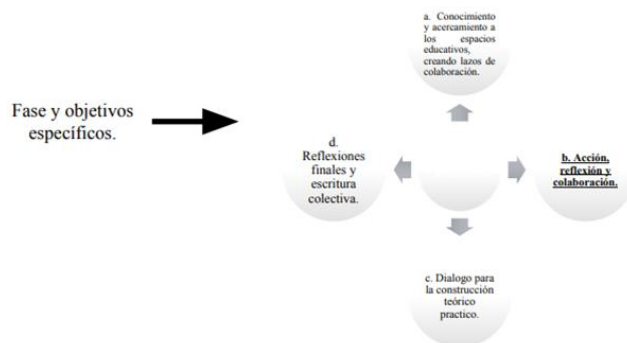




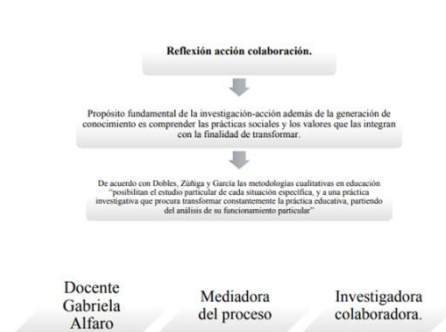
UNA

• Objetivo General.

Promover la construcción de entornos inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras, en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida.



UNA



- Tabla de programación de talleres en el Albergue

Paso	Talleres	HpV inmersas en el taller	Intencionalidad	Personas Participantes
<b>Paso 1</b> <b>Lazos de confianza e intercambio</b>	Taller 1 Comencemos con un hola	Pensamiento creativo	a) Pedagógica: generar acercamiento y confianza con las personas participantes y facilitar la expresión creativa. b) Investigativa: ejercer una escucha empática para conocer a las personas y las realidades del albergue.	11

	Taller 2 El árbol de mi vida	Inteligencia Emocional.	<p>a) Pedagógica: Propiciar el empoderamiento en las personas participantes en la gestión emocional de sus realidades del presente, que pudieran reconocerse como personas valiosas y capaces en medio de situaciones complejas de salud, logística y vida social; asimismo reconocer el valor de sus colaboraciones y relacionarlo a su vida diaria identificando herramientas con que cuentan</p> <p>b) Ejercer una escucha empática y una mediación para motivar al empoderamiento de las personas participantes y a la gestión de sus pensamientos de capacidad e incapacidad.</p> <p>Asimismo, propiciar espacios de interacción para la colaboración y motivación, para reconocer y compartir herramientas para liderar con situaciones difíciles por las que están pasando.</p>	4
	Taller 3 Los colores de mi vida.	Inteligencia Emocional pensamiento creativo	<p>a) Propiciar el reconocimiento de situaciones vividas que nos permiten crecer como persona.</p> <p>b) Propiciar un contexto inclusivo, de respeto a la diversidad de vivencias de las personas para en conjunto reflexionar desde nuestras realidades a partir de la diversidad.</p>	5
<b>Paso 2 Labor docente HpV acción-reflexión</b>	Taller 4 Mi superhéroe soy yo	Relaciones Interpersonales Inteligencia emocional Pensamiento creativo.	<p>a) Propiciar actividades que permitan el ejercicio de la reflexión por parte de las personas participantes para que reconozcan distintas capacidades y recursos.</p> <p>b) Con respecto a nuestro propio accionar nos propusimos que las personas participantes se vuelvan protagonistas de su proceso de construcción, y reflexionamos cómo nuestra mediación propicia esta reflexión en las personas participantes.</p>	12
	Taller 5. Mi legado	Pensamiento creativo	<p>a) Basándonos en el pensamiento creativo en este taller, propiciamos que, mediante valores, cada familia fortalezca su relación y enseñanza familiar.</p> <p>b) Esta intencionalidad la fundamentamos en el hecho de que cada experiencia y vivencia de realidad permite que las personas tejamos la historia de nuestra vida. Así que nuestra mediación tenía que tomar en cuenta a las familias como protagonistas de la escritura de sus historias de vida.</p>	6
	Taller 6. ¿Quién soy?	Inteligencia emocional.	<p>a) De acuerdo, a la inteligencia emocional en este taller se planearon estrategias en donde las personas pudieran reconocerse de manera personal como seres únicos desde sus personalidades, pero con similitudes con los otros y con el entorno.</p> <p>b) Respecto a lo anterior nuestra intencionalidad ante esta habilidad mencionada, se propicia a que se puedan reconocer emociones propias, en donde pueda haber un proceso de entendimiento, uso y administración de manera positiva para la vida.</p>	12

<b>Paso 2 Labor docente HPV acción- reflexión</b>	Taller 7. Divertidos	Pensamiento Creativo	<p>a) De acuerdo con esta habilidad, este taller insta a que las familias expresen sus conocimientos y gustos a partir de estrategias que inspiran a la imaginación, en donde cada familia tenga que transformar algo concreto, en una creación para la vida.</p> <p>b) Para nosotras es muy importante que a través de algo que quizás parezca “común” para la mayoría de las personas, puedan descubrirse procesos y transformaciones encantadoras para las familias, en donde potencian sus habilidades y aptitudes de manera asertiva, positiva y divertida, en un entorno como casa Ronald McDonald, que temporalmente les permite tener un techo dónde vivir sus situaciones.</p>	6
	Taller 8. En equipo todo es mejor.	Pensamiento creativo. Relaciones interpersonales.	<p>a) Propiciar actividades de interacción, expresión y creatividad en donde las familias puedan comunicarse entre los presentes en un espacio de confianza y amenidad.</p> <p>b) Para nuestro accionar, este taller da vivencia plena al disfrute con otros (as), permite la expresión de sentires compartiendo experiencias y deseos a largo y corto plazo, además de complementar sus ideas creativas para crear en común objetivos y logros en su diario vivir, pese a la incertidumbre diaria.</p>	10
	Taller 9-10 Mañanita de película.	Relaciones Interpersonales. Inteligencia emocional Pensamiento creativo.	<p>a) Brindar un espacio de relajación, amenidad, ocio y recreación familiar mediante el goce de una película que resalta la fuerza del amor, del perdón, de la comprensión y la importancia de la familia.</p> <p>b) Como mediadoras quisimos mostrar el filme para visualizar acciones que no notamos que suceden en nuestro entorno inmediato como lo es el familiar, Permite a las personas participantes estimar a las personas que integren su familia, su equipo de apoyo. Conocemos habilidades, valoramos nuestros avances y nos damos la oportunidad de sacar a la luz nuestro potencial. Una enseñanza adicional que nos deja esta película es valorar el talento de cada persona sin compararlo con los demás, apreciar lo que nos hace únicos y lo que hace únicos y complementos a los demás.</p>	10
	Taller 11-12 Fiesta Final despedida	Relaciones interpersonales.	<p>a) Propiciar el disfrute mediante juegos.</p> <p>b) Con esta actividad mostramos como docentes-investigadoras nuestra gratitud a un espacio que nos abrió las puertas, nos permitió vivir sus realidades y aprender. También expresamos nuestro profundo agradecimiento a cada persona por participar en los talleres propuestos.</p>	6

- Invitaciones a los talleres en el Albergue





**ESTÁS CORDIALMENTE INVITADO(A) A UNIRTE AL TALLER:**

**¡COMENCEMOS CON UN HOLA!**

VENÍ Y ACOMPAÑANOS A PASAR UN RATO EN FAMILIA



**VEN AL TALLER "EN EQUIPO ES MEJOR"**

**SÁBADO 07 MAYO | 10:30AM**

**CASA RONALD MCDONALD**



**TE INVITAMOS AL TALLER MÍ LEGADO**

Actividades:  
-Globitos de colores.  
-Mi nombre y su significado  
-Lo mismo, pero diferente

Sábado: 09 abril 2022  
Hora: 10:00am  
Lugar: Casa Ronald McDonald



**TE INVITAMOS AL TALLER MI SÚPER HÉROE SOY YO**

**SUPER POP!**

**02 DE ABRIL DEL 2022 10:00 A. M. CASA RONALD MCDONALD**

Actividades  
-Armemos de súper poderes.  
-Un masajito para el alma.  
-Dulcito para la vida.



*Veni al taller*

**¡Mañanita de película!**

Sábado 14 de mayo  
Hora: 10:15 am  
Casa Ronald McDonald

### Apéndice C Estrategias metodológicas en el CECUDI

Este Apéndice recoge los instrumentos y materiales de las estrategias metodológicas usadas en el espacio del CECUDI

- **Cronograma de encuentros - CECUDI**

Fecha (mes, día, hora)	Descripción de actividad-habilidades a desarrollar	Participantes
07/04/2022. 3:00 p.m.	Primer encuentro. Elaborar títeres con los niños y niñas. Invitar a las personas menores de edad (PERSONAS MENORES DE EDAD) a hacer una presentación de sí mismos en la que mencionen gustos e intereses.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI. Docente-investigadora/docente del grupo. Docente-investigadora.
21/04/2022. 3:00 p.m.	Realizar el juego llamado “A mí me gusta”, para trabajar una habilidad de relaciones interpersonales.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI. Docente-investigadora/docente del grupo.
06/05/2022. 3:00 p.m.	Realizar la actividad llamada “Telaraña”, en la que dirán palabras positivas o agradables a sus compañeros/as. Hablar sobre las emociones que les generó el brindar o recibir palabras positivas.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI. Docente-investigadora/docente del grupo.

26/05/2022. 3:00 p.m.	Actividad llamada “Música, pintura y emociones”, en la que se escucharán canciones, se invitará a las PERSONAS MENORES DE EDAD a dibujar lo que sienten al oírlos y hablar al respecto.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI.  Docente-investigadora/docente del grupo.
03/06/2022. 3:00 p.m.	Realizar la actividad “Interpretación de emociones”, en la que se invitará a las PERSONAS MENORES DE EDAD a nombrar e imitar con expresiones faciales las emociones que se les presentarán con los monstruos de colores.  Invitar a contar momentos en las que experimentaron cada emoción.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI.  Docente-investigadora/docente del grupo.
09/06/2022. 9:00 a.m.	Realizar el juego llamado “Las estatuas”.  Invitar a los niños y niñas a elaborar con plastilina sus estatuas favoritas o utilizar pintura para representar las mismas.  Invitar a las PERSONAS MENORES DE EDAD a mostrar sus estatuas de pintura o plastilina y hablar al respecto.	Niños y niñas del módulo 3 del CECUDI.  Docente-investigadora/docente del grupo.  Docente-investigadora.

- **Carta solicitud de permiso y colaboración con TFG en el CECUDI Abangares.**

07 de marzo 2022

XXXXXX

Coordinadora Técnica  
Cecudi Abangares  
Heredia, fecha del 2022

Estimada XXXXX

Reciba un cordial saludo por parte de la Universidad Nacional. A la vez que le solicitamos permiso y colaboración para la realización de una investigación pedagógica en el CECUDI Abangares, por parte de tres estudiantes de nuestra carrera de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos, y en el espacio del grupo Módulo #3 a cargo de la docente Mariana Badilla Picado.

Se trata de un Trabajo Final de Graduación a cargo de las estudiantes XXXXXXX. Ellas forman parte de un Seminario de Investigación que tiene como tema: “Construcción de entornos inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida: Una investigación-acción con docentes y otras personas profesionales”.

Nuestro propósito es promover la construcción de entornos inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras, en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida. Este tema lo estaremos desarrollando en cinco espacios educativos, también en la Casa Ronald McDonald, en la Escuela República de Chile, en el Centro Educativo Santa Inés y en el CEUNA, este último como parte del mismo proceso investigativo de las tres estudiantes mencionadas. En total se cuenta con ocho estudiantes y con un grupo asesor de cuatro académicas, docentes de dicha carrera.

La investigación cuenta con un enfoque metodológico cualitativo, propositivo, el método es la investigación acción reflexión que desarrollamos en cuatro fases generales: la primera de Conocimiento y Acercamiento a los Espacios Educativos, Creando Lazos de Colaboración; la segunda de Acción, Reflexión y Colaboración; la tercera llamada Diálogo para la Construcción Teórico-Práctico; y la cuarta Reflexiones Finales y Escritura Colectiva. Las Habilidades para la Vida que se proponen trabajar son: Inteligencia emocional, Pensamiento crítico y Relaciones interpersonales.

Nuestra intención es realizar un proceso investigativo en la práctica pedagógica con niños y niñas de 4, 5 y 6 años que se encuentran en el Módulo #3 del CECUDI. Entre las actividades más relevantes que realizaremos está el acercamiento a la realidad educativa, mediante observaciones, entrevistas y un abordaje lúdico-educativo para vivenciar y fortalecer las habilidades mencionadas, mediante estrategias pedagógicas contextualizadas y pertinentes a las necesidades y realidades de los menores de edad y sus familias; y sesiones de colaboración, reflexiones y análisis del proceso. Se recopilará información, a través de herramientas audiovisuales, durante la realización de las estrategias pedagógicas. Nos gustaría

empezar el proceso pedagógico en marzo 2022. Todo para contribuir en la construcción de entornos pedagógicos inclusivos, mediante prácticas pedagógicas transformadoras en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida.

Cabe destacar que el trabajo investigativo se desarrolla acompañado por un equipo de académicas coordinada por la suscrita y apegado a los lineamientos éticos para la investigación con personas de la Universidad Nacional. Por ende, la participación de las personas es voluntaria, se resguarda su integridad y la información que se recopila será usada de forma confidencial, para fines de la investigación únicamente. Asimismo, se firma un consentimiento informado con cada persona participante. Nos comprometemos también a seguir las consideraciones éticas y lineamientos que ustedes nos indiquen desde el CECUDI.

Considerando lo anterior, le agradecemos por el apoyo y apertura que nos brinden, ya que para la formación profesional en nuestra carrera es importante encontrar apertura para los Trabajos Finales de Graduación en los espacios educativos.

Agradeciendo todo el aporte que nos pueda brindar al desarrollo de este trabajo, se despide,

Atentamente

- **Consentimiento informado usado en el CECUDI**

Entrega a madres, padres o personas encargadas, al inicio del proceso de investigación.

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para que la persona menor de edad a su cargo sea participante en un proyecto de investigación)

Buenas tardes estimados padres y madres de familia o personas encargadas.

Reciban un cordial saludo por parte de xxxxx, estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional, deseando que se encuentren muy bien.

El presente documento tiene como finalidad obtener su aprobación para la participación de la persona menor de edad a su cargo en la investigación “Construcción de Entornos Inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras, en situaciones de aprendizajes sobre habilidades para la vida: Una investigación acción-reflexión con docentes y otras personas profesionales”, que se lleva a cabo en colaboración con el personal docente del CECUDI. Esto en el marco de un Trabajo Final de Graduación que estamos realizando para la licenciatura en la mencionada carrera.

Por favor, lea los detalles que se describen a continuación, y si está de acuerdo, complete con sus datos y firme la fórmula al final del presente documento.

**Objetivo del estudio:** Promover la construcción de entornos inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras, en situaciones de aprendizaje sobre habilidades para la vida.

**Selección de participantes:** Niños y niñas del módulo #3 del CECUDI

**Descripción de la participación:** Se abordarán tres habilidades para la vida (inteligencia emocional, pensamiento creativo y relaciones interpersonales). Durante el proceso de investigación, además, se utilizarán técnicas e instrumentos que permitan recabar información relacionada con las habilidades mencionadas anteriormente.

**Beneficios:** A partir de los resultados de la investigación se podría ver reforzadas las habilidades para la vida que cada niña o niño ha desarrollado y las que podrían desarrollar como comunidad de aprendizaje. De igual manera se trabajará en la búsqueda de contribuir con la formación de un espacio educativo más inclusivo y prácticas educativas transformadoras.

**Confidencialidad:** Se aclara que la información será confidencial y utilizada estrictamente para fines académicos. Todas las respuestas serán anónimas.

**Resultados:** Los resultados serán entregados por medio de un resumen ejecutivo de la investigación y serán socializados con las profesionales colaboradoras del CECUDI, con el fin de propiciar una mejora educativa.

**Derecho a negarse o retirarse:** La participación en la investigación por parte de la persona menor de edad a su cargo será de forma voluntaria, él o ella podrá retirarse en cualquier momento del proceso.

**Contactos:** XXXX

Firmas: XXXX

---

### Firmas de las investigadoras

### FÓRMULA DE RESPUESTA

Yo \_\_\_\_\_, cédula \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido a cabalidad todos los detalles referentes al papel de la persona menor de edad a mi cargo en la investigación: “Construcción de Entornos Inclusivos en diferentes espacios educativos, por medio de prácticas pedagógicas transformadoras, en situaciones de aprendizajes sobre habilidades para la vida: Una investigación acción-reflexión con docentes y otras personas profesionales”, estoy de acuerdo con la participación de la persona menor de edad a mi cargo en dicho proyecto.

---

Datos de la persona menor de edad    Firma del padre, madre o persona encargada

De antemano les agradecemos su colaboración en dicho proceso, esperando obtener resultados que permitan contribuir con la construcción de entornos inclusivos que resulta clave para un bienestar dentro de la sociedad que todos y todas compartimos.

- **Ruta metodológica específica en los pasos 1, 2 en el CECUDI**

Estrategias por paso	Descripción	Instrumentos	Personas participantes
Paso 1 - Lazos de Interacción y Confianza	Primer encuentro: Conversación con la directora del CECUDI y solicitud de permisos para realizar la investigación en este centro.	Carta de solicitud de permiso (apéndice C)	Directora del CECUDI.
	Segundo encuentro: Nos acercaremos y observaremos el espacio educativo, para realizar una contextualización del mismo y solicitaremos a los padres, madres o personas encargadas firmar los consentimientos informados.	Consentimientos (apéndice C)	Encargados de las personas menores de edad
Paso 2 Labor docente HPV acción-reflexión	Observaciones y mediación pedagógica para el desarrollo-aprendizaje de las HPV.	Planeamientos (apéndice C)	Personas estudiantes
Paso 2	Desarrollo de talleres con los niños y niñas en torno a HPV y conversaciones sobre las mismas.	Planeamientos (apéndice C)	Personas estudiantes

- **Tabla Habilidades para la vida y talleres desarrollados en el CECUDI Abangares**

<b>Nombre y número del taller.</b>	<b>Habilidades para la vida del taller.</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>
Taller 1 Elaboración de títeres.	Relaciones interpersonales.	Nos propusimos realizar una actividad relacionada con las relaciones interpersonales para generar un espacio en el que las personas estudiantes se conocieran más, conocieran a las docentes-investigadoras y viceversa.
Taller 2 Juego A mí me gusta.	Relaciones interpersonales.	Generar un espacio que nos permitiera hablar sobre los gustos, intereses y otros aspectos, para conocer a las personas participantes, por medio del juego.
Taller 3 La telaraña.	Inteligencia emocional.  Relaciones interpersonales.	Generar espacios para expresar ideas positivas sobre los demás y establecer mediante el juego sanas relaciones entre pares.  Aprender a reconocer los sentimientos o emociones que surgen frente a diversas situaciones.
Taller 4 Música, pintura y emociones.	Inteligencia emocional.  Pensamiento creativo.	Reconocer emociones mediante el arte, para comprender que estas se viven y expresan de diversas formas.
Taller 5. Interpretación de emociones.	Inteligencia emocional.  Pensamiento creativo.	Propiciar la expresión de emociones, por medio del juego, para desarrollar la comprensión de estas.

Taller 6. Las estatuas.	Pensamiento creativo.	Potenciar la imaginación y la creatividad mediante el juego.
----------------------------	-----------------------	--

- **Programación de Talleres en el CECUDI**

### CECIDI Taller 1 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha:** 07 de abril del 2021

<b>Objetivo de la IA</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Propiciar un espacio para el acercamiento y conocimiento entre estudiantes y docentes-investigadoras mediante el diálogo. Para: conocer, a través de estrategias pedagógicas, los intereses, gustos e ideas de las personas estudiantes.	Generar un espacio en el que: - los niños y las niñas, se conozcan más entre ellos, conozcan a las docentes-investigadoras y viceversa; - los niños y las niñas potencien habilidades para las relaciones interpersonales	Elaborar títeres con los niños y las niñas, utilizando diversos materiales como paletas, lápices de colores, imágenes, entre otros. Se entregará a las personas estudiantes una imagen de niña o niño, según corresponda, y se les solicitará que las pinten. Seguidamente les pegarán una paleta y escribirán el nombre detrás. De esta forma quedará listo el títere. Después se presentarán de sí mismos. Mostrarán sus respectivos títeres, dirán el nombre, lo que les gusta hacer y otros aspectos de su vida.

#### **\*Notas taller 1**

Las sesiones se llevan a cabo durante los talleres que se realizan en el CECUDI a las 3:00 p.m.. No obstante, esta primera sesión se realizó a las 3:30 p.m. debido al contratiempo que tuvo una de las investigadoras en el camino al Centro.

## CECUDI Taller 2 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha:** 21 de abril del 2022

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
<p>Generar un espacio que les permita a los niños y las niñas hablar sobre los gustos, intereses y otros aspectos, para conocer a las personas participantes, por medio del juego.</p>	<p>os y las niñas, mediante el juego, en aún más entre ellas, -            i las docentes-investigadoras y potenciando sus habilidades para nes interpersonales.</p>	<p>Se realizará el juego llamado “A mí me gusta”.</p> <p>Para esto, la docente-investigadora solicitará a las personas estudiantes que se sienten en círculo.</p> <p>Seguidamente, tomará una bolita, la lanzará y le hará una pregunta a quien la atrape.</p> <p>Esto se repetirá hasta que todas las niñas y los niños hayan participado.</p> <p>Entre las preguntas o frases, para completar por parte de las personas estudiantes, se encuentran las siguientes:</p> <p style="padding-left: 40px;">A mí me gusta...</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Cuál es mi sabor de helado favorito?</p> <p style="padding-left: 40px;">Mi persona preferida es...</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Cuál es mi color favorito?</p> <p style="padding-left: 40px;">Hoy me siento...</p>

### **\*Notas taller 2**

Durante la actividad, entre los niños y las niñas surgieron algunas discusiones. Algunas de estas se debieron a que todas las personas estudiantes querían hablar y otras por unas situaciones irrespetuosas. La docente-investigadora medió en esos momentos y no surgieron mayores retos. No obstante, nos hace pensar en la importancia de fortalecer la reflexión y las habilidades en torno al respeto.

### CECUDI Taller 3 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha:** 06 de mayo del 2022

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
<p>Generar espacios para expresar ideas positivas sobre las demás personas y establecer mediante el juego sanas relaciones entre pares.</p> <p>Aprender a reconocer sentimientos o emociones que nos surgen frente a diversas situaciones.</p>	<p>Propiciar que los niños y las niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• establezcan buenas relaciones en el grupo;</li> <li>• expresan aspectos positivos que encuentren en sus compañeritos(as);</li> <li>• reconozcan sus emociones y sentimientos en diversas situaciones;</li> <li>• potenciando sus habilidades interpersonales</li> </ul>	<p>Se realizará una actividad llamada “La telaraña”. Para ésta, las personas estudiantes se sentarán en círculo y se le entregará a una niña o niño una bola de hilo. Esta persona lanzará la bola a un(a) compañero(a) sin soltar la punta del hilo. A la vez que se lanza el hilo a una persona, se dice algo positivo a esta persona. El niño o niña que reciba la bola hará lo mismo y se continuará de esta manera hasta que todos hayan recibido la bolita de hilo.</p> <p>Al final el hilo quedará de forma que parecerá una telaraña.</p> <p>Después, se llevará a cabo una reflexión sobre los sentimientos o emociones que les generó el expresar o recibir palabras positivas.</p>

## CECUDI Taller 4 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha:** 26 de mayo del 2022

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
<p>Favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones a los niños y las niñas, mediante la escucha de música y el dibujo respectivamente. Para fortalecer la comprensión de las diversas formas en que reconocemos y expresamos nuestras emociones.</p>	<p>Que niños reconozcan y expresen emociones escuchando música, y el dibujo de sus sentires, potenciando sus habilidades de gestión emocional.</p>	<p>Se realizará la actividad llamada “Música, pintura y emociones”. Para esta, se pondrá una música que representa o expresa diversas emociones (alegría, tristeza, calma). Se les invita a los niños y las niñas a expresar a través de un dibujo lo que sienten mientras escuchan la música.</p> <p>Posteriormente, se les solicita que comenten los sentimientos o emociones que experimentaron al escuchar la música.</p> <p>Estos pasos se repetirán con cada canción.</p>

## CECUDI Taller 5 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha:** 03 de junio del 2022

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
<p>Propiciar la expresión de emociones, mediante el juego, para facilitar su comprensión.</p>	<p>Que los niños y las niñas comprendan y expresen emociones mediante el juego; potenciando sus habilidades de inteligencia emocional.</p>	<p>Realizaremos la actividad llamada interpretación de emociones. Para esta, las docentes-investigadoras mostraremos a las personas estudiantes, una a la vez, las imágenes de los monstruos de las emociones que se suelen utilizar en cada clase. Estos hacen referencia a 6 emociones. El monstruo rosado es el amado, el rojo enfadado, el amarillo feliz, el verde tranquilo, el azul triste y negro asustado.</p> <p>Seguidamente, invitaremos a los niños y niñas a mencionar la emoción que corresponde al monstruo que les mostramos y a interpretar con expresiones faciales la emoción correspondiente.</p> <p>Por último, contaremos (docente y estudiantes) una situación o momento en el que vivimos esa emoción.</p>

## CECUDI Taller 6 - Planeamiento Pedagógico

**Fecha: 09 de junio** del 2022

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
<p>Potenciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad en los niños y las niñas por medio del juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los niños y las niñas estimulen la imaginación y la creatividad;</li> <li>- acercándose a la habilidad de pensamiento creativo.</li> </ul>	<p>Realizaremos el juego llamado “Las estatuas”. Para este, pondremos música y se invitará a bailar a las personas estudiantes. Cuando la música se detenga les motivamos a tomar una postura de estatua y permanezcan inmóviles por unos segundos.</p> <p>Después invitaremos a los niños y niñas a elaborar con plastilina o pintura (según su elección) alguna de las estatuas que representaban durante el juego.</p> <p>Por último, se les pedirá que muestren las estatuas que elaboraron con plastilinas o pintura y se hablará sobre estas.</p>

## Apéndice D Estrategias Metodológicas en la Escuela

Este Apéndice recoge los instrumentos y materiales de las estrategias metodológicas usadas en espacio de la Escuela.

- Ruta metodológica específica en los pasos 1 y 2 en la Escuela

Estrategias por paso	Estrategia de mediación	HpV inmersas en el taller.	Intencionalidad	Instrumentos	Personas participantes
Paso 1 Lazos de confianza e intercambio	Entrevista a Docente	Relaciones Interpersonales al ser uno de los primeros encuentros con la docente guía.	Primer encuentro: Un encuentro presencial entre las investigadoras y la docente para conversar acerca de la escuela y del grupo de estudiantes-participantes	Conversación guiada (apéndice D)	Personas investigadoras y la docente a cargo del grupo.
Paso 1 Lazos de confianza e intercambio	Entrevista a participantes	En dichas entrevistas consideramos que las habilidades que se encontraban dentro de las mismas fueron la inteligencia emocional al presentar y dialogar para conocernos más.	Segundo encuentro: Conversación con la docente para firmar el consentimiento con las personas estudiantes y sus familias.	Consentimientos (apéndice D)	Personas investigadoras y la docente a cargo del grupo.
Paso 2 Labor docente HpV acción-reflexión	Taller 1 Relaciones Interpersonales	En este taller presenciamos las relaciones interpersonales.	La intencionalidad de este taller fue vivenciar las dinámicas de las personas estudiantes como grupo en general y cómo se relacionaban con sus compañeros.	Talleres Tercer y Cuarto año lectivo (apéndice D)	
Paso 2 Labor docente HpV acción-reflexión	Taller 2 Inteligencia emocional	La inteligencia emocional	La intencionalidad de este taller se basó en crear un espacio de diálogo con las personas estudiantes en relación sobre nuestras emociones	Talleres Tercer y Cuarto Año lectivo (apéndice D)	Personas estudiantes e investigadoras.

Paso 2 Labor docente HpV acción- reflexión	Taller 3 Pensamiento Creativo	Pensamiento creativo	La intencionalidad fue conocer cómo se expresaban las personas estudiantes a partir de la propuesta para ser conscientes del entorno y contexto.	Talleres Tercer y Cuarto Año lectivo (apéndice D)	Personas estudiantes- investigadoras
Paso 2 Labor docente HpV acción- reflexión	Taller 4 Grupo Focal	Relaciones interpersonales	La intencionalidad de la asamblea fue la organización entre pares y la toma de decisiones.	Talleres Tercer y Cuarto Año lectivo (apéndice D)	Personas estudiantes- investigadoras

*Nota:* La tabla resume la ruta metodológica llevada a cabo en el espacio educativo a partir de los pasos de la interacción en el Centro: describe la estrategia usada en este paso con los instrumentos y las personas participantes.

- Tabla: Estrategias Realizadas en la fase de Reconocimiento y Acercamiento en la Escuela.

<b>Estrategia</b>	<b>Descripción</b>
Conversación guiada a docente guía	Se realizan preguntas base sobre descripción del grupo, abordaje y experiencias sobre las habilidades para la vida dentro del aula.
Conversación guiada a estudiantes	Se realizan preguntas base sobre convivencia del grupo, descripción de sí mismo y de la escuela.
Grupo Focal	Se realiza una asamblea con los siguientes miembros: mesa directiva, moderador, vocero, subgrupos. Se les presenta los siguientes enunciados y los subgrupos deben de responder según se le indique. Cuando dos personas están discutiendo se puede solucionar...  Si tuviese que cambiar algo de mi grupo ¿que sería? Si pudiese mantener algo del grupo ¿qué sería? Qué actitudes puedo mejorar para mantener una buena convivencia en el aula. ¿Qué entiendo por “amistad”? ¿Qué entiendo por la palabra “inclusión”?

*Nota.* La estrategia de grupo focal se realizó con estudiantes del cuarto año lectivo, las demás con el grupo de tercero.

- Conversaciones guiadas con participantes en la Escuela

### 1. Conversación guiada con docente de grupo.

<b>Objetivo investigativo-educativo</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Conocer la forma en la que aprende el grupo desde la perspectiva de la docente.	Profundizar en las acciones colaborativas docente e investigadoras	Conversación dirigida hacia la docente del grupo de tercer año.

Fecha: 10 de diciembre del 2021

### 2. Conversación guiada con estudiantes

<b>Objetivo investigativo-educativo</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Realizar conversaciones guiadas con estudiantes para explorar su contexto personal, identificar experiencias relevantes en relación con habilidades para la vida.	Fomentar una comprensión a través de entrevistas centradas en la contextualización y en las habilidades para la vida en un entorno escolar.	Conversación guiada dirigida a estudiantes.

- Talleres realizados en Escuela

### Taller 1 “Relaciones interpersonales”

Fecha: 5 de enero del 2021

<b>Objetivo investigativo-educativo</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Realizar estrategias que promuevan la convivencia y juego en equipo.	Conocer las interacciones sociales de las personas estudiantes dentro del grupo.	Las personas estudiantes construyen las normas de convivencia para realizar las actividades. Se realizan juegos en equipos y en parejas.

## Taller 2 “Inteligencia Emocional”

**Fecha:** 12 de enero del 2021

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Propiciar un espacio de diálogo sobre las emociones por medio de un cuento.	Conocer la percepción de las personas estudiantes sobre las emociones.	Las personas estudiantes escuchan el cuento “Monstruo de Colores”. Se realiza un conversatorio sobre las emociones y cómo me hacen sentir.

## Taller 3 “Pensamiento Creativo”

**Fecha:** 19 de enero del 2021

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Propiciar un espacio de pensamiento creativo por medio de diferentes expresiones artísticas.	Conocer las diversas expresiones de las personas estudiantes.	Se realiza un conversatorio sobre posibles soluciones a diversos temas Se realiza una actividad de elaboración de dibujos para conversar sobre la diversidad de opiniones y expresiones.

## Taller 4 “Grupo Focal”

Fecha: 26 de enero del 2021

<b>Objetivo Investigativo-Educativo</b>	<b>Intencionalidad Pedagógica</b>	<b>Estrategias</b>
Fomentar los vínculos entre personas investigadoras y participantes y relaciones con el grupo por medio de estrategias pedagógicas	Conocer la dinámica grupal en cuánto a convivencia y la vivencia de las habilidades para la vida en rutina diaria.	<p>Se realiza una asamblea con los siguientes miembros: mesa directiva, moderador, vocero, subgrupos. Se les presenta los siguientes enunciados y los subgrupos deben de responder según se le indique. Cuando dos personas están discutiendo se puede solucionar...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tuviese que cambiar algo de mi grupo ¿que sería? *</li> <li>- Si pudiese mantener algo del grupo ¿qué sería? *</li> <li>- Qué actitudes puedo mejorar para mantener una buena convivencia en el aula.</li> <li>- ¿Qué entiendo por “amistad”?</li> <li>- ¿Qué entiendo por la palabra “inclusión”?</li> </ul>

- Apéndice Carta de solicitud de permiso para realizar el TFG en la Escuela

**CONSENTIMIENTO INFORMADO Y COMPROMISO DEL INVESTIGADOR O PASANTE DE CUMPLIR CON LA NORMATIVA PARA LA ACEPTACIÓN Y DESARROLLO DE INVESTIGACIONES Y PASANTÍAS EN LA ESCUELA Y RESGUARDO DE CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACION**

Yo, \_\_\_\_\_, cédula de identidad número \_\_\_\_\_, en calidad de estudiante/pasante de la Universidad \_\_\_\_\_.

Soy consciente del compromiso que asumo y de forma responsable manifiesto que voluntariamente, he decidido desarrollar mi proyecto de investigación o pasantía en dicha institución con el respaldo de mi centro universitario, sin esperar recibir a cambio, dádivas, reconocimientos, regalías, montos económicos u otros.

Me doy por enterado de la importancia de cumplir lo que exige la Ley 8968 referente a la Protección de la Persona frente al Tratamiento de sus datos personales y el Código de la Niñez y Adolescencia respecto al salvaguarda de la privacidad de la persona menor de edad.

En caso de incumplimiento por parte de mi persona eximo de responsabilidad a la Escuela xx y asumo de manera individual, responder por las vías legales que los afectados consideren.

Así lo confirmo en la ciudad de Heredia, el día \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

(f.) \_\_\_\_\_

**Investigador o Pasante    No. Cédula    Sello**

- Plan de trabajo para el Proceso Investigativo en la Escuela

### PLAN DE TRABAJO PARA EL PROCESO INVESTIGATIVO

Sesión de trabajo No.: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Persona representante de la Escuela xx \_\_\_\_\_

Actividades a desarrollar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

Docente que acompaña la sesión: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

- Consentimiento informado personal de la escuela

### CONSENTIMIENTO INFORMADO A PERSONAL DE LA ESCUELA

Yo, \_\_\_\_\_, cédula de identidad número xx, en calidad de colaborador de la Escuela xx y funge como xx,

#### **HAGO CONSTAR**

Que acepto el compromiso de participar en el proyecto investigativo denominado \_\_\_\_\_, aprobado por el Equipo Técnico liderado por Dirección, durante el tiempo estipulado por la Dirección, facilitando información propia de la disciplina o quehacer profesional que ejerzo, permitiendo espacios para la participación del investigador o pasante.

Del mismo modo, me doy por enterado que el brindar información personal es una decisión de mi plena competencia, eximiendo de toda responsabilidad a la Escuela XX por el manejo que se le pueda dar a dicha información.

Así lo confirmo en la ciudad de Heredia, el día \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

(f.) \_\_\_\_\_

**Docente o colaborador No. Cédula Sello**

- Consentimiento informado padres familia y estudiantes de la escuela

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PADRES DE FAMILIA O ENCARGADOS LEGALES DE LA PERSONA MENOR DE EDAD

**PERTENECIENTES A LA POBLACIÓN META DE LA ESCUELA,  
PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIONES Y PASANTÍAS DE  
ÍNDOLE PEDAGÓGICO**

Yo, \_\_\_\_\_, cédula de identidad

la persona menor de edad \_

, en calidad de padre/madre/encargado legal/tutor del

, cédula de

identidad número \_\_, con residencia en \_\_, afirmo mi anuencia en participar voluntariamente en el proceso investigativo denominada \_\_ desarrollada por las estudiantes-investigadoras xx, cédula de identidad número \_\_.

Confirmando que conozco los objetivos de la investigación y asumo el compromiso de participar en las actividades propuestas, siempre que me sea posible y sin poner en riesgo, la integridad de los menores de edad.

Soy consciente que es penalizado recibir o exigir a cambio de información, dádivas de cualquier tipo, regalías, montos económicos u otros en mi beneficio. De igual forma, doy fe de conocer la Ley 8968 sobre la Protección de datos personales y el Código de la Niñez y Adolescencia respecto salvaguardar la privacidad de la persona menor de edad. Por lo tanto, comprendo que tengo derecho a brindar la información que considere importante para fines de mejoramiento educativo exclusivamente y abstenerme de ofrecer cualquier otra que considere puede atentar contra nuestra privacidad.

Así lo confirmo en la ciudad de Heredia, el día \_\_ de \_\_ de 20 xx.

(f.) \_\_\_\_\_

**Padre/Madre/Encargado Legal/Tutor No. Cédula Sello**