



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA FORTALECER
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
BETANIA NORTE SEDE 2**

ARTISTIC EDUCATION, INCLUSIVE PEDAGOGICAL
MEDIATION TO STRENGTHEN SOCIOEMOTIONAL
COMPETENCES IN 3RD GRADE C STUDENTS, OF THE
EDUCATIVE INSTITUTION BETANIA NORTE
HEADQUARTER 2

Luz Elena Tabares David
Universidad del Atlántico

Daniela Carelis García
Semillero de investigación Pedagogía y didácticas artísticas-Universidad del Atlántico

Amelia Mena Ospino
Semillero de investigación pedagogía y didácticas artísticas-Universidad del Atlántico

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19974

Educación artística mediación pedagógica inclusiva para fortalecer competencias socioemocionales en estudiantes de la Institución Educativa Betania Norte Sede 2

Luz Elena Tabares David¹ltabares@mail.uniatlantico.edu.co<https://orcid.org/0000-0002-0210-5725>

Universidad del Atlántico

Colombia

Daniela Carelis GarcíaDcarrera@mail.uniatlantico.edu.co<https://orcid.org/0009-0006-1195-1073>

Semillero de investigación Pedagogía y

didácticas artísticas-Universidad del Atlántico

Colombia

Amelia Mena Ospinoamenao@mail.uniatlantico.edu.co<https://orcid.org/0009-0000-3453-8763>

Semillero de investigación pedagogía y

didácticas artísticas-Universidad del Atlántico

Colombia

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la educación artística como mediación pedagógica inclusiva para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Betania Norte sede 2. Se parte del reconocimiento de que la Educación Artística no solo estimula la creatividad y la sensibilidad estética, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes al promover habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo (UNESCO, 2020; Goleman, 1995). La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y se sustenta en la pedagogía crítica de Freire (2004), quien plantea la autonomía y la reflexión crítica como fundamentos del acto educativo. Desde esta perspectiva, el arte se entiende como un proceso de construcción de significados que potencia la inclusión y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, se hace referencia al marco legal colombiano, representado en la Ley 115 de 1994, la Ley 1421 de 2017 y la Ley 2216 de 2022, que promueven una educación integral, inclusiva y equitativa. De igual forma, se integra la Agenda 2030 de la UNESCO, que subraya la importancia de garantizar una educación de calidad en todos los niveles. En conclusión, la propuesta busca demostrar que la educación artística es una herramienta clave para la formación de sujetos críticos, autónomos y socialmente responsables, en coherencia con las demandas educativas y sociales actuales.

Palabras clave: educación artística; mediación pedagógica; inclusión; competencias socioemocionales.

¹ Autor principal.

Correspondencia: ltabares@mail.uniatlantico.edu.co

Artistic education, inclusive pedagogical mediation to strengthen socioemotional competences in 3rd Grade C students, of the educative institution Betania Norte headquarter 2

ABSTRACT

This research focuses on art education as an inclusive pedagogical mediation to strengthen socio-emotional competences in primary school students at the Betania Norte Educational Institution, Campus 2. Art education is understood not only as a means of stimulating creativity and aesthetic sensitivity, but also as a strategy to promote integral development by fostering empathy, assertive communication, and collaborative work (UNESCO, 2020; Goleman, 1995). The study adopts a qualitative approach, grounded in Freire's critical pedagogy (1985, 2004), which highlights autonomy and critical reflection as essential dimensions of the educational process. From this perspective, art is considered a process of meaning-making that enhances inclusion and active participation in the classroom. The proposal is supported by the Colombian legal framework (Law 115 of 1994, Law 1421 of 2017, and Law 2216 of 2022), which promotes integral and inclusive education. At the international level, it aligns with the UNESCO 2030 Agenda for Sustainable Development, particularly Goal 4, which advocates for quality, equitable, and inclusive education (UNESCO, 2020). In conclusion, the study demonstrates that art education is a key tool for the formation of critical, autonomous, and socially responsible students, consistent with current educational and social demands.

Keywords: artistic education; pedagogical mediation; inclusion; socioemotional competences.

Artículo recibido 15 julio 2025

Aceptado para publicación: 22 agosto 2025



INTRODUCCIÓN

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Betania Norte sede 2, y se centra en estudiantes de tercer grado de básica primaria. Esta institución oficial, actualmente en proceso de consolidarse como una escuela bilingüe, está comprometida con la educación integral e inclusiva de los niños, adolescentes y jóvenes, orientada desde los principios y valores que propende por el desarrollo del liderazgo, el pensamiento crítico y las competencias básicas laborales y ciudadanas, con la capacidad de responder proactivamente ante las exigencias de la sociedad. Esta población presenta dificultades en el desarrollo de competencias socioemocionales, en parte derivadas de limitaciones en los procesos de comunicación. Aunque la institución promueve una formación integral e inclusiva, no incorpora la educación artística dentro de su proyecto curricular, a pesar de que esta puede contribuir al fortalecimiento del empoderamiento estudiantil, la atención y la sana convivencia.

En este marco, la educación artística se concibe como un medio pedagógico que favorece la formación integral de los estudiantes, no solo al estimular la creatividad y la sensibilidad estética, sino también al potenciar las competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo (Goleman, 1995; UNESCO, 2020). Asimismo, se reconoce que la formación integral requiere procesos pedagógicos que fortalezcan la participación, la autonomía y la conciencia crítica. En consonancia con la pedagogía crítica, Freire (1985, 2004) plantea que la educación debe posibilitar que los sujetos comprendan y transformen su realidad. Desde esta perspectiva, el arte se entiende como un espacio pedagógico que propicia la inclusión, la construcción de significados y la reflexión crítica de los estudiantes.

En este contexto surge la pregunta central de la investigación: ¿Qué mediaciones pedagógicas inclusivas, a partir de la educación artística, pueden fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Betania Norte sede 2? En aras de dar respuesta a esta formulación, el estudio centra como objetivo general: generar mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de tercer grado de primaria. A partir de este propósito se desglosan los siguientes objetivos específicos: identificar y caracterizar mediaciones pedagógicas inclusivas desde el arte; implementar actividades que



promuevan la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo; y evaluar los resultados alcanzados en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015), en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 10 y 16, establece la urgencia de concebir una educación inclusiva y de calidad, la reducción de la brecha de las desigualdades y la (re)construcción de sociedades que respeten la diferencia. Desde el marco legal, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley 30 de 1992 circunscriben el arte como elemento fundamental de la formación holística. La Ley 1421 de 2017 reglamenta la educación inclusiva para la población con discapacidad; por su parte, la Ley 2216 de 2022, también llamada Ley de Inclusión, impulsa la atención a estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje desde la educación inicial la educación media vocacional. Asimismo, los Lineamientos curriculares de educación artística (MEN, 2023) destacan la importancia de las expresiones artísticas como mediaciones educativas y culturales. En el plano internacional, la UNESCO (2006) publicó la *Hoja de ruta para la educación artística*, y en la Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC, 2022) reafirmó la relevancia de las artes para promover inclusión y equidad.

La pertinencia de este estudio se justifica en el contexto institucional, el marco legal y el sustento epistemológico. La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 44, reconoce el arte como parte de los derechos sociales, económicos y culturales. La agenda 2030 de Naciones Unidas (2015) incluye en los Objetivos Desarrollo Sostenible 4, 10 y 16 el compromiso con una educación inclusiva y de calidad, la reducción de desigualdades y la construcción de sociedades pacíficas. Normativamente, la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994) y la Ley 30 de 1992 incluyeron el arte como componente fundamental de la formación integral. La Ley 1421 de 2017 regula la inclusión educativa de la población con discapacidad mientras que la Ley 2216 de 2022, conocida como la Ley de Inclusión, promueve la atención a estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación media. Asimismo, los Lineamientos curriculares de educación artística (MEN, 2023) destacan la importancia de las expresiones artísticas como mediaciones educativas y culturales. En el plano internacional, la UNESCO (2006) publicó *Hoja de ruta para la educación artística*, y en la Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC, 2022) reafirmó la relevancia de las artes para promover inclusión y equidad.



Desde este marco legal y pedagógico, la investigación propone como novedad científica el fortalecimiento de la diversidad cultural y la transformación social a través de mediaciones artísticas en música, danza, teatro y literatura, favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales.

La educación artística, tradicionalmente foco de reflexión en las políticas educativas, ha recibido respaldo tanto del Ministerio de Educación Nacional como del Ministerio de las Culturas las Artes y los Saberes como un pilar en la formación integral. Adicionalmente, la UNESCO (2006) la vincula como una pieza clave en los procesos educativos, y los ODS en sus numerales 4, el 10 y el 16 le conceden un rol destacado en la equidad y la inclusión.

En esta vía, el estudio, además, se justifica desde la reflexión crítica y social de la enseñanza inclusiva. Freire (2002) sostiene que la educación de calidad promueve la autonomía y la visión crítica. Según la UNESCO (1990, 2003), la inclusión forja una acción dinámica que responde a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta las diferencias como una oportunidad de crecimiento y no como limitaciones. Arnaiz (1996) destaca que la inclusión es un acto político, el cual constituye un derecho fundamental que promueve el respeto a la diferencia cultural, lingüística o cognitiva.

El proyecto se encamina en miras de un adecuado diseño e implementación de talleres artísticos (música, danza, teatro, plástica y literatura), con el propósito de sensibilizar los sentidos, impulsar el desarrollo psicosocial, personal, intelectual, social, cultural, y el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Al respecto, Goleman (2014) caracterizó estas competencias como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, fundamentales para entablar relaciones sanas y tomar decisiones responsables. Goleman, desarrolla el concepto de inteligencia interpersonal de Gardner (2014) destacando que la capacidad de relacionarse de manera efectiva con los demás está estrechamente relacionada a nuestra habilidad para identificar y gestionar nuestras propias emociones. Gardner (2014) añade que la inteligencia interpersonal es la base para la interacción segura. En el ámbito nacional, el Ministerio de educación (2017) reconoce las competencias socioemocionales como pilares de la convivencia democrática y del respeto a la diversidad. Peña Herrera (2008) plantea que la inclusión debe visibilizar cambios metodológicos, curriculares y organizativos que promueven el trabajo colaborativo y la acción colectiva.



Entre las investigaciones previas que soportan la pertinencia de esta propuesta se encuentra el trabajo de Ardila, Cante, Cruz y González (2021), en la Pontificia Universidad Javeriana, quienes propusieron una estrategia de inclusión educativa para estudiantes con diversidad funcional cognitiva. Por su parte, Simari (2022), en la Universidad Católica Argentina, analizó los factores que facilitan u obstaculizan la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y familias. En este mismo año, Rojas (2022), en la Universidad César Vallejo, evidenció que el acompañamiento pedagógico mejora las competencias socioemocionales en comunidades de aprendizaje docentes. En este sentido, la UNESCO (2020), en su informe sobre aprendizaje socioemocional, destacó que estas competencias forman parte esencial del desarrollo integral de niños y adolescentes. Es así como Orduz, Rojas y Mateus (2020), en la Universidad Santo Tomás, identificaron que las competencias emocionales suelen ser relegadas frente a las cognitivas, lo que limita la atención a las necesidades socioemocionales en el aula.

Los estudios previos que nutren esta propuesta incluyen el trabajo de Ardila, Cante, Cruz y González (2021), con la investigación titulada *Estrategia de inclusión educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford*, presentada en la Pontificia Universidad Javeriana. Los investigadores identificaron y describieron las estrategias de inclusión educativa que garantizan el servicio a la población con diversidad funcional cognitiva. Como referente internacional, se cita la tesis de grado de Simari (2022) en la Universidad Católica Argentina, titulada *El desafío de la educación inclusiva: Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. La investigación es una reflexión sobre la calidad educativa del estudiantado incluido. Para ello se indagan los factores facilitadores o barreras que ofrecen los docentes y familiares de niños incluidos. El trabajo de Rojas (2022) en la Universidad César Vallejo sobre acompañamiento pedagógico y competencias socioemocionales; y la investigación de Orduz, Rojas y Mateus (2020) en la Universidad Santo Tomás, que evidencia la relegación de lo emocional frente a lo cognitivo en la práctica docente. Además, el informe de la UNESCO (2020) sobre aprendizaje socioemocional respalda la necesidad de integrar estas competencias en la educación básica. Por su parte, el estudio de Rojas (2022) presentado en la Universidad César Vallejo desarrolla el trabajo *Acompañamiento pedagógico y competencias socioemocionales en las comunidades de aprendizaje en docentes de Instituciones*



Educativas de Lima. Como aporte se demuestra el mejoramiento de la práctica de los docentes a través de un acertado acompañamiento a su desempeño laboral y al manejo racional de sus emociones.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) titulado *El aprendizaje socioemocional como factor fundamental para la educación*, sostiene que el aprendizaje socioemocional forma parte del desarrollo integral del niño y del adolescente, por lo que debe abordado desde la Educación Básica. La UNESCO propone marcos conceptuales y estrategias prácticas para integrar el aprendizaje y las habilidades socioemocionales en la educación, subrayando que estas competencias pueden enseñarse y aprenderse desde el currículo.

Por último, se cita la investigación de Orduz, Rojas y Mateus (2020), presentada en la Universidad Santo Tomás con el título *Análisis y comprensión de los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula, de los maestros de Educación Inicial y Educación Básica del Colegio Kennedy de la ciudad de Bogotá*. El objetivo de la investigación es identificar las dificultades que enfrentan los docentes respecto a su propio estado emocional y las tensiones que condicionan su ejercicio en procesos de enseñanza y evaluación. Entre sus hallazgos, los autores evidenciaron que, en muchos contextos, se prioriza el desarrollo de competencias cognitivas por encima de las emocionales; por tanto, recomiendan la implementación de los procesos formativos que integran y promueven las competencias emocionales en la práctica docente.

METODOLOGÍA

Los paradigmas, según Kuhn, son “una síntesis de conceptos, creencias, compromisos comunitarios, maneras de ver, etc.” (Kuhn, citado en Martínez, 2007, p. 58.), que ayudan al investigador a comprender su realidad en relación con el objeto analizado y a dar sentido a los datos recolectados. La investigación es de enfoque cualitativo, en tanto se propone comprender e interpretar las acciones del contexto educativo. Al respecto, Martínez (2009) señala que “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 39).

La investigación parte de la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes, por tanto, se orienta hacia la resolución de problemas mediante la generación de mediaciones pedagógicas e inclusivas desde la educación artística. El estudio se en el paradigma



histórico-hermenéutico, dado que busca interpretar los motivos internos de la acción humana. En la misma línea, Heidegger (1974, citado en Martínez, 2009, p. 107) sostiene que el ser humano es “interpretativo”, pues la verdadera naturaleza de la realidad humana es la interpretación.

La investigación parte de la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes y, por tanto, se orienta hacia la resolución de problemas mediante la generación de mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística. El estudio se enmarca en el paradigma histórico-hermenéutico, dado que busca interpretar los motivos internos de la acción humana. En la misma línea, Heidegger (citado en Martínez, 2009, p.107) sostiene que ser humano es ser “interpretativo”, pues la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretación

Este postulado se materializa en el proceso de observación e interpretación desarrollado a lo largo de la investigación. En concordancia, se adopta el método de investigación acción-participativa, el cual facilita el acercamiento a la comunidad y al análisis de la de la unidad de estudio, permitiendo identificar y caracterizar cómo se fortalecen las competencias socioemocionales. El diseño metodológico es flexible y parte de la pregunta problémica: ¿Qué mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística posibilitaron el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Betania Norte sede 2? Este interrogante orienta los objetivos planteados y se articula con los instrumentos de recolección de información.

Técnicas e instrumentos de recolección de información.

La investigación emplea entrevistas semiestructuradas aplicadas a una docente experta en educación artística; un directivo y 15 estudiantes. Se diseña un cuestionario con preguntas abiertas y flexibles, adaptables a las circunstancias del contexto y del entrevistado, centradas en la educación artística como mediación pedagógica inclusiva para fortalecer competencias socioemocionales. Las entrevistas serán grabadas y posteriormente transcritas por el grupo investigador.

Observación participante

La observación participante permite identificar y comprender lo que sucede dentro y fuera del contexto escolar. Esta se realiza de forma objetiva, evitando que las opiniones o emociones del investigador interfieran en el proceso. Se aplica un guion de observación y se complementa con fuentes secundarias y revisión de documentos institucionales (plan de área, actas de seguimiento), navegación en la Internet



para ampliar información y revisión bibliográfica (libros, revistas, periódicos, artículos, tesis de grado), con el fin de fundamentar el análisis e interpretación de los resultados.

La población y muestra

La población objeto de estudio corresponde a 30 estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa Distrital Betania Norte sede 2. La participación se realiza de manera voluntaria, con consentimiento informado de los padres de familia. La institución cuenta con 660 estudiantes distribuidos en transición y básica primaria. En este nivel hay 18 cursos: 3 en primer grado; 3 en segundo; 4 en tercero; 4 en cuarto y 4 en quinto. La muestra seleccionada cumple criterios de matrícula vigente, asistencia regular y registro en formato emitido por el comité de ética institucional. en la vigencia de la investigación. Los estudiantes tienen entre 8 y 9 años de edad, rango propio del nivel académico, y manifiestan voluntad de participar después la presentación del proyecto por parte de los investigadores. También colaboraron dos docentes: una titular y una del área de Educación Artística, seleccionadas por su experiencia y vinculación a la institución.

Tabla 1. Matriz de la muestra representativa

Institución	Directivos	Docentes	Expertos en	Estudiantes	Total
			Educación artística		
Colegio Betania	1	1	-	30	32
Norte sede 2					

Fuente: Elaboración del grupo investigador (2025).

Confiabilidad y validación de instrumentos.

Para garantizar la calidad de la investigación fue necesaria validar los instrumentos de recolección de datos y la propuesta pedagógica diseñada. Todo instrumento debe cumplir con dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. La validez determina el grado en que los ítems o preguntas corresponden a los indicadores previstos para medir las variables; mientras que la confiabilidad hace referencia a la estabilidad y consistencia de los resultados al aplicar el instrumento en repetidas ocasiones al mismo objeto o sujeto (Hernández et al., 2014).



En este sentido, se aplicó la técnica del juicio de expertos, solicitando a especialistas la revisión de los cuestionarios de entrevista y del guion de observación participante, con el fin de comprobar si cumplían con el propósito para el cual fueron diseñados (validez) y su precisión para descartar posibles errores (confiabilidad). La validación de la Propuesta Pedagógica también se sometió a este proceso.

El equipo investigador enfrentó dificultades de tiempo para encontrar experto que realizaran la validación; sin embargo, se logró la colaboración del profesor, Álvaro Lobo Albis, con amplia trayectoria en educación superior y formación doctora en educación, quien revisó los cuestionarios y entrevistas, evaluando su pertinencia, adecuación y coherencia. También se contó con la colaboración de la docente Zully Orozco, magister en educación y en arte dramático, quienes evaluaron la pertinencia, redacción y adecuación de los instrumentos. Además, se realizaron pruebas piloto (2–3 aplicaciones) para identificar ambigüedades y ajustar ítems; las grabaciones y transcripciones piloto se archivaron como evidencia. Las modificaciones propuestas a partir del juicio de expertos y de las pruebas piloto fueron registradas (versión inicial y versión final) y forman parte del expediente metodológico.

Con estas acciones (juicio de expertos, prueba piloto, registro documental y triangulación de fuentes) se fortaleció la validez y la confiabilidad de los instrumentos y de la propuesta pedagógica, en línea con los criterios metodológicos propuestos por Martínez (2009) y Hernández et al. (2014), y se aportó evidencia suficiente para la presentación ante comités éticos y evaluadores.

Categorías de análisis

Para efectos de la organización metodológica, se definieron previamente las categorías de análisis que orientaron la recolección y sistematización de la información, las cuales se derivan directamente del objeto de investigación y de los objetivos planteados. Estas categorías fueron:

- Educación artística, entendida como un espacio formativo que potencia la creatividad, la expresión simbólica y la sensibilidad de los estudiantes.
- Mediaciones pedagógicas inclusivas, entendidas como aquellas estrategias que facilitan la participación justa de todos los estudiantes, respetando sus diferencias y favoreciendo la equidad en el proceso educativo.
- Competencias socioemocionales, concebidas como el conglomerado de habilidades que ayuden a los estudiantes identificar y gestionar sus emociones, entablar relaciones sanas y tomar decisiones

sanas y responsables en el ámbito escolar y social.

Estas categorías de análisis se configuran los focos guía para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, el proceso de observación participante, la sistematización de entrevistas y el análisis documental, con el propósito de garantizar la coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos y los resultados alcanzados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las categorías de análisis mencionadas en la metodología (mediaciones pedagógicas inclusivas, educación artística y competencias socioemocionales), se dio paso a la sistematización y análisis de la información recolectada a través de las técnicas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los objetivos planteados permitieron: identificar, caracterizar e implementar mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística para el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Desde esta óptica, el estudio permitió el diseño de mediaciones pedagógicas que vinculan la educación artística con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Resultados del análisis documental: misión y visión institucional

El primer nivel de análisis se centró en la revisión de los documentos institucionales (misión y visión) con el fin de identificar la presencia de la educación artística como componente estratégico de formación integral. El análisis permitió concluir que, aunque la institución resalta valores de liderazgo, pensamiento crítico y competencias ciudadanas, la educación artística no se visibiliza explícitamente en su horizonte institucional, omitiendo su potencial para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.



Tabla 2. Matriz Misión y Visión institucional

Misión	Visión
Somos una institución educativa de carácter oficial en proceso de ser una escuela bilingüe; comprometida con la formación integral e inclusiva de niños y niñas, adolescentes y jóvenes orientados desde los principios y valores de la fe cristiana, que propende por el desarrollo del liderazgo, el pensamiento crítico y las competencias básicas, laborales y ciudadanas, con la capacidad de responder proactivamente ante las exigencias de la sociedad.	En el año 2030 la Institución Educativa Betania Norte será reconocida por ofrecer un servicio educativo bilingüe de alta calidad con énfasis competencias básicas, laborales y ciudadanas, con el dominio de la lengua extranjera inglés a partir de su propuesta educativa intercultural bilingüe favoreciendo el desarrollo y talento humano científico tecnológico y social de los estudiantes en los niveles de Preescolar, Básica y Media atendiendo a los estándares establecido por el Ministerio de Educación Nacional.

Fuente: Elaboración del grupo investigador (2025).

Pertinencia de la educación artística en el PEI

En contraste con la misión y visión, se identificó que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) sí incluye un espacio semanal de educación artística en la básica primaria. Si bien se reconoce este componente, su tiempo asignado resulta limitado frente a las demandas actuales de formación integral. Aun así, se valora como un espacio que propicia interacciones sociales y culturales, y que puede servir de base para el desarrollo de mediaciones pedagógicas inclusivas.

Aportes de los actores educativos

En este orden de ideas, desde la experiencia etnográfica, se valoraron los aportes de quienes compartieron su experiencia y expectativas para el logro de este proceso; se comparte las entrevistas semiestructuradas las cuales fueron grabadas y luego transcritas, como anotaciones realizadas a la coordinadora, con la intención de identificar la educación artística como mediación pedagógica inclusiva para fortalecer las competencias socioemocionales.

En entrevista, la coordinadora Denis Noriega (mayo, 2025) señaló:



Las actividades de educación artística ayudan a la estimulación multisensorial y ayuda al neurodesarrollo del niño. Una vez que el niño tenga un buen neurodesarrollo, refleja una madurez neurológica para el aprendizaje. Considero que es una herramienta excelente para potenciar aprendizaje en los niños. Además, les permite compartir en grupo, fortalecer los patrones de relación entre compañeros, permite exteriorizar a través de la mediación. La parte musical es esencial para expresarse a través del cuerpo y de esa manera se puede potenciar la autoestima, la seguridad en sí mismo y la empatía con los demás.

Este testimonio refuerza la categoría educación artística al reconocerla como una estrategia de desarrollo integral, vinculada con la autoconfianza y las competencias socioemocionales.

Por otro lado, la docente titular del curso objeto de estudio Lucy Blanco, (abril, 2025) subrayó:

Considero que la educación artística les permite compartir en grupo, fortalecer los patrones de relación entre compañeros, permite exteriorizar a través de la mediación. La parte artística es esencial para expresarse a través del cuerpo y de esa manera se puede potenciar la autoestima, la seguridad en sí mismo y la empatía con los demás.

En una segunda intervención, la maestra manifestó (mayo, 2025):

Al trabajar en proyectos grupales, los niños desarrollan la colaboración desarrollando habilidades de trabajo en equipo. También desarrollan la autoconfianza donde pueden valorar su propio trabajo (autoestima). Resolución de conflictos: te ayuda a resolver desacuerdos de manera constructiva, también conecta con otras disciplinas del saber: como las matemáticas, español, haciendo el aprendizaje más significativo. La motivación enriquece el círculo escolar.

Ambos aportes muestran cómo la educación artística no solo favorece la expresión personal y corporal, sino que también fomenta competencias de colaboración, resolución de conflictos y motivación. Estos hallazgos dialogan con las propuestas de Freire (1985), quien entiende la educación como práctica de libertad y construcción de paz desde las expresiones culturales.

Las entrevistas realizadas a 15 estudiantes (10 niñas y 5 niños) evidenciaron motivación y gusto por las actividades artísticas. Ante la pregunta: “¿Te gusta la música, la danza y el teatro?”, todos manifestaron su interés y disfrute, resaltando el valor de estos espacios para el trabajo en equipo, la creatividad y la expresión de emociones.

Estos hallazgos reflejan que la educación artística contribuye al fortalecimiento de la inteligencia emocional y se constituye en un medio de aprendizaje significativo que trasciende lo académico.

En coherencia con lo anterior, implementar las mediaciones pedagógicas e inclusivas desde la educación artística, representa atender de manera diversa, las experiencias de aprendizaje desarrolladas por los niños y el encuentro con otras experiencias; vivencias de comunicación; desarrollo del lenguaje, el gesto, la ilusión, los sueños artísticos; aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias socioemocionales; Cabe resaltar que en las entrevistas realizadas a 15 estudiantes: 10 niñas y 5 niños; Ante la pregunta sobre los sentires de los estudiantes por la educación artística. ¿Te gusta la música, la danza, y el teatro? Todos coincidieron en sus respuestas, al manifestar su gusto por el arte y disfrutar de las actividades propuestas desde los lenguajes artísticos; Sentires significativos para el desarrollo de la inteligencia emocional y competencias socioemocionales.

Como resultados, se posibilitó la identificación de la coherencia de los procesos educativos en relación con la misión y visión institucional, lo que evidencia la importancia de la educación artística contenida en el PEI como aporte a los espacios culturales y formativos. El análisis entre la fundamentación de las mediaciones pedagógicas inclusivas y el PEI permitió identificar la necesidad de armonizar el proceso artístico de los estudiantes con actividades que fortalezcan las competencias socioemocionales desde la diversidad y la inclusión.

En cuanto a la caracterización de las mediaciones pedagógicas inclusivas con la educación artística, se evidenció una parcial coherencia entre el objeto indagado y los lenguajes artísticos que lo integran (música, danza, teatro y expresión corporal). Los registros muestran que no siempre se conserva una secuencia clara entre los contenidos y las actividades artísticas realizadas en el aula. Por último, respecto a la pertinencia de las categorías de análisis (educación artística, pedagogía inclusiva y competencias socioemocionales), se concluye que estas convocan a reconstruir las prácticas pedagógicas desde una visión humanista que genere transformación a través de las expresiones artísticas.

CONCLUSIONES

La investigación permitió dar respuesta a la pregunta central: ¿Qué mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística posibilitan el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Betania Norte sede 2? En concordancia



con los objetivos planteados, se logró identificar, caracterizar e implementar mediaciones pedagógicas inclusivas que, desde la música, la danza, el teatro y la expresión corporal, contribuyen al fortalecimiento de competencias socioemocionales como la autoestima, la empatía, la autorregulación y el trabajo en equipo.

Los hallazgos revelan que la educación artística, efectivamente, es un recurso pedagógico oportuno para privilegiar el manejo de las emociones, la interacción social y el establecimiento de relaciones sanas. Sin embargo, también se identificó la necesidad de armonizar las prácticas artísticas institucionales con los propósitos de inclusión y diversidad, dado que las secuencias pedagógicas no siempre mantienen coherencia con los documentos institucionales (PEI, misión y visión).

Desde el frente epistemológico y legal, el estudio coincide con los planteamientos de autores como Goleman (2014), al subrayar que las habilidades socioemocionales pueden ser enseñadas y aprendidas en escenarios educativos, y de Freire (1985), quien concibe la educación artística como una práctica de transformación social y cultural. Asimismo, los lineamientos de la UNESCO (2006, 2020, 2023) y del MEN (2017, 2022, 2023) defienden la importancia del arte como derecho fundamental y mediación para la inclusión.

En conclusión, el diseño de mediaciones pedagógicas inclusivas desde la educación artística potencia las habilidades socioemocionales en la escuela, además de fortalecer el tejido social y cultural de la comunidad educativa. Este estudio abre paso a próximas investigaciones encaminadas a vincular el arte, la inclusión y la educación socioemocional en otros niveles educativos y contextos diversos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, J. S., Cante, S., Cruz, D., & González, D. (2021). *Estrategia de inclusión educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co>
- Arnaiz, P. (1996). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Siglo XXI Editores.



- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2014). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2014). *Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes*. *Revista Universidad y Sociedad*, 6(2), 75–89.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2749>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 397 de 1997. Por la cual se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomento y estímulo a la cultura. Diario Oficial No. 43.091. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34510>
- Ley 1421 de 2017. Por medio de la cual se regula la educación inclusiva en Colombia. Diario Oficial No. 50.394. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=82666>
- Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Diario Oficial No. 52.086. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=186056>
- Lineamientos curriculares para la educación artística. (2023). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Martínez, M. (2007). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martínez, M. (2009). *La investigación cualitativa: síntesis conceptual*. Trillas.



- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Competencias socioemocionales: pilar de la convivencia democrática*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2022). *Política de educación artística y cultural*. Minculturas. <https://www.mincultura.gov.co>
- Orduz, M., Rojas, J., & Mateus, J. (2020). *Análisis y comprensión de los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co>
- Peña Herrera, J. (2008). *Inclusión educativa: retos y oportunidades en el aula*. Editorial Magisterio.
- Rojas, B. (2022). *Acompañamiento pedagógico y competencias socioemocionales en las comunidades de aprendizaje en docentes de instituciones educativas de Lima* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe>
- Simari, M. V. (2022). *El desafío de la educación inclusiva: análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia* [Tesis de grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar>
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *El aprendizaje socioemocional como factor fundamental para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2022). *III Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022), 18–20 mayo 2022*. UNESCO. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Inclusión en educación: guía para la equidad y la diversidad*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

