



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 11 de mayo del 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Victoria Patricia Vidal Floriano, con C.C. No. 36381055

Lilium Rocio Sandoval Vítovis, con C.C. No. 36378175

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o Victoria Patricia Vidal Floriano y Lilium Rocio Sandoval Vítovis

Titulado Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para mitigar barreras de aprendizaje en preescolar.

Presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de: Magister en Educación para la Inclusión.

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores" , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Victoria Patricia Urrut

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Liliana R. Sandoval

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para mitigar barreras de aprendizaje en preescolar

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Vidal Floriano	Victoria Patricia
Sandoval Vitovis	Liliam Rocio

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
González Vargas	Eliana Johana



PARA OPTAR AL TÍTULO DE: **Mag. En Educación para la Inclusión**

FACULTAD: **De Educación**

PROGRAMA O POSGRADO: **Maestría de Educación para la Inclusión**

CIUDAD: **Neiva** AÑO DE PRESENTACIÓN: **2022** NÚMERO DE PÁGINAS: **121**

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas__x__ Fotografías__x__ Grabaciones en discos____ Ilustraciones en general__x__ Grabados____
Láminas____ Litografías____ Mapas__x__ Música impresa____ Planos____ Retratos__x__ Sin ilustraciones____
Tablas o Cuadros__x__

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. **Diseño Universal del Aprendizaje**
2. **Actividad Rectora**
3. **Aprendizaje**
4. **primera infancia**
5. **políticas educativas**

Inglés

- Universal Design for Learning**
- guiding activities**
- Learning,**
- Early Childhood**
- Education Policies**



RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En este documento se abordan los beneficios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- en conjunto con las actividades rectoras, en el proceso educativo de niños y niñas de grado preescolar. Para ello se realiza una descripción teórica sobre el DUA, las actividades rectoras, las teorías de aprendizaje histórico-cultural y de aprendizaje significativo en relación con su aplicación en grado preescolar. La metodología utilizada es la propuesta de sistematización de experiencias educativas propuesta por Jara (2008) en un modelo de 5 pasos. En relación con las reflexiones de fondo se encontró que la estrategia implementada diversifica los aprendizajes, potenciando la atención y motivación de las y los estudiantes, especialmente por los materiales y recursos utilizados, los cuales involucran distintos canales sensoriales. Igualmente se encontró que la educación inclusiva en ausencia de políticas educativas claras, es capaz de surgir como un elemento vital de la práctica educativa que debe ser fortalecido; finalmente este tipo de actividades potencia la dimensión socio afectiva de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This document approaches about the benefits of Universal Design for Learning-DUA: as a whole with the guiding activities, in the education process of boys and girls from preschool. A description theoretical about DUA, outstanding activities, the learning researches historical and cultural and the meaningful learning in relation with its application in preschool grade. The methodology uses is the systematization of educative experiences proposes by Jara (2008) in a pattern of 5 steps. In relation with the reflect it is found that the implemented strategy diversifies the learning process, improving the attention and motivation of students, specially for the materials and the resources, they involve different sensory channels. Likewise, it was found that the educative inclusion in the lack of clear educative policies, it is able of emerge as an element of educative vital practice that must be fortalice, finally this type of activities empowers the dimension of social and emotional support of all the authors of the teaching/learning process.



APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Paola Barreto

Firma:

Nombre Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma:

Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para Mitigar Barreras de
Aprendizaje en Preescolar

Victoria Patricia Vidal Floriano

Liliam Rocío Sandoval Vitovis

Maestría en Educación para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2022

Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para Mitigar Barreras de
Aprendizaje en Preescolar

Victoria Patricia Vidal Floriano

Liliam Rocío Sandoval Vitovis

Asesor

Mg. Eliana Johana González Vargas

Tesis de Maestría Presentada para Optar el Título de Magister en Educación para la Inclusión

Maestría en Educación para la Inclusión

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2022

Dedicatoria

El presente trabajo se lo dedico a Dios, por su inmenso amor para conmigo y mi familia, a mi esposo Aldemar por su amor y apoyo, a mis hijos Manuel Santiago, José Aldemar y Sharith Natalia quienes me dieron las fuerzas para continuar en este proyecto y entender que en algún momento el mundo puede cambiar... no para parar, sino para transformarnos y transformar. A mis hermanas Ana y Constanza por su apoyo incondicional. A todas las personas que nos acompañaron brindando aportes importantes en esta experiencia educativa en el ámbito profesional y humano.

- *Liliam Rocío Sandoval Vitovis*

Mi señor Dios, te dedico este trabajo por haberme dado la sabiduría, el amor y la dedicación en cada momento me ayudaste, me apoyaste en los momentos más difíciles brindándome entendimiento y paciencia que me fortalecieron no sólo en el trabajo en grupo si no como persona. A la vez, también dedico este trabajo a la Secretaría de Educación Departamental y a la Universidad Surcolombiana quienes me dieron la oportunidad de realizar esta Maestría en Educación para la Inclusión, la cual ha ampliado mi capacidad intelectual, emocional y social.

- *Victoria Patricia Vidal Floriano*

Agradecimientos

Quiero dar infinitas gracias... A Dios y a la Virgen por las bendiciones recibidas, por acompañarme en cada momento y darme la sabiduría para vivir esta experiencia investigativa.

A mi familia por su amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional en especial a mi hermana Anita, por estar siempre conmigo y ser mi ejemplo, para continuar creciendo como persona y como profesional.

A la gobernación y Universidad Surcolombiana por la oportunidad brindada, por su formación integral, la cual nos invita a una educación para todos.

A la coordinadora del programa Catalina Trujillo Vanegas, en su apoyo en la formación, además por sus palabras de motivación que me impulsaron a continuar en este proceso, sin desfallecer.

A todos los docentes en especial a Diana Carolina Cruz, Adriana Parra por sus saberes en la experiencia y formación.

A mi compañera y colega Victoria Vidal, por su apoyo, motivación durante toda esta experiencia de aprendizajes y momentos vividos. Gracias.

A Eliana Johana González Vargas nuestra asesora de investigación por su preciada paciencia asistencia y excelentes sugerencias.

A Carmen Alba Pastor y a cada docente, por sus valiosos aportes en la educación.

- *Liliam Rocío Sandoval Vitovis*

Agradezco a mi familia, padres, hermanos y en especial a mis dos hijos Samuel y Juan David, a mi compañero de vida Nato como lo llamo de cariño, quienes me brindaron confianza, tranquilidad, amor y me animaron en cada momento a dar lo mejor, fueron cómplices día a día en cada paso, gracias porque siempre estuvieron a mi lado en esta historia llena de experiencias, aventuras, tristezas y alegrías.

A mis peques de Preescolar que siempre estuvieron muy dispuestos a realizar con alegría, entusiasmo y creatividad todas las actividades diseñadas para ellos, que día a día me enseñaron que cada uno es un mundo, que cada uno aprende de una manera diferente y que lo importante es mirarlos a los ojos y decirles te entiendo, “aprenderemos Juntos a tu modo, como tú puedas”.

De la misma manera agradezco a mi compañera de Proyecto Liliam Rocío por su valentía y dedicación, y a mi asesora quien dedicó su tiempo y nos brindó los espacios que nos permitieron enriquecernos un poco más, así mismo a la coordinadora del Programa de Educación para la Inclusión quien con su liderazgo y enseñanzas nos demostraron la importancia de ayudar al otro y comprenderlo desde su interior.

- Victoria Patricia Vidal Floriano

Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	10
Capítulo 1. Formulación del Problema	11
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Pregunta de Investigación	17
1.3 Justificación	18
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo General	20
1.4.2 Objetivos Específicos.....	20
Capítulo 2. Antecedentes	21
2.1 Tendencia 1: Normatividad sobre educación inclusiva	21
2.2 Tendencia 2. Aplicación de las prácticas de educación inclusiva.....	23
2.3 Tendencia 3. Prácticas pedagógicas innovadoras y educación inclusiva.....	25
2.4 Tendencia 4. Diseño Universal de Aprendizaje.....	27
Capítulo 3. Marco Referencial	30
3.1 Marco contextual.....	30
3.2 Marco conceptual.....	32
3.2.1 Aprendizaje	32
3.2.1.1 Aprendizaje y Enfoque Sociocultural.	33
3.2.1.2 Aprendizaje Significativo y Motivación.	35
3.2.2 El Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-.....	35
3.2.2.1 Principios del DUA.....	37
3.2.3 Actividades rectoras	38
3.2.3.1 El juego.	40
3.2.3.2 La literatura.	41
3.2.3.3 El arte.	42
3.2.3.4 La exploración del medio.....	43
3.2.4 Educación inclusiva	44
3.3 Marco Legal	48

Capítulo 4. Metodología.....	51
4.1 Enfoque metodológico	51
4.2 Diseño de investigación en dos fases.....	52
4.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo.....	52
4.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias.....	52
4.2.2.1 Fases investigación cualitativa para la sistematización de la experiencia.	52
4.2.2.1.1 Punto de partida.....	52
4.2.2.1.2 Formular un plan de sistematización.....	54
4.2.2.2 Cronograma.....	55
4.2.2.3 Presupuesto.	57
4.2.2.3.1 Recuperar el proceso vivido.....	57
4.2.2.3.2 Las reflexiones de fondo.	57
4.3 Actores	58
4.4 Criterios de inclusión	59
4.5 Técnicas e instrumentos	60
4.5.1 Técnica: Entrevista semiestructurada / Instrumento: Guía de entrevista.....	61
4.6 Plan de análisis.....	64
4.6.1 Plan de análisis para los datos cualitativos	64
4.6.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos	65
4.7 Criterios éticos	67
4.8 Alcances y limitaciones de la investigación	67
Capítulo 5. Resultados	68
5.1 Punto de Partida	68
5.2 Sistematización cuantitativa.....	71
5.3 Sistematización Cualitativa.....	76
5.3.1 <i>Recuperación del proceso vivido</i>	76
5.3.1.1 Diseño.	77
5.3.1.2 Aplicación.	78
5.3.1.2.1 Actividades con docentes.....	79
5.3.1.2.2 Actividades con familias.	81
5.3.1.2.3 Actividades con estudiantes.	82

5.3.1.3	Análisis de datos del proceso vivido.....	84
5.3.2	Reflexiones de fondo	81
5.3.2.1	Diversificación del aprendizaje.....	82
5.3.3	El punto de llegada.....	93
	Recomendaciones.....	95
	Referencias	96
	Anexos.....	102
	Anexo 1. Consentimiento informado estudiantes	102
	102	
	Anexo 2. Autorización investigación	103
	Anexo 3. Ficha de recuperación de aprendizajes	104
	Anexo 4. Matriz de ordenamiento.....	80
	Anexo 5. Definición de categorías abiertas.....	80
	Anexo 6. Evidencias fotográficas.....	82
	Anexo 7. Guía ARDUA	87
	Anexo 8. Diseño de grupo focal.....	97
	Anexo 9. Ficha de caracterización	102

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Relación entre edad psicológica y actividad rectora</i>	39
Tabla 2. <i>Actividades para ejecutar y productos esperados</i>	53
Tabla 3. <i>Cronograma de actividades</i>	55
Tabla 4. <i>Presupuesto</i>	57
Tabla 5. <i>Codificación actores de la investigación</i>	59
Tabla 6. <i>Escala de medición Fase I- Cuantitativa</i>	61
Tabla 7. <i>Operacionalización de las variables - datos cuantitativos</i>	65
Tabla 8. <i>Validez del instrumento</i>	66

Lista de figuras

Figura 1. <i>Fases I y II. Integración cualitativa – cuantitativa con predominancia en lo cualitativo</i>	53
Figura 2. <i>Resultados gestión directiva</i>	71
Figura 3. <i>Resultados gestión académica</i>	72
Figura 4. <i>Resultados gestión administrativa y financiera</i>	72
Figura 5. <i>Resultados gestión comunitaria</i>	73
Figura 6. <i>Resultados de la revisión documental por gestiones</i>	74
Figura 7. <i>Actividades de diseño de la experiencia</i>	78
Figura 8. <i>Listado de actividades con docentes</i>	79
Figura 9. <i>Actividades desarrolladas con familias</i>	81
Figura 10. <i>Actividades con estudiantes</i>	83
Figura 11. <i>Categorías abiertas</i>	1
Figura 12. <i>Categorías axiales</i>	81

Resumen

En este documento se abordan los beneficios del Diseño Universal de Aprendizaje - DUA- en conjunto con las actividades rectoras, en el proceso educativo de niños y niñas de grado preescolar. Para ello se realiza una descripción teórica sobre el DUA, las actividades rectoras, las teorías de aprendizaje histórico-cultural y de aprendizaje significativo en relación con su aplicación en grado preescolar. La metodología utilizada es la propuesta de sistematización de experiencias educativas propuesta por Jara (2008) en un modelo de 5 pasos. En relación con las reflexiones de fondo se encontró que la estrategia implementada diversifica los aprendizajes, potenciando la atención y motivación de las y los estudiantes, especialmente por los materiales y recursos utilizados, los cuales involucran distintos canales sensoriales. Igualmente se encontró que la educación inclusiva en ausencia de políticas educativas claras es capaz de surgir como un elemento vital de la práctica educativa que debe ser fortalecido; finalmente este tipo de actividades potencia la dimensión socioafectiva de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Diseño Universal del Aprendizaje, Actividad Rectora, Aprendizaje, primera infancia, políticas educativas

Abstract

This document approaches about the benefits of Universal Design for Learning-DUA: with the guiding activities, in the education process of boys and girls from preschool. A description theoretical about DUA, outstanding activities, the learning research historical and cultural and the meaningful learning in relation with its application in preschool grade. The methodology uses are the systematization of educative experiences proposes by Jara (2008) in a pattern of 5 steps. In relation with the reflect it is found that the implemented strategy diversifies the learning process, improving the attention and motivation of students, especially for the materials and the resources, they involve different sensory channels. Likewise, it was found that the educative inclusion in the lack of clear educative policies, it is able of emerge as an element of educative vital practice that must be fortalice, finally this type of activities empowers the dimension of social and emotional support of all the authors of the teaching/learning process.

Key words: Universal Design for Learning, guiding activities, Learning, Early Childhood, Education Policies

Introducción

En este ejercicio descriptivo se presenta un documento producto de un proceso de sistematización de una experiencia de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje - DUA- en conjunto con las actividades rectoras en el grado preescolar. Para ello en principio se orientan los elementos contextuales que dan origen al problema, posteriormente los aspectos teóricos en los que se basa la investigación, lo cual se consolida como el elemento teórico desde donde parten las investigadoras para dar sus acepciones sobre las categorías estudiadas.

A continuación, se presenta el diseño metodológico, el cual describe el método mixto que orienta el proceso de recolección y análisis de datos, de igual forma la sistematización de la información se basa en el modelo de 5 pasos propuesto por Jara (2008). En cuanto al análisis de los datos consistió en un ejercicio comparativo constante que dio origen a categorías abiertas y axiales sobre las cuales se gestaron los resultados, los cuales fueron analizados a partir del paso de reflexiones de fondo.

En relación con los hallazgos cabe mencionar que se describió la forma de diseñar y aplicar el DUA en grado preescolar en conjunto con las actividades rectoras, encontrando que la utilización de distintos mecanismos sensoriales, así como de diferentes materiales, texturas y colores favorece el proceso de aprendizaje, en cuanto a internalización de los conocimientos, pero también en cuanto al fortalecimiento del vínculo afectivo docente estudiante, y la motivación de éstos últimos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 1. Formulación del Problema

1.1 Planteamiento del problema

El gran reto de la educación es la armonización entre las particularidades, necesidades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, para que cada sujeto logre un adecuado desarrollo personal a través de diversos niveles del proceso formativo escolar.

Una correcta planificación de estos procesos requiere de una apropiada estructura de elementos que hacen parte de la organización escolar. Al respecto Blanco Vargas (2008) plantea que la diversidad en el aula implica una educación de calidad, de igualdad de oportunidades y de participación. De acuerdo con lo propuesto por las Naciones Unidas (2018) en relación con los objetivos de desarrollo sostenible se establece que la educación inclusiva y de calidad, es la base para alcanzar una vida sana para todos y todas. Sin embargo, no todos se enfrentan de la misma forma a los aprendizajes, los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que éste sea único e irreplicable en cada caso. Desde este punto de vista a pesar de los intentos, muchas instituciones educativas aún permanecen bajo la influencia de prácticas pedagógicas tradicionales, por lo tanto, es imperativo mejorar los procesos formativos en pro de los educandos donde se apliquen estrategias acordes a sus necesidades.

La constitución política de Colombia de 1991 establece en los artículos 44 y 67 la obligatoriedad del servicio educativo para todas las personas. Así mismo la Ley General de Educación de 1994, establece la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su

dignidad, derechos y deberes, para el caso de los niños y niñas menores de 6 años, se determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del sistema educativo colombiano.

En relación con la atención a la diversidad, Colombia reconoce como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propias acordes con su forma de vida. En relación con este tema, la jurisprudencia establece que “la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Ley General de educación, 1994, p. 21).

Por otro lado el Ministerio de Educación Nacional - MEN – establece en el Decreto 1421 de 2017 los mecanismo para atender a las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; el surgimiento de este documento ha dinamizado algunos procesos organizacionales más concretos al interior de las instituciones educativas, e incluyó dentro de las estrategias el DUA, que pretende incrementar las posibilidades de aprendizaje para todos y todas teniendo en cuenta las condiciones diversas de un grupo de estudiantes (Alba-Pastor et al. 2014) este DUA permite no sólo un ajuste a nivel curricular sino de medios y materiales para hacer el conocimiento más accesible a través de procesos de aprendizaje estructurados pero flexibles.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su estadística escolar más reciente, para 2020 el número de alumnos matriculados fue de 9.882.843, cifra inferior en 1,5 % (153.597 alumnos) en comparación con 2019, de estos un 23,7% ubicados en zona rural y un 76,3 % ubicados en zona urbana. En el sector oficial la matrícula totales de estudiantes fue de 8.074.138 y para el sector no oficial de 1.962.302 con una participación de 80,4% y 19,6% respectivamente.

Para el nivel educativo de preescolar se registró un total de 928.1947 matriculados para el año 2020, este número se va incrementando anualmente y con ello las particularidades e individualidades que se han de atender de acuerdo con la diversidad de la población. Estos datos refieren la importancia de buscar y aplicar estrategias flexibles, accesibles e inclusivas desde las edades más tempranas para lograr aprendizajes significativos, al respecto Alba-Pastor (2012) propone que los contextos educativos deben pensar la necesidad de diseñar ambientes escolares donde el aprendizaje ofrezca igualdad de oportunidades para todos y todas en el aula, es así como se establece una necesidad de generar estrategias educativas que proporcionen diferentes opciones o adaptaciones para responder a las particularidades de cada educando.

En el departamento del Huila se han implementado las políticas nacionales de educación inclusiva, logrando algunos cambios en la flexibilidad de currículos o el establecimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables, -PIAR-, el cual a partir del Decreto 1421 de 2017 se concibe como una herramienta para lograr los aprendizajes de las y los estudiantes con discapacidad, y que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos; sin embargo se observa por ejemplo que el Plan De Desarrollo Departamental Huila 2020 – 2023, aunque manifiesta en el texto la existencia de inclusión de personas por diversidad étnica, sexual y con discapacidad en el sector educativo de preescolar, educación básica y media, no existen metas departamentales específicas para la población con discapacidad caracterizada en el SIMAT, ni tampoco metas que puedan verificar no sólo la cobertura y el acceso, sino el éxito de la inclusión, medidos por ejemplo en el acceso a la educación superior o las condiciones de empleabilidad de la población con discapacidad egresada de las instituciones educativas.

Por otro lado, y de forma reciente, el MEN ha enfocado esfuerzos para reconocer las necesidades de aprendizaje particulares de los niños y niñas de edades tempranas, en este caso en

relación con el grado preescolar, ya que se le considera como una transición para lograr el ingreso a educación primaria, en este sentido los alcances en este grado se evalúan a partir de dimensiones, teniendo en cuenta la potenciación de éstas y su respectivo desarrollo como sustento del grado primero.

Adicionalmente se incluyeron recomendaciones en relación con el concepto de las actividades rectoras como prioritarias para el desarrollo integral de los niños y niñas de estos grados (MEN, 2017), entendiendo éstas como aquellas acciones que les permiten simbolizar sus entornos, y de esta forma mediatizar el aprendizaje, basándose en aquellas actividades que son de principal uso y frecuencia en los niños y niñas de acuerdo a su edad, y que forman las bases para el desarrollo de las edades psicológicas siguientes (Solovieva y Quintanar, 2012).

De acuerdo con lo anterior, Colombia tiene varios mecanismos jurídicos que plantean las necesidades de los procesos de inclusión en los entornos educativos y la integración de los aprendizajes significativos y actividades rectoras en el aula, sin embargo aún es escasa la implementación de las políticas, debido a que hay muchos actores y factores involucrados, por ejemplo entre un 20% y un 30% de los docentes manifiestan no sentirse preparados para desarrollar clases incluyentes (Hurtado y Agudelo, 2014), aunque se ha avanzado en ingreso a los procesos educativos no hay indicadores claros de permanencia, hay evidencia de pedagogías inapropiadas, falta de recursos, infraestructura sin accesibilidad, y además ausencia de personal especializado, esto implica que a pesar que la legislación intente ser incluyente, no lo logra, y expone a niños y niñas a la exclusión dentro de los entornos educativos sin adecuaciones (Vásquez, 2015).

Por consiguiente es necesario establecer procesos educativos alternativos, que integren experiencias significativas, pues la carencia tanto de los métodos de inclusión como de

estrategias motivantes que tengan en cuenta las particularidades, genera que los niños y niñas más pequeños y de condiciones más vulnerables vean menguado su aprendizaje, lo que repercute en repitencia de años y deserción escolar (Beltrán et al., 2015), pero además pérdida de potencial, pues aquellos niños y niñas que no participan de actividades ajustadas de acuerdo con sus particularidades, no sólo presentan fracaso escolar, sino que también puede darse el caso contrario, en donde pueden llegar a desconocer otras habilidades no descubiertas, y que no encajan tanto con el estereotipo del estudiante de la escuela tradicional, por ejemplo habilidades deportivas o artísticas.

En este sentido Ainscow y Tweddle (2003), sostienen que “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (p. 12). Por lo anterior es necesario reconocer las diferentes maneras de aprender y es fundamental generar estrategias que potencialicen el aprendizaje en todo el ciclo escolar y aún más relevante diseñar estrategias desde su primer nivel educativo.

Ahora bien, en relación con el entorno en donde se desarrolla esta investigación, la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco sede Jorge Eduardo Duran Roza, considera dentro de su PEI los procesos de inclusión escolar, tanto desde el punto de vista de atención a personas en condición de discapacidad, como a nivel de problemas de aprendizaje y diversidad étnica. Para el año 2020 la matrícula de estudiantes con discapacidad identificados en ascendía a 35 estudiantes, ninguno perteneciente al grado preescolar, sin embargo hay que tener en cuenta que debido al desarrollo de los procesos de adquisición de lectoescritura, la mayoría de los déficit cognitivos o problemas de aprendizaje se vienen descubriendo alrededor del grado 1º o 2º (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019), es posible que las estrategias

pedagógicas adaptadas a las particularidades tempranamente en los niños y niñas pueda coadyuvar en la detección de estos casos desde el grado preescolar.

Aunado a esto la población es diversa desde otros parámetros como sus contextos familiares, la población flotante y en constante cambio de domicilios, así como las condiciones socioeconómicas de esta comunidad educativa, de igual forma se encuentran familias con dinámicas conflictivas lo cual influye en los niños y niñas, quienes pueden presentar actitudes agresivas que los conducen a ser excluidos por sus compañeros, o que se autoexcluyen. Otros factores que influyen las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes, incluye las familias con poca o nula preparación académica o mínima dedicación de tiempo para la orientación en la enseñanza de sus niños o niñas (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019). Todas las condiciones y situaciones anteriormente mencionadas impactan en los niños y niñas que asisten a esta institución, ocasionando que lleguen en condiciones de aprendizaje diferentes, y por tanto exijan de la institución un apoyo que mitigue los efectos de esto.

Paradójicamente la revisión de la documentación institucional relacionada con las prácticas pedagógicas, el desarrollo de las actividades curriculares y los procesos de aprendizaje de la institución educativa, evidenció que se basan en la elaboración de programaciones de área y planes de clase que tienen una tendencia hacia el modelo pedagógico tradicional, en donde se intentan generalizar las metodologías de clase; para el caso de la formación de los niños y niñas del grado preescolar, se tiene en cuenta el desarrollo de las dimensiones como lo establece la normatividad, sin embargo no se observa que existan estrategias pensadas desde la diversidad de la comunidad educativa que se describió previamente (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019).

Dado el contexto mencionado, este estudio se plantea la posibilidad de que las actividades rectoras funcionen como medio para fortalecer estrategias de inclusión como el DUA, pues es un ancla que generaliza las actividades de los niños y niñas, a medida que parte de aprendizajes significativos que relacionan su entorno con el que hacer del aula, pero que además forman experiencias que pueden ser usadas en la vida diaria.

De esta forma este proyecto se interroga sobre si la aplicación de el DUA vinculando las actividades rectoras como estrategia metodológica, podría servir para fortalecer los procesos educativos y gestar estrategias que puedan ser implementadas en las y los estudiantes reconociendo sus características particulares y contextuales. Es así como, a continuación, se presenta la siguiente pregunta de investigación.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo la sistematización de una experiencia educativa en implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y las actividades rectoras promueve el aprendizaje de las y los estudiantes en el grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Roza del Municipio de la Plata Huila?

1.3 Justificación

Es preciso realizar esta investigación, pues busca aportar un cambio en el proceso enseñanza - aprendizaje para fortalecer la educación en la diversidad, reconociendo el papel fundamental de los docentes de preescolar y la necesidad de implementar estrategias más flexibles y armónicas acorde con las individualidades de los educandos.

La sistematización de esta experiencia permitirá replicar a futuro los aciertos en el uso del DUA, tanto para la misma comunidad donde se desarrolla, como otras comunidades con contextos similares, las cuales son muy frecuentes en instituciones educativas públicas. El uso del DUA permitirá además el favorecimiento de los procesos académicos y personales de los niños y niñas participantes de este proyecto.

En cuanto a la vinculación de las actividades rectoras como parte fundamental y significativa de los aprendizajes de los niños y niñas, esta investigación permitirá identificar elementos para fortalecer los procesos de aprendizaje particulares, debido a que estas actividades enriquecen el ambiente escolar y el aula de clase, en la medida en que les permite experimentar situaciones reales que fortalecen su expresión, los procesos vitales de socialización, el desarrollo integral, la interacción con el mundo y con otros (Muñoz, 2018).

Esta investigación se lleva a cabo en preescolar, debido a que este grado se considera importante pues es la etapa de fundamentación en el desarrollo de las dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, estética y socio afectiva, que son esenciales para los siguientes niveles educativos; en él los niños y las niñas desarrollan habilidades que luego requerirán para lograr una mejor y mayor interacción en los diferentes espacios en los que crece, especialmente en la escuela y su entorno familiar (Barrio de la Puente, 2009; Gómez, 2006); en este sentido indagar sobre cómo potenciar el desarrollo en este curso en particular, garantiza a futuro unas bases de

desarrollo físico y psicológico más sólidas, así como la identificación de potencialidades y aspectos por mejorar para la continuidad del proceso educativo.

A nivel contextual esta investigación es novedosa pues no se ha realizado otro trabajo similar, de esta forma generará aportes a la comunidad educativa en la medida en que la utilización del DUA puede potencializar los procesos pedagógicos de inclusión que se gestan al interior de la institución, pero también puede crear una ruta a seguir para que otros docentes puedan favorecer los procesos educativos de niños y niñas con situaciones diversas de aprendizaje.

Finalmente, este estudio permitirá identificar y potencializar los saberes previos aportados desde el entorno familiar vinculándolos a las estrategias en el aula, y así emprender en conjunto con las familias los nuevos aprendizajes que se deriven, para el crecimiento de las habilidades de aprendizaje necesarias en los niños y niñas para el desarrollo de los procesos cognitivos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Sistematizar la experiencia de creación e implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- en conjunto con las actividades rectoras, en los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo del municipio de La Plata.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar los niños y niñas del Grado Preescolar en la experiencia de implementación del DUA, en la institución Educativa Luis Carlos Trujillo, sede Jorge Eduardo Duran Rozo.
- Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del DUA en los niños y niñas de preescolar de la IE Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo.
- Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de creación e implementación del DUA en los niños y niñas de preescolar de la IE Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo.
- Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de creación e implementación del DUA en los niños y niñas de preescolar de la IE Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo.
- Indagar por los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar de la IE Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo.

Capítulo 2. Antecedentes

A continuación, se presenta la revisión de antecedentes realizada como punto de partida del presente trabajo en la cual se hizo una revisión exhaustiva de diversos trabajos, entre los que se encuentran mayoritariamente artículos de investigación y tesis de grado de maestría y doctorado, los cuales fueron clasificados de acuerdo con diversas tendencias halladas según los resultados obtenidos, en cada tendencia se incluyen trabajos locales, nacionales e internacionales. En total se revisaron 26 investigaciones, y el trabajo de 2 organizaciones que fueron agrupadas en cuatro tendencias, las cuales tienen relación directa con la temática de esta investigación.

2.1 Tendencia 1: Normatividad sobre educación inclusiva

Entre los primeros hallazgos relacionados con la temática de inclusión, se encuentran diversas investigaciones que mencionan los avances normativos existentes en torno a las políticas de educación inclusiva, es así como se encuentra que Hernández y Velásquez (2016), Beltrán et al., (2015), Vásquez (2015), Jiménez y Ortega (2018) y Hurtado y Agudelo (2014) plantean que por ejemplo a nivel Colombiano, existen una gran cantidad de leyes que garantizan los procesos educativos mediados por estrategias de educación inclusiva, las cuales parten desde la Ley 115 de 1994 – Ley General de educación, el Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009, la Ley estatutaria 1618 de 2013 la cual establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, sin embargo estas estructuras normativas responden principalmente a un ánimo de regular las condiciones de acceso, pero no manifiestan condiciones reales de inclusión en los diversos ámbitos académicos para los grupos poblacionales que lo requieren.

Por otro lado, aunque legalmente se avance en condiciones de acceso a entornos educativos incluyentes, a nivel operativo no existen las condiciones para que se generen procesos de inclusión, partiendo desde las adecuaciones a la infraestructura hasta la flexibilización académica, por tanto aunque en los estamentos legales se difundan los mecanismos de inclusión en la gran mayoría de casos no se logra que esto sea efectivo para las personas que lo requieren, esta misma situación se presenta en entornos locales como el municipio de Neiva (Santana y Mendoza, 2017).

Adicionalmente, Parra (2004, citado por Jiménez y Ortega, 2018) plantea que, a mayor nivel educativo alcanzado por una persona en condición de inclusión, disminuyen más las calificaciones que reporta el centro educativo para esta población, por tanto, esto podría relacionarse con las prácticas pedagógicas que no están adecuadas de acuerdo con las particularidades de cada persona, reafirmando así la poca efectividad de las políticas frente a este tema en Colombia.

Así mismo, se han realizado indagaciones sobre modelos normativos internacionales de inclusión en España y Chile (Vásquez, 2015; Beltrán et al., 2015) realizando un ejercicio comparativo con la normativa colombiana, en donde se destaca que la implementación de políticas por ejemplo en España, conjuga elementos de los que Colombia podría aprender, entre ellos la vinculación de la comunidad en forma de ONG en los procesos de atención a la diversidad, en la cual casos como la ONCE (*Organización Nacional de Ciegos de España*), apoya estrategias educativas comunitarias y también participa en la implementación de políticas nacionales. Otro aspecto relevante de la política de atención a la diversidad en España radica en los procesos de evaluación de ésta, el cual es un factor del que se carece en otras políticas latinoamericanas.

Por el contrario, en relación con Chile la política educativa es muy similar a la colombiana, de hecho, en Chile se presentan más dificultades en relación con la forma de financiación de estas estrategias, también en la poca descentralización de los procesos que permiten la aplicación de la política (Vásquez, 2015; Beltrán et al., 2015).

2.2 Tendencia 2. Aplicación de las prácticas de educación inclusiva

Esta tendencia vincula las investigaciones encontradas, que expresan la evaluación a algunas experiencias pedagógicas de inclusión dentro de las escuelas, en estos ejercicios existe un mayor énfasis en la evaluación de la aplicabilidad de la inclusión en términos globales en las instituciones educativas, y por lo tanto han evaluado todos los espacios institucionales donde ésta debe visibilizarse, incluyendo el ámbito administrativo, curricular y las dinámicas de los actores.

Es importante mencionar que en todas las investigaciones se encuentra que el concepto de inclusión es asociado no sólo a las personas con discapacidad, sino a todos aquellos estudiantes que debido a circunstancias sociales, geográficas o personales requieren apoyos distintos en su proceso de aprendizaje.

De igual forma todos los aspectos se han evaluado con igual importancia, en este sentido se encuentran investigaciones locales como la de Paba y Sánchez (2018) en donde encontraron que los procesos de inclusión han respondido más al cumplimiento de la normativa, pero la aplicación de esta normativa aún no alcanza un nivel de favorecimiento efectivo que impacte sobre las prácticas pedagógicas; es así como se encontró que existen procesos evaluativos que están enmarcados dentro de un PIAR pero éstos están desconectados de otros procesos institucionales como la evaluación institucional, tanto desde el punto de vista de los estudiantes, como desde todos los procesos de mejoramiento que son sujeto de evaluación. Los autores

refieren que no existen procesos ajustados en las metodologías de clase para proveer una evaluación efectiva a los estudiantes de acuerdo con sus particularidades.

Ahora bien, algunos autores (Espinoza, 2014; Leal y Urbina, 2014; Bustos et al.,2015) plantean dentro de sus investigaciones que los procesos de inclusión en la escuela pasan por tensiones entre las dinámicas de los miembros de la comunidad educativa, donde por ejemplo aunque los docentes reconocen la importancia de participar les es aún difícil ubicar su rol dentro de los procesos de inclusión y llevarlo a cabo de forma efectiva; también se presenta que las instituciones educativas tienden a ofrecer currículos ajustados sin la debida participación de las voces de los estudiantes en condición de inclusión y sus familias, existiendo una desconexión entre lo que tal vez sugieren las políticas institucionales y aquellas prácticas que pueden responder no solo a necesidad de la diversidad, sino también a las motivaciones de los beneficiarios; esto a su vez se alimenta de la visión que tienen algunas instituciones educativas, de las familias como organismos no aptos para brindar los apoyos requeridos a esta población debido a varios factores como: dinámicas familiares conflictivas o poco apoyo académico o circunstancias sociales de difícil resolución; por tanto la escuela sugiere a las familias mayor participación, sin una estrategia clara sobre el cómo hacerlo.

Por otro lado, Sánchez (2019), ha realizado un planteamiento riguroso en torno a cómo poder evaluar e implementar el DUA en una institución educativa en la ciudad de Bogotá en los grados preescolar, en donde a partir de los postulados de Ainscow (2001) en donde sugiere evaluar los procesos de inclusión desde 3 apartados: cultura, políticas y prácticas. A partir de estos tres elementos se creó un diagnóstico institucional que permitió conocer las principales falencias institucionales frente a los procesos de inclusión, y posteriormente se generó una ruta de trabajo a seguir para mitigar éstas. Este documento resulta de vital importancia para esta

investigación, pues plantea elementos concretos sobre los cuales realizar el análisis y posterior implementación de prácticas adecuadas de inclusión, además ofrece un bagaje teórico y legal que aporta significativamente las perspectivas del presente documento.

En la misma línea, en relación con investigaciones desarrolladas en primera infancia, encontramos la propuesta de Sáenz (2020), quien revisó documentos sobre investigaciones en educación inclusiva durante los últimos 10 años previos a su trabajo, y encontró que existe una mayor apertura de los docentes y los niños y niñas de primera infancia, para generar mayores procesos de adaptación frente a las metodologías que incluyan atención a la diversidad. La gran mayoría de hallazgos apuntan a las ganancias y expresiones positivas, en donde además se destaca el sentido humanista con el cual aceptan y ejecutan las actividades los maestros. Finalmente recomiendan fortalecer la formación de los docentes en relación con las temáticas de diversidad, pues esto generaría mayor apertura hacia la vivencia real de las metodologías inclusivas.

Ahora bien, a nivel internacional, la situación de inclusión en las prácticas pedagógicas es similar, ya que estudios como los de González-Gil et al. (2014) plantean que éstas aún se encuentran en un tránsito entre la integración y la inclusión, pues aún no se transforman de forma eficiente, los docentes de grado preescolar consideran que requieren mayor formación desde las particularidades de cada institución, dicha formación debe incluir sus voces y sus necesidades para que éstas logren el objetivo propuesto.

2.3 Tendencia 3. Prácticas pedagógicas innovadoras y educación inclusiva

Esta agrupación de investigaciones se da a partir de las prácticas pedagógicas de inclusión que involucran por un lado elementos innovadores y por otro la creatividad como

piedra angular para la ejecución de éstas. En este mismo sentido varios estudios involucran a su vez las actividades rectoras y su uso en la primera infancia. En este sentido como antecedente regional, se encuentra el estudio de Beltrán et al. (2015), quienes plantearon un ejercicio de educación inclusiva en una institución educativa rural, la cual tenía diversas dificultades a nivel social y trabajaba con población en condición de desplazamiento, a través de la implementación de prácticas pedagógicas con enfoque comunitario que priorizaban la comunicación y participación de todos los actores educativos, esto incidió en el mejoramiento de los procesos educativos a pesar de las condiciones sociales.

De otra parte autores como Pabón y Ospino (2019); Afanador et al. (2019) y Vanegas (2020) integran las actividades rectoras como ejes de creatividad en las prácticas pedagógicas, recurriendo así al juego y al arte en primera infancia, desarrollando así metodologías exitosas con temáticas transversales como el medio ambiente y la construcción de ciudadanía; fomentando así el involucramiento parental y el fortalecimiento de la relación estudiante – cuidador, los resultados mostraron que el uso de las actividades rectoras fortalecen la iniciativa de los niños así como su desarrollo cognitivo, visibilizado en los resultados de aprendizaje.

A nivel internacional se encuentran experiencias exitosas de inclusión relacionadas con el arte, llama la atención que este tipo de experiencias no fueron tan visibilizadas en los entornos locales. Es así como desde España se ha evaluado cómo utilizar el cine como una estrategia de inclusión no sólo educativa sino a nivel social con personas con discapacidad, haciendo un rastreo de la participación de esta población en producciones cinematográficas, y aunque los autores reconocen que aún falta mucho camino por recorrer es evidente que este tipo de estrategias permiten establecer un discurso social de inclusión, además de permitir el goce de derechos en quienes participan en ellas (Mellado, 2019). Esta iniciativa es similar a la utilizada

en la fundación Yo También de Argentina (<https://yotambien.com.ar/>), quienes generan procesos educativos de fotografía para personas con Síndrome de Down, esto es importante porque visibiliza los roles activos que pueden cumplir estas personas en la comunidad partiendo de su autonomía. Estas iniciativas pueden convertirse en un modelo para ser implementado como experiencias de inclusión dentro de los entornos educativos, especialmente porque pueden aplicar a la utilización del DUA vinculado con actividades rectoras como lo plantea este trabajo.

Finalmente proyectos como los de Hernández (2018) y Elichiry et al. (2009) plantean la utilización de estrategias artísticas más cotidianas como el uso de talleres y muralismo como estrategias artísticas de inclusión, pero reconocen la particularidad de éstas en la medida en que su consecución apela a una planeación didáctica que prioriza el ejercicio dialógico de los participantes, quienes se encuentran en igualdad de condiciones para su desarrollo, es por este motivo que se convierten en fortalecedoras de inclusión dentro de los entornos educativos.

Cabe señalar que ninguna de las investigaciones que se encontraron en el ámbito de las dos tendencias que mencionan la inclusión hacía alguna mención a la utilización del DUA como proceso vital para articular dicho proceso.

2.4 Tendencia 4. Diseño Universal de Aprendizaje

Debido a que en la revisión documental realizada no se encontró el DUA vinculado a la búsqueda directa de inclusión, se realizó una categoría que abarca los hallazgos relacionados con este tema. En este sentido existen tanto antecedentes nacionales como internacionales en relación con experiencias de implementación del DUA. A nivel Colombiano se destacan los trabajos de Álvarez y Chamorro (2017), Castillo, (2021) y Albarracín Et al. (2014), dichas experiencias aunque abarcan población de educación preescolar y básica secundaria, contienen similitudes

interesantes en cuanto a los beneficios de la implementación del DUA, entre ellas la implementación de una cultura educativa en donde no se considera la diferencia como una situación de especial atención que requiere un trabajo adicional, sino más bien, donde se entra a jugar con todas las experiencias particulares de los estudiantes, para que a través de ambientes enriquecidos y aprendizajes significativos, cada estudiante pueda aprender lo que necesita de acuerdo a su diversidad. Esto se mediatiza a través de los diferentes materiales de trabajo que se crean para la ejecución de las clases y de los procesos participativos al interior del currículo que tienen los estudiantes de acuerdo con su ciclo vital.

De igual forma se destacan las metodologías a través de las cuales se han realizado estos ejercicios investigativos, pues es innegable que desde los procesos educativos no se puede hablar de una indagación que no recurra a un involucramiento, en este sentido es de especial atención la vinculación de diseños tipo investigación acción participante -IAP- lo cual ha favorecido que se generen de forma satisfactoria los procesos de implementación del DUA.

En contraposición a estas posturas, los trabajos mencionados plantean algunas dificultades que sirven para tener en cuenta en el presente ejercicio, tales como la gran inversión de tiempo y recursos que requiere la implementación del DUA en las aulas en la educación colombiana, esto es importante pues los esfuerzos tienen que ser compartidos y medidos si se espera que estas estrategias permanezcan en el tiempo. Finalmente, los resultados arrojan que sin importar el ciclo vital en que el estudiante se encuentre es posible fomentar la motivación e interés por el aprendizaje a partir de este ejercicio.

A nivel internacional varios estudios expresan que el DUA es importante a nivel metodológico (Segura y Quiroz, 2019; Espada, Gallego y González-Montesino, 2019) porque permite además establecer diversos mecanismos de evaluación de los aprendizajes en los que

también se involucran los estudiantes, lo que logra una mayor iniciativa de estos frente a los procesos de aprendizaje, y por tanto desarrollos cognitivos más acertados como la autorregulación, en la medida en que el aprendiz juega un rol activo.

Por otro lado, el personal docente posee una baja recurrencia de utilización de estrategias metodológicas diversificadas para promover la inclusión, y es justamente este actor quien tiene que estar formado e informado en el uso de esta propuesta pedagógica, ya que existe una relación directamente proporcional en cuanto a las escuelas de las regiones más apartadas de las zonas urbanas con una baja probabilidad de usar el DUA.

Capítulo 3. Marco Referencial

Este apartado comprende tres elementos fundamentales que enmarcan la investigación; el marco contextual que describe el lugar donde se desarrolla la investigación y la influencia de las condiciones de este en la problemática planteada, posteriormente un marco conceptual que aborda los elementos teóricos base de este proyecto, y finalmente un marco legal que describe las políticas educativas vigentes relacionadas con el tema, a nivel nacional, departamental y local.

3.1 Marco contextual

Actualmente la institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, se encuentra ubicada en el municipio de La Plata Huila, el cual limita por el oriente con los municipios de Paicol y Pital; por el occidente con el departamento del Cauca; por el norte con el Departamento del Cauca y por el sur con el Municipio de La Argentina y parte del Departamento del Cauca. En su forma de relieve el municipio está ubicado en un valle, entre la Serranía de Las Minas y el Pie de Monte de la cordillera central, esta posición geográfica facilita que el municipio sea cabecera municipal, en este sentido logra asentar un comercio que es vital para sus habitantes, sin embargo también implica que se presente como lugar receptor de personas en condición de desplazamiento, así como de población con diversas condiciones de vulnerabilidad, lo que demarca en gran medida las condiciones de vida de las familias que hacen parte de la comunidad educativa (Plan de Desarrollo Municipal, Gestión con Resultados 2020-2023).

El municipio tiene 54405 habitantes (DANE, 2018), de los cuales el 9% son niños y niñas entre 5 y 9 años de edad. La mayor parte del territorio es zona rural donde viven 30.039 personas, y la cabecera municipal donde viven 24.366 personas. La ocupación de los habitantes

oscila en trabajadores independientes que hacen parte del comercio local, trabajos informales, labores agrícolas y en menor medida empleos formales (Plan de Desarrollo Municipal, Gestión con Resultados 2020-2023).

La institución educativa está integrada por las sedes Luis Carlos Trujillo Polanco, San Rafael, Jorge Eduardo Durán Rozo (urbanos), Lucitania y Cabuyal (rurales). Se ofrece servicio educativo a toda la población, en jornada diurna educación formal en las aulas regulares con programa de inclusión a estudiantes con necesidades educativas especiales según las categorías dispuestas por el MEN, también se presta educación para adultos en jornada nocturna. Se ofrecen los niveles educativos de preescolar, educación básica y media, también procesos de articulación con el SENA (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019).

Las familias de la comunidad educativa están conformadas por hogares donde aproximadamente el 40% son madres cabeza de hogar, un 40 % familias nucleares y un porcentaje restante de familias reconstituidas y niños y niñas a cargo del estado. Dentro de las madres cabeza de hogar, se incluyen familias con abuelas, tías o madrinas que se hacen cargo de sus allegados, debido a que sus padres por diversos motivos no son sus acudientes.

Aproximadamente un 60% de las familias tiene empleos informales (vendedor ambulante, servicio doméstico, mototaxi) y el resto negocios propios, empleo formal o no tiene empleo (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019).

De acuerdo con lo anterior se puede observar cómo las condiciones contextuales a nivel municipal y a nivel familiar son determinantes en las condiciones de aprendizaje de los niños y niñas que hacen parte de la institución educativa.

3.2 Marco conceptual

A continuación, se presentarán los principales conceptos y autores sobre los cuales está basada la presente investigación, tales como el aprendizaje, el diseño universal de aprendizaje, la inclusión en el ámbito educativo, y las actividades rectoras.

3.2.1 Aprendizaje

El concepto de aprendizaje ha sido investigado por varios teóricos de la psicología, debido a las implicaciones de éste en los procesos educativos; los interrogantes sobre cómo el ser humano aprende, los procesos que subyacen el aprendizaje y los medios para lograrlo han sido una preocupación constante a lo largo de la historia. En este sentido desde las corrientes conductistas (Shunk, 2012) el aprendizaje ha sido entendido principalmente como procesos de condicionamiento de conductas, así como la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas, dejando de lado los procesos mentales en la adquisición, mantenimiento y generalización del comportamiento, por tanto en la actualidad estas teorías no son aplicadas con tanta rigurosidad en los ámbitos educativos, sin embargo si son la base del modelo pedagógico tradicional, por lo tanto muchas de sus prácticas aún se mantienen en entornos escolares.

De igual forma, las teorías del procesamiento de la información sostienen que el aprendizaje se da cuando se recibe la información, y esta pasa por un procesamiento a través de diversos dispositivos mentales que tiene el ser humano, entre ellos se destaca el rol que cumple la memoria como mecanismo para trabajar, memorizar y recuperar información. Por otro lado, reconoce el papel fundamental de la percepción y la atención, como mecanismos subyacentes a los procesos de memorización (Shunk, 2012).

Por otro lado, se encuentra la corriente constructivista con Piaget como uno de sus principales exponentes, en donde se describe el aprendizaje ligado íntimamente a los procesos de

desarrollo cognoscitivo, estas etapas (Sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) se dan por un impulso interno que motiva a los niños a asimilar elementos del entorno que sus estructuras cognitivas aún no comprenden, por tanto se genera un proceso de ajuste de éstas y es allí donde se genera una adaptación de dichas estructuras y por lo tanto aprendizaje (Shunk, 2012). Esta teoría es bastante rebatida, debido a que supone un papel de la escuela pasivo, en relación con el impulso interno que motiva el desarrollo y los aprendizajes y da poca relevancia a cómo los elementos externos podrían generarlos, sin embargo, es útil en la medida en que reconocer las etapas de desarrollo de los estudiantes facilita la organización de lo que la escuela debe enseñar.

Hasta aquí se han planteado diferentes corrientes y formas para comprender el concepto de aprendizaje, a continuación, se presentará la que desde este proyecto se considera la más pertinente para abordarlo, debido a sus aportaciones conceptuales como a la relación que estos elementos tienen con las actividades rectoras.

3.2.1.1 Aprendizaje y Enfoque Sociocultural.

Lev S. Vygotsky desarrolló una teoría del aprendizaje que considera que el conocimiento se construye entre dos o más personas, por lo tanto, dota al proceso de aprender de un componente de interacción entre el individuo y el entorno, el cual es necesario para que este se dé; pero también relaciona estos aprendizajes como procesos que desarrollan los mecanismos mentales superiores que nutren la psique humana (Shunk, 2012). En este sentido el desarrollo humano es entendido a través de la transmisión de elementos históricos y culturales, para ello las personas utilizan como herramienta fundamental el lenguaje.

Desde esta forma de concebir el aprendizaje la actividad social es significativa, pero no tanto en términos de transmisión de conocimientos, sino más bien, en relación con la posibilidad

de experimentar con el otro, de tal forma que las nuevas experiencias transforman las estructuras mentales, y dado que este cambio en los procesos cognitivos es el resultado de la interacción, por lo tanto, es lo que se considera aprendizaje.

La posibilidad de experimentar es mediada por lo que Vygotsky denomina “herramientas”, las cuales implican elementos culturales que son significados por las personas, por lo tanto, simbolizados, en el momento en que se logra el proceso de simbolización hay una internalización de los códigos con los que las personas se comunican, y por tanto se aprende, estos símbolos funcionan como base de procesos psicológicos más avanzados (Vygotsky, 1984).

Otro aporte importante de la teoría de Vygotsky radica en la acotación del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual es concebida como la distancia que existe entre la zona de desarrollo actual y el desarrollo potencial que el niño puede alcanzar en la medida que un aprendizaje es mediatizado por otra persona, es necesario aclarar que esta interacción que cambia las cogniciones en el aprendiz puede darse con un maestro o tutor, pero también con un par. Por otro lado, no es un aprendizaje que se origina de forma automática, sino más bien, que la persona utiliza su zona de desarrollo como mediatizadora para la internalización de las nuevas experiencias y así reconstruye el significado de lo aprendido (Vygotsky, 1991). Este concepto se considera vital desde este estudio, pues la comprensión del papel del docente de la zona de desarrollo próximo le permite pensar en cómo su práctica pedagógica puede favorecer los procesos de los niños y niñas, y como por ejemplo las actividades rectoras podrían aportar a esa zona de desarrollo próximo o como el Diseño Universal de Aprendizaje favorece que la interacción entre los niños y niñas también aporte a esta.

3.2.1.2 Aprendizaje Significativo y Motivación.

El aprendizaje significativo fue propuesto por David Ausubel en 1968, e implica que un nuevo concepto sea introducido a los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos previos que subyacen dicho tema, pero además la forma de presentación de dicho concepto debe incluir también elementos motivadores que despierten la intencionalidad del que aprende. Por lo tanto, es imperativo que el estudiante atribuya significados a lo que aprende, de tal forma que adquiera un sentido y por lo tanto se genere el aprendizaje (Moreira, 2017).

Esta acepción cobra especial relevancia para este proyecto, debido a que es necesario rescatar el sentido de lo que se aprende, y justamente dicho sentido puede ser involucrado en los procesos pedagógicos del grado preescolar a través de las actividades rectoras, las cuales cobran significado al relacionar acciones concretas que los niños pueden realizar acorde a su edad y a las necesidades que su entorno les exige, estos elementos también se convierten no solo en procesos que facilitan la aprehensión y manipulación del conocimiento, sino que también permiten motivar a los aprendices y generar la intencionalidad del proceso.

3.2.2 El Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-

El Diseño Universal de Aprendizaje es una metodología de trabajo en el aula, el cual surge de postulados de la arquitectura para desarrollar algunos elementos curriculares que permitan una ruta de aprendizaje para todos y todas a partir de los procesos particulares de aprendizaje; el DUA ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, el cual nació en 1984 con el fin de desarrollar procesos que apoyaran el aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros (Alba-Pastor et al, 2012).

Este diseño originalmente creado para atender al alumnado con discapacidad, poco tiempo después fue usado por todo tipo de estudiantes, debido a que se ha logrado comprobar que aquellos quienes tienen dificultades de aprendizaje o con alguna discapacidad obtenían mejores resultados utilizando estos materiales que recursos tradicionales impresos, por lo tanto se concluyó que quizá las dificultades para acceder al aprendizaje no están tan relacionadas con las capacidades o habilidades del alumnado, sino con la forma en que se construyen y organizan los elementos curriculares y metodológicos de un curso (Alba-Pastor et al. 2012).

Su marco pedagógico es un acercamiento a las diferentes barreras que se encuentran en el aprendizaje, para brindar a los sujetos un currículo flexible que tenga en cuenta las necesidades de cada niño y niña, así mismo se tiene como propósito eliminar dichas barreras para que se tenga en cuenta la inclusión en el ámbito educativo, dando respuesta a la pregunta sobre ¿Cómo gestar procesos educativos incluyentes para personas con necesidades diversas tales como discapacidades, problemas de aprendizaje, lengua, cultura, género (Alba-Pastor et al. 2012).

Por otro lado, es importante mencionar que el Diseño Universal de Aprendizaje no se circunscribe a los procesos de inclusión de personas con discapacidad, sino que parte del hecho que en un aula de clase lo normal es la diversidad del alumnado, y por tanto los procesos pedagógicos que incluyen elementos curriculares y metodológicos deben empezar a adaptarse a esa diversidad, y lograr así que todos aprendan de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y a las capacidades individuales.

Por otro lado, según Jacometo y Rossato (2017) los niños que van a la escuela con problemas sociales y emocionales como maltrato, abuso sexual o negligencia, poseen consecuencias en el funcionamiento cerebral, incidiendo en algunos casos en el logro de los procesos de internalización de conocimientos. Por otro lado, los aspectos motivacionales y

psicológicos de las y los estudiantes también se ven influenciados por estos eventos, por tanto, son otro foco que influencia los procesos de aprendizaje, en la mayoría de los casos generando ralentización o interferencia en estos.

De igual forma la implementación de este tipo de estrategias cobra importancia, ya que según Rose y Strangman (2007), existen diversas investigaciones en el área de las neurociencias acerca del comportamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje, a través de las cuales se ha podido conocer y comprender su funcionamiento, encontrando que a pesar de que existe un biotipo humano del cerebro, también hay particularidades individuales en su estructura anatómica y fisiológica, lo que conlleva a distintas formas de funcionamiento cerebral y procesamiento de la información, por ende una diversidad en la adquisición de los procesos de aprendizaje.

Es así como los autores de este diseño plantean que existen tres principios básicos sobre los cuales es necesario desarrollarlo, estos principios parten de la concepción de que el aprendizaje se da por tres redes cerebrales principales, las cuales son redes de reconocimiento, estratégicas y afectivas. A partir de estas acepciones, se presentan a continuación los tres principios básicos del DUA (Alba-Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2012).

3.2.2.1 Principios del DUA

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del Aprendizaje). Este principio se basa en que el alumno comprenda y perciba la información a través de diferentes modalidades sensoriales (visual, auditivo y kinestésico), lo cual impacta en los estilos de aprendizaje particulares, permitiendo así la información se manipule de formas distintas, impactando a su vez los procesos motivacionales de lo que se aprende.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Este principio permite que los estudiantes demuestren lo aprendido a partir de diferentes experiencias que reconstruyen lo aprendido, generando alternativas para la expresión personal de lo aprendido, pero también favoreciendo los procesos de organización de la información individuales.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del Aprendizaje). Este principio favorece la intencionalidad del aprendizaje del alumno, impactando las habilidades de autorregulación, pero también dotando el conocimiento como una construcción de sentido de lo que se aprende, por tanto, favorece la autonomía del trabajo individual y colaborativo, haciendo finalmente que el niño o la niña se sientan completamente participe de lo que está aprendiendo.

3.2.3 Actividades rectoras

El concepto de actividad rectora surge de la psicología rusa, de forma incipiente a partir de los desarrollos teóricos de Lev Vigotsky sobre su concepción de desarrollo humano, pero son Elkonin y Leontiev quienes lo desarrollan (Quintanar y Solovieva, 2012).

La comprensión de este concepto debe ligarse a las fases de periodización del desarrollo propuestas por Elkonin, quien considera que estas fases se organizan a partir de la maduración psicológica, a estas fases este autor las denominó edades psicológicas (Biblioteca de psicología soviética, 1987).

Debido a que Elkonin se adhiere a la psicología histórico cultural, sostiene que los procesos psíquicos de desarrollo en los niños y niñas se gestan a partir de la interacción permanente con el entorno y la cultura, de tal forma que la práctica y ejecución de una actividad

de forma prioritaria según la edad, forja las bases necesarias para el inicio de la siguiente fase de desarrollo, a este concepto Elkonin lo llamó *Actividad rectora* (Quintanar y Solovieva, 2012).

Este autor considera que los períodos de desarrollo pueden estar ligados a una actividad rectora en particular así:

Tabla 1. *Relación entre edad psicológica y actividad rectora*

Edad cronológica	Edad psicológica	Actividad Rectora	Neoformaciones
0-1 año	Primera edad	Comunicación afectivo emocional	Lenguaje, caminata
1-3 años	Preescolar temprana	Juego de manipulación con objetos	Significado de objetos, palabras y acciones; personalidad independiente del niño
3 – 6 años	Preescolar básica	Juego temático de roles	Imaginación, actividad voluntaria, personalidad y motivación cognitiva amplia

Nota: elaboración propia a partir de Quintanar y Solovieva, 2012.

Esta organización de las actividades rectoras en relación con la edad psicológica sirve además porque permite entender que la ejecución de éstas forma hitos cognitivos en los niños y niñas, que les permitirán desempeñarse con éxito en su siguiente etapa, estos hitos son conocidos como *neoformaciones* (Tabla 1). Un ejemplo que permite comprender esta situación se relaciona con el juego temático de roles, que es la actividad rectora entre los 3 a 6 años, la implementación de actividades curriculares que contengan este tipo de juegos en estas edades, desarrollará al finalizar esta edad psicológica entre otros, la capacidad de simbolización de la imagen objetal, el cual es un elemento cognitivo necesario para el inicio del proceso de adquisición de lectura y escritura, que se da en la edad psicológica siguiente.

Esta comprensión de las actividades rectoras es importante puesto que vincula el desarrollo cognitivo a las interacciones sociales a partir de las acciones con objetivos concretos, esto es imprescindible para el ámbito educativo, puesto que plantea la necesidad que los estudiantes observen una vinculación entre los currículos y la actividad rectora de acuerdo a su edad, de tal forma que la escuela apoye el desarrollo de los logros cognitivos esperados, especialmente a partir de la vinculación de elementos contextuales, donde los estudiantes deban ser competentes y funcionales.

Ahora bien, el MEN, ha adoptado el concepto de actividades rectoras desde un punto de vista pedagógico, con el cual busca que éstas sean desarrolladas en el marco de las actividades de primera infancia, a través de las cuales los niños puedan “construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas” (República de Colombia, 2017, p. 109).

Así mismo, los lineamientos curriculares en preescolar creados por el MEN, establecen como actividades rectoras para la primera infancia la exploración, el juego, el arte y la literatura, entendiendo estos elementos como coadyuvantes o medios para la formación de los elementos cognitivos requeridos en la primera infancia. A continuación, se realizará una breve explicación de cada una de estas actividades.

3.2.3.1 El juego.

La definición de juego puede expresarse como una analogía “... como modelo de una situación que implica un conflicto que requiere ser resuelto, es análogo a una situación real de conflicto, que necesariamente incluye un sistema de valores” (Quintanar y Solovieva, 2012. p. 37).

Es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña.

Dadas estas concepciones, no es extraño que autores como Elkonin (1985) hayan dedicado gran parte de su obra a indagar la influencia del juego en el desarrollo del niño, y por tanto en los procesos de aprendizajes, es por esto que este autor reconoce el juego como la actividad rectora por excelencia de dos edades psicológicas de la etapa preescolar antes vistas (tabla 1). Es así como se reconoce la importancia de migrar al juego en los entornos de clase, aclarando que no se trata de juegos azarosos, sino más bien juegos con un objetivo concreto, pasos y reglas específicos que funcionen en doble vía, tanto para la formación cognitiva del niño, así como para el abordaje curricular de la escuela.

3.2.3.2 La literatura.

Esta actividad rectora pedagógica se circunscribe especialmente al desarrollo del lenguaje, puesto que si partimos de la construcción de aprendizajes desde la interacción con el entorno (Vygotsky, 1991) no es de extrañar que se piense en utilizar elementos literarios como coadyuvantes de los procesos educativos. De hecho, el lenguaje es el elemento cultura que por

excelencia sienta las bases de la adquisición de conocimientos, es por este motivo que se considera importante fortalecerlo a través de las estrategias literarias.

Por otro lado, las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos, por lo tanto necesitan jugar con ellas, ser nutridos y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto, por tanto el desarrollo de actividades que impliquen elementos de lenguaje o literarios, forjarán no sólo un ejercicio automático, sino que crearán vínculos que pueden servir como zonas de desarrollo próximo para lograr los aprendizajes esperados según la edad.

3.2.3.3 *El arte.*

Observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades (MEN, 2017).

De acuerdo con Cárdenas, Ramón y Troncoso (2014), el arte conlleva al interés, la fantasía y la creatividad. La habilidad expresiva de la plástica y la expresión corporal fortalecen el desarrollo psicomotriz de los niños. La práctica de movimientos, direcciones y utilización de espacios contribuyen a suplir necesidades de movilización corporal en los niños. Además, los elementos del lenguaje visual (color, forma, líneas, texturas, relaciones fondo figura, etcétera) engrandecen la percepción y la representación gráfica del entendimiento haciendo surgir mundo interior. La música es la expresión artística que más anticipadamente influye en el desarrollo infantil, a partir de las nanas y arrullos maternos.

3.2.3.4 *La exploración del medio.*

Las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él (MEN, 2017).

Por consiguiente, los niños empiezan a escudriñar desde el instante que empiezan a ver, más tarde a desplazarse y a indagar el espacio que les rodea. La curiosidad es fascinación y motivación, elementos indispensables para que pueda darse una enseñanza. Los niños son exploradores del universo y eternamente van a ambicionar conocer más, por lo que la actuación del adulto no es segar esta búsqueda, sino más bien conseguir que este interés y esta motivación no se pierda en la senda del crecimiento infantil (Fernández, 2019, p. 3).

Dada esta acepción, y teniendo en cuenta los postulados de Vygotsky, la interacción con el entorno físico favorece los procesos de aprendizaje, pero también a través de esta actividad rectora se fortalecen los medios a través de los cuales se presentan los conocimientos y se suman experiencias manipulativas, ejecutando así elementos para que los aprendizajes sean significativos (Ausubel, 1968) y por tanto motivantes para los aprendices.

3.2.4 Educación inclusiva

La inclusión ha transitado por un proceso histórico importante para que el concepto sea concebido como lo es actualmente. De este modo, puede considerarse su origen en el movimiento por los derechos civiles que surge en los años 60 en Estados Unidos, en donde también se libraron duras batallas legales para que a las personas con discapacidad les fueran otorgados igualdad de derechos en comparación con personas que no la tenían.

Por otro lado, a partir de este logro histórico, se consideró el concepto de “integración” que planteaba procesos educativos diferenciales para esta población, sin embargo, permanecía la segregación en entornos educativos distintos y contenidos curriculares no acordes con las particularidades de los estudiantes. Por este motivo surge hacia los años 90 el concepto de inclusión, que empezó a entenderse a partir de la comprensión del sujeto con discapacidad en relación con las fallas del contexto para brindar una atención adecuada, por tanto quienes antes fueron reconocidos como personas sin derechos empezaron a ser vistos como ciudadanos normales, a quienes la sociedad no estaba preparada para atender debido a diversas barreras de accesibilidad de todos los servicios que pueden garantizar una calidad de vida, por tanto se quita la noción del “sujeto en falta” para transitar a la noción del sujeto que requiere apoyos para poder ser funcional en un contexto adaptado a sus necesidades (Echeita y Ainscow, 2011).

En este sentido el concepto de inclusión es introducido en los entornos educativos, partiendo de su definición como:

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. (Plancarte, 2017; citando a Echeita, 2007, p. 214).

De este concepto es importante rescatar un aspecto relevante para este proyecto, y es que la inclusión no se concibe ya solamente desde los procesos dirigidos hacia las personas con discapacidad, sino también a todas las personas que, por razones físicas, psicológicas sociales o contextuales requieren ajustes en sus procesos educativos, por lo tanto, este concepto de inclusión justifica la utilización de un Diseño Universal de Aprendizaje.

De otra parte, los procesos de inclusión no se dan sólo desde los procesos meramente curriculares, sino que implica un tránsito hacia la permeabilidad de todos los escenarios escolares, pasando por los sociales, culturales, administrativos y finalmente todos aquellos que se gestan en las interacciones propias de una comunidad educativa, es así como el proceso de la inclusión siempre debe dirigirse a buscar mejores maneras de asumir este tránsito, una de ellas puede ser la aceptación de la diferencia, así como el hallazgo de su importancia en los entornos educativos.

Ahora bien, es importante reconocer que tal como lo plantea Echeita (2007) la educación inclusiva es un proceso en constante cambio e implementación, y es debido justamente a la gran cantidad de cambios que deben gestarse para lograr su objetivo, por este motivo otro aspecto importante a abordar respecto de este tema es la identificación y eliminación de barreras, entre las que se incluyen:

creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local,

regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita y Ainscow, 2011, p. 8)

Para solventar la presentación de estas barreras es muy importante que las instituciones educativas tengan diagnósticos claros sobre sus miembros, y así puedan ofrecer los cambios necesarios para su disminución.

Adicionalmente, la educación inclusiva plantea un rompimiento con uno de los pilares del modelo pedagógico tradicional: el objetivo homogenizante; desde el cual se concebía la misma educación para todos, partiendo de la normalización de los aprendizajes. En este sentido, en la actualidad autores como Blanco y Duk (2011) y Blanco (2006); plantean que ser incluyentes en la escuela implica más bien, la búsqueda de la educación para todos y todas desde la diversidad, por tanto habrá diferencias entre lo qué se enseña y cómo se enseña de acuerdo a las características de cada individuo, esta idea genera un punto desde el cual se puede partir para pensar en los procesos operativos de la educación inclusiva, pues al cambiar el objetivo educativo, por ende deben cambiar los procesos metodológicos que se vinculan a dichos objetivos.

Ahora bien, en cuanto a procesos metodológicos, también se generan innovaciones para facilitar el tránsito de la inclusión a los procesos escolares, es así como López Melero (2015) expone a través de su experiencia práctica en “Proyecto Roma”, que los elementos del “cómo” de la inclusión, deben pasar en un primer momento por la vinculación del contexto de las y los estudiantes quienes a partir de sus realidades, hablan de situaciones problemáticas, que a través de proyectos de investigación, pueden ser resueltos en el aula, teniendo los conocimientos como mediadores de estos desarrollos investigativos, suponiendo una especie de aplicación de la teoría de la complejidad, por tanto se eliminan los elementos inconexos de las áreas, para más bien

integrar conocimientos y resolver el reto. Esto se vincula con la diversidad, pues es allí mismo, en las experiencias individuales de los participantes, y en su saber construido en la comunidad donde se puede explorar los aportes y los requerimientos que cada estudiante puede involucrar en este proceso de construcción de pensamiento.

De esta forma, las ideas relacionadas con la des homogenización y el derecho a la educación, y las transformaciones en los procesos metodológicos, llevan a una aproximación de la educación inclusiva desde un punto de vista disruptivo, pues destaca la importancia de pensarse *el proceso educativo como el elemento fundamental a modificar* para adaptarse a los requerimientos de todos y todas; así se trasciende la visión del sujeto diverso “en falta” -ya no necesita pertenecer a la normalidad-, pues ya no se trata de adaptar los contenidos a este sujeto, sino de pensarse la población estudiantil como un todo, capaz de aportar desde sus potencialidades y de reflexionar y reconstruir el conocimiento desde aquellos elementos que considere útiles para sí mismo y sus comunidades.

Otro aspecto no menos importante relacionado con la educación inclusiva, es que no hay que perder de vista que aunque el concepto está pensado para que todos y todas se vinculen a la escuela en igualdad de derechos, es necesario rastrear y priorizar aquellos que están en riesgo de ser excluidos, para que se tomen medidas para su participación efectiva en los entornos educativos, es por este motivo que Blanco y Duk (2011) plantean la necesidad de que la educación inclusiva considere un proceso equilibrado entre aprendizaje y participación, pues no se trata solo de integrar la comunidad educativa al interior de sus dinámicas, sino que el sujeto debe poder aprender elementos que faciliten sus procesos de inserción social así como enriquecer sus saberes.

Finalmente, y no menos importante, el proceso de inclusión requiere que las políticas dispongan a su vez de recursos económicos para las adecuaciones necesarias, de lo contrario el discurso de la inclusión educativa como derecho sería simplemente retórico, especialmente para lo relacionado con la infraestructura.

3.3 Marco Legal

El marco legal en que se basa este documento contiene toda la normatividad que se relaciona con los procesos de educación inclusiva en el ámbito nacional e internacional, especialmente lo relacionado con los tratados a los cuales Colombia se ha vinculado.

- *Convención internacional de los derechos del niño (1989)*. Establece a nivel mundial los derechos que tienen todos los niños y niñas del planeta como personas de especial protección legal.
- *Declaración Mundial sobre educación para todos Unesco (1990)*.
- *Foro Mundial sobre la Dakar Senegal Unesco (2000)*
- *Constitución Política de Colombia (1991)*
- *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación
- *Decreto 2247 de 1997*. Por medio del cual se regula la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar.
- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)*. Garantiza los derechos humanos de todas las personas que tienen discapacidad, basándose en el principio de igualdad de derechos.
- *Ley 1098 de 2006*. Establece el código de la infancia y adolescencia.

- *Ley 1346 de 2009*. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.
- *Decreto 366 de 2009*. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
- *Ley estatutaria 1618 de 2013*. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia.
- *Ley 1620 de 2013*. Crea el sistema nacional de convivencia escolar.
- *Guía 54. Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial*. (2014). Promueve el desarrollo integral de niñas y niños de primera infancia a través de una atención integral y de calidad en los entornos educativos.
- *Ley 1804 de agosto 2 de 2016*. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.
- *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- *Objetivos de desarrollo Sustentable (2018)*. Herramienta de planificación y seguimiento para que los países alcancen estas metas a 2030.
- *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. (2020). Prestación del servicio público de bienestar familiar a primera infancia.
- *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. *Política nacional de cero a siempre*. Derechos, ciudadanía y participación desde el enfoque diferencial y la inclusión social en la primera infancia.

La anterior revisión cronológica de la evolución del marco legal sobre educación inclusiva y primera infancia, permite vislumbrar cómo han evolucionado las garantías del derecho a la educación tanto a nivel internacional como nacional, especialmente porque inicialmente solo se tenía en cuenta a personas en condición de discapacidad, sin embargo con el desarrollo cultural de las comunidades el foco ha sido puesto cada vez más en la caracterización de las diferencias no sólo a nivel orgánico y funcional, sino también étnico, por lo tanto la educación inclusiva ha ido ampliando cada vez su rango de acción, y esto ha fortalecido las políticas nacionales en este aspecto.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Enfoque metodológico

La investigación titulada *“Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA-como herramienta de mitigación de las barreras de aprendizaje en preescolar”* se enmarcó dentro del enfoque mixto, dado que compartió lo planteado por Ruiz (s. f.) cuando precisa que la investigación mixta busca el conocimiento amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente; así mismo, Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático, es decir, el significado de una expresión se determina por las experiencias o consecuencias prácticas.

En cuanto a la clasificación del método mixto, la investigación respondió a los siguientes criterios: el diseño resalta con su estatus dominante “CUAL → cuant” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). La investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en el Aprendizaje en el grado de preescolar, a partir del DUA y las actividades rectoras.

En cuanto al tipo de estrategia seguida, el proceso investigativo respondió a una estrategia secuencial, la cual permite en una primera etapa recolectar y analizar datos cualitativos o cuantitativos y en una segunda fase analizar los datos del otro método; para de esta forma los datos que se recolectan y analizan en una fase posibiliten complementar la otra fase.

El análisis de los datos en el enfoque mixto, según Hernández et al. (2003) sugiere “(...) incluir una sección de donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos” (p. 634). Los resultados del proceso investigativo se presentan

en un esquema de triangulación que brinda la consistencia a lo que se ha definido como Fase I y Fase II.

4.2 Diseño de investigación en dos fases

4.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

La Fase I, sustenta el método descriptivo, donde “miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar” (Hernández et, al. 2018, Pág. 108).

Priorizando el acercamiento institucional, la fase I, permitió estructurar el plan de sistematización de la experiencia y aportar en la revisión documental la identificación de elementos de educación inclusiva y recopilar la perspectiva institucional desde la planeación hacia el enfoque de inclusión. Lo anterior permitió elaborar un Plan de Sistematización de la experiencia de implementación del DUA y las actividades rectoras en las prácticas educativas del grado preescolar. Un diseño gráfico sobre la integración de las fases I y II puede observarse en la figura 1.

4.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias

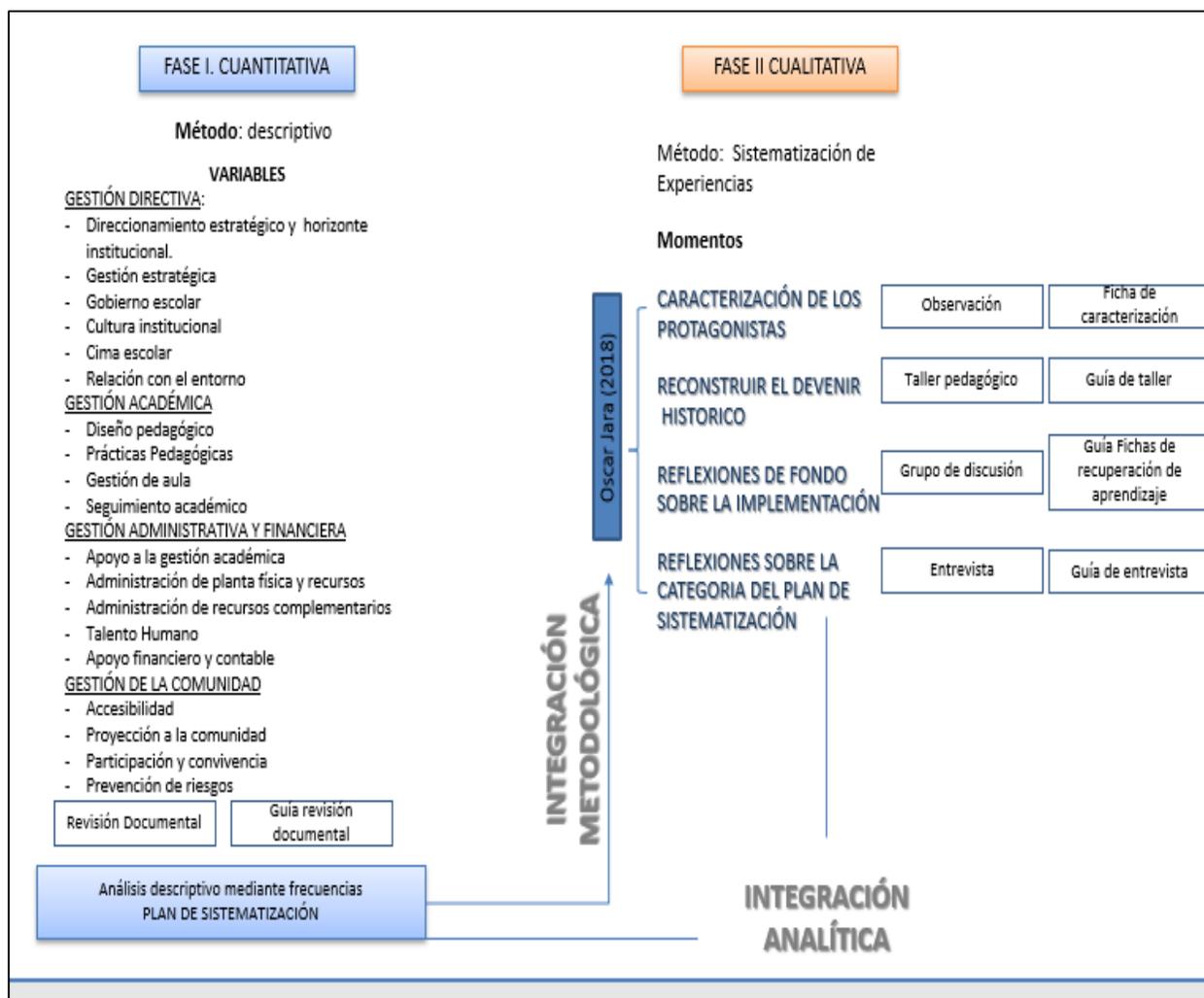
4.2.2.1 Fases investigación cualitativa para la sistematización de la experiencia.

Teniendo en cuenta el método de Jara, (2018) sobre la Sistematización de Experiencia se realizarán los siguientes pasos:

4.2.2.1.1 Punto de partida.

Las autoras de esta investigación diseñan la experiencia educativa, en este caso la implementación en el grado preescolar de un currículo que contenga un DUA que transversalice las actividades rectoras. Esto se realizará de la forma que se explica en la tabla 2.

Figura 1. Fases I y II. Integración cualitativa – cuantitativa con predominancia en lo cualitativo



Nota: relación del enfoque mixto diseñado para la sistematización a partir de lo establecido por Jara (2018).

Tabla 2. Actividades para ejecutar y productos esperados

Actividad	Objetivo	Técnica	Instrumento de registro
Socializar proyecto a la comunidad educativa: Padres de Familia de los niños y niñas de la Sede Jorge Eduardo Duran Roza del grado de Preescolar.	Dar a conocer la experiencia y motivar en la participación	Reunión informativa	Ficha de recuperación de aprendizajes
Docentes de Básica Primaria de la I.E. Luis Carlos Trujillo			

Polanco sede Jorge Eduardo
Duran Rozo.

Caracterizar la muestra estudio de los estudiantes del nivel de Preescolar de la I.E. Luis Carlos Trujillo Polanco sede Jorge Eduardo Duran Rozo.	Establecer las particularidades de aprendizaje de la población	Encuesta	Cuestionario: Ficha de caracterización
Entrevistas a docentes de preescolar de la institución educativa.	Conocer sus percepciones acerca de las prácticas pedagógicas actuales en relación con el fenómeno investigado	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista (Transcripción)
Diseño y aplicación de las secuencias didácticas	Desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje a partir del DUA en conjunto con las actividades rectoras	Secuencia didáctica	Cartilla Interactiva Ficha de recuperación de aprendizajes
Ejecución de Taller pedagógico / Grupo focal	Conocer la experiencia de las docentes de la institución educativa en torno a la propuesta de utilización del DUA en conjunto con las actividades rectoras	Grupo focal	Protocolo de actividades Ficha de recuperación de aprendizajes Material audiovisual

Nota: elaboración propia.

4.2.2.1.2 Formular un plan de sistematización.

Este paso consiste en la formulación teórica de la experiencia, la cual se esté ejecutando en el presente documento, donde se ha delimitado previamente el problema de investigación, los objetivos y los elementos metodológicos que limitan el estudio. Adicionalmente se presenta un cronograma del tiempo esperado para lograr la sistematización, así el presupuesto requerido para la misma.

4.2.2.2 Cronograma

Tabla 3. Cronograma de actividades

Momento de la sistematización	Fecha	Actividad	Protagonista	Responsable	Aprendizajes
1. Punto de Partida Objetivo Socializar y concienciar a los diferentes entes en el proceso de inclusión.	Nov 2020	Socialización del proyecto y Solicitud a la rectora para la realización de la practica en la Institución.	Rectora Institución		El aprendizaje que se obtendrá es conocer la participación e inclusión de todos los entes los cuales están entorno al desarrollo de los niños y niñas.
		Revisión del PEI y el SIMAT, Institucional.	Psicóloga		
		Presentación y socialización la estrategia a padres de familia.	Padres de familia		
		Permiso Autorización del Padre de Familia de los niños y niñas para la realización de la práctica.	Padres de familia	Liliam Rocío Sandoval Victoria Patricia Vidal	
		Concienciar a los docentes sobre el DUA y sus practica pedagógicas	Docentes Preescolar		
		Entrevista, Diagnostico con los niños y niñas de preescolar	Niños y niñas de grado preescolar		
2. Formulación de una Plan de Sistematización Socializar nuestro proyecto de investigación a los diferentes actores que hacen partícipes de la inclusión en nuestra comunidad.	Enero 2021	1. Retroalimentación del DUA y actividades rectoras con Directivos y Docentes de la Institución.	Docente Maestranes y Docentes y Directivos de la Institución	Maestrante Liliam Rocío Sandoval	Dar claridad sobre el diseño universal de aprendizaje y su principio junto con las actividades rectoras.
	1 – 26 de febrero de 2021	2. Entrevista con los padres de familia y observación directa grupal de los niños y niñas para realizar el diagnostico.		Victoria Patricia Vidal	Conocer el contexto familiar e información personal sobre el niño y la niña e identificar conocimientos previos del estudiante.

	1 – 31 marzo 2021	3. Diseño y elaboración de la cartilla (ARDUA). De actividades pedagógicas			Diseñar la secuencia de actividades con los principios del DUA
	1 – 30 abril 2021	Ajustes y elaboración de guías pedagógicas semanales.	Niños y niñas del grado preescolar de la I.E. Luis Carlos Trujillo, Sede Jorge Eduardo Duran Roso		Reconocer la estructura de las guías de las actividades pedagógicas por proyectos.
	3 – 31 mayo 2021	Desarrollo e implementación de las guías basadas en la cartilla con el DUA y las actividades rectoras.			Reconocer la importancia de estructurar la clase con los principios y pautas del DUA Y las actividades rectoras.
	1 – 30 junio 2021	Retroalimentación y evaluación de la implementación de la práctica pedagógica con niños y niñas de preescolar, Directivos, docentes y padres de familia.			Claridad frente al proceso de inclusión y transformación en la planificación de la clase con las actividades rectoras y DUA.
	1 – 31 Julio 2021	Socialización de resultados a comunidad educativa			Conciencia sobre la inclusión y aprendizaje de los niños y niñas contando con la vinculación de los actores, docentes directivos y padres de familia y comunidad en general.
3. Recuperación del Proceso vivido	Mayo 2021	Construcción de la matriz de sistematización, creación de categorías de análisis.			Maestranter
4. Reflexiones de Fondo	Junio 2021	Análisis teórico de las categorías creadas y generación de nuevo conocimiento.	Actores comunidad educativa	Maestranter	Construcción de nuevo conocimiento
5. Punto de llegada	Junio 2021	Establecimiento de nuevas preguntas.		Maestranter	Creación de posibles nuevas preguntas de investigación.

Nota: elaboración propia.

4.2.2.3 Presupuesto.

A continuación, se presenta el presupuesto estimado para llevar a cabo la experiencia.

Tabla 4. *Presupuesto*

Concepto	Unidad	Precio unitario	Cantidad	Precio total
Cartilla	Mes	\$40.000	30	\$1.200.000
Fotocopias	Días	\$50	50	\$40.000
Impresiones	Semanales	\$700	35	\$24.500
Papelería y útiles	Semanal	\$3.000	25	\$75.000
Imprevistos	Unidades	-----	-----	\$600.000
Viáticos	Mensual	\$200.000	5	\$ 1.000.000
TOTAL, GASTOS:				\$2.935.000

Nota: elaboración propia.

4.2.2.3.1 *Recuperar el proceso vivido.*

Para este paso, las autoras recurrirán en un primer momento a la creación de una matriz de sistematización, donde además destacarán hechos que consideren significativos para explicar el proceso de implementación del DUA en conjunto con las actividades rectoras, teniendo cuidado que no sean interpretaciones actuales, sino eventos ocurridos durante el proceso.

Posterior a la matriz se procederá a la clasificación de la información recolectada, organizándola de acuerdo con categorías emergentes que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, a partir de la sugerencia de Jara (2008) podrían ser acciones, resultados, intenciones, opiniones o emociones y sensaciones, para ello se utilizará la matriz de ordenamiento y reconstrucción.

4.2.2.3.2 *Las reflexiones de fondo.*

En este paso se intentará dar explicación teórica de las categorías encontradas a partir de:

- Explicación de cada categoría por separado.

- Identificación de contradicciones y similitudes entre las categorías o los actores.
- Explicar la interrelación de las categorías.
- Establecer una descripción general del fenómeno a partir de las categorías.
- Contrastar los hallazgos con otros ejercicios investigativos y teorías ya existentes

4.2.2.3.3 Puntos de llegada.

En este paso se deberá realizar:

- La discusión del ejercicio investigativo, incluyendo los impactos para la comunidad educativa.
- Las conclusiones y recomendaciones del proceso.
- La socialización de los hallazgos de la investigación con la comunidad educativa a través de una estrategia creativa.
- A partir de los hallazgos identificar que preguntas quedan por resolver, o qué nuevos interrogantes surgieron.

4.3 Actores

La población objeto del estudio de investigación está conformada por los niños, niñas y cuidadores del grado preescolar de la sede Jorge Eduardo Duran Roza de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata, que cuenta con 12 estudiantes, de los cuales 5 son niñas y 7 niños, con edades entre los 5 y los 6 años. Igualmente hacen parte de la experiencia dos docentes de los grados preescolar de la sede San Rafael de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata.

Ahora bien, con el objetivo de resguardar la identidad de los participantes, pero teniendo en cuenta la importancia de rescatar relatos relevantes en el presente proyecto, a continuación, se

relacionan los códigos asignados por participantes, los cuales se organizaron de acuerdo con las iniciales de los nombres y número de participantes como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. *Codificación actores de la investigación*

Estudiantes de preescolar	Padres y madres de familia	Docentes
J1M	MF1	DI1
S2M	MF8	ED1
M3M	PF1	TD2
J2M	PF3	TD3
J4T		
H5T		
V6T		
CLA7M		
P7T		
69M		
D12M		
JER4T		

Nota: elaboración propia.

4.4 Criterios de inclusión

- Las y los estudiantes deben hacer parte del grado preescolar de la sede Jorge Eduardo Durán Rozo de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata Huila.
- Los docentes deben laborar en la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata Huila.
- Los padres y madres de familia deben ser parte del grado preescolar de la sede Jorge Eduardo Durán Rozo de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata Huila.

4.5 Técnicas e instrumentos

A continuación, se presentan las técnicas que se utilizarán para el desarrollo de la sistematización de la experiencia.

Técnica: Encuesta / Instrumento: Ficha de caracterización grupal

Según Hernández y Mendoza (2018), esta técnica consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; pueden ser descriptivas o explicativas. Para el desarrollo de esta investigación se utilizará la encuesta descriptiva, que tendrá como finalidad mostrar aspectos relevantes de la población en relación con el objeto de estudio.

Se utilizará como instrumento la ficha de caracterización grupal para la recolección de datos, este se considera pertinente ya que constituye un grupo de preguntas abiertas, las cuales serán contestadas a partir de la observación de la conducta del niño, y de esta forma se dará un acercamiento más completo a las condiciones de la población.

Técnica: Revisión documental desde un enfoque cuantitativo / Instrumento: Matriz de revisión documental

El análisis documental a partir de Araujo Ruiz, Juan A, y Arancibia Jorge, Ricardo. (2002) comprende el ejercicio cuantitativo mediante los indicadores bibliométricos descritos por tres características principales: la distribución de la información, la frecuencia o aparición en los documentos y la producción de aportes teóricos. La investigación, permitió identificar la frecuencia o aparición de referentes conceptuales que precisan la planeación institucional desde los siguientes elementos constructos:

- Educación inclusiva- inclusión educativa- inclusión
- Integración educativa – integración – necesidades educativas especiales
- Discapacidad – problemas de aprendizaje- población vulnerable

- Enfoque diferencial – capacidades diferenciadas
- Flexibilización- Diseño Universal- Plan Individual de Ajustes Razonables

En el desarrollo investigativo, se diseña el instrumento denominado matriz de revisión documental para la exploración de la gestión escolar a partir de los componentes directivo, académica, administrativa -financiera y de la comunidad; mediante la construcción de 100 ítems de identificación de frecuencia o aparición de conceptos para la atención de estudiantes en la diversidad; el valor de medida se estableció con escala tipo Likert que mide el nivel de frecuencia de conceptos evidenciados desde: Presente con claridad (4), Presente sin coherencia normativa actual (3), Presente de forma aislada (2), Presente sin descripción o procedimiento (1), No existe información (0).

Tabla 6. *Escala de medición Fase I- Cuantitativa*

Puntaje	Descripción
0-10	No existe indicadores conceptuales hacia los procesos de atención a estudiantes con discapacidad
11-29	Precisan indicadores conceptuales para la atención de estudiantes con discapacidad sin la precisión normativa actualizada
30-50	Precisa indicadores conceptuales en aparta especial para discapacidad
51- 79	Precisa indicadores conceptuales en apartados generales, sin la especificación o descripción para la atención de estudiantes con discapacidad.
80- 100	Precisa los indicadores conceptuales en los apartados generales y describe el proceso de atención a estudiantes con discapacidad.

Nota: fuente propia a partir del trabajo realizado en el macroproyecto sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el Huila.

4.5.1 Técnica: Entrevista semiestructurada / Instrumento: Guía de entrevista

Consiste en realizar un encuentro dialógico sobre el tema de estudio, el cual se basa en una guía que orienta los diferentes temas a tratar, que sin embargo no requiere cumplirse en estricto orden ni con las mismas palabras planteadas. Este ejercicio permite conocer el fenómeno

desde las voces desde quienes lo vivencian, y así acercarse a la construcción de sentido sobre sus prácticas educativas. En este ejercicio el investigador puede tomar licencias para indagar más sobre un tema que considere pertinente aun cuando no esté en la guía o solicitar aclaraciones (Corbetta, 2007).

El instrumento a utilizar consiste en una guía de entrevista, la cual contiene preguntas abiertas, que indagan por vivencias, experiencias, ideas y significados sobre los procesos de enseñanza aprendizaje; donde se trata de abarcar los distintos ámbitos que hacen parte de la investigación tales como la práctica docente, la participación de los actores de la comunidad educativa, la utilización de DUA y las actividades rectoras, la metodología de clase, los materiales utilizados, las herramientas para crear aprendizaje significativo entre otros.

Técnica: Secuencia didáctica / Instrumento: Cartilla interactiva – Ficha de recuperación de aprendizajes

Esta técnica consiste en el conjunto de actividades que se diseñan para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo, dichos aprendizajes deben ser significativos, por tanto, la secuencia debe contener elementos metodológicos que permitan esto (Díaz-Barriga, 2013). En la investigación se usa esta técnica para los procesos de implementación del DUA en el proceso de enseñanza formal con los niños y niñas, además que servirá de base para la construcción de la cartilla interactiva, elemento que visibilizará la vinculación del DUA en conjunto con las actividades rectoras.

Al ser una experiencia de investigación educativa que se desarrolla en la práctica, los instrumentos de esta técnica pueden consolidarse de dos tipos, aquellos que existen como medio de planeación de esta, que en este caso sería el formato mismo de la secuencia didáctica y los

materiales para su desarrollo, los cuales involucran entre otros la cartilla interactiva que permitirá el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el segundo tipo de instrumento, estaría dado como aquel que permita lograr el registro de lo acontecido durante la ejecución de la secuencia didáctica, y teniendo en cuenta lo planteado por Jara (2008) es pertinente la utilización de una ficha de recuperación de aprendizajes donde se relate la ejecución de la práctica educativa, que describa momentos significativos tales como acciones, dinámicas e impresiones que resultan interesantes en el ejercicio de enseñanza y que responden el interrogante de investigación, de tal forma que sirva de insumo para los procesos de reflexión teórica.

Técnica: Grupo Focal - Taller pedagógico / Instrumento: Protocolo de actividades – Ficha de recuperación de aprendizajes

Del mismo modo en que surge la secuencia didáctica como un mecanismo de investigación dentro de la práctica educativa, el taller pedagógico se concibe como una forma de ejercer el grupo focal en este ejercicio investigativo, entendiéndolo como un ejercicio discursivo, donde hay planteamientos individuales que chocan con el sentido social que dichas acepciones contienen, puesto que las opiniones están dadas en medio de un ejercicio grupal (Canales y Peinado, 2000); sin embargo es necesario aclarar que para este desarrollo investigativo no se tratará de un grupo de discusión desarrollado solo a través de la oralidad, puesto que el taller pedagógico incluirá el desarrollo de experiencias prácticas, y la expresión tanto de significados, como de dinámicas y acciones en relación con la estrategia de generar propuestas pedagógicas a partir del DUA y las actividades rectoras, dichos elementos se utilizarán para lograr un proceso de sistematización.

Para esta técnica el instrumento que se corresponde es el protocolo de actividades del taller pedagógico, el cual servirá de guía y soporte para su realización. Como mecanismo de registro se utilizará también la ficha de recuperación de aprendizajes, para su respectivo diligenciamiento se dejará un registro audiovisual de este ejercicio, con motivo de realizar transcripciones fieles y así favorecer el proceso de sistematización de datos.

4.6 Plan de análisis

4.6.1 Plan de análisis para los datos cualitativos

Este proyecto sustenta su plan de análisis en la teoría de Strauss y Corbin (1998), en lo relacionado con la revisión de la información a partir del desarrollo de etapas consecutivas, que conllevan a la creación de conocimientos que describan la aplicación del DUA y las actividades rectoras en el grado preescolar. La utilización de este protocolo de análisis de los datos consiste en un método fiable para comparar, contrastar y decantar información, y en ningún momento pretende la aplicación y/o resultados de la teoría fundada. Es así como los pasos que se retomaron de los autores fueron:

Categorización abierta. Consiste en la lectura y el análisis minucioso de toda la información cualitativa recolectada, la cual va siendo agrupada por códigos o categorías, las cuales se originan como elementos que son frecuentes o que responden a la pregunta de investigación y los objetivos del proyecto; estos códigos deben tener su correspondiente definición para ser comprendidos por el lector, igualmente se relacionan con elementos teóricos que sustentan el fenómeno investigado y con las dinámicas mismas de éste (Strauss y Corbin, 1998).

Categorización Axial. Consiste en la agrupación de los códigos generados en la categorización abierta, la cual responde a la identificación de un conjunto de elementos que coinciden entre sí, y que además se enmarcan en unas estructuras teóricas que explican el fenómeno estudiado. A su vez el investigador genera unas definiciones de estas categorías axiales, donde establece relaciones e inferencias entre ellas, además utilizan soportes teóricos para sustentarlas (Strauss y Corbin, 1998).

Para el presente proyecto, la categorización axial se concibe como la base de las reflexiones de fondo propuestas por Jara (2008), y por lo tanto el resto del proceso de explicación de resultados se basa en el proceso de sistematización sugerido por este autor, el cual fue descrito con anterioridad.

4.6.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos

Con el fin de sintetizar la información obtenida y poder realizar el análisis de manera que se pudiera organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo la línea investigativa establecida, se presentaron la siguiente operacionalización de variables, las cuales facilitaron la clasificación de los datos registrados, por consiguiente, propiciaron una importante simplificación de los mismos, además de facilitar su análisis y poder responder a la identificación del Plan de Sistematización de la experiencia.

Tabla 7. *Operacionalización de las variables - datos cuantitativos*

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	1-5
	Gestión estratégica	6-10
	Gobierno escolar	11-15
	Cultura institucional	16-20
	Clima escolar	21-25
	Relación con el entorno	26-30

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
Gestión Académica	Diseño pedagógico (curricular)	31-35
	Prácticas pedagógicas	36-40
	Gestión de aula	41-45
	Seguimiento académico	46-50
Gestión Administrativa y Financiera	Administración de planta física y recursos	51-55
	Apoyo a la gestión académica	56-60
Gestión de la comunidad	Talento humano	61-65
	Accesibilidad	67-70
	Proyección a la comunidad	71-75
	Prevención de riesgos	76-80
	Participación y convivencia	81-85

Nota: elaboración propia a partir del instrumento de matriz de revisión documental- cuantitativo

En cuanto a la validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. (Escobar y Cuervo, 2008); se utiliza rejilla de Escobar y Cuervo, 2008, en los aspectos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. Se reciben juicio y se ajusta instrumento.

Tabla 8. *Validez del instrumento*

Validez de Constructo	
Juicio de expertos en el tema Educación Inclusiva	Claridad de redacción
	Contenido
	Congruencia
	Coherencia
	Relevancia
	Lenguaje adecuado, pertinencia de los indicadores, dimensiones y variables de estudio.
Observaciones	
Prueba piloto	Aplicación del instrumento, posterior a ello, la comparación de las respuestas obtenidas.
Ajuste final del instrumento	Una vez analizado los puntos anteriores juicio de expertos- prueba piloto se realiza ajuste en número de preguntas, términos y relevancia en puntos.

Nota: elaboración propia.

4.7 Criterios éticos

Los criterios éticos de esta investigación se basan en los principios de:

- **Autonomía:** Reconociendo la libertad de cada sujeto de elegir participar o no de la investigación en cualquier momento o paso que esta contenga.
- **Beneficencia:** En donde los investigadores buscarán siempre el bien para los actores de la investigación, tratando de minimizar los perjuicios en un mínimo de presentación.
- **Justicia:** Implica el reconocimiento de los principios antes mencionados, pero también, en la búsqueda de buenas consecuencias derivadas del ejercicio de la investigación.

4.8 Alcances y limitaciones de la investigación

Este proyecto se considera una investigación de diseño mixto, a partir de una estrategia de sistematización, por tanto, solo pretende describir el ejercicio de aplicación del DUA en transversalización con las actividades rectoras, basados en la utilización de estas propuestas pedagógicas con un grupo de estudiantes de grado preescolar en situaciones de diversidad debido a sus condiciones personales, culturales y del entorno, tal como se evidenció en el marco contextual.

Por tanto, no pretende ser un ejercicio para ser aplicado de forma exclusiva para personas y /o grupos donde se encuentren estudiantes con discapacidad, más bien intenta reconocer las posibilidades de enseñar a partir de un ambiente incluyente, en la medida que éste contiene herramientas que abarcan diferentes modalidades sensoriales, y diferentes estrategias de aprendizaje que se basan en actividades rectoras.

Capítulo 5. Resultados

A continuación, se desarrolla el apartado de resultados de la investigación, en la cual se dará a conocer el alcance de los objetivos y sus respectivos hallazgos en relación con el impacto de la aplicación del DUA y las actividades rectoras en el proceso educativo de las y los estudiantes del grado de preescolar de la sede Jorge Eduardo Durán Roza de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata.

5.1 Punto de Partida

A continuación, se presentarán la descripción del proceso y los hallazgos más significativos de este momento, haciendo énfasis en los resultados de la aplicación de la ficha de caracterización grupal (Anexo 9). Inicialmente, cabe recordar que se trabajó con 12 estudiantes de los cuales 5 son niñas y 7 son niños y sus edades oscilan entre 5 y 6 años, y cursan el grado Preescolar.

En relación con la planeación de la aplicación de la ficha, el grupo investigador modificó algunas de las actividades sugeridas para que fueran transversales teniendo en cuenta los temas a evaluar, también se manejaron diferentes materiales reutilizados para realizar material llamativo y estratégico, se tuvo en cuenta el entorno donde se realizarían las actividades prácticas con los niños, disponiéndolo para que sirviera de apoyo a su motivación extrínseca.

En cuanto a resultados se puede afirmar que los niños y niñas del curso poseen potencialidades relacionadas con la memoria de trabajo y memoria a corto plazo, se presentaron algunas circunstancias en donde se observó dificultad para evocar eventos personales y familiares, estos se encuentran asociados a circunstancias emocionales como timidez. La gran mayoría tiene un vocabulario acorde a su edad.

En cuanto a los procesos de razonamiento, se observa un grupo variado, niños con pocos elementos de razonamiento respecto a su edad, otros niños que expresan mejor las relaciones entre unos y otros elementos, y varios niños con grandes habilidades para establecer relaciones causales, así como con buen control ejecutivo pues son capaces de autocorregirse.

La mitad del grupo ya conoce vocales, consonantes y escriben según lo esperado en este nivel de escolaridad, sin embargo, un tercio del grupo aún está en proceso de afianzamiento frente a conocimiento y diferenciación de vocales y consonantes, dos estudiantes se encuentran en fase de garabateo.

El grupo posee habilidades numéricas de secuenciación y seriación, sin embargo, la gran mayoría, aunque pueden realizar actividades de conteo, aún no son capaces de asociar la noción de número con el símbolo escrito que lo representa. Hay tres estudiantes que poseen mínimos conocimientos en relación con los aspectos numéricos evaluados.

En relación con el lenguaje en general en el grupo es adecuado, los niños son capaces de manifestar sus ideas, aunque permanece dificultades en la iniciativa, se observa timidez. El desarrollo motriz del grupo se manifiesta con patrones acordes a su ciclo vital, a excepción de dos estudiantes, el resto posee habilidades adecuadas para la marcha, y alrededor de la mitad del curso presentó algunos errores de coordinación, equilibrio y agarre. En general los niños presentan funciones ejecutivas acordes a su edad, sin embargo 3 estudiantes se observan con dificultades manifiestas en este aspecto, se resalta que varios de ellos son capaces de reconocer cuando están ejecutando mal una tarea y la reorientan para lograr éxito en su ejecución.

Es así como la aplicación de la ficha puso de manifiesto, la diversidad del grupo de actores participantes, puesto que existen diferencias en las habilidades de cada uno, así como los aspectos por mejorar, los resultados describen que para todo el grado es imprescindible el

desarrollo de actividades que fomenten la expresión oral, especialmente de forma intencionada con un objetivo concreto, esto favorece las neo formaciones de simbolización a través del lenguaje, así como fomenta habilidades de planeación y autorregulación y en general todo el funcionamiento ejecutivo. Dadas la diversidad de habilidades encontradas en el aula, se consideró ideal la utilización de una estrategia de implementación del DUA.

Debido a que gran parte de las y los estudiantes presentaron dificultades para manifestar eventos de interacción relacionados con su núcleo familiar, fue necesario vincular a los padres de familia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que fueran participes en el dialogo intencionado, y así surgió acontecimientos vividos dentro de su núcleo familiar y contexto.

Para poder llevar a cabo esta experiencia de implementación del DUA, las investigadoras planearon, diseñaron y aplicaron una estrategia, de la cual se realizaron sus correspondientes registros en fichas de aprendizaje, fotos y recursos audiovisuales.

Algunos de los aprendizajes que se pueden rescatar de esta etapa radican en que a pesar de que el proceso de diagnóstico de las y los estudiantes realizado de forma estructurada era desconocido para las investigadoras, este ejercicio permitió conocer la importancia de las actividades adaptadas para el ciclo vital de cada niño y niña, y por consiguiente evidenciar la diversidad poblacional, que se había augurado desde el análisis del contexto, y por tanto reconocer la necesidad de la utilización de actividades desde los planteamientos del Diseño Universal para el aprendizaje en cualquier momento del proceso educativo, pero especialmente en preescolar, para la verificación del buen funcionamiento de los dispositivos básicos de aprendizaje, así como para el conocimiento de las dimensiones afectivas y actitudinales en las y los estudiantes, en este sentido Arriaga (2015) menciona que el diagnóstico pedagógico es fundamental para cimentar los procesos escolares, pero también las relaciones y la comunicación

entre el docente y el estudiante, porque además permite conocer su entorno y las condiciones de vida, por tanto resulta piedra angular del trabajo en el aula.

5.2 Sistematización cuantitativa

En este apartado se describe la revisión documental del proyecto de investigación, la cual surge de la aplicación de un instrumento de revisión al PEI, en torno a las diferentes gestiones de acción de la institución educativa en las cuales debe visualizarse los procesos de inclusión y aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje. En este sentido los resultados cuantitativos son:

Gestión Directiva

Figura 2. Resultados gestión directiva

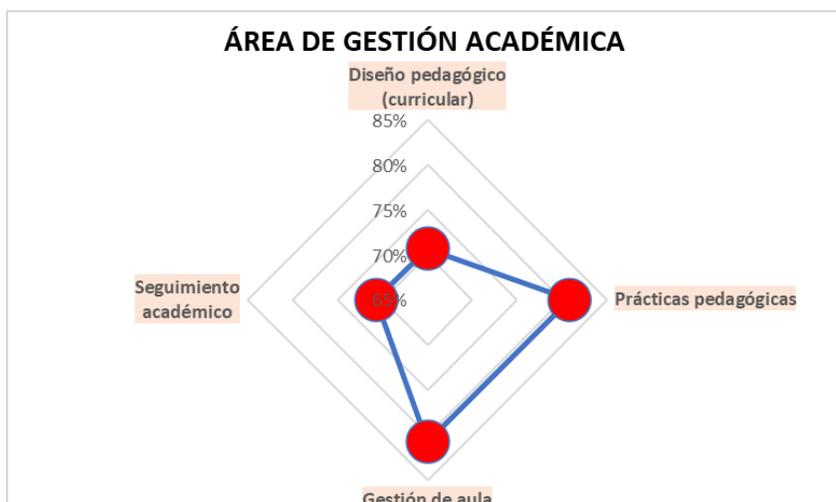


Nota: elaboración propia.

Estos resultados nos permiten observar que en esta gestión las fortalezas de la institución se consolidan en la gestión estratégica 81%, el clima escolar 81% y las relaciones con el entorno 91%, mientras que se considera relevante mejorar en aspectos como el gobierno escolar 33%, la cultura institucional 30% y el direccionamiento estratégico y horizonte institucional 51%.

Gestión Académica

Figura 3. Resultados gestión académica

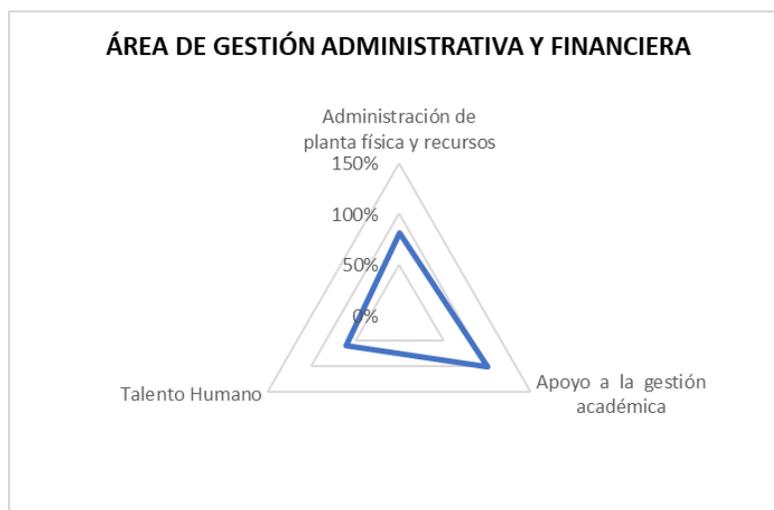


Nota: elaboración propia.

Con relación a la gestión académica, los mayores puntajes aparecen en prácticas pedagógicas 81% y gestión de aula 81%, y es importante fortalecer las áreas de diseño pedagógico 71% y seguimiento académico 71%.

Gestión administrativa y financiera

Figura 4. Resultados gestión administrativa y financiera

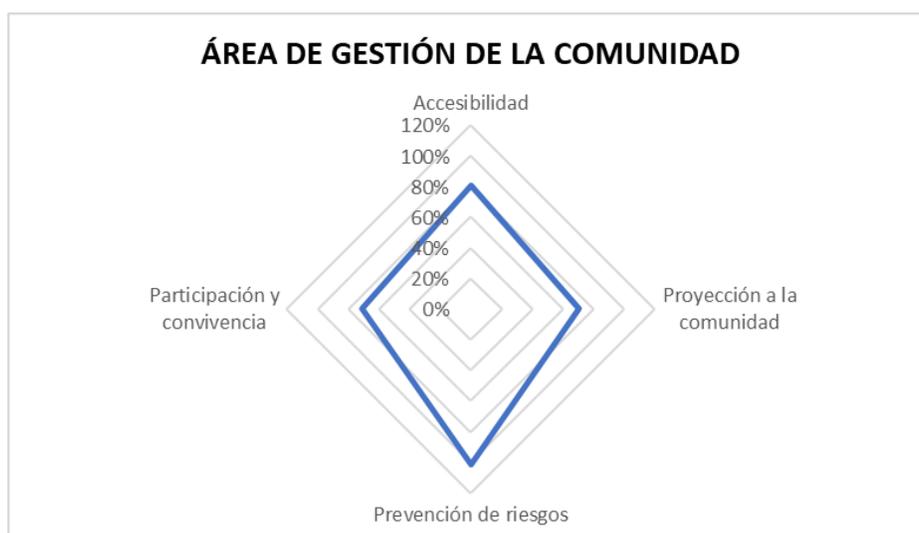


Nota: elaboración propia.

En cuanto a la gestión administrativa y financiera se consolida como aquella con mayor porcentaje de aprobación en sus diferentes componentes, encontrándose el apoyo a la gestión académica con 100%, la administración de planta física y recursos en 81% y el talento humano en 61%.

Gestión comunitaria

Figura 5. Resultados gestión comunitaria

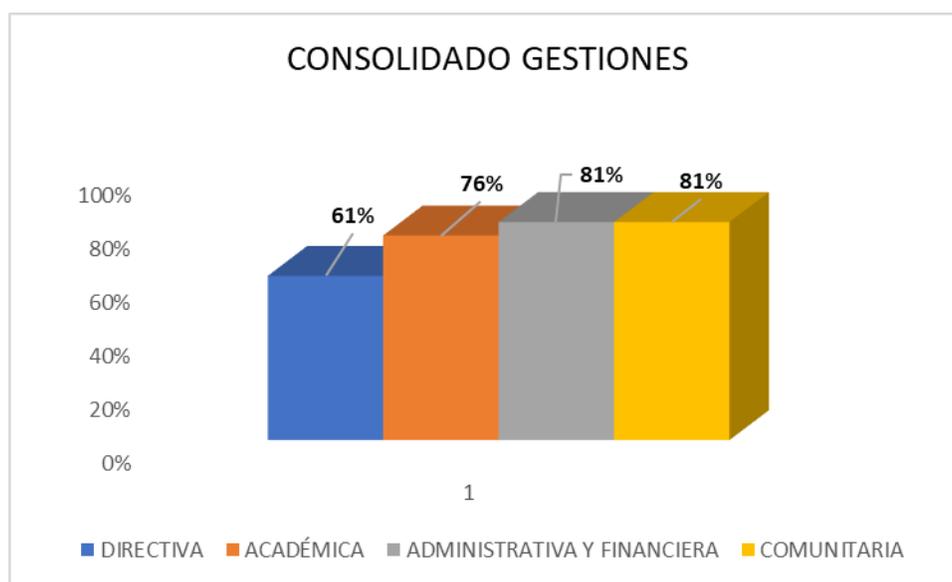


Nota: elaboración propia.

La gestión comunitaria a nivel del PEI de la institución educativa se encuentra en una alta valoración, en la cual la mayor fortaleza se consolida en la prevención de riesgos 100% y la accesibilidad 81%, y en áreas menos fortalecidas encontramos la proyección a la comunidad 71% y la participación y convivencia 71%.

Consolidado gestiones

Figura 6. Resultados de la revisión documental por gestiones



Nota: elaboración propia.

En general en relación con todas las gestiones del PEI se observa que aquellas que más presentan elementos vinculados a la inclusión y utilización del DUA son la administrativa y financiera y la comunitaria con un 81% cada una; y las de menor puntuación son la académica con un 76% y la directiva con un 61%, consolidándose esta última como la que requiere mayores procesos de mejoramiento.

Análisis de la revisión documental

Llama la atención que a pesar que la gestión directiva representa menor puntuación con 61%, las otras tres gestiones resulten en un mayor porcentaje, esto nos informa que a pesar que no existan políticas definidas, sí existe una comunidad direccionada a la educación inclusiva, especialmente en aspectos operativos, sin embargo estas acciones podrían ser aisladas y al no existir dichas políticas no se permite que estas acciones permanezcan en el tiempo, tengan seguimiento y se puedan evaluar para continuar los procesos de mejoramiento. En este sentido

según Echeita (2007) los procesos de inclusión para ser completos requieren que existan en todas las instancias de la vida institucional, especialmente en el diseño de políticas.

En relación también con la concepción de la inclusión en las dinámicas institucionales, se observa que existe un principio desde los elementos arquitectónicos y económicos, esto se ve reflejado en la gestión administrativa y financiera, también en los procesos relacionados con la administración de los riesgos escolares.

Existe en cuanto a los procesos académicos, una integración de los elementos de inclusión, sin embargo, es inconsistente, pues se presenta al interior de algunos procesos de tipo operativo como las prácticas y la gestión de aula, pero disminuye su presentación en los procesos de diseño pedagógico, esto continúa relacionándose con la inexistencia de las políticas institucionales que permitan permear todas las instancias de la comunidad educativa.

En las áreas de la gestión directiva que posee menor puntuación, se encuentran las instancias de participación del gobierno escolar y la cultura institucional, esto es de vital importancia, pues al no existir inclusión en las instancias de participación de forma transversal, se generan dificultades de comunicación en los procesos administrativos e impacta en el diseño de estrategias de mejoramiento en este tema específico. En esta gestión la mayor puntuación está vinculada con las relaciones con el entorno. Al respecto, Plancarte (2017) recuerda que es de vital importancia que exista un liderazgo inclusivo en los centros educativos, con motivo de fomentar una cultura de la inclusión, donde se fomente desde las cabezas visibles de la institución la participación de todos y todas, por tanto, debe visibilizarse también en las políticas educativas.

Adicionalmente es importante analizar que, a nivel general, la mayoría de las puntuaciones altas están relacionadas con los aspectos comunitarios, es decir, aquellos en donde

se vinculan miembros de la comunidad como familias y estudiantes, y disminuye en aquellos que implican mayor participación de los estamentos directivos. Esto es de vital importancia, pues se observa entonces que la participación se está dando de manera vertical donde los actores de la comunidad educativa están en su mayoría vinculados con los procesos de inclusión y por otro lado, los estamentos directivos requieren mayor transversalización de estas temáticas, máxime cuando son actores clave del horizonte institucional, el clima escolar y además tienen cargos de influencia sobre todas las decisiones institucionales.

5.3 Sistematización Cualitativa

5.3.1 Recuperación del proceso vivido

En relación con este momento, se describirán a continuación todos los pasos de este ejercicio investigativo, involucrando aquellos que resultan de especial atención para dar respuesta a la pregunta de investigación, por lo tanto, se trata también de involucrar todos los actores del proceso y sus opiniones frente al mismo (Jara, 2018).

Inicialmente, hay que resaltar que el proceso de recuperación histórica se inició por la organización de toda la información recabada en una matriz de ordenamiento de información (anexo 4), la cual es la base del desarrollo del ejercicio descriptivo que ocurrirá a continuación.

Del mismo modo, se encuentra que los principales pasos para llevar a cabo esta experiencia pueden consolidarse en diseño y aplicación los cuales serán presentados en este apartado.

5.3.1.1 Diseño.

Corresponde a las primeras 7 acciones que se consolidan en la matriz de información, en las cuales se generó la idea principal del proyecto, se buscaron antecedentes y fuentes documentales que permitieran consolidar dicha idea.

Para ello se inició un proceso formativo para las investigadoras a nivel de todos los aspectos teóricos básicos de los procesos de investigación, los cuales incluyeron la formación en temáticas sobre el DUA, su relevancia, diseño e implementación; las prioridades educativas en primera infancia y la formación sobre situaciones de inclusión y exclusión en los niños y niñas de preescolar para profundizar en el tema de investigación. Por otro lado, también se rescata que se realizó un ejercicio formativo en cuanto a las actividades rectoras en preescolar; todo esto permitió ampliar el conocimiento para poder concretar el problema a abordarse para la realización de la investigación en el contexto escolar elegido.

En cuanto al diseño del currículo enmarcado dentro del DUA y transversalizado con las actividades rectoras, cabe destacar que se construyó a partir del seguimiento a las programaciones establecidas para el grado preescolar, sin embargo se privilegió una metodología que incluía el acceso al conocimiento desde diferentes modalidades sensoriales, estas modalidades eran practicadas a través de la transversalización en las prácticas educativas donde se incluyeron las actividades rectoras del juego, el arte, la literatura y la vinculación con el medio. En el apartado siguiente podrá evidenciarse la puesta en escena de estos elementos.

En la finalización de la fase de diseño, se realizaron las gestiones para solicitar autorización al centro educativo y a los actores de la comunidad su participación en el proyecto. En este punto se pudo observar un gran interés por parte de las directivas institucionales en la realización de la investigación, también permitió generar un panorama teórico más amplio sobre

el DUA y las actividades rectoras para las investigadoras, puesto que la temática aún era nueva y se requirió realizar un ejercicio de reconocimiento del estado del arte de estos aspectos, para delimitar con mayor acierto los propósitos del presente ejercicio.

Todas las acciones del diseño del proyecto pueden observarse en la figura 7.

Figura 7. *Actividades de diseño de la experiencia*



Nota: elaboración propia.

5.3.1.2 Aplicación.

El ejercicio aplicativo de la experiencia se consolidó como el eje de desarrollo, ya que en este paso se ejecutaron todas las actividades de intervención con la comunidad educativa que fueron en total 26, las cuales se diseñaron en relación con los temas de interés del proyecto. En total fueron 8 actividades con familias, 5 actividades con participación exclusiva de docentes, y 13 actividades de aplicación con los niños y niñas del grado preescolar.

Es importante aclarar que para las actividades se utilizaron diversas metodologías de trabajo debido a que estas se realizaron en medio de la contingencia mundial por COVID-19, por lo tanto las actividades con docentes fueron virtuales, y las actividades con padres y estudiantes fueron presenciales pero organizadas en grupos pequeños de trabajo, en un inicio en entornos del hogar y posteriormente en grupo en el entorno escolar debido a los permisos que se fueron otorgando a las instituciones educativas por parte del MEN.

5.3.1.2.1 *Actividades con docentes.*

En las actividades realizadas con maestros se realizaron 4 talleres (figura 8) en los cuales se socializo las estrategias del DUA y las actividades rectoras, partiendo de su diseño, procedimiento e implementación, en los cuales se indicaban compromisos. Durante los talleres, que se realizaron principalmente sobre sensibilización en el decreto 1421 de 2017 e implementación de DUA y actividades rectoras, en ambos casos se observó que las y los docentes poseen gran desconocimiento de los temas, y de los beneficios que éstos ofrecen a estudiantes, docentes y familias.

Figura 8. *Listado de actividades con docentes*



Nota: elaboración propia.

Se pudo evidenciar además interés por conocer la temática, así como las diferentes estrategias para ser puesta en práctica, por otro lado, se observó que, a pesar del reconocimiento de los participantes de no saber sobre estos temas, durante la exposición fueron informando que aplican en la clase muchas de estas estrategias, pero que desconocen que hacen parte de alguna teoría educativa.

Varias de las participaciones giraron en torno a la importancia del cambio de actitud de las y los docentes, pues existe un imaginario casi que unánime sobre que es muy difícil reconocer la diversidad en los procesos de aprendizaje en el aula, y más aún, sobre las estrategias para hacer de esta diversidad un proceso aplicado. La gran mayoría de ejemplos se direccionan hacia la homogenización de las tareas, más que a la diversificación en la presentación de la información lo cual es clave en cuanto al DUA.

También se trabajó entrevistas con docentes, en donde se pudo determinar de forma individual la aplicación del DUA y las actividades rectoras en el grado de preescolar, en donde se encontró que las maestras conocen e identifican diferentes metodologías, aunque no conocen los elementos teóricos que las subyacen, y también pudo observarse que en su práctica educativa es frecuente el uso de las actividades rectoras, pero aún desconocen los modelos teóricos que las sustentan, así como también se pudo identificar las necesidades de formación manifestadas por ellas mismas. En este sentido surgió la propuesta de crear una comunidad de aprendizaje para retroalimentar e implementar la estrategia DUA para fortalecer la educación para todos los estudiantes, de la misma manera se identificó la importancia de realizar el tránsito armónico de saberes que llegan a la básica primaria.

Cabe resaltar que el último encuentro con docentes fue muy fructífero, pues se ejecutó una dinámica referente al proceso y planificación de las actividades la cual consistía en que los

docentes deberían ubicar las diferentes actividades desde el primer momento de la sistematización de la experiencia, se debía reflexionar sobre las mismas y sobre los elementos que faltarían para lograr unos resultados que ayudaran al fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y niñas.

Las y los docentes manifestaron que se deberían realizar más encuentros para fortalecer los conocimientos de la estrategia DUA como los principios y las pautas, para ser puestos en práctica con los siguientes grados.

5.3.1.2.2 Actividades con familias.

Las familias participaron activamente del proceso, apoyando la ejecución de las Guías Ardua con los niños y niñas y posteriormente con el apoyo de otras actividades para casa (Figura 9). En relación con la participación de estos actores fue interesante, debido a que fue posible socializar con las familias los procesos de los estudiantes, conocer cómo ven los aprendizajes, permitiendo que cada uno exprese como fue su participación dentro del proceso y cuál es su reflexión sobre el mismo.

Figura 9. *Actividades desarrolladas con familias*



Nota: elaboración propia.

También se involucró a las familias en la ejecución de las sesiones de las actividades rectoras implementando la literatura, el juego la exploración y el arte, la lectura de cuentos para

manejar las emociones. Este rol de las familias dentro del aula fue muy significativo pues les permitió tener un acercamiento sobre lo que se está desarrollando allí y lo importante que es conocer los procesos de enseñanza aprendizaje, así pues varios relatos de las familias se concentraron en resaltar que se habían sentido muy felices de participar en el aprendizaje de sus hijos, y les era muy grato observar cómo los niños y las niñas estuvieron atentos y participativos durante las actividades y cómo llegaban a casa a contar lo que habían realizado durante las jornadas. Es decir, estas familias también compartieron la visión de las investigadoras sobre la ejecución de las tareas de las guías con una motivación constante por parte de las y los estudiantes.

5.3.1.2.3 *Actividades con estudiantes.*

Consistieron en el eje central del proyecto, las cuales tuvieron como fuente de desarrollo dos instrumentos (figura 10), por un lado, la ficha de caracterización individual, que permitió establecer un diagnóstico para cada niño y luego a nivel grupal, cuyo desarrollo fue expuesto en la descripción del punto de partida, y por otro lado el diseño y aplicación de las Guías Ardua, las cuales permitieron la puesta en práctica del DUA mediante las actividades rectoras con los niños y niñas.

En cuanto las Guías Ardua se trabajaron 5 talleres (Anexo 7), para lo cual se diseñó un formato que especificaba los principios y pautas del DUA, las actividades rectoras, las estrategias a implementar y el material que se utilizaría. Para fortalecer y potencializar los aprendizajes; cada diseño que se realizó iba acompañado de material especial, algunos con reciclaje llamativo para que los niños y niñas pudieran manipular, jugar y recrear. También se crearon juegos tecnológicos como memograma, la ruleta DUA, la caja mágica y algunos ya

existentes en dispositivos móviles. Las actividades fueron diseñadas de acuerdo con el diagnóstico de cada niño y niña retomando así conocimientos previos y fortaleciendo el aprendizaje significativo.

Figura 10. Actividades con estudiantes



Nota: elaboración propia.

En relación con la aplicación de los principios del DUA, se utilizaron diferentes canales sensoriales para la instrucción y la mediación pedagógica, a través de mecanismos auditivos, visuales y kinestésicos, tales como la ruleta de las letras, tarjetas con dados para jugar en familia y crear cuentos, una semilla y su recipiente para motivarlos a sembrar y observar su germinación, palos de paletas de colores para identificarlos, contar y crear figuras, que fueron entregados a cada niño y niña en sus hogares.

Se realizó material sensorial, el jardín de las letras, animales, huellas, cajas para ensartar, caja para percibir sensaciones, organizadores gráficos, se realizaron actividades con material para experimentar como hacer masa de galletas y crema para decorar pasteles entre otros. Las actividades se realizaban teniendo en cuenta múltiples formas de presentar la información,

múltiples formas expresar y múltiples formas de motivación, algunos ejemplos de esto pueden observarse en el anexo 6.

En cuanto al desarrollo de las actividades, se pudo observar el agrado de los niños y niñas hacia las estrategias ya que se implementaron materiales que ellos podían manipular, donde fueron libres en su forma de expresión de lenguaje, así como la posibilidad del desarrollo de su dimensión motriz. También a lo largo de cada sesión, se fortaleció el proceso de interacción entre el grupo de niños, de tal manera que se impactó sobre las habilidades de socialización. Se observó que los estudiantes con la ejecución de las tareas fueron fortaleciendo sus habilidades de atención, memoria, lenguaje, motoras, así como también su motivación, observando mayor participación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pero también fortalecimiento de su condición emocional, en la medida en que se notaba la alegría para desarrollar lo propuesto.

5.3.1.3 Análisis de datos del proceso vivido.

Para poder obtener los resultados, se procedió a un proceso previo de análisis de datos a través de la técnica de categorización de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1988), en la cual se establecieron en un primer momento categorías abiertas y posteriormente categorías axiales, para posteriormente presentar la relación entre las categorías en el paso siguiente en las reflexiones de fondo.

En este sentido, es necesario mencionar que, para la categorización abierta, se codificó toda la información recolectada a través de los instrumentos descritos en el diseño metodológico, y se determinaron 25 categorías inicialmente, de las cuales se descartaron 3 las cuales no eran representativas para aportar a los objetivos de la investigación. Las restantes 22 se presentan a continuación:

1. Rol docente
2. Importancia del diagnóstico
3. Diversidad de aprendizajes
4. Actividad rectora arte
5. Concepciones de preescolar
6. Formación docente
7. Aprendizaje significativo
8. Actividad rectora contexto
9. Socio afectividad familiar
10. Socio afectividad en la práctica pedagógica
11. Inclusión
12. Concepciones preescolares
13. Rol de la familia
14. Evaluación
15. Rol del estudiante
16. Zona de desarrollo próximo
17. DUA
18. Barreras para la inclusión
19. Actividad rectora juego
20. Políticas de inclusión
21. Educación tradicional

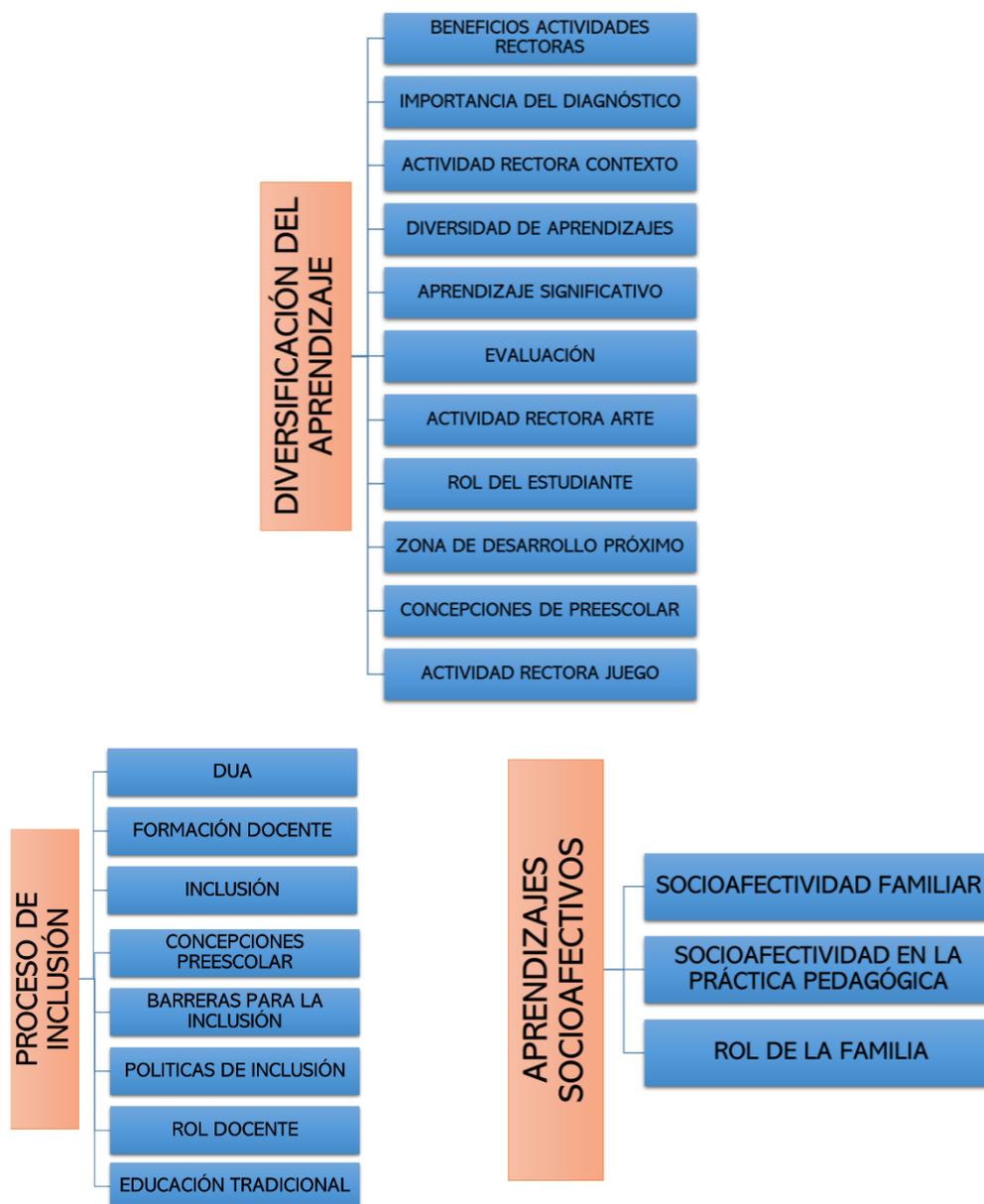
Figura 11. *Categorías abiertas*



Nota: elaboración propia.

Posteriormente se procedió a establecer la agrupación de categorías para formar las categorías axiales estableciendo las siguientes 3:

Figura 12. Categorías axiales



Nota: elaboración propia.

5.3.2 Reflexiones de fondo

En este apartado según la propuesta de Jara (2018), se tratará de integrar toda la información recabada en la experiencia, para generar un proceso de construcción de

conocimiento de tipo reflexivo. Los elementos aquí presentados son además resultado de la categorización axial antes mencionada.

5.3.2.1 Diversificación del aprendizaje.

Esta categoría describe cómo se dio el proceso de aprendizaje de las y los niños participantes de esta investigación durante la experiencia del DUA en conjunto con las actividades rectoras en el grado preescolar. Para ello el diagnóstico fue la base del proceso, y sus resultados impactaron todo el ejercicio de implementación de las guías ARDUA, incluyendo el diseño y la aplicación. De acuerdo con esto las actividades rectoras diseñadas a partir del juego, el arte, la literatura y la vinculación del contexto, se aplicaron con elementos llamativos en cuanto a colores, texturas, temáticas y material, favoreciendo la atención, motivación y desarrollo cognitivo, es así como los niños y niñas en cuanto a los elementos kinestésicos expresaban “profe se siente suavcito, es rico y uno se relaja” (J2M); “en mi familia también hacen galletas” (H5T); “profe hagamos galletas para vender” (V6T).

Durante una actividad de mezcla de masa de colores, las y los estudiantes comparaban “el color amarillo profe se parece a el color de mi bolso” (G9M); “profe mire esta suave y frio el color rojo” (CLA8M); “a mí me encanta el color verde y es fácil de sacar, con el azul y el amarillo” (D12M); “verdad profe que solo son 7 colores” (V6T); “voy decorando con pepitas mi arco iris para que me quede bonito” (M3M).

En este mismo sentido, la utilización de actividades rectoras en combinación con el DUA, ofrecen un valor agregado en cuanto al currículo, ya que teniendo en cuenta la normatividad colombiana, que plantea que en el nivel de preescolar los niños desarrollan dimensiones, es posible trabajar la interdisciplinariedad curricular desde la actividad basada en el

contexto, pues en la medida en que las actividades del aula tienen un sentido práctico en el aprendizaje para los niños y niñas, no funcionan solamente para el desarrollo de contenidos, sino también para fortalecer la utilización de ese contenido en la vida cotidiana convirtiéndolo en funcional, por lo tanto se hace más fácil que pueda interiorizarse. Según Albornoz (2009), este proceso se da porque en el momento en que los aprendizajes adquieren un significado, el estudiante es capaz de generar procesos reflexivos sobre el mismo, y finalmente dar una interpretación y construir nuevas versiones del mundo. Por otra parte esta construcción de significado se convierte en elemento decisivo para que el estudiante otorgue un sentido a lo que aprende, en la medida en que si la respuesta al ¿por qué debo aprender esto? es relacionada con una utilidad en su contexto, o con un elemento motivador previo, el ejercicio de aprender incluye un elemento de elección, que dota al estudiante de una sensación de autonomía sobre lo que aprende, convirtiendo a esta última en un facilitador del aprendizaje (Coll et.al, 2010).

Con esta propuesta se generaron a la vez procesos de motivación extrínseca, las cuales eran expresadas con efusividad, como por ejemplo con la temática de las estaciones, los niños y las niñas se sorprendieron manifestando: *“¡chévere así es la explosión de un volcán!” (S2M); “¡Qué vacano, profe así es la lava!” (J1M); de igual forma respecto a la actividad de las arañas con marcador dentro de un recipiente “yo ya me he visto ese truco, en tik tok” (V6T) “está viva, se está moviendo” (J2M), “ya se murió esa, no se mueve” (P7T)*. De acuerdo con lo anterior, se ratifican algunas de las aportaciones de Omrod (2004), en donde a partir de elementos de motivación externa es más fácil lograr los aprendizajes, pero además la permanencia de la atención de los niños y niñas en el desarrollo de las actividades de aula. Por otro lado, Coll et.al, (2010) plantea que para que exista una adecuada motivación hacia la tarea,

es necesario vincular el componente del placer, el disfrute de la tarea se convierte en elemento motivador, y justamente coincide con lo observado en la ejecución de las guías ardua.

Por otro lado la utilización de éstas actividades rectoras generó en las y los estudiantes aprendizajes significativos, ya que durante las ejecuciones identificaron elementos ya conocidos por ellos, siempre traían a colación situaciones previas, a partir de las cuales las docentes apalancaban los nuevos conocimientos, por ejemplo “*yo cuido mis gaticos y en la finca tengo muchas gallinitas*” (**V6T**) –Actividad sobre categorización de animales– “*hagamos arepas, mi mami también nos hace arepas*” (**H5T**); “*mi abuelita también hace galletas*” (**J1M**); “*A mí me gusta hacer galletas, yo le ayudo a mi abuelita*” (**JER4T**) -Manipulación de masa- y “*me encanta rodar en las colchonetas así lo hago en la finca de mi abuelito*” (**P7T**) -Actividades de dimensión motriz.

Estas situaciones ponen de manifiesto que las actividades rectoras en preescolar favorecen la aplicación de los principios de la teoría de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), en la cual se pueden utilizar los conocimientos previos para fortalecer los nuevos conocimientos, así pues elementos como los juegos de roles, muy utilizados en la cotidianidad por los niños, fueron trabajados en el proyecto por ejemplo en la representación de oficios y profesiones (Anexo 7); estrategias que siendo planeadas adecuadamente y usadas en el aula con un propósito curricular definido, permitirían trabajar a su vez, las habilidades comunicativas, la imagen objetal y la socialización.

Adicionalmente los elementos lúdicos involucrados en las actividades fortalecieron la manipulación del objeto y el desarrollo de competencias motrices finas y gruesas, esto con relación a la aplicación de diversas actividades del proyecto que implicaron la manipulación de material, como por ejemplo la actividad que incluyó decoración de galletas (anexo 7). En

relación con el arte, la utilización del dibujo no sólo desde la reproducción de una imagen, sino también desde la comprensión de su significado, es un mecanismo idóneo en la formación de habilidades de simbolización requeridas por ejemplo para la relación de grafema y fonema.

Algunas de las actividades pueden observarse en el anexo 7.

Adicionalmente el aprendizaje se vio favorecido, pues la utilización de esta estrategia cambió el rol tradicional que cumple el estudiante, en la medida en que los niños y niñas se mostraron activos, motivados, interesados por la ejecución de las actividades, confiados en la realización de las mismas, felices y alegres, estos hechos fueron también ratificados por las familias que los acompañaban en su proceso académico, quienes expresaron *“Las actividades son muy chéveres, a los niños les gusta mucho y se les facilita hacerlas, aunque uno hay cosas que no se acuerda ya, o a veces uno no sabe, pero como son bien explicadas las podemos hacer”* (MF1), *“A mi hijo le gusta mucho cuando nos manda videos, el ve lo que tiene que hacer y nos ayuda a entender los temas”* (PF1).

Los niños y niñas también jugaron un rol activo, pues participaban de forma oral con naturalidad vinculando sus anécdotas previas a los ejercicios propuestos, esto evidenció avances en este aspecto, pues la dimensión comunicativa en cuanto a la expresión oral espontánea fue un aspecto a mejorar que se determinó en la fase de diagnóstico de forma generalizada para el grupo, algunas de las participaciones fueron *“El gato es un animal que vive en la casa, yo no tengo mascota, pero los gatos persiguen los ratones y se los comen”* (J1M); *“yo tenía dos pajaritos en mi casa y eran muy bonitos, los cuidamos y les echamos comidita”* (P7T).

Por otro lado, las y los niños interactuaron de forma colaborativa a pesar de encontrarse en grupos de trabajo pequeños durante la mayor parte de la experiencia, pues se vincularon entre sí para ofrecerse apoyo y colaboración en el desarrollo de las actividades, aun cuando no

existiese una indicación del docente para ello, como lo relatado en una ficha de aprendizaje por una de las investigadoras *“Los niños se ayudan entre sí, porque S2M, no presta atención a la indicación. M3M es un niño muy observador y le ayuda a desarrollar la actividad”*; *“Es una niña cariñosa, se observa que se siente a gusto ayudando a sus compañeros, prefiere organizarle a los demás antes que, a ella, es muy participativa” (S2M)*. Estos espacios pusieron de manifiesto la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (1991), la cual además no se originó únicamente por la coexistencia de los niños y niñas en el mismo espacio, sino que como lo plantea Labarrere (2016), se ejecutó un ejercicio colaborativo, el cual supera la circunstancia de ayuda, y propone la interacción permanente de las y los estudiantes en la resolución de un problema, finalmente en la ejecución de las tareas asignadas. Es así como el desarrollo estaría determinado no sólo por el éxito de la tarea, sino por la posibilidad de las ganancias sociales en la interacción; esto es importante a la luz de las circunstancias que atravesaron la investigación - la emergencia por covid-19- pues justamente este tipo de interacciones se minimizaron en la escuela, y aun así, eran naturales para los grupos pequeños de trabajo. Estos hechos también sugieren que la escuela debe potenciar el trabajo colaborativo por encima del individual, para fortalecer los aprendizajes.

Finalmente en relación con los procesos de evaluación, se encontró una ejecución adecuada de las actividades, la cual se caracterizó en los casos de éxito por el adecuado acompañamiento de las familias, pero también por la motivación generada gracias al diseño de éstas, esto es importante puesto que se pudo observar que no sentían miedo en la comisión de un posible error, sino que más bien sentían confianza en la ejecución con una posibilidad de continuar intentándolo, y en algunos casos lograban la ejecución correcta; al respecto una de las investigadoras relató *“el niño J4H realizó un primer intento de ejecutar la torre, sin embargo se*

le cayó, en este momento miró a la docente que lo animó a continuar, el sonrió y realizó un segundo intento, más concentrado, y ejecutó la actividad adecuadamente. Al terminar vio a la profe y le manifestó: ¿cierto que me quedó muy bonita?” (DI1); de esta forma, estas estrategias evaluativas al estar basadas en las actividades rectoras vinculando elementos del ciclo vital, son útiles puesto que incitan al niño a reconocer una posibilidad de éxito y tener una actitud confiada en el posible resultado, por tanto determinan la oportunidad de reconocer sus propias habilidades (autoeficacia) y de sentir que es capaz de lograrlo (autoestima), estos dos elementos son importantes para la adecuada atribución personal de control sobre la tarea evaluativa, por tanto facilitan la ejecución de la misma (Coll et.al, 2010).

Proceso de inclusión. Esta categoría presenta las diferentes características que posee el proceso de inclusión para la población diversa que estudia en la institución, y que se da en todos los niveles y actores de la comunidad. Por lo tanto, inicialmente el concepto inclusión se entiende como un ejercicio necesario al interior de las dinámicas educativas, sin embargo, las personas presentan desconocimiento de la normatividad que la sustenta, y su aplicación se asume de una forma muy superficial, sin claridad en lo que cada persona puede y debe hacer desde su rol “todo el tiempo nos han hablado de inclusión, de adaptación del currículo, de hacer adaptación de la programación, pero uno hace lo que puede” (ED1) “Yo trabajo partiendo de la necesidad de los niños y las niñas pero que me falta conocer más sobre los principios y pautas de la estrategia del DUA. Sería bueno formar grupos de estudio para así poder ayudar al que más requiere” (TD2); “Durante el desarrollo del taller las y los docentes manifestaron desconocer el decreto 1421 de 2017, y expresaron que no sabían todos los aspectos que abarca esta norma” (DI2).

Del mismo modo las y los maestros presentan la conceptualización sobre el DUA, del cual desconocen su sustento teórico aunque tienen algunas nociones, es así como una docente manifiesta *“Inclusión es como organizar actividades para los niños que requieren ciertas, que tengan ciertas dificultades, hacer actividades diferentes a la de los otros para que ellos también participen de esos procesos educativos como todos”* (ED1), aunque aclaran que en múltiples ocasiones desarrollan estrategias dirigidas hacia la atención a la diversidad en el aula *“Que yo recuerde pues a mi antes de los talleres no me habían hablado de DUA, pero cuando a uno le explican uno se da cuenta que si hace las actividades, es decir, uno siempre las ha hecho en preescolar pero por lo menos yo no sabía que eso era el DUA”* (ED1).

Sin embargo también encuentran algunas barreras para su aplicación, tales como la formación teórica en la temática y la carga académica extensa, lo que impide la preparación de material incluyente y en ocasiones esto afecta el aprendizaje de los niños y niñas, al respecto se encontró *“Yo creo que antes de pretender cambiar los niños, debemos cambiar nosotros como maestros, nuestras estrategias, nuestra forma de transmitir el aprendizaje”* (TD3), *“porque como el error que nosotros cometemos es de pronto preparar una sola forma y entonces pretende que con esa forma aprendan todos, y los resultados aprenderán unos, pero otros no”* (ED1).

De igual forma, existe un imaginario social de las y los docentes, en el cual a pesar de que se aplican algunas estrategias para diversificar los aprendizajes, siempre existe una dificultad para lograr con éxito metodologías incluyentes, esto puede entenderse, debido a la gran influencia que el modelo pedagógico tradicional tiene en el contexto, en el cual prima la homogenización de los procesos de aprendizaje, siendo así este modelo bajo el cual fueron

educados los maestros y formados como agentes pedagógicos, y que además han aplicado en su ejercicio profesional. (De Zubiría, 2006).

De igual forma, los participantes de la investigación comentan otro tipo de barreras que existen en la institución educativa, las cuales obstaculizan la ejecución de las acciones de inclusión en los diferentes espacios, tales como las condiciones socioeconómicas y socioafectivas de las familias, y la ausencia de procesos de inclusión que partan del personal directivo con políticas claras. Esto último se observó también en la revisión documental, en donde no existen de forma explícita las políticas que se dan desde los entornos directivos para lograr una inclusión efectiva, especialmente lo relacionado con las instancias de participación del gobierno escolar y la cultura institucional. Es así como resulta llamativo que como se comentó anteriormente, aunque los docentes no tienen la formación ni el conocimiento teórico sobre las estrategias de inclusión como el DUA, si existe una dinámica interna del aula, en donde al estar integrada la población estudiantil con diversidad funcional por ejemplo, se hace necesario y obligatorio el tránsito hacia otras formas de educación más incluyente, aunque esta situación encuentre de por medio muchas tensiones *“Pues es duro, en el sentido que uno tiene que hacer las cosas personalizado, porque mientras uno trata de hacer las actividades con esa personita, como le digo así uno les ponga trabajo a los otros niños o así uno esté desarrollando la misma actividad se dispersa muy rápido, así uno se levanta el otro lo corta, es complicado” (ED1).*

Esto pone de manifiesto por un lado que las y los docentes tienen una genuina preocupación por realizar procesos de inclusión aún sin la formación especializada para realizarlo, pero por otro lado, que la inclusión es una necesidad presente dentro de los procesos educativos actuales, y que en ocasiones se origina de forma natural a partir de los procesos de integración poblacional, logrando así encontrar estas estrategias integradas en la cultura y las

dinámicas escolares, aunque de forma incipiente; de hecho dentro del proceso reflexivo como investigadoras que ejercen la práctica docente, compartimos esta visión, en la cual en el inicio de este proceso investigativo también se desconocían los elementos sobre inclusión, DUA y actividades rectoras que se han abordado aquí, y gracias al proceso formativo, fue posible comprender especialmente la aplicación de los mismos, sin embargo éstas formaciones no deberían ser exclusivas, sino un ejercicio más amplio a todo el personal docente.

Finalmente es interesante que los procesos de inclusión existentes, surgen de un modo casi que orgánico a partir de las necesidades de inclusión desde la práctica educativa como base, convirtiendo así el ejercicio de la educación como un alimentador y disparador que crea necesariamente para las instancias directivas una necesidad de gestión a largo plazo (Echeita, 2007), para la generación de políticas que mejoren y consoliden estos procesos, pues existe una población de especial atención que requiere estas mejoras.

Aprendizajes socioafectivos. En esta categoría se presenta un hallazgo muy importante en cuanto a la sistematización de esta experiencia investigativa, pues plantea cómo la utilización de estrategias basadas en el DUA y las actividades rectoras en el grado preescolar enriquecen la puesta en práctica de la dimensión socioafectiva y ésta resulta como una ganancia transversal a la adquisición de otro tipo de aprendizajes.

Estas adquisiciones socioafectivas se vieron potenciadas por la utilización de las GUÍAS ARDUA, pues estos recursos dispuestos para diferentes mecanismos sensoriales, con diversos materiales, con temáticas llamativas al ciclo vital generó no sólo el mantenimiento del proceso atencional, si no a su vez la expresión de un estado de ánimo adecuado y colaborativo para el desarrollo de las mismas, infundiendo así una alegría por el aprendizaje y la escuela; en este

sentido algunos niños y niñas expresaban “¿profe mañana venimos otra vez? me encanta hacer experimentos” (S1M); algunos no deseaban despedirse y seguían disfrutando de las actividades “que lindo está el salón, me gustó mucho estar aquí” (J1M); en ocasiones se evidenciaba su expectativa al llegar al salón, “profe y hoy que vamos hacer? (S2M); “a mí me gustó mucho decorar los pasteles” (M3M); “nos divertimos mucho hoy” (CLA7M); al respecto Tonucci (2016) plantea la importancia de repensarse la escuela como un espacio divertido y alegre, puesto que existen múltiples características que la hacen un espacio casi que contrario a la naturaleza de los niños y niñas, pues sus conocimientos y materiales homogéneos, disminuyen el interés, e incluso en ocasiones causa aversión. Por el contrario, una escuela bonita, agradable, en donde el conocimiento es menos estructurado, proporciona un espacio de florecimiento de las emociones de satisfacción, disponiendo así al estudiante para el proceso de enseñanza. Por otro lado, este componente emocional, también apunta a la creación de una escuela para el bienestar, trascendiendo los modelos tradicionales, y estableciendo nuevos motivos para que el estudiantado quiera pertenecer a ella (Aranguren, 2020).

Por otro lado, estas ganancias socioafectivas impactan el vínculo docente - estudiante, donde se genera una relación de confianza debido a que las actividades resultan divertidas para los niños y niñas, y son presentadas de forma tal que pueden lograrlas, pero adicionalmente al ser mostradas en forma de juego no existía una censura o sentimientos de minusvalía cuando a las y los estudiantes no les era posible lograr la meta de la misma. En este sentido algunos niños y niñas decían “yo puedo profe” (J1M); “me falta un poquito, espere profe lo vuelvo a intentar” (H5T), así insistían nuevamente, persistiendo y a la vez disfrutando del juego. De esta forma, esta sensación de confianza, favorecida por la relación profesor-estudiante, en la cual el hecho de que el aprendizaje justamente sea un proceso continuo retroalimentativo, en donde existan roles

horizontales, que establezcan un clima escolar que favorezca la internalización de saberes (Coll et.al, 2010).

De igual forma debido a la situación de aprendizaje en casa generada por la emergencia sanitaria por Covid 19, se requirió el acompañamiento permanente de los padres durante la ejecución de las actividades, dando como resultado por un lado que las tareas planteadas generaran motivación a su vez en los cuidadores, quienes manifestaron con frecuencia a las docentes *“mi hijo estaba muy feliz realizando la tarea de las plantas, y me gusto acompañarlo porque también aprenden a cuidar la naturaleza” (MF1)*; *“mi hijo llega a casa feliz, a contar todo lo realizado durante la jornada, lo que antes no hacía, ahora le presta más atención” (PF3)*; *“era más callada al comienzo del año, ahora comenta las actividades tan bonitas que realiza en el salón, y así aprovechamos para hablar un ratico” (MF8)*.

Esto es muy importante puesto que impacta el acompañamiento familiar, logrando así que el momento de la tarea se convierta en un espacio divertido, contrario a las tensiones y dificultades que se presentan tradicionalmente en este espacio. Al respecto la concepción sobre escuela como sinónimo de bienestar que se abordó en párrafos anteriores (Aranguren, 2020), también logra impactar en las relaciones de las familias con los demás actores de la comunidad educativa, pues a pesar de la innegable necesidad de su vinculación diversos estudios han planteado un deterioro de estas relaciones (López y Guaimaro, 2015), por tanto esta nueva representación de las instituciones educativas sirve para retomar dichas relaciones, porque se sustenta en la emocionalidad que se origina a raíz de las actividades implementadas, permitiendo además el fortalecimiento del vínculo entre los estudiantes y los cuidadores.

Para terminar, es necesario no dejar de lado que algunas familias tuvieron dificultades para cumplir con las actividades propuestas, en este sentido es necesario pensarse que tal vez un

diagnóstico familiar en cuanto a tiempos y espacios podría disminuir estos eventos, y así lograr mayor cubrimiento de la población con la adherencia a este tipo de estrategias.

5.3.3 El punto de llegada

De acuerdo con la sistematización de la estrategia, en este apartado se tratará de concluir los hallazgos del proceso descrito con anterioridad, en este sentido las principales aportaciones de esta experiencia sobre la implementación del DUA y las actividades rectoras en el nivel de preescolar se presentan a continuación:

Los aprendizajes adquiridos en este proceso favorecen el desarrollo de las dimensiones esperadas, y forma los prerrequisitos necesarios para la adquisición de la lectura y escritura específicamente, y para todos los aprendizajes requeridos para el grado siguiente, es así como el aprendizaje no se da solamente en términos de contenidos temáticos, sino que la manipulación del conocimiento desde distintas modalidades sensoriales, y a través de actividades como el juego, la literatura, el arte y la vinculación con el contexto, favorecen un aprendizaje para la vida, logrando que este sea significativo para las y los niños, y de esta forma su internalización.

El trabajo colaborativo es un resultado innegable de la implementación del DUA y las actividades rectoras, aun cuando las circunstancias contextuales no lo favorecen, esto es importante entenderlo no sólo en términos de las ganancias finales de conocimientos por la realización de un ejercicio, sino también del proceso de interacción con pares, pues al ser un ejercicio colaborativo no se trata solo de ofrecer y recibir ayuda, sino de construir y resolver problemas juntos, de tal forma que los niños y niñas construyen soluciones y en ese ejercicio ganan habilidades de comparación, diálogo, comunicación asertiva, convivencia, respeto por las ideas de otros y habilidades de negociación.

Es de vital importancia que las y los maestros de preescolar se piensen con detalle la planeación de las actividades, en especial con respecto a los materiales desde diferentes mecanismos sensoriales, pues se consolidaron como un elemento fundamental en la estrategia, el uso de colores, diversidad de texturas y de metodologías relacionadas con los juegos, fueron fundamentales para fomentar la motivación, la dimensión socio afectiva, y la representación de la escuela como sinónimo de un espacio de bienestar para los niños, niñas y sus familias.

Por otro lado, los relatos de las y los docentes en relación con las dinámicas del curso, expresan que en relación con los procesos educativos de las y los estudiantes en condición de discapacidad de la institución educativa, se gesta inicialmente un proceso de integración educativa, el cual se convierte en un paso previo para que, de forma natural, los actores educativos vivencien la necesidad de utilizar estrategias de aprendizaje más incluyentes, como el DUA, aun cuando no tienen la formación teórica especializada necesaria, de forma tal que se asienta así un proceso de cambio que surge en las bases de la práctica educativa con la comunidad, y que debería avanzar hacia la consolidación de políticas institucionales que trasciendan a la inclusión a largo plazo, que garanticen el goce efectivo de los derechos para las y los miembros de la comunidad educativa.

Esta estrategia genera aprendizajes socioafectivos que fortalecen en los niños y niñas la empatía hacia las actividades escolares, el fortalecimiento de la autoconfianza, autoestima y afecto en el vínculo docente – estudiante, y la vinculación de las familias hacia los procesos educativos, todos estos elementos favorecen el curso armónico de la escolarización porque funcionan como una base segura de las instituciones educativas para las y los aprendices, originando así permanencia en el sistema educativo, culminación de la escolarización y proyectos de vida fortalecidos.

Recomendaciones

Es necesario que las instancias directivas de la institución educativa se sensibilicen frente a la necesidad de crear políticas institucionales de largo plazo en cuanto a los temas de inclusión, porque, aunque existen prácticas de aula en donde se ejecutan estrategias de este tipo, no son suficientes para garantizar la participación de todos y todas en instancias de toma de decisiones, y así generar acciones que logren impactar la población en situación de inclusión escolar.

Esta investigación puso de manifiesto, la importancia de fortalecer los procesos de formación para las y los profesores, en relación con los temas como el DUA, en especial en cuanto a los componentes teóricos que los sustentan, pues esto favorecería el mejoramiento de las estrategias en la práctica educativa.

Es necesaria la revisión y posible utilización de estrategias metodológicas novedosas vinculadas a otros modelos pedagógicos distintos al tradicional, que incluyan otras visiones sobre los roles de estudiante y maestro, así como de los propósitos de la escolarización, pues esto aportaría a la concepción de los procesos de inclusión en el aula.

Debido al reconocimiento de las actividades rectoras como elementos potenciadores del aprendizaje, se sugiere considerarlas de obligatorio abordaje en el grado de preescolar el cual se reconoce como la base del proceso educativo, en donde se debe tener en cuenta el ciclo vital, y por supuesto, la utilización de elementos sensoriales diversos, dotados de materiales creativos.

Es imperioso continuar generando investigaciones en relación con el tema de DUA y actividades rectoras, en otros grados de primaria y otros niveles educativos, para establecer si se dan los mismos beneficios, o si es necesario implementar otros recursos que generen igual motivación, e incluso puedan despertar el interés y vincular los elementos emotivos observados en este ejercicio.

Referencias

- Afanador, S., Flórez, P. A. y Portilla, V. (2019). *Diseño de estrategias pedagógicas basadas en las actividades rectoras como una alternativa para potenciar las habilidades en la educación inicial de una institución privada de Floridablanca*. [Trabajo de grado: Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Colombia
- Ainscow, M. y Tweddle, D. (2003). Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. En: J. Allan (Ed.) *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Kluwer, Academic Publishers, pp.165 -177
- Alba-Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad Complutense de Madrid, 1-13. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba-Pastor, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. pp 1-45. [https://doi.org/10.1016/0164-1212\(95\)00086-0](https://doi.org/10.1016/0164-1212(95)00086-0)
- Albarracín, B. A., Moreno, M., Murillo, A. C. y Padilla, G. K. (2014). Educación inclusiva en preescolar basada en el diseño universal del aprendizaje. En M. Moreno Angarita (Ed.), *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. (pp. 15-45). Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, 13 (44), 67 - 73.
- Álvarez, R. y Chamorro, D. (2017), Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 69-81.
- Aranguren, G. N. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Educación*, 44(2), 572-590.
- Araújo Ruiz, Juan A, & Arencibia Jorge, Ricardo. (2002). Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, 10(4), 5-6. Recuperado en 01 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004&lng=es&tlng=pt.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31),63-74.
- Asamblea Departamental del Huila. (2020). *Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023 "HUILA CRECE"*. Neiva: Huila
- Asociación civil sin ánimo de lucro Yo También. (20 de mayo de 2021). <https://yotambien.com.ar/>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & KWinston

- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L. y Vargas, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ*, 18 (1), 62-75.
- Biblioteca de psicología Soviética. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, V. G. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37–55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Bustos, O. J., Fonseca, L. F., Luque, M., Quiroz, C. A, Ramírez, N. L. y Rodríguez, D. P. (2015). *Una mirada a la educación inclusiva en los niveles de transición y primero de básica primaria, desde la perspectiva de seis instituciones educativas del distrito capital*. [Tesis de maestría. Universidad Javeriana: Bogotá].
- Canales, M. y Peinado, A. (2000). Grupos de discusión. En: J. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Cárdenas, R. E. y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3),191-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745011>
- Castillo, C. (2021). *Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana*. [Trabajo de Grado: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD]. Barranquilla
- Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. (2010). *Psicología de la educación escolar*. 2 Edición. Alianza editorial. Madrid.
- Concejo Municipal de La Plata. *Plan de desarrollo municipal Gestión Con Resultados 2020 - 2023*. La Plata: Huila
- Constitución Política de Colombia. Julio de 1991. Colombia
- Convención sobre los derechos del niño. 20 de Noviembre de 1989.
- Convención sobre los derechos y las personas con discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Mc Graw Hill
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. *Censo Nacional 2018*. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/41396_infografia.pdf

- Decreto 2247 de 1997. por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar. 11 de septiembre de 1997.
- Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de Febrero de 2009.
- Decreto 1421 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3),11-33. ISSN: 1138-414X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (Mayo, 2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. [Ponencia].
II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea
- Elichiry, Nora, Arrue, Carola, Regatky, Mariela y Abramoff, Eliana (2009). *Participación e inclusión educativa: construyendo un entramado desde el arte*. [Ponencia]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-020/346>
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del Juego*. Visor
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Un avance en medición, 6, 27-36.
- Espada, R. M., Gallego, M. B., y González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14 (2), 207-218. ISSN: 1390-325X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467759601005>
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela*. [Tesis de maestría. Universidad de Chile].
- Fernández, D. C. (2019). *Actividades rectoras de la infancia, como estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial en el Centro de Desarrollo Infantil-CDI, La Casita de los Sueños*. [Trabajo de grado especialización]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/25969/%20%09dfernandezmo.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N. y Jenaro, C. (2017). *Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana*, 12(3), 27-39. <https://revistas.uam.es/reice/issue/download/664/371>

- Hernández, G. E; y Velásquez, R. J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El ágora usb*, 16 (2),493-509. ISSN: 1657-8031.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755354008>
- Hernández, P. (2018). Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 267-276.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill
- Hurtado, L. T. y Agudelo, M.A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*. 2 (1), 45-55.
- Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. La Plata: Huila
- Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco. (2019). *Proyecto de Orientación Escolar*. La Plata: Huila
- Jacometo, M. y Rossato, A. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 y 6 años. *Alteridad*, 12(1), pp. 55-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5972133>
- Jara, H. O. (2018). *Sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos posibles (Primera edición colombiana ed.)*. Fundación centro internacional de educación y desarrollo humano - CINDE.
- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 18(34), 85-104.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Labarrere, A. F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56.
- Leal, K. L. y Urbina, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (2), 11-33.ISSN: 1900-9895.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O No 41.214
- Ley 1098 de 2006. Establece el código de la infancia y adolescencia. 8 de noviembre de 2006 . D.O No 46.446
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.

- Ley 1620 de 2013. Crea el sistema nacional de convivencia escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de Marzo de 2013. D.O 48733
- Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O No 48.717.
- Ley 1804 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. D.O. No 49953
- López, G. y Guaimaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 6(10), 31 – 55.
- Mellado, P. (2019). *Cine por y para Todos. Inclusión e interpretación en la cinematografía española*. [Trabajo de Grado: Universidad de Sevilla]. España
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo metodos mixtos y justicia social]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Colombia
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Muñoz, L. J. (2018). *Con el juego, el arte, la literatura y el medio ... siempre aprendo*. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].2006
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2012). *La actividad del juego en la edad escolar*. México: Trillas
- Paba, Y. E. y Sánchez, J. L. (2018). *La evaluación inclusiva en las aulas de la Institución Educativa San Sebastián del municipio de La Plata*. [Tesis de maestría. Universidad Surcolombiana: Neiva]. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/10.pdf>
- Pabón, M. y Ospino, D. (2019). *Actividades rectoras (juego y exploración del medio) orientadas al fortalecimiento del enfoque educativo ambiental en preescolar*. [Tesis de maestría: Universidad de la Costa]. Barranquilla
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226.
- Rose, D.H. y Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Univ Access Inf Soc* 5, 381–391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Ruiz, C. (s. f.) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2726742/>

- Sáenz, N. M. (2020). *Educación inclusiva en primera infancia, una mirada a la investigación de los últimos 10 años en Colombia (2010-2020)*. [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios: Colombia].
- Sánchez, X. (2019). Educación inclusiva en primera infancia: Diseño Universal para el Aprendizaje mediado por las TIC. En Londoño, Acuña, Cardozo y Bejarano (Eds.), *Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica. Tomo I.* (pp. 127 – 145). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
http://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2211/Acompanamiento_1_Digital-min.pdf?sequence=5#page=129
- Santana, A. y Mendoza, J. A. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales: Colombia].
- Segura, M. A. y Quiroz, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1),1-20. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415032>
- Shunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa*. Pearson
- Strauss, A. y Corbin, J. (1988). *Bases de la investigación cualitativa: Teoría fundamentada procedimientos y técnica*. Ed 1. Medellín: Traducción hecha por Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]*. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de
http://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PR9&q=Handbook+of+mixed+methods+in+social+%26+behavioral+research&ots=gSiQBBqzNk&sig=nFDTw4B3zKb-_kP56vBzwZEEvC8 - v=onepage&q&f=false
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!*. Editorial Grao
- Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16),5 1-66. ISSN: 2007-4336. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339003>
- Vanegas, K. J. (2020). *El fortalecimiento de la dimensión ética desde la resolución de conflictos por medio de las actividades rectoras literatura y juego*. [Trabajo de Grado: Institución Universitaria Tecnológica de Antioquia]. Colombia
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.* 18, (1) 45-61. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.3
- Vygotsky, L. S. (1984). *Obras escogidas, tomo I*. Pedagogía, Moscú.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. Madrid. Visor.

Anexo 2. Autorización investigación



GOBERNACION DEL HUILA
SECRETARIA DE EDUCACION DEPARTAMENTAL
INSTITUCION EDUCATIVA LUIS CARLOS TRUJILLO POLANCO
Reconocimiento Oficial Según Resolución No.2918 del 8 de abril de 2019
Preescolar- Primaria- Secundaria- Media- Jornada Diurna y Nocturna
INSCRIPCION SECRETARIA DE EDUCACION OC1842115-077
REGISTRO DANE 14139600019101 NIT: 891.103.892-9
DANE: 14139600019101
LA PLATA - HUILA



AUTORIZACIÓN

Señora

CATALINA TRUJILLO VANEGAS

Coordinadora

Universidad Surcolombiana

Neiva- Huila

Cordial Saludo

En calidad de Rectora de la Institución Educativa **LUIS CARLOS TRUJILLO POLANCO** del Municipio de la Plata Huila, **AUTORIZO** para que la docente de nuestra institución **VICTORIA PATRICIA VIDAL FLORIANO**, identificada con C.C. N° 36.381.055, desarrolle la Investigación "Sistematización de experiencias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el departamento del Huila", en nuestra institución. Sin riesgos a términos de integridad, prevaleciendo algunas circunstancias de privacidad.

Se expide en la Plata, Huila, a los diecisiete días (17) del mes de junio de 2020.

Firma,

STELLA MEDINA QUILES

C.C. N° 25.559.719 de La Plata – Huila

Email: valerystell@hotmail.com

Rectora I.E Luis Carlos Trujillo Polanco

La Plata Huila

Anexo 3. Ficha de recuperación de aprendizajes

Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta para mitigar las barreras de aprendizaje en preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco de la sede Jorge Eduardo Duran Roza del Municipio de La Plata Huila	
FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES	
Título de la ficha	
Nombre de la persona que lo elabora	
Organismo / Institución	
Fecha de elaboración de la ficha:	
Lugar o medio de comunicación	
Contexto de la situación	
Relato de lo que ocurrió	
Aprendizajes	
Palabras clave	

Anexo 4. Matriz de ordenamiento

MATRIZ DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESULTADOS	OBSERVACIONES	CONTEXTO
1. Enero 25-2020	Socialización macroproyecto	Socializar del Macroproyecto	Universidad Sur colombiana	Se aclararon muchas expectativas que se tenían sobre el proyecto	La importancia de conocer un poco más sobre el PIAR y la elección del tema para la participación del mismo.	Presencial
2. abril 18- 2020	Asesoría con la Coordinadora Mg. Catalina Trujillo	Comprender la dinámica de inclusión en el nivel preescolar	Mg. Catalina Trujillo Maestranes Liliam Sandoval Victoria Vidal	Aclaración sobre situaciones de inclusión y exclusión en los niños y niñas de preescolar para profundizar en el tema de investigación.	-Situaciones de fondo sobre las políticas de preescolar. -Reconocimiento del decreto 1421 de 2017 sobre inclusión.	Sala virtual
3. octubre 5 -2020	Capacitación Con la Mg. Mg. Deisy Galvis. Coordinadora de Primera Infancia	Comprender la importancia del DUA y las Actividades Rectoras en primera infancia.	-Mg. Deisy Galvis Docentes Maestranes	Comprensión e importancia de las actividades Rectoras en el grado preescolar.	-Aclaración sobre el desarrollo de las actividades rectoras en el grado Preescolar.	Sala virtual
4. Octubre 20-202	Caracterización de experiencias en educación inclusiva en Latinoamérica y Colombia.	Conocer la importancia de los procesos de inclusión en Latinoamérica	Mg. Juan Camilo Celemin	Excelentes ponencias sobre la importancia de la inclusión y la diversidad	Tener en cuenta los diferentes procesos de inclusión	Sala virtual

5. Octubre 25 -2020	Capacitación sobre el diseño e implementación del DUA.	Afianzar Conocimientos acerca del diseño e implementación del DUA	Mg. Diana Carolina Cruz Maestranter	Aclaración y aplicación sobre los principios del DUA	El DUA como enfoque didáctico, instrumento importante para implementar en todos los niveles educativos.	Sala virtual
6. Octubre 25 -2020	Solicitud de permiso para realizar la Práctica investigativa en la I.E Luis Carlos Trujillo P.	Solicitar permiso y socializar el proyecto para la Práctica de investigación.	Rectora Estella Medina Quiles de la I.E. Luis Carlos Trujillo Polanco	Entrega y aprobación sobre la autorización para la propuesta de investigación	Permiso aprobado con gran apoyo por parte de la rectora.	Instalaciones de la Institución Luis Carlos Trujillo Polanco
7. Noviembre 10-2020	Revisión del PEI de la Institución	Identificar en el PEI de la institución sobre políticas de inclusión.	Maestranter Liliam Sandoval Victoria Vidal	Se tiene señalado el Decreto 1421, políticas de inclusión claras. Dentro del PEI.	Se implementa satisfactoriamente el decreto 1421, socializado por la Psicorientadora de la Institución	Sala virtual
8. Noviembre 15-2020	Socialización a los docentes y sobre el decreto 1421	Socializar a los docentes de la institución sobre el Decreto 1421.	Docentes Maestranter Liliam R. Sandoval V.	Concientización a los docentes sobre el proceso de inclusión para mitigar las barreras en el proceso Educativo.	El desconocimiento y claridad sobre este decreto frente a las políticas de inclusión y el DUA	Sala virtual
9. Enero 15-2021	Socialización con padres de familia sobre la Propuesta de investigación.	Socializar a padres de familia sobre la Propuesta de investigación.	Padres de familia Maestranter	Conocer la participación e inclusión de los padres de familia en la estrategia investigación.	Receptividad en los padres de familia en la participación de estrategia.	Presencial
10. Enero 18-2021	Diagnostico con padres de familia y estudiantes	Entrevistar a los padres de familia, niños y niñas del grado preescolar para conocer el contexto, información intereses de los estudiantes.	-Padres de Familia y niños y niñas de preescolar, -maestranter Maestranter Padres de familia	Identificación del contexto en el que se encuentra los niños y las niñas, sus necesidades e intereses	Reconocimiento de su realidad social de los niños y las niñas de preescolar de la sede. Identificando sus necesidades e intereses.	Sala virtual
11. Enero 28-2021	Socialización del Formato diario de campo con las	Presentar el diario de Campo a las docentes Magister	Docentes Mg Diana Cruz Mg. Adriana Parra. Maestranter Liliam Sandoval y Victoria P. Vidal.	Aclaración sobre la elaboración de la entrevista diagnóstica a docentes, padres de familia.	Se realizó la retroalimentación al diario de campo sugerido por las docentes.	Sala virtual
12. Febrero 10-2021	Socialización a padres de familia-	Socializar el proyecto a los padres de familia del grado de preescolar	maestranter Maestranter Padres de familia	Aceptación de la práctica investigativa	Asistieron varios padres de familia	Presencial

13 Enero 25-2021	Diagnostico a padres de familia y estudiantes	Realizar un diagnostico a padres de familia en el cual nos dábamos cuenta de la convivencia en todo sentidos con sus niños y niñas.	Maestranter Padres de familia	Fue muy enriquecedor ya que se conoció mucho la convivencia y aspectos importantes para nuestra práctica.	Se realizó el diagnostico a aquellos padres que autorizaron realizar la practica con los niños y niñas.	Documental y Observación directa
14. Febrero 12-2021	Entrega Guía Ardua NO. 1	Realizar la reunión con padres de familia para la entrega de la Guía No 1 para el trabajo con los niños y niñas	Maestranter Padres de familia del grado de preescolar	Los padres agradecieron mucho la entrega de la guía y su explicación.	Faltaron 4 padres de familia para la entrega	Presencial
15. Enero-28- 2021	Nuestro Diario de campo	Diseño del diario de campo el cual nos permitía realizar las actividades a ejecutar con los niños y niñas	Maestranter	Fue muy importante la realización de este diario de campo, porque se pudo unificar algunos criterios para su posterior ejecución y práctica.	Se fue enriqueciendo cada día más el diario de campo, para después unificar.	Presencial
16. Febrero 20-2021	Consentimiento por parte de padres de familia	Firmar el consentimiento a los padres de familia para realizar la practica con los niños y niñas	Maestranter Padres de familia	Solo 11 de los 20 niños es con los que se van a hacer la prueba piloto	Muchos papitos por motivo de desplazamiento y por la pandemia no quieren hacer la prueba	Presencial
17. Febrero 26-2021	Socialización y entrega de la Guía ARDUA No. 2	Reunir con los padres de familia para la entrega	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia fueron muy precisos para la acudir a la reunión para la entrega de la guía.	Solo falto una madre de familia que vive en otro municipio y no se pudo desplazar	Presencial
18. Marzo 6-2021	Observación clase piloto	Realizar la prueba piloto para realizar la caracterización individual y grupal	Maestranter Padres de familia	Se realizó la prueba piloto satisfactoriamente.	Se observaron muchas situaciones interesantes.	Presencial
19. Abril 2-2021	Socialización y entrega de la Guía ARDUA No. 4	Realizar reunión con los padres de familia para la entrega	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia fueron muy precisos para la acudir a la reunión para la entrega de la guía.	Solo falto una madre de familia que vive en otro municipio y no se pudo desplazar	Presencial
20. Abril 28-2021	Caracterización Y grupal	Realizar la caracterización grupal teniendo en	Maestranter Padres de familia	Se realizado la caracterización individual y después la grupal	Se observaron muchas situaciones interesantes.	Sala virtual

		cuenta la ficha de caracterización				
21. Abril 30-2021	Socialización y entrega de la Guía ARDUA No. 5	Reunir a los padres de familia para la entrega	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia fueron muy precisos para la acudir a la reunión para la entrega de la guía.	Solo falto una madre de familia que vive en otro municipio y no se pudo desplazar	Presencial
22. Junio 20-2021	Entrevista con docentes	Realizar la entrevista a las docentes de preescolar de la I.E	Maestranter Padres de familia	Fueron entrevistas satisfactorias en las cuales se aprendió mutuamente	Se observó falta de estrategias y metodologías	Sala virtual
23. Julio 5-2021	Diseño e Implementación del ARDUA	Diseñar las estrategias o actividades del DUA teniendo en cuenta los resultados de la caracterización grupal e individual.	Maestranter Padres de familia	Se realizaron variedad de actividades implementando el DUA	Se buscó estrategias para la participación	Sala virtual
24. Julio 25-2021	Visita domiciliaria a los niños y niñas	Realizar visita domiciliaria a los niños y niñas para la entrega de un material para realizar en familia actividades	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia nos recibieron con agrado y las niñas y niños con mucha alegría	Se realizaron algunos materiales DUA, para la entrega a los niños y niñas.	Presencial
25. Julio 30-2021	Socialización y entrega de la Guía ARDUA No. 6	Reunir a los padres de familia para la entrega de guía No. 6	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia fueron muy precisos para la acudir a la reunión para la entrega de la guía.	Solo falto una madre de familia que vive en otro municipio y no se pudo desplazar	Presencial
26. Julio 29-2021	Implementación del DUA -2 sesión	Implementación de las actividades del DUA	Maestranter Padres de familia	Fue muy satisfactoria la realización de las actividades con los niños y niñas	Excelente participación de los niños y niñas	Presencial
27. Septi. 9-2021	Socialización y entrega de la Guía ARDUA No. 7	Se realizó reunión con los padres de familia para la entrega	Maestranter Padres de familia	Los padres de familia fueron muy precisos para la acudir a la reunión para la entrega de la guía.	Solo falto una madre de familia que vive en otro municipio y no se pudo desplazar	Presencial

28. Septiembre 10-2021	Socialización taller 1 pedagógico a docentes de la Institución.	Socializar A los docentes la propuesta de investigación	Maestranter Psi orientadora Docente del PTA Docentes de la Primaria Institución Luis Carlos	Se generó gran inquietud sobre nuestra practica pedagógica y aceptación de la misma	Estuvieron todas y todos muy atentos a las actividades realizadas como la ruleta y el memorama	Virtual
29. Septiembre 14,15 y 16	Implementación del ardua 3. Sesión “LAS ESTACIONES “	Practicar con los niños y niñas del Jorge Eduardo duran rozo	Maestranter Victoria Vidal Liliam Rocío Sandoval	Los niños y niñas estuvieron muy dispuestos para las actividades.	Se observó más participación y los niños preguntaron y socializaron aún más.	presencial
30	Socialización taller 2 pedagógico a docentes de la Institución.	Realizar taller participativo con los docentes	Maestranter Victoria Vidal Liliam Rocío Sandoval y Docentes	Se obtuvo buena participación de los docentes dentro del taller	Se observó la petición de los docentes de más talleres para el conocimiento de esta estrategia	Presencial
31 6 de octubre	Implementación del ardua 4. Sesión “Oficios y Profesiones” “Mi papa es un payaso”	Practicar con los niños y niñas del Jorge Eduardo duran rozo	Maestranter Victoria Vidal Liliam Rocío Sandoval, padres de familia y estudiantes.	Los niños, niñas y padres de familia estuvieron muy dispuestos para las actividades.	Buena participación de los padres de familia y niños demostrándolo en el desarrollo de las mismas.	Presencial
32 7 de octubre	Implementación del ardua 5. Sesión “Oficios y Profesiones” “Mi mama es una panadera”	Practicar con los niños y niñas del Jorge Eduardo duran rozo	Maestranter Victoria Vidal Liliam Rocío Sandoval, padres de familia y estudiantes.	Los niños, niñas y padres de familia estuvieron muy dispuestos para las actividades.	Buena participación de los padres de familia y niños demostrándolo en el desarrollo de las mismas.	Presencial

33	Tertuliando con los padres de familia	Practicar con los niños y niñas del Jorge Eduardo duran rozo	Maestranter Victoria Vidal Liliam Rocio Sandoval, padres de familia	Los padres de familia estuvieron muy dispuestos para las actividades y para las reflexiones sobre la implementación del DUA.	Buena participación de los padres de familia demostrándolo en el desarrollo de las mismas.	Presencial
----	---------------------------------------	--	---	--	--	------------

Anexo 5. Definición de categorías abiertas

BENEFICIOS ACTIVIDADES RECTORAS	Señala todos los aspectos que potencian el aprendizaje de los niños y niñas, a partir de los relatos de todos los actores de la comunidad educativa participante
ROL DOCENTE	Se relaciona con todas las reflexiones realizadas por los docentes participantes del proyecto en torno a los procesos de inclusión en el aula, incluyendo el reconocimiento de este proceso como vital en los procesos educativos actuales, también la importancia de que el docente lo considere dentro de sus funciones.
IMPORTANCIA DEL DIAGNÓSTICO	Esta categoría surge como vital, pues la realización del diagnóstico generó de parte de las investigadoras, un descubrimiento de los beneficios de este proceso para el proceso de enseñanza - aprendizaje, como definir los estilos de aprendizaje, las fortalezas y aspectos por mejorar de los dispositivos básicos de aprendizaje, así como los mecanismos sensoriales a través de los cuales aprenden mejor los estudiantes.
DIVERSIDAD DE APRENDIZAJES	Describe la diversidad de estilos de aprendizaje encontrados en un grupo de estudiantes, la cual consiste tanto en pluralidad de elementos básicos cognitivos para el grado preescolar, así como diferencias en el rendimiento frente al instrumento diagnóstico.
ACTIVIDAD RECTORA JUEGO	Resalta como las diversas actividades relacionadas con el juego, facilitan el aprendizaje, especialmente en el componente atencional, pues facilitan el mantenimiento de esta a lo largo del proceso de aprendizaje
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	En el transcurrir de las actividades, fue evidente que la preparación de éstas teniendo en cuenta elementos del medio natural de los niños, incluyendo su familia, naturaleza, cotidianidad del hogar (objetos de la casa, distribución física del hogar) y experiencias con el entorno, fungieron como significativas mediando los nuevos aprendizajes, y favoreciendo la atención y la intencionalidad en el proceso para todos los niños y niñas.
ACTIVIDAD RECTORA ARTE	Describe las diferentes actividades planeadas, que contenían especialmente elementos llamativos a nivel del color, texturas y formas de presentación, las cuales fueron muy exitosas en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues fomentaron la motivación y la atención de los niños y niñas, y de forma secundaria la mediación pedagógica.
ACTIVIDAD RECTORA CONTEXTO	Sustenta las diferentes actividades, que vincularon elementos contextuales de los niños y niñas, y que favorecieron el proceso de enseñanza aprendizaje.
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	Describe como a partir de las actividades implementadas, pudo desarrollarse un proceso evaluativo de los menores, encontrándose una ejecución adecuada de las actividades, la cual se caracterizó en los casos de éxito por el adecuado acompañamiento de las familias, pero también por la motivación generada gracias al diseño de éstas.
ROL DEL ESTUDIANTE	Dentro de esta categoría se destaca la distinción del papel del estudiante frente a otros modelos pedagógicos, en donde los niños y niñas se mostraron motivados, interesados por la ejecución de las actividades, confiados en la realización de las mismas, felices y alegres, estos hechos fueron también ratificados por las familias quienes los acompañaban en su proceso académico. También jugaron un rol activo, pues participaban en su ejecución oral con naturalidad vinculando los elementos del entorno dentro del desarrollo de sus actividades.

ZONA DESARROLLO PROXIMO	El desarrollo de las actividades permitió evidenciar aunque de forma escasa, como este tipo de actividades sobre todo las basadas en el juego, favorecen la zona de desarrollo próximo para niños y niñas, y con frecuencia las actividades se volvían colaborativas, aún cuando el maestro no diera esta instrucción, en varias ocasiones las y los estudiantes se ayudaron mutuamente para la ejecución exitosa de actividades, sin embargo fue incipiente este hecho, debido a la situación de ejecución del trabajo en tiempo de aislamiento por covid 19
FORMACION DOCENTE	Describe una necesidad permanente citada por los docentes que fueron actores en la investigación, en la cual expresan que es necesaria establecer un mayor proceso de formación en cuanto a todo lo relacionado con la categoría inclusión, puesto que sienten que aún no es suficiente para lograr un proceso práctica de la misma al interior de la práctica educativa.
CONCEPTO DUA	La conceptualización que realizan del DUA los participantes de la investigación, donde en un inicio manifiestan desconocer su sustento teórico, y posteriormente manifiestan que aplican estrategias relacionadas aunque sin una formación teórica explícita, también expresan que en ocasiones por desconocimiento o la carga académica extensa, no se prepara material de forma diversa, y pues esto afecta el aprendizaje de los niños y niñas.
CONCEPTO INCLUSION	Conceptualización de la inclusión, en donde se pone de manifiesto que existe un acuerdo en que es necesario este propósito en las prácticas educativas, sin embargo, existe desconocimiento de la norma que la propone, también se asume de una forma muy superficial, sin claridad en lo que cada miembro de la comunidad educativa puede y debe hacer por ella desde su rol
CONCEPCIONES PREESCOLAR	Los conceptos que tienen los participantes sobre el grado de preescolar, en donde se reconoce como la base del proceso educativo, en donde se debe tener en cuenta el ciclo vital como determinante de los aprendizajes así como, la importancia que dichas bases asientan los procesos de lectoescritura que vienen el año siguiente.
BARRERAS INCLUSION	Describe todas aquellas situaciones que obstaculizan los procesos de inclusión y atención a la diversidad, tales como la actitud y formación de los maestros, las condiciones socioeconómicas y socioafectivas de las familias, y la ausencia de procesos de inclusión que partan del personal directivo con políticas claras en la IE.
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN	Describe el conocimiento de la comunidad educativa sobre su necesidad en el aula de clase, el cual es compartido por maestros, estudiantes y familias, sin embargo no se encuentra su propuesta de ejecución clara en las políticas institucionales
SOCIOAFECTIVIDAD FAMILIAR	Describe todas las interacciones que manifestaron los estudiantes y sus familias, en las que por un lado se observa que las actividades planteadas generaron motivación en éstos, pero también alegría durante su realización, esto es muy importante puesto que impacta el acompañamiento familiar, logrando así que el momento de la tarea se convierta en un espacio divertido.
SOCIOAFECTIVIDAD EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA	Expresa la disposición y estado de ánimo de los niños y niñas durante la ejecución de las actividades, en la cual se ve fortalecido el vínculo docente - estudiante, donde se genera una relación de confianza debido a que las actividades resultan alegres, adecuadas, y presentadas de forma tal que el niño pueda lograrlas, pero adicionalmente al ser mostradas en forma de juego, no exista una censura o sentimientos de minusvalía cuando no es posible lograr la meta de la misma.
ROL DE LA FAMILIA	Describe el rol que debe cumplir la familia en cuanto a los procesos de enseñanza - aprendizaje en el grado preescolar, visto desde las voces de todos los actores de la comunidad educativa participantes de la investigación
EDUCACIÓN TRADICIONAL	Hace referencia a las menciones que hacen los docentes sobre la influencia que ha tenido este modelo pedagógico en su ejercicio profesional.

Anexo 6. Evidencias fotográficas











Anexo 7. Guía ARDUA





VERANO

INVIERNO

OTOÑO

PRIMAVERA

PROYECTO DE AULA: LAS ESTACIONES

DIA 1

ACTIVIDAD RECTORA	ESTRATEGIA DUA	PROCEDIMIENTO	PRINCIPIOS DUA
<p>LITERATURA</p>	<p>ARMA TU CUENTO CON EL DADO DE LAS ESTACIONES.</p>	<p>Se organizan a los estudiantes y se realiza. EL ABC salimos al patio, para saber cómo está el día, si hay sol, si llueve si hace frio o calor etc.</p> <p>1. Se presenta un video sobre las estaciones del mundo.</p> <p>2. Seguidamente se realiza un conversatorio sobre las estaciones.</p> <p>3. Saldremos del lugar de trabajo y nos organizamos en el lugar de juegos.</p> <p>4. Luego de explicar la actividad, se lanzará por turnos el dado y teniendo en cuenta la imagen que caiga sobre una estación entre todos, armarán el rompecabezas. Y así hasta armar las 4 estaciones.</p> <p>1. Se tendrá en una caja con los elementos de cada estación en el cual cada niño se colocará las prendas de la estación que él eligió. Pantalinetas, camisetas abrigos, gafas, sombrilla etc.</p> <p>2. Debe hacer el recorrido sobre el camino de aros o conos, hasta llegar a la caja de cada estación, cada niño se viste y vuelve al punto de partida.</p>	<p>MÚLTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades de interés y participación, y vivencias de acuerdo al contexto. ✓ El uso de material de juego permite mayor aprendizaje e integración. ✓ Utilizar material tecnológico para jugar y complementar los conocimientos. ✓ Uso de material fácil, visual y llamativo para experiencias de aprendizaje.

<p style="text-align: center;">JUEGO</p>	<p style="text-align: center;">JUGANDO A VESTIRME EN LAS ESTACIONES.</p>	<p>3. El estudiante socializa su traje.</p> <p>1 Se realizará un cuadro en el que los niños y las niñas.</p> <p>2. se utilizará un pitillo para soplar la pintura y armar el tronco.</p> <p>3. luego, se pintan las hojas secas de varios colores y dejaran las huellas, formando un hermoso cuadro. De acuerdo a su creatividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permite disfrutar en el juego de uso de prendas de vestir. <p style="text-align: center;">MÚLTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se resaltan sus saberes previos para apoyar los nuevos ✓ Uso de organizadores gráficos, material (rompecabezas) ✓ Se realiza en forma verbal, apoyadas en elementos visuales. ✓ Indicaciones explícitas, en un proceso secuencial
<p style="text-align: center;">ARTE</p>	<p style="text-align: center;">SOY UN ARTISTA</p>	<p>3. socializar y explicar elementos utilizados en su trabajo.</p> <p>1.La docente explicará a los estudiantes sobre algunos cambios de la naturaleza y con ello mostrará varios experimentos.</p> <p>2. Experimento del agua.</p> <p>Se ubicará varios elementos, sobre las mesas, en los que los niños podrán realizar, luego la orientadora, les explicará paso a paso cada uno.</p>	<p style="text-align: center;">MÚLTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ material deseado para manipular, desplazamiento libre por todo el espacio. ✓ Variedad formas de expresar, con diferentes prendas para vestir.
<p style="text-align: center;">EXPLORACION DEL MEDIO</p>	<p style="text-align: center;">EXPERIMENTANDO CON LAS ESTACIONES</p>	<p>3.Cada estudiante observará lo que sucede y luego dibuja o expresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de diferentes hojas secas y diferentes pinturas para realizar sus propias creaciones ✓ Apoyos constantes entre los pares

DIA 2

ACTIVIDAD RECTORA	ESTRATEGIA DUA	PROCEDIMIENTO	PRINCIPIOS DUA
LITERATURA	QUE LINDA ES LA PRIMAVERA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta la estación La primavera y se narra la importancia junto al cartel de esta estación esta estación. Luego se tapan los ojos a cada niño para que experimente con las flores con diferentes colores, fragancia y texturas. 2. . Cada estudiante escoge un insecto o bicho y debe tomar un bicho. Cada uno podrá expresar las experiencias o sus conocimientos previos sobre estos animalitos. 3. Luego se organizan los niños (as) Se enseñará la canción de la hormiguita. Se afianza las vocales cantando la canción con cada una de ellas. <ol style="list-style-type: none"> 1. Se organizan los niños y se trabajar con las Tablet o computador. ¡Quienes son los bichos o insectos? ¿cómo nacen? ¿Qué comen? ¿Dónde viven? ¿Cómo se desplazan y sus 	<p style="text-align: center;">MULTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Material visualmente llamativo para los sentidos. ✓ Los juegos permiten la atención, interacción, colaboración y participación. ✓ Videos o documentos sonoros Canciones. ✓ Material tecnológico para los nuevos conocimientos sobre los previos. <p style="text-align: center;">MULTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyos de material visual con diferentes estímulos. ✓ Uso de imágenes, siluetas, letras y textos con gráficos.

<p style="text-align: center;">JUEGO</p>	<p style="text-align: center;">LLUVIA DE EMOCIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante debe hacer el recorrido de los números para llegar a la nube cargada de gotas de lluvia. 2. Sacará una gota de lluvia, y se devuelve caminando de lado. La docente lee hace una pregunta. Sobre sus sentimientos o emociones. 	<p style="text-align: center;">MÚLTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizan actividades verbales apoyadas con materia visual. ✓ Se trabajó con material de juego, con lluvia de preguntas sobre sus sentimientos y emociones. ✓ Se presentan conocimientos nuevos sobre las conjeturas que hacen los estudiantes <p style="text-align: center;">MÚLTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividad que permitirá la expresión de sentimientos y emociones. ✓ Expresar a través de su motricidad gruesa con el modelado ✓ Permite la retroalimentación durante las actividades.
---	---	---	---

DIA 4

ACTIVIDAD RECTORA	ESTRATEGIA DUA	PROCEDIMIENTO	PRINCIPIOS DUA
<p>JUEGO</p>	<p>JUGANDO Y APRENDIENDO DEL OTOÑO</p>	<p>1. Se realiza el ABC.</p> <p>2. Se recuerda que sucede durante esta estación de otoño.</p> <p>3. Recordamos que las hojas se caen y ensañaremos jugando la operación de la resta.</p> <p>4. Primero hacemos la actividad con material real, así: contamos las hojas del árbol con ellos luego dejamos caer varias, si tenemos 8 hojas y se caen del árbol 3. ¿Cuántas hojas quedan en el árbol? Con diferentes ejemplos</p> <p>5. Pasamos a varios pequeños a realizar la operación.</p>	<p>MULTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Suministra material llamativo que permite sostener la atención en los estudiantes. ✓ Presentar diferentes actividades con dificultad para permitir reconocer las habilidades de cada uno. ✓ Se ofrecen conceptos cortos y claros sobre los conceptos de los estudiantes. ✓ Despertar sus percepciones (visual, kinestésico) a través del contacto con el material.

Anexo 8. Diseño de grupo focal

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: <i>“Conozcamos el Decreto 1421”</i>
Población: Docentes. I. E. Luis Carlos Trujillo P.	Tiempo: 1 Hora
Nombre de Facilitadores: Liliam Roío Sandoval Vitovis y Victoria Patricia Vidal Floriano	
Materiales Plataforma Meet.	
Objetivo General del Proyecto: Implementar y sistematizar los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) junto con las Actividades Rectoras, para fortalecer el aprendizaje de los niños y niñas, de preescolar de la I.E Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Duran Rozo, que presentan barreras y/o dificultades de inclusión en el aula.	
Dirigido a: <i>Docentes del grado de Preescolar y primaria</i> Propósito del Taller: <i>Socializar a la comunidad educativa la importancia de incluir el “DUA” Diseño Universal para el Aprendizaje, dentro de nuestras prácticas pedagógicas en torno al desarrollo de un currículum escolar centrado en la atención a la diversidad.</i>	
Objetivo Específico	
Objetivos Específicos	Principales Contenidos
 Conocer los fundamentos teóricos del enfoque inclusivo de educación.	 Inclusión y atención a la diversidad.  Decreto 1421

<p>  Conocer los fundamentos principales de los distintos principios y pautas del DUA.  Comprender los principios y pautas del DUA. </p>	<p>  Principio I – Múltiples formas para la Motivación: interés, esfuerzo y perseverancia, autorregulación  Principio II – Múltiples formas de Representación: percepción, lenguaje y símbolos, comprensión  Principio III – Múltiples formas de acción y expresión: acción física, expresión y comunicación y funciones ejecutivas. </p>
<p>  Socializar a los docentes sobre la estrategia “DUA” <i>Diseño Universal para el Aprendizaje</i> y su implicación. </p>	<p>  Ejemplos de estrategias por principio </p>
TALLER DE APLICACIÓN	
<p>  Relacionar el DUA a un ejemplo de planificación de clases. </p>	<p>  DUA y su implementación en una planificación de clases. </p>
<p>Agenda</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Momento. Saludo y Bienvenida (10 minutos) 2. Momento. Conozcamos el Decreto 1421 y su implicación en la Inclusión. (35 minutos) 3. Momento. Interactuemos con los Principios y Pautas del “DUA” (25 minutos) 4. Momento. Planificación, Aplicación y Aprendizajes (P.A.A) (20 minutos) 	
<p>Metodología del taller:</p> <p>El presente Taller Pedagógico formativo contempla el desarrollo de Temas Teóricos presentados por las Maestras a través de presentaciones por la plataforma meet y diapositivas. Además considera la implementación de actividades virtuales como la padlet, el tablero entre otros para dar</p>	

respuesta a preguntas interactivas, para que posteriormente sean compartidas en plenaria para general reflexión y conclusiones grupales.

Se considera dejar unos ejercicios para que los docentes tomen temas del grupo al cual tienen a cargo e implementen el DUA, para que en el siguiente taller sea socializado.

Este trabajo será realizado por grados.

Desarrollo de la agenda:

Momento 1. Saludo



Tiempo: 10 Minutos

Objetivo: Brindar un saludo de Bienvenida a los Docentes participantes.

- Las Maestranes darán un saludo de bienvenida, dando a conocer el objetivo propuesto para este Taller Pedagógico.

Actividad: Video de sensibilización “**Gracias Docentes**”, se les proyectara un video en donde cada uno lo observara y socializara su sentir.



Decreto 1421

-Tiempo: 35 Minutos

-Objetivo: Socializar el Decreto 1421, Por el cual se reglamenta en el marco de la atención Educativa a la Población con Discapacidad.

-Actividad:

A través Diapositivas se socializara el Decreto 1421 y su implicación en los procesos de inclusión.

-Preguntas Orientadores

- ¿A quiénes involucra el Decreto 1421?
- ¿El DUA y el PIAR, hacen parte del Decreto 1421?

-Dinámica: La Ruleta del Aprendizaje

Momento 3. . Interactuemos con los Principios y Pautas del “**DUA**”

-TIEMPO: 20 minutos

-OBJETIVO: Conocer el DUA, los principios y pautas, como un enfoque metodológico que permite interactuar con la diferentes estrategias pedagógicas para minimizar las barreras de enseñanzas –aprendizaje en el aula.

-ACTIVIDAD:

Socializar Diapositivas que permiten identificar el DUA como enfoque metodológico y sus principios.

-PREGUNTAS ORIENTADORAS:

- ¿Con el DUA, podemos mejorar los aprendizajes en los niños y niñas?
- ¿El DUA, ayuda a fortalecer las practicas pedagógicas?

-DIANMICA:

Se realiza una actividad, teniendo en cuenta unas láminas para desarrollar los 3 principios.

Momento 4. Planificación, Aplicación y Aprendizajes (P.A.A)

-TIEMPO: 25 minutos

-OBJETIVO: Desarrollar desde los principios del DUA una secuencia didáctica teniendo en cuenta la complejidad en cada grado o nivel

-ACTIVIDAD: En este momento tomamos un tema (Mascotas consentidas) y desarrollar actividades teniendo en cuenta el DUA, para el desarrollo de las mismas. Se socializara un cuadro en donde podamos visualizar las diferentes actividades y en donde los docentes pueden participar observando su nivel o área.

-PREGUNTAS ORIENTADORAS:

- ¿Qué actividades se pueden trabajar en cada grado involucrando el DUA?
- ¿Podemos transversal izar el DUA con las diferentes áreas?

-MOMENTO FINAL:

SOCIALIZACION DE IMÁGENES DE ACTIVIDADES DE LAS PRACTICAS.

Anexo 9. Ficha de caracterización

GOBERNACIÓN DEL HUILA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZOANBLES (PIAR) Y EL DISEÑO
UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA**
FICHA DE CARACTERIZACIÓN

INTRODUCCIÓN. La Maestría en Educación para la Inclusión de la facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, desde la Línea de investigación “Currículos para la Inclusión” adelanta el Macro-Proyecto denominado “Sistematización del diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Instituciones Educativas Públicas del departamento del Huila”.

Esta ficha propone una ruta a manera de guía para la observación a realizar en los encuentros presenciales y/o virtuales con los estudiantes protagonistas de la investigación para el diseño e implementación del PIAR y el DUA; así mismo, la ficha permite registrar las anotaciones pertinentes que respondan a cada uno de los ítems, a partir de las cuales, los (as) investigadores (as) contarán con los insumos suficientes para realizar la Caracterización Pedagógica que se describe en el Anexo 2 del PIAR y el apartado inicial del DUA.

A continuación, se detallan algunos ítems en cada uno de los dispositivos y las habilidades básicas para el aprendizaje que guiarán el proceso de caracterización necesario tanto para el PIAR como para el DUA.

NOTA: Tenga en cuenta realizar los encuentros que sean necesarios para planear la aplicación de esta ficha. Lo anterior dado que, una misma actividad puede permitirle evaluar más que un ítem y/o dispositivo-habilidad. Finalmente se sugiere que al finalizar cada apartado, elabore un concepto en donde proponga las conclusiones de lo evaluado.

OBSERVADOR (ES):

FECHA (S) DE OBSERVACIÓN: _____; _____; _____;
 _____; _____

DISPOSITIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE		
ATENCIÓN		OBSERVACIÓN
Atención	1. Cambia de actividad por solicitud del docente o de un cuidador.	
	2. Responde a una indicación de alguien, aunque en ese momento se encuentre desarrollando una actividad.	
Alternativa		

	3. Retoma una actividad después de una interrupción	
Atención selectiva	1. Se centra de forma específica en aquellos elementos del ambiente que son relevantes para la tarea que debe desarrollar.	
	2. Consigue ignorar aquella información del contexto que no le es útil para lograr el desarrollo de la actividad propuesta.	
	3. Cuando se distrae, logra reorientar la atención a la meta que debe cumplir y retoma la tarea con facilidad.	
Atención sostenida	1. Logra mantenerse concentrado en clase, por lapsos de 40 a 45 minutos.	
	2. No se distrae fácilmente, a pesar de que en el ambiente haya estímulos que pueden dispersarlo.	
	3. Si la tarea o la actividad lo demandan, cambia de foco de atención y deja el anterior con facilidad.	
Atención dividida	1. Es capaz de mantenerse atento a varias fuentes de estímulos sin perder el hilo de la clase o de la actividad (el discurso del profesor, sus apuntes en el tablero, el texto o guía que está desarrollando, etc.)	

	<p>2. Puede tomar apuntes o notas de la clase de buena calidad, sin desviarse del tema que se está tratando.</p>	
	<p>3. Sigue apropiadamente instrucciones con varios comandos (p. ej.: abrir en la página 34, leer el párrafo titulado “Los desiertos” y desarrollar los puntos 3 y 6 del taller entregado al inicio de clase).</p>	

MEMORIA		OBSERVACIÓN
<p>Memoria episódica</p>	<p>1. Comenta experiencias de su vida cotidiana en diversos espacios y contextos.</p>	
	<p>2. Vincula diversas emociones con sus experiencias, y puede narrar con detalle experiencias significativas con sus seres queridos.</p>	
	<p>3. Habla de sí mismo y de su proyección.</p>	
<p>Memoria semántica</p>	<p>4. Utiliza una red de conceptos y de vocabulario altamente enriquecida.</p>	
	<p>5. Evidencia conocimientos muy especializados sobre un tema particular.</p>	

	6. El vocabulario que domina resulta poco frecuente, comparado con el de sus compañeros o con personas de su edad y medio cultural.	
Memoria de trabajo	7. Recuerda los conocimientos aprendidos previamente sin mayor dificultad.	
	8. Hace una lista de 10 personas conocidas y luego las identifica rápidamente	
	9. Reproduce una figura respondiendo a tres instrucciones simultáneas	
Memoria corto plazo	10. Repite mínimo 6 de las 15 palabras que se acaban de nombrar	
	11. Recuerda al menos 6 figuras de las 15 que se le acaban de mostrar.	
	12. Reproduce con errores menores y en máximo 15 segundos, 4 trazos presentados.	
Concepto		

MOTIVACIÓN		OBSERVACIÓN
Extrínseca	1. Atribuye su bajo rendimiento a la falta de apoyo de un adulto	
	2. Busca ser reconocido por sus pares.	
	3. Le resulta muy molesto que sus actividades no sean revisadas.	
	4. Abandona las actividades que le suponen un grado de dificultad	

Intrínseca	1. Disfruta de realizar actividades nuevas, aunque presenten alguna dificultad	
	2. Intenta no ausentarse de las actividades	
	3. Hace las actividades porque le interesa aprender	
	4. Reconoce que el logro de una tarea tiene que ver con su esfuerzo	

HABILIDADES BÁSICAS

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		OBSERVACIÓN
	1. Puede comunicarse con otros por vía oral o por otras vías (lengua de señas, tableros de apoyo, etc.).	
	2. Es capaz de seguir el hilo de las conversaciones.	
	3, Expresa sus ideas con frases gramaticalmente correctas.	
	4. Busca hacerse entender en cuanto a lo que requiere o necesita.	
	5. Describe acontecimientos familiares o experiencias cotidianas, relacionados con lo que se está hablando.	

	<p>6. Actúa de forma interesada cuando otros le hablan (escucha y responde, deja lo que está haciendo y atiende al otro, se excusa si debe continuar con su trabajo, pero manifiesta estar oyendo lo que le preguntan o plantean, etc.).</p>	
	<p>7. Interpreta adecuadamente dobles sentidos (refranes, frases hechas, dichos populares, metáforas, etc.). Por ejemplo, ante una frase como “no despapaya” o “eres un sapo”, el estudiante reconoce el significado que le quieren compartir.</p>	
	<p>8. Tiene un sentido del humor apropiado para su edad. Utiliza bromas en las conversaciones y comprende las bromas de otros.</p>	
	<p>9. Es recíproco en los intercambios comunicativos con otras personas (espera su turno para dar su opinión, muestra interés en el punto de vista del otro, reconoce los cambios de tema y se acopla a ellos sin dificultad, acompaña sus comentarios de gestos y emociones acordes con lo que dice, reconoce los gestos emocionales de otros, etc.).</p>	
	<p>10. Su estilo de conversación parece extraño (es demasiado formal, utiliza un vocabulario rebuscado, sus frases suenan demasiado elaboradas, no emplea expresiones coloquiales).</p>	

	11. Emplea un tono de voz ajustado a lo que dice.	
--	---	--

PROCESOS DE RAZONAMIENTO		OBSERVACIÓN
	1. Es hábil para plantear hipótesis o explicaciones frente a determinados fenómenos o situaciones que se exponen en clase.	
	2. Para plantear estas hipótesis o explicaciones, hace un uso adecuado de sus conocimientos previos (p. ej.: selecciona información relevante de lo que sabe para proponer la explicación).	
	<p>3. Cuando se enfrenta a un problema:</p> <p>a. Identifica fácilmente el punto de partida (qué información tiene y cuál es relevante) y el punto de llegada (qué debe contestar).</p> <p>b. Sabe qué procedimientos de los que ha aprendido le sirven para solucionarlo.</p> <p>c. Genera un plan o una alternativa de solución adecuada para enfrentar el problema.</p> <p>d. Busca documentarse en torno a aquellos conocimientos o procedimientos que no conoce o no domina.</p>	

	<p>e. Mientras soluciona el problema, reconoce dónde se equivoca y se autocorrige.</p> <p>f. Verifica si su solución es correcta.</p> <p>g. En caso de que no lo sea, reconoce dónde se equivocó y redirecciona el proceso.</p>	
	<p>4. Puede transferir un conocimiento que le es familiar y domina muy bien, para explicar un fenómeno o una situación poco conocida.</p>	
	<p>5. En una discusión o debate, presenta un argumento claro que dé cuenta de su opinión o posición al respecto.</p>	
	<p>6. En los debates, tiende a “irse por las ramas”, comenta detalles superficiales o irrelevantes, pero no presenta un argumento claramente definido.</p>	
	<p>7. Sabe defender sus argumentos haciendo uso de lo que sabe sobre el tema.</p>	
	<p>8. Reconoce los argumentos a favor y en contra de los suyos.</p>	
	<p>9. Sus definiciones tienden a aludir a categorías supraordinadas o a rasgos generales del término, y no a ejemplos o anécdotas.</p>	
	<p>10. Es capaz de organizar y relacionar los conceptos de un tema dado, de modo adecuado (sabe cuál es el de mayor jerarquía y cuáles le siguen).</p>	

	<p>11. Es capaz de establecer semejanzas entre conceptos aparentemente disímiles o que no tienen nada en común (p. ej.: un caballo y un avión, un premio y un castigo).</p>	
--	---	--

HABILIDADES SOCIALES, AFECTIVAS Y DE AUTOCUIDADO		OBSERVACIÓN
	1. Las emociones y sentimientos que expresa son coherentes con la situación	
	2. Comprende y respeta los sentimientos y emociones de las demás personas	
	3. Muestra seguridad y expresa aceptación de si mismo.	
	4. Identifica los momentos en los que requiere apoyo y lo solicita	
	5. Valora su trabajo y respeta el trabajo de los demás.	
	6. Se adapta con facilidad a situaciones y contextos nuevos.	
	7. Controla sus emociones en situaciones de estrés	
	8. Participa en actividades colectivas, ajustándose a las reglas establecidas	
	9. Manifiesta actitudes solidarias y cooperadoras con sus compañeros	
	10. Identifica las consecuencias de sus acciones y se propone metas de cambio.	

	11. Cuida sus pertenencias y en general todo lo que hay en su entorno.	
	12. Evita realizar acciones que pongan en riesgo su integridad física	
	13. Elige la opción que más le conviene entre dos opciones dadas.	
	14. Hace uso adecuado de los materiales y entornos donde se encuentra.	

HABILIDADES MOTRICES		OBSERVACIÓN
Primera infancia	1. Camina alternando el movimiento de manos y pies.	
	2. Corre con coordinación y equilibrio, lo que le permite cambiar de dirección fácilmente.	
	3. Salta con pies juntos y puede desplazarse utilizando estos saltos	
	4. Salta en un solo pie y puede realizar desplazamientos.	
	5. Realiza movimientos alternos de manos y pies, en simultáneo.	
	6. Ejecuta desplazamientos laterales, según la orden dada.	
	7. Puede realizar rotaciones o giros con coordinación y equilibrio	
	8. Mantiene una postura adecuada, de acuerdo con la actividad que realiza	

	9. Lanza objetos con sus manos apuntando a un lugar determinado (precisar si con ambas o con una)	
	10. Recibe objetos que le son lanzados, con precisión (precisar si con ambas o con una)	
	11. Realiza actividades óculo pédicas con precisión y sin perder el equilibrio.	
Primaria	1. Realiza movimientos coordinados en la ejecución de actividades grupales	
	2. Muestra coordinación fina en la realización de actividades de trabajo específico en mesa	
	3. Muestra ritmo y coordinación en actividades rítmicas (bailes, aeróbicos...)	
Secundaria	1. Muestra habilidad en algún deporte específico	

COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITURALES		OBSERVACIÓN
Primera infancia	E. Presilábica: La escritura no establece diferencia entre las letras y los dibujos	

	E. Diferenciada: Identifica diferencias entre letras y dibujos al intentar transcribirlas	
	E. Vocálica: Tiene la noción de las vocales al intentar escribir una palabra (omite las consonantes)	
	E. Alfabética: Combina vocales con consonantes omitiendo alguna de ellas	
Primaria	1. Identifica vocales y consonantes por nombre y sonido	
	2. Reconoce en cada palabra los fonemas y grafemas que la componen	
	3. Completa de manera escrita las letras omitidas en una palabra	
	4. Identifica y escribe la palabra que corresponde a la imagen propuesta	
	5. Arma palabras con los grafemas presentados	
	6. Elabora oraciones completas	
	7. Organiza las palabras para elaborar una oración con sentido	
	8. Toma dictado sin hacer omisiones, sustituciones o rotaciones	
	9. Tiene en cuenta la coherencia y cohesión al realizar un texto	
	10. Lee con fluidez y precisión.	
	11. Presenta comprensión literal	

	12. Elabora predicción de lo que va a suceder en una lectura	
Secundaria	1. El estudiante evidencia una adecuada lectura “automática” (lee con fluidez, respetando los signos de puntuación y con la entonación adecuada).	
	2. En textos poco complejos (cortos, de temas muy familiares, con vocabulario conocido y oraciones de fácil comprensión), el estudiante: a. Identifica la idea principal. b. Identifica las ideas secundarias. c. Realiza inferencias que vinculan sus conocimientos con los planteamientos del texto.	
	3. En textos complejos (extensos, de temas poco conocidos, con vocabulario de poca frecuencia y oraciones de difícil comprensión), el estudiante: a. Identifica la idea principal. b. Identifica las ideas secundarias. c. Realiza inferencias que vinculan sus conocimientos con los planteamientos del texto.	

<p>4. El estudiante es hábil para hacer esquemas o diagramas en los que identifica los conceptos fundamentales sobre los que trata un texto determinado y sus relaciones.</p>	
<p>5. El estudiante tiene una buena escritura “automática” (no omite letras o sílabas cuando escribe, no pega unas palabras con otras, no confunde letras, entre otros).</p>	
<p>6. El estudiante escribe con buena redacción.</p>	
<p>7. El estudiante escribe con buena ortografía.</p>	
<p>8. En sus escritos, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Presenta un argumento claro que desarrolla a lo largo del texto. b. Utiliza adecuadamente sus conocimientos previos y los pone al servicio de lo que busca argumentar. c. Incorpora nueva información, relevante al tema que está tratando. d. Es claro en lo que quiere compartir con el lector. e. Hace un cierre o concluye el texto. f. identifica sus errores y sabe dónde debe mejorar el texto. 	

	<p>9. Cuando va a escribir un texto, el estudiante:</p> <p>a. Planifica cómo lo va a escribir.</p> <p>b. Tiene claridad en lo que quiere compartir y qué va a tratar en cada párrafo.</p>	
--	---	--

HABILIDADES BÁSICAS DE MATEMÁTICAS		OBSERVACIÓN
Primera infancia	Clasificación: Realiza clasificación teniendo en cuenta de una a dos características en los elementos (forma, color, función y tamaño...)	
	Seriación: Completa seriación de una a dos características	
	Noción de número: Realiza correspondencia entre elementos	
Primaria	1. Se ubica espacialmente	
	2. Reconoce las figuras geométricas y los sólidos	
	3. Realiza conteos secuenciales de forma ascendente y descendente	
	4. Discrimina el símbolo y su correspondiente cantidad numérica	
	5. Ordena series numéricas	

	6. Clasifica números según características (pares, impares...)	
	7. Reconoce el valor posicional de los números	
	8. Realiza operaciones	
Secundaria	1. Identifica los algoritmos que se trabajan en el grado correspondiente	
	2. Realiza operaciones sencillas con los algoritmos correspondientes al grado en que se encuentra	
	3. Formula y resuelve problemas que requieren de una operación para su solución	
	4. Formula y resuelve problemas que requieren de dos o más operaciones para su solución	
	5. Identifica y utiliza medidas convencionales	
	6. Organiza datos y los expresa en gráficos	

FUNCIONES EJECUTIVAS (planificación, organización, flexibilidad o cambio de criterio, anticipación, monitoreo y seguimiento)		OBSERVACIÓN
	1. Organiza su tiempo para poder cumplir con las tareas escolares.	
	2. Es flexible ante los cambios y los imprevistos.	
	3. Planifica sus actividades día tras día y se ajusta a lo que ha programado.	
	4. Considera diversas rutas para resolver una tarea y elige la más adecuada.	
	5. Contempla diversas posibilidades para enfrentar una actividad y se acomoda a cualquiera, si la que quiere poner en práctica no se puede implementar.	
	6. Tiene adecuadas estrategias de monitoreo y seguimiento de sus acciones, y reconoce cuándo debe modificar lo planeado si no está alcanzando la meta propuesta.	