



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA. *UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
DOCENTE FUNDAMENTADA EN EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL
APRENDIZAJE***

Autor(es)

CLAUDIA MARÍA CIFUENTES GÓMEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, MEDELLÍN, COLOMBIA

2019



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA. *UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE FUNDAMENTADA
EN EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE***

AUTOR(A)

CLAUDIA MARÍA CIFUENTES GÓMEZ

**TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADA(O) COMO REQUISITO
PARCIAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACIÓN**

ASESORES (A):

**DORIS ADRIANA RAMÍREZ SALAZAR
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, MEDELLÍN, COLOMBIA**

2019

Dedicatoria

A mi hija, a mi esposo, a mi familia,

a mis amigos y estudiantes,

a todos aquellos que me apoyaron en este camino,

gracias por acompañarme , por hacer parte de este viaje,

por estar conmigo para recordar, para vivir, para soñar.

Gracias por tanto.

Contenido

<u>1</u>	<u>Planteamiento del problema</u>	<u>2</u>
<u>1.1</u>	<u>Justificación</u>	<u>11</u>
<u>1.2</u>	<u>Objetivos</u>	<u>14</u>
<u>1.2.1</u>	<u>Objetivo General</u>	<u>14</u>
<u>1.2.2</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>14</u>
<u>2</u>	<u>Marco Teórico</u>	<u>15</u>
<u>2.1</u>	<u>Educación Inclusiva</u>	<u>15</u>
<u>2.2</u>	<u>Los docentes en el contexto de la Educación Inclusiva</u>	<u>18</u>
<u>2.3</u>	<u>Competencias Docentes para la Educación Inclusión</u>	<u>24</u>
<u>2.3.1</u>	<u>Acercamiento al Enfoque por Competencias</u>	<u>24</u>
<u>2.3.2</u>	<u>Competencias Docentes para la Educación Inclusiva</u>	<u>27</u>
<u>2.4</u>	<u>Diseño Universal de Aprendizaje</u>	<u>31</u>
<u>3</u>	<u>Diseño metodológico</u>	<u>37</u>
<u>3.1</u>	<u>Técnicas de generación, registro, organización, análisis e interpretación de información</u> . <u>41</u>	
<u>3.2</u>	<u>Consideraciones Éticas</u>	<u>44</u>
<u>4</u>	<u>Resultados</u>	<u>45</u>
<u>4.1</u>	<u>Análisis de cuestionario</u>	<u>45</u>
<u>4.2</u>	<u>Análisis grupo focal</u>	<u>67</u>
<u>4.3</u>	<u>Discusión</u>	<u>75</u>
<u>5</u>	<u>Conclusiones y Recomendaciones</u>	<u>80</u>
<u>5.1</u>	<u>Conclusiones</u>	<u>80</u>
<u>5.2</u>	<u>Recomendaciones</u>	<u>82</u>

6	<u>Referencias bibliográficas</u>	83
	<u>Anexo: Secuencia didáctica: Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i></u>	90

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen frente a las tres posturas de las competencias que proponen diferentes autores para la Educación Inclusiva	30
Tabla 2. Fases para la generación, registro, organización, análisis e interpretación de la información.....	40
Tabla 3. Cuestionario para la identificación de conocimientos sobre competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva	48

Lista de imágenes

Imagen 1. Lista de códigos iniciales	41
Imagen 2. Análisis Ítem 1. Planificación de proyectos innovadores	56
Imagen 3. Análisis Ítem 1. Planificación de proyectos innovadores	57
Imagen 4. Análisis Ítem 2. Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo	57
Imagen 5. Análisis Ítem 2. Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo	58
Imagen 6. Análisis Ítem 3. Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias	59
Imagen 7. Análisis Ítem 3. Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias	60
Imagen 8. Análisis ítem 4. Adecuar la enseñanza y los materiales	61
Imagen 9. Análisis Ítem 5. Planificación y organización de la actividad pedagógica	61
Imagen 10. Análisis Ítem 5. Planificación y organización de la actividad pedagógica	62
Imagen 11. Análisis Ítem 6. Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr	63
Imagen 12. Análisis Ítem 6. Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr	64
Imagen 13. Análisis Ítem 7. Crear situaciones diversas de enseñanza aprendizaje	65
Imagen 14. Análisis Ítem 7. Crear situaciones diversas de enseñanza aprendizaje	65

Resumen

Este trabajo de profundización presenta los resultados de la aplicación de una propuesta de formación docente fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, a partir de la cual se pretende desarrollar competencias docentes para la educación inclusiva, en un grupo de maestros en formación de la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del Municipio de Marinilla- Antioquia. La metodología utilizada se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación y tiene un enfoque interpretativo, centrado en el estudio de caso, las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron el grupo focal y los cuestionarios. Las conclusiones de dicho proceso se enmarcan en la necesidad de continuar ofreciendo procesos de formación docente relacionados con el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias pedagógico didácticas a través del DUA.

Finalmente se presenta la secuencia didáctica; **Diseño Universal para el aprendizaje. *Hacia el encuentro con el otro***, a partir de la cual se desarrolló el proceso de profundización.

Palabras clave: Competencias Pedagógico-Didácticas, Diseño Universal de Aprendizaje y Educación Inclusiva.

Abstract

This in-depth study presents the results of the application of a teacher training proposal based on the Universal Design for Learning, from which it was intended to develop teaching competences for inclusive education, in a group of teachers in formation of the Higher Normal School "Rafael María Giraldo" of the Municipality of Marinilla-Antioquia. The methodology used is framed in the qualitative research paradigm and has an interpretive approach, focused on the case study, the techniques used for the collection of information, the focus group and the questionnaires. The conclusions of this process are framed in the need to continue offering teacher training processes related to the development and / or strengthening of didactic pedagogical competences through the Universal Design of Learning.

Finally the didactic sequence is presented; Universal design for learning. Towards the encounter with the other, from which this deepening process was developed.

Keywords: Pedagogical-Didactic Competences, Universal Design of Learning and Inclusive Education

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de un proceso de indagación y profundización frente a las competencias pedagógico-didáctica que los futuros maestro deben desarrollar para afrontar los retos que exige el enfoque de educación inclusiva, teniendo como referente la propuesta de Fernández Batanero (2013), la cual describe desde la perspectiva del maestro, aquellas competencias que propician prácticas educativas que posibilitan evidenciar procesos de inclusión en el aula.

Dicho proceso, fue llevado a cabo en la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del Municipio de Marinilla, con estudiantes del programa de formación complementaria, a través de una propuesta formativa, enfocada a desarrollar y/o potenciar competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva.

Para lo cual, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica, enmarcada en el concepto de competencias desde los planteamientos de Tobón, Pimienta & García (2010), centrada en el enfoque socioformativo, los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y el enfoque de Educación Inclusiva.

A partir de los instrumentos para el uso y la recolección de información se logró describir las transformaciones de los maestros en formación, luego de participar en la propuesta de formativa, de igual modo se logró reconocer la relevancia de la formación docente para llevar al aula procesos desde el reconocimiento y respeto por la diversidad.

1. Planteamiento del problema

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (UNESCO, 2004), permite reconocer que hay problemas particulares a resolver en cuanto a asegurar un acceso real a las oportunidades educativas de las poblaciones en condición de vulnerabilidad, como niños en situación de discapacidad, miembros de grupos étnicos, niños pobres, minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, lo cual constituye un desafío para los contextos educativos, pues se requiere de una serie de recursos (materiales, económicos, infraestructura, personal cualificado, oportunidades de acceso a otros servicios como el sector salud, entre otros), que posibiliten la equiparación de oportunidades de todos a la educación de calidad, la cual debe garantizar el acceso al aprendizaje, la participación y permanencia de todos los estudiantes, y la culminación de los procesos educativos con éxito de toda la población.

De igual modo en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (2015), la cual se llevó a cabo en la República de Corea, liderada por organizaciones internacionales como la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial, entre otras; se plantea la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7). Este documento insiste en la necesidad de asumir la educación como una estrategia para transformar vidas, plantea además el aprendizaje como un proceso a lo largo de toda la vida, y sugiere que esté centrado en una concepción humanista, basado en los derechos y la dignidad humana. Para lograr tal fin reconoce el papel del maestro como clave en dicha transformación. En tal sentido plantea dentro de las metas 2030, el aumento sustancial de “la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo” (p.51). Esta meta se sustenta en que los sistemas educativos exitosos han logrado la formación profesional de sus maestros de manera continua, garantizando la cualificación de la acción pedagógica a lo largo del ejercicio docente.

De otra parte a nivel nacional, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005), se estima que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, reporta que 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales

270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen. En un estudio realizado por la Fundación Saldarriaga Concha (2008), sobre la educación inclusiva en Colombia, se informa que el 56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran entre los 5 y los 20 años, están vinculados a procesos de formación básica; sin embargo, solo el 5,4% de estas personas logran terminar el bachillerato. Lo anterior evidencia las escasas oportunidades educativas que tiene ésta población y por tanto las condiciones de inequidad para acceder a la educación superior y a empleos formales, lo que repercute directamente en su calidad de vida.

Las últimas políticas sobre discapacidad¹ que se han liderado en el país, evidencian los esfuerzos para avanzar en la minimización de barreras que obstaculicen el acceso, la permeancia y promoción de las poblaciones vulnerables al sistema educativo, sin embargo, dichos esfuerzos han sido insuficientes para evidenciar cambios significativos al interior de las instituciones educativas, al respecto Sarmiento & Gómez (2011), plantean que “es muy difícil hablar de inclusión, es más fácil observar la integración de los estudiantes, pero lejos de la “real inclusión” que se pretende desde las políticas, el papel y el discurso” (p.20), prueba de esto ha sido el análisis realizado en el taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Sur, dirigido por la UNESCO (2007), en donde se señala que la educación en Colombia, a pesar de esfuerzos de distinto orden, continúa anclada en un sistema de inequidad.

Las falencias en la formación de maestros frente a estrategias de enseñanza y evaluación flexibles que vinculen diferentes medios de representación para acceder al aprendizaje y la participación, han perpetuado prácticas docentes homogéneas y estáticas en el tiempo, las cuales han perpetuado una educación tradicional, donde el método de enseñanza ha sido igual para todos los estudiantes, sin importar sus estilos y ritmos de aprendizaje, problemática que incide para que el enfoque de educación inclusiva no

¹ Ley 1618 de 2013 y decreto 1421 de 2017, a través de los cuales se establecen las disposiciones para garantizar los derechos de la población en condición de discapacidad.

trascienda a la realidad de las instituciones educativas y se quede anclado en el papel, como una política inoperante.

Es evidente entonces que la educación inclusiva requiere de maestros con competencias para diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje diversos y flexibles, que respondan a las necesidades de los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Al respecto, la literatura especializada derivada de investigaciones de carácter nacional e internacional, llevadas a cabo durante los últimos diez años, registradas en diferentes revistas indexadas como Dialnet, Redalyc, Scielo, especializadas en educación inclusiva, plantean algunas falencias propias de los procesos de formación docente, en tanto no responden a las exigencias de una educación inclusiva, específicamente en lo relacionado a estrategias de enseñanza y de aprendizaje que den respuesta a las necesidades educativas de todo el estudiantado. Por ejemplo: En un estudio realizado por Granada, Pomés, Correa & Sanhueza (2013), sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, se encontró que:

La formación profesional inicial del docente, que proporcione competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente, es una condición necesaria para responder a la diversidad. Los profesores de educación regular no se sienten preparados para asumir esta tarea ya que no cuentan desde su formación con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos. Por tanto, la actitud de los docentes se ve impactada profundamente, limitando su disposición para acoger a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), (p.58).

De otra parte, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, (2008), llevaron a cabo una investigación con estudiantes de pedagogía de una Universidad privada de Santiago de Chile, cuyo objetivo principal era conocer las percepciones y actitudes de los maestros en

formación frente a la educación inclusiva, éstos autores sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE, lo que genera, según Ainscow (2012,) que los docentes se sientan poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos.

En una investigación realizada por Díaz y Franco (2008), se expone que:

Los docentes son enfáticos en señalar como en algunas instituciones se han integrado a niños con N.E.E. sin contar con los conocimientos que les permitan comprender y actuar debidamente ante la inclusión, teniendo en cuenta los antecedentes en la formación pedagógica y la crisis paradigmática que le generan estas nuevas tendencias de educación a la mayoría de los docentes encuestados (p. 46).

En este sentido, al no contar con conocimientos básicos relacionados con la educación inclusiva y con un proceso de sensibilización frente a este enfoque en su formación docente, los maestros continúan con las percepciones negativas que tradicionalmente se le han otorgado a los estudiantes que se encuentran en una condición de discapacidad, (bajas expectativas de aprendizaje, agresividad, más trabajo para el docente, problemas de socialización y disciplina en el aula), lo que genera en los maestros actitudes negativas frente a la educación inclusiva.

Según Angulo (2016), “la relación directa entre las representaciones sociales frente a la inclusión y la práctica pedagógica está básicamente en la información y formación que los docentes reciben acerca de este proceso” (p.86). Así mismo, Fernández Batanero (2013) plantea que muchos de los docentes de educación secundaria no se encuentran preparados para asumir las transformaciones que plantea la educación inclusiva.

La literatura revisada, permite reconocer las problemáticas que se tejen en torno a la educación inclusiva, específicamente en lo relacionado con la formación docente, y la necesidad de consolidar e implementar acciones que respondan a la cualificación de procesos pedagógicos, didácticos, y de gestión en las instituciones educativas con carácter inclusivo.

En la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del municipio de Marinilla-Antioquia, como Institución Educativa de carácter oficial, con una tradición de más de cincuenta años formando maestros de alta calidad para el Oriente Antioqueño, la formación docente se constituye en una prioridad para enfrentar los retos que impone una educación con enfoque inclusivo. Particularmente los procesos de formación en el Programa de Formación Complementaria (PFC), deben atender a: a). La primera de las trece condiciones básicas de calidad para las Escuelas Normales, planteadas en el decreto 4790 de 2008 y el 1075 de 2015, que hace referencia al enfoque de educación inclusiva. b). Las orientaciones pedagógicas para la apropiación del decreto 4790 (MEN, 2017), las cuales plantean que la formación complementaria debe tener un enfoque de educación inclusiva que, con base en las necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura del entorno y su contexto social, permita una comprensión y apropiación de elementos pedagógicos y didácticos que posibilite acceder al reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la naturaleza pluriétnica de nuestro país (p.16).

Así mismo, Para el Ministerio de Educación Nacional (2017) los Programas de Formación Complementaria (PFC), hacen de las Escuelas Normales Superiores, Instituciones Educativas Especiales que forman profesionales de la educación, mientras que afrontan los retos que se generan en los contextos de la educación preescolar, básica y

media. “Es decir, promueve una relación dialógica que enriquece de manera bidireccional la formación de los niños y niñas, y la formación de futuros docentes para los niños y niñas, en un laboratorio permanente de ideas pedagógicas” (p.16); cabe resaltar que en el contexto de la Escuela Normal Superior de Marinilla, confluyen diversidad de poblaciones, tales como estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias, grupos étnicos, población rural, desplazados, estudiantes con enfermedades crónicas y con problemáticas psicosociales, los cuales están en constante interacción con los estudiantes del PFC, a través de los procesos de práctica y micro práctica que estos deben realizar durante su proceso formativo.

En dichos procesos de práctica y micro-practica, los cuales cuentan con diversos enfoques como; escuela nueva, atención a la primera infancia modalidad institucional y comunitaria, educación graduada y educación para poblaciones vulnerables, los maestros en formación manifiestan constantemente la imposibilidad de realizar procesos inclusivos con estas poblaciones, en especial con estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad, adoptando el discurso de los maestros acompañantes de la práctica, el cual refiere que la educación inclusiva es una utopía, un imposible, pues la institución no tiene las condiciones para incluir, debido al alto número de estudiantes por grupo - de 40 a 50 estudiantes-, la falta de capacitación docente; la dificultad para vincular a los estudiantes que presenta necesidades educativas con la dinámica grupal, sin que los estudiantes llamados regulares se atrasen.

Particularmente la Escuela Normal Superior de Marinilla ha participado de procesos formativos en los cuales se aborda la educación con carácter inclusivo, por ejemplo, durante el año 2016 la institución educativa se benefició² del diplomado *Educación para Todos en el Marco de la Justicia Curricular*, liderado por el Tecnológico de Antioquia IU, en convenio con Secretaria de Educación Departamental de Antioquia SEDUCA, como

² Información obtenida del documento “Informe del Diplomado Educación para todos en el marco de la justicia curricular”, que reposa en los archivos de la rectoría institucional.

estrategia educativa de atención y equiparación de oportunidades para población con necesidades educativas especiales en Municipios no Certificados de Antioquia. En este proceso formativo, en el cual participaron una docente y 43 maestros en formación del PFC, se pudo identificar el estado actual de la Escuela Normal en lo relacionada con la atención a la diversidad, desde todas las áreas de gestión (académica - pedagógica, administrativa, comunitaria y directiva). A partir de la realización de una línea base institucional como producto elaborado por los participantes en el informe del diplomado (2016) se plantearon las siguientes oportunidades de mejora:

1). Reconocen otras situaciones o condiciones que marcan la vida de cada ser humano, especialmente, aquellos que se encuentran en situación de desigualdad por diversos factores biológicos, sociales, históricos, económicos, culturales, políticos y que los hacen vulnerables y por ende les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y las posibilidades de acceder al servicio educativo en condiciones de equidad; 2). Adopción de políticas públicas, estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar la institución educativa hacia la Educación Inclusiva, brindando una educación de calidad con equidad y pertinencia; 3). Reconocen la importancia y beneficios de aplicar el Índice de Inclusión para la autoevaluación institucional y Plan de mejoramiento institucional; 4). Sistematización y divulgación de prácticas pedagógicas y experiencias exitosas en atención a la diversidad; 5). Apropiación de los maestros formadores de formadores, del enfoque de Educación inclusiva y atención a la diversidad, tanto desde lo teórico, como desde la práctica; 6). Seminario de Inclusión que forme más allá de las poblaciones vulnerables; diversidad, estrategias pedagógicas, política pública, estilos y ritmos de aprendizaje; 7). Prácticas pedagógicas con mayor duración de tiempo para hacer seguimiento a los procesos y visualizar avances y 8). Maestros formadores de formadores que reconocen en sus estudiantes en formación, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, y que se tienen en cuenta al momento de enseñar y evaluar. (p. 11).

Así mismo, durante el año 2017, la Secretaria de Educación del Departamento de Antioquia SEDUCA, inicia un acompañamiento pedagógico a las Escuelas Normales

Superiores para la visita de verificación de las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria PFC, que llevaría a cabo el MEN en el año 2018, desde aquí es importante resaltar que frente a la primera condición de calidad; *“Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y primaria”*, en la cual se verificaron entre otros aspectos, lo relacionado con la atención a la diversidad y la formación de maestros en una concepción incluyente, desde una perspectiva de interculturalidad y diversidad, se socializaron a toda la comunidad educativa los siguientes hallazgos:

1). Es necesario ampliar la fundamentación conceptual, el enfoque de educación inclusiva. Si bien hay trabajo directo con algunas de las poblaciones, es importante ampliarlas más claramente en la propuesta del PFC. 2). No se evidencia suficientemente el enfoque de inclusión y la concepción de infancia en todos los componentes y gestiones del PEI, debe visualizarse desde el horizonte institucional. (Informe final visita de acompañamiento SEDUCA, documento maestro pág. 8).

Lo anterior permite evidenciar como la Normal Superior de Marinilla ha llevado a cabo acciones encaminadas a fortalecer el proceso de formación inicial de maestros desde el enfoque de educación inclusiva, a través de disciplinas y prácticas pedagógicas enfocadas a la atención educativa de poblaciones vulnerables, pero se hace necesario que dicho enfoque se transversalice en todo el Plan de Estudios del PFC y en general en el Proyecto Educativo Institucional PEI, como una política.

Además, es evidente que la institución requiere procesos de formación inicial para los futuros maestros, en los cuales a través de metodologías activas y críticas se aborden conceptos y estrategias que permitan el desarrollo de competencias para responder a la diversidad que emerge en las aulas de encuentro, y que posibilite la formación de maestros competentes para promover la educación inclusiva y llevar a cabo prácticas pedagógicas

que permitan a todos los niños, niñas y jóvenes desarrollar sus capacidades y formarse integralmente.

A partir de esto surge el siguiente interrogante:

¿Qué transformaciones en cuanto al desarrollo de competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, es posible observar en un grupo de maestros en formación, atribuibles a la participación en un proceso formativo enfocado en el Diseño Universal de Aprendizaje?

1.1 Justificación

A pesar de los esfuerzos que Colombia ha realizado para fomentar políticas que promuevan la inclusión en los diferentes estamentos, persisten dificultades evidentes que obstaculizan estos procesos. Al respecto, Calvo (2007), plantea que:

El país es un vivo ejemplo de la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas. La caracterización de la educación inclusiva en Colombia podría ser: buenas normativas, comunidad académica

ilustrada y dificultades para lograr un país donde todos y todas tengan una educación de calidad (p.2).

Hablar de estas dificultades requiere reflexionar acerca de problemas estructurales y multifactoriales en la educación, que trascienden lo económico, social y político; sin embargo este estudio se centra específicamente en la formación docente, como uno de los factores que mayor incidencia tiene en el proceso de educación inclusiva, de acuerdo con López (2011), “la clave en los procesos de inclusión es el profesorado” (p. 49).

En el contexto de las acciones educativas que los profesores de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo desarrollan con los estudiantes de los diferentes ciclos escolares: Primaria, Secundaria y Media, en espacios de socialización, capacitación y formación docente, así como en espacios de evaluación y autoevaluación de desempeño, son frecuentes las preocupaciones e interrogantes de los maestros frente a las formas para garantizar la permanencia de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en las aulas; las estrategias de evaluación, promoción y las acciones para vincularlos a las actividades de aprendizaje propuestas sin excluirlos.

Así mismo, las acciones para estimular su participación en clase; las estrategias enseñanza, y también los mecanismos para planear actividades que involucren tanto a los estudiantes que no logran acceder al aprendizaje de manera convencional, como a los llamados estudiantes regulares. Todos estos interrogantes aluden al cómo, a los factores relacionados con la didáctica, frente a lo cual los maestros manifiestan no haber tenido formación al respecto. Estas preocupaciones son igualmente transmitidas a los maestros en formación del PFC, durante sus procesos de práctica y micro-práctica.

Por lo tanto, para hablar de educación inclusiva, se hace necesario transformar las percepciones del profesorado frente a este proceso, haciendo énfasis en que el primer paso para que la inclusión pueda darse particularmente en el contexto educativo, es el cambio de

actitud frente al reconocimiento, respeto y valor del otro. Frente a esto López (2011) plantea que al tratar el tema de “escuelas inclusivas el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.47). Es evidente entonces, que para lograr avanzar en el enfoque de educación inclusiva, es indispensable pensar en procesos de formación docente, que trasciendan los contenidos y las políticas, y avancen hacia una propuesta de alteridad, de reconocimiento y respeto por el otro, como un asunto de derechos, de humanidad.

Esta perspectiva plantea un reto para las instituciones formadoras de maestros, haciendo necesaria la transformación de los sujetos en torno al desarrollo de competencias para la vida, que permitan aprender a ser y aprender a vivir juntos, desde diseños universales para el aprendizaje, que posibiliten que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento, a la participación y logren consolidar su proyecto de vida.

Particularmente en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, se hace necesario consolidar un espacio de formación para los estudiantes del PFC que les posibilite adquirir competencias para responder a las diferentes necesidades educativas que presenta el estudiantado; reconocer la diversidad como posibilidad de aprendizaje y no como una problema; identificar en el otro sus potencialidades y no solo sus dificultades; buscar diferentes medios y estrategias de acercamiento al aprendizaje, y favorecer la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir que les permita desarrollar a los maestros en formación competencias para mejorar su práctica docente, apoyar los procesos de educación inclusiva y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Por lo tanto, este trabajo de profundización tiene como propósito Contribuir a la cualificación de los procesos de formación docente de los estudiantes del programa de formación complementaria PFC, mediante el diseño y la aplicación de una propuesta de

formación fundamentada en los referentes del Diseño Universal para el Aprendizaje que posibilite el desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

- Contribuir a la cualificación de los procesos de formación docente para la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje, en el

contexto del programa de formación complementaria PFC de la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del Municipio de Marinilla-Antioquia.

1.2.2. Objetivos Específicos

□ Diseñar y aplicar una propuesta de formación fundamentada en los referentes del Diseño Universal para el Aprendizaje, que posibilite el desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva, en los maestros en formación del PFC.

□ Identificar y describir las transformaciones en cuanto al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva, de un grupo de maestros en formación del PFC, atribuibles a la participación de una propuesta formativa, fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. Marco Teórico.

Hablar de Educación Inclusiva, implica pensar en un proceso de transformación educativa, que va más allá de un asunto metodológico, el cual trasciende a una perspectiva epistemológica, en donde el respeto por la diversidad, por el otro como ser individual y único cobra sentido, desde aquí la función del maestro se aleja de la simple transmisión de conocimientos, para transformarse y situarse del lado de una acción que ofrece oportunidades para el aprendizaje a los distintos estudiantes que asisten a la escuela,

atendiendo a sus características, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, y les brinda oportunidades para la formación humana, al elección y el desarrollo de sus capacidades. Estas transformaciones ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias docentes que posibiliten responder a los retos que plantea la Educación Inclusiva, para la cual, la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, puede ofrecer posibilidades para el desarrollo de dichas competencias.

2.1. Educación Inclusiva

El rastreo bibliográfico realizado, deja ver cómo a partir de la conferencia de Jomtien (Tailandia), en 1990, celebrada por la UNESCO, se da inicio a la idea de una educación para todos, gestándose así el concepto de inclusión. Para 1994, en la Declaración de Salamanca, se generaliza la idea de la inclusión como principio y política educativa, por lo que se asume la posibilidad de desarrollar sistemas con una orientación inclusiva a nivel internacional (Latas, 2002).

Según la UNESCO (2006), la Educación Inclusiva es concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y a su vez reduce la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. La Educación Inclusiva, más que definir las estrategias para integrar a ciertos estudiantes en la escuela convencional, remite a la transformación del sistema educativo y los entornos de aprendizaje para responder a las necesidades de los diversos grupos poblacionales. La educación inclusiva debe permitir que los maestros y estudiantes se sientan parte de la diversidad, y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Es importante reconocer que el movimiento a favor de la educación inclusiva, va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros entornos como el laboral y el de la salud entre otros, reconociendo que la preocupación en torno a la

inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas, analizando esto se puede decir que “la inclusión es un proceso que nunca está acabado del todo, ya que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyen o discriminan a los estudiantes, o que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas”(Blanco, 2006: 6). Por esto es necesario conocer las finalidades de la inclusión, para no perder de norte este proceso y saber bajo que propósitos esta nuestro accionar, al respecto Blanco (2006), plantea estas finalidades:

1. La inclusión es una cuestión de derechos, en donde se aspira a hacer efectivo para todas las personas una educación de calidad; educar en y para los derechos humanos y conseguir la plena participación de todos en las diferentes esferas de la vida humana.
2. La inclusión como medio para avanzar hacia la equidad y la democracia, lo que será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere según sus características y necesidades.
3. La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, se debe lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros.
4. La educación inclusiva como medio para aprender a ser y aprender a vivir juntos, en donde se debe contribuir a la formación de la identidad del alumno, favoreciendo la autonomía, autogobierno; igualmente aprender a valorar y respetar al otro desde sus diferencias. (pp. 7-13).

Por tanto la educación inclusiva se interesa por resaltar las resistencias que existen entre las tendencias normalizantes y heterogéneas planteadas por la sociedad y sus estamentos y las posibilidades que ofrece el reconocimiento de la

singularidad individual como garantía de la existencia y supervivencia de una sociedad diversa; esto implica que al hablar de inclusión se aluda al respeto y reconocimiento del otro, para pensar con el otro y no en el otro, ya que pensar con el otro implica y supone la necesaria aceptación de las condiciones que le hacen diverso, sean físicas, mentales, sociales, culturales o económicas.

De acuerdo con Vélez-Calvo; Fernández-Andrés; Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez (2016), se necesita que los futuros maestros y los maestros formadores posean “actitudes, valores y posturas abiertas a la inclusión educativa, para que desde la formación en docencia, reflexionen sobre estereotipos o paradigmas con la intención de desarrollar principios fundamentales basados en la comprensión de los problemas que atañen a la diversidad” (p. 81).

Diferentes autores como Arnaiz (2003), Blanco (2006, 2011), Giné í Giné (1998, 2010, 2012), Echeita (2011, 2013, 2017) y Ainscow (2005, 2011, 2017), han estudiado cómo la educación inclusiva se ha interesado por resaltar las resistencias que existen entre las tendencias normalizantes y heterogéneas planteadas por la sociedad y sus estamentos y las posibilidades que ofrece el reconocimiento de la singularidad individual como garantía de la existencia y supervivencia de una sociedad diversa. Por ello al referirnos a la Educación Inclusiva aludimos al respeto y reconocimiento del otro, para pensar con el otro y no en el otro, ya que pensar con el otro, según Skliar (2009), implica y supone la necesaria aceptación de las condiciones que le hacen diverso, sean físicas, mentales, sociales, culturales o económicas.

Esta perspectiva implica un cambio, no solo de las estructuras institucionales, sino un cambio más profundo relacionado con las actitudes y percepciones que se tienen frente al otro, otro que reta constantemente, que confronta, que inclusive incomoda. En tal sentido, Skliar (2017) manifiesta;

“El cambio educativo, nos mira ahora con ese rostro que va despedazándose, de tanto maquillaje sobre maquillaje. Porque el cambio nos mira y al mirarnos encuentra sólo metástasis de leyes, de textos, de curruculum, de didácticas y de dinámicas. Pero ni una palabra sobre las representaciones como miradas. Pero ni una palabra sobre las metamorfosis de las identidades. Pero ni una palabra sobre la vibración con el otro. El cambio ha sido entonces la burocratización del otro” (p. 145).

Por lo tanto la Educación Inclusiva, exige trascender de lo curricular para pensar en el otro como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, lo que implica la lucha por la equiparación de oportunidades para participar y aprender en los entornos escolares, en donde se garantice el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes dentro del sistema educativo y se rechace cualquier tipo de exclusión educativa como lo proponen De la puente (2009) y Blanco (2006).

2.2. Los docentes en el contexto de la Educación Inclusiva.

Díaz y Franco (2008), en su investigación acerca de las percepciones y actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de Soledad-Atlántico, concluyen que las actitudes de rechazo o escepticismo de algunos docentes frente a la inclusión educativa, en el fondo son el reflejo de carencias del profesor en el campo pedagógico. “La demanda de los docentes en el campo de formación para atender a los niños incluidos, en esencia es una demanda de formación pedagógica que debe ser atendida con prontitud” (p.30).

Para estos autores, la formación del docente es prioridad para que se dé la Educación Inclusiva, por lo que plantean que:

No es suficiente generar actitudes positivas hacia la inclusión en abstracto cuando los docentes se sienten vacíos en temas didácticos. Esta conclusión compete

fundamentalmente a las instituciones formadoras de formadores, facultades de educación y normales, quienes deben entregar a la sociedad docentes suficientemente capacitados en estos aspectos importantes de la pedagogía, formación que implica y conlleva a actitudes positivas hacia la diversidad (p.30).

En una investigación realizada por Fernández (2013) donde se indaga acerca de las percepciones del maestro frente a la inclusión educativa, este plantea que el problema frente a la educación inclusiva no es la falta de políticas, pues son múltiples las reglamentaciones que se han dado en cuanto a este proceso y en diferentes contextos. Para este autor, la dificultad radica en el intento de las instituciones educativas por eliminar el problema de los estudiantes que no cumplen con las expectativas de aprendizaje determinadas.

Este investigador reconoce que actualmente el sistema educativo promueve un discurso que invita a la inclusión, no obstante las prácticas de los docentes carecen de estrategias para dar respuestas a las diversas necesidades de los estudiantes en el contexto del aula, por lo que “el factor más crítico para una educación inclusiva es el profesorado” (p.82).

En el campo Nacional, Vélez (2013), plantea que;

La formación inicial debe fundamentarse en un aprendizaje que integra teoría y práctica, que articula la reflexión y el conocimiento formal y el teórico y el conocimiento práctico o empírico, y en ellos, la observación, la contrastación, el cuestionamiento, el análisis y la reformulación de propuestas y conocimientos que propicien prácticas docentes enriquecidas por múltiples posibilidades y miradas pedagógicas, por la comprensión de las realidades estudiantes y los contextos complejos y diversos, y que en definitiva, apunten al aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, propósito de la educación inclusiva. (p. 465).

En la misma línea, se encuentra el trabajo investigativo realizado por Correa, Bedoya y Agudelo (2015), quienes diseñaron y ejecutaron el programa de Educación Inclusiva con Calidad, el cual buscó formar a 2.182 profesores en este tema. El programa tomó como base la formación como un proceso “permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, métodos) para el desempeño profesional, el cual debería observarse en las prácticas individuales y colectivas” (p.45). En este sentido, resignificar la educación, sus entramados, los sujetos que hacen parte de ella y demás elementos, permiten construir un enfoque de inclusión, que implica una mirada en dos sentidos, como plantean los autores, “de un lado, de quien es el excluido y discriminado y de otro, ajustar las condiciones de contexto para hacer efectivo el derecho a la educación” (p. 48); enfocar la educación desde aquí, va mucho más allá de adecuar lo administrativo y normatizar los espacios, en ella debe haber un compromiso ético, político y la búsqueda de la viabilidad y gobernabilidad del mismo.

Por otro lado, Angulo (2016) realizó un proceso investigativo que tuvo como finalidad establecer las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en los procesos de la inclusión educativa. Para la investigadora Colombiana, la inclusión educativa ha sido tema de interés y a la vez de temor en la mayoría de los docentes de la Secretaría de educación del Distrito de Bogotá, reconoce en este proceso las múltiples exigencias y retos que requiere el trabajo con población en situación de discapacidad y las dificultades que se pueden encontrar, tales como la falta de formación y /o experiencia, las representaciones sociales de los docentes frente a éstos estudiantes, el ámbito escolar como tal y la práctica pedagógica, asuntos por los que ve la necesidad de indagar.

La investigadora establece que la relación directa entre las representaciones sociales frente a la inclusión y la práctica pedagógica está básicamente centrada en la información y formación que los docentes reciben sobre el proceso de inclusión.

Para Angulo (2016) si la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad se asume como algo impuesto, obligatorio y sin acompañamiento, las prácticas educativas van a estar influenciadas por una carga negativa, por el desconocimiento de actividades, dinámicas y estrategias que vinculen a todos los estudiantes que se encuentra en las escuelas, sin importar sus condiciones particulares. En tal sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se orientan desde la discapacidad y no desde las capacidades y potencialidades de cada estudiante, como propone la educación inclusiva desde el modelo social de la discapacidad.

A partir de la investigación realizada, Angulo (2016) pudo determinar como la inclusión educativa es una posibilidad de crecimiento y estructuración de la sociedad, la cual debe ser promovida desde varios frentes; - legal, social, educativo-, de igual modo debe darse de manera procesual, permitiendo que más niños ingresen al sistema educativo en condiciones pertinentes a sus capacidades. Así mismo, plantea que, “en últimas, la pretensión es generar el empoderamiento del docente en su rol fundamental y transformador de la calidad de la educación, ganando la comprensión de que en primera instancia la responsabilidad mayor es la del Estado” (p. 85).

La investigación deja ver como por parte de los docentes, hay desconocimiento acerca de las llamadas didácticas flexibles, las cuales permiten realizar actividades y construir procesos con los estudiantes respetando los diferentes ritmos de aprendizaje; aspecto que es necesario conocer y afianzar para lograr responder a las demandas de la educación inclusiva.

Para la investigadora colombiana los resultados de la investigación ponen en evidencia el importante papel que tienen las instituciones formadoras de maestros en cuanto a su formación y capacitación, para que haya un empoderamiento del proceso de inclusión, ya que mientras más conocimientos se tengan de dicho

fenómeno, mayor será la capacidad de enfrentar este y brindar alternativas de solución.

En la línea de Angulo (2016) se encuentra el trabajo realizado por Restrepo (2016), que buscó comprender las características de las prácticas educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío y su aporte en la construcción del enfoque de educación inclusiva, para lo cual se adentró en la realidad administrativa, el PEI, la forma cómo los profesores trabajan, la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, la relación con el modelo pedagógico institucional, desde este ejercicio el autor plantea que “los estudiantes manifiestan que no basta con recibir cursos y teorías en el manejo de la diversidad, si ellos no se ven enfrentados a la realidad, (p.59).

En este sentido, para Restrepo (2016), las actividades conceptuales, “son el camino para el logro de una práctica educativa exitosa, en términos de diversidad, pues a través de ella, se puede llegar a construir parámetros claros que abarquen todos los estudiantes y se pueda trabajar una práctica educativa incluyente, que sirva como referente para las prácticas de los futuros maestros” (p.60).

Lo anterior deja clara la necesidad que desde las facultades de educación y escuelas normales superiores, se brinden proceso de formación a los futuros maestros, encaminados al desarrollo de competencias enmarcadas a responder a la diversidad del estudiantado, en concordancia con Montoya (2004), la inclusión educativa “Defiende un cambio en la formación actual de los docentes en general y por supuesto de quienes están formando a los docentes”, es así como “La formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de re-significar el concepto de inclusión” (A Granada, et al, 2013).

2.3. Competencias Docentes para la Educación Inclusión.

2.3.1. Acercamiento al Enfoque por Competencias.

Según Tobón (2006), las competencias han sido asumidas desde diversos enfoques, los cuales se han desarrollado a partir de los aportes de diferentes disciplinas como la psicología conductual, la lingüística, la psicolingüística, la psicología cultural y la psicología cognitiva.

Así mismo, Tobón (2006), plantea que el enfoque por competencias no se ha dado sólo por la influencia de estas disciplinas, sino también por el momento histórico y económico que estamos pasando. Socialmente se ha evidenciado la necesidad de trascender de la transmisión de información, a la formación para la vida, por tanto define la competencia como “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5).

El Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación), desde donde se realizan proyectos de mejoramiento de la calidad educativa en diferentes países de Latinoamérica, citado por Tobón, Prieto & García, (2010, p 7), ha identificado cuatro enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo, los cuales a nivel histórico surgen en escenarios y con postulados diferentes. Aunque reconocen que hay muchos más, estos son los de mayor impacto en el campo educativo actualmente.

A continuación se realiza una breve descripción de estos enfoques, plateada por los autores.

El enfoque conductual: Comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1970, tomando algunos postulados del modelo pedagógico conductual. Así se ha aplicado hasta el momento, considerando lo organizacional como un aspecto clave de su concepción.

El enfoque funcionalista: Surgió en la década de los 90, paralelo al conductual, pero en líneas diferentes, su propósito es buscar que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en las actividades y tareas del contexto externo, considerando determinados objetivos.

El enfoque constructivista: Surge a finales de 1980, con el fin de superar el énfasis en actividades y tareas del enfoque funcionalista y propender por el abordaje de los procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan.

El enfoque socioformativo: Empieza a estructurarse finales de la década de 1990 y comienzos de 2000, concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología (p.8).

Por su parte, Perrenoud (2007), concibe la competencia como “Una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos, para hacer frente a un tipo de condiciones” (p.8), planteando los siguientes aspectos: 1). Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*; 2). Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; 3). El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación y 4). Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997), (p.8).

Para Zabala y Arnau (2008), la competencia se define como la “capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (p.43-44). Se considera a una persona competente cuando es capaz de dar solución a una situación problemática o un problema con eficacia desde la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes.

El término “competencia” indica no tanto lo que uno posee, sino el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. “La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes” (Zabala y Arnau, 2008, p. 35).

En este proyecto de profundización, se asume la concepción de competencia abordada por Tobón, Pimienta & García (2010), centrada en el enfoque socioformativo, el cual sigue los principios del pensamiento sistémico complejo: “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p. 11).

Según los autores, los cambios que se están suscitando en lo social, político, ambiental, económico, exigen a los sistemas educativos formar personas con competencias, como siempre se ha debido hacer, a través de acciones que conlleven a que los docentes abandonen sus prácticas centradas en los tradicionales paradigmas, basados en los contenidos y la mecanización de la información, y se orienten al trabajo por competencias.

2.3.2. Competencias Docentes para la Educación Inclusiva.

Frente a las competencias docentes necesarias para promover proceso de inclusión, Arteaga y García (2008), en la investigación que llevaron a cabo en Cuenca–España, justificaron la necesidad de un programa de formación adaptativo dirigido a profesores de matemáticas, con el objetivo de mejorar los resultados escolares en esta área. En esta investigación concluyeron que las competencias de un docente para responder a las demandas de la educación inclusiva son:

a). Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad: Mantener una actitud positiva ante la diversidad de las aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes, reto que supone un trabajo cooperativo, activo e innovador en una organización flexible y abierta.

b). Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias: Evaluar el conocimiento previo de la materia con el interés, la persistencia y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje.

c). Mediación educativa para lograr los objetivos: “Supone prevenir posibles problemas comprendiendo y observando las diferencias que facilitan el logro de los objetivos y dando una respuesta ajustada al perfil individual de cada estudiante.

d). Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas: evaluar los resultados de los estudiantes en cada unidad planificada, de forma que los problemas de aprendizaje sean solventados en el momento y se tomen decisiones de ajuste adecuadas a cada estudiante como son las de dar más tiempo, ofrecer nuevas actividades o cambiar la metodología utilizada.

De otra parte Fernández (2013), determina a partir del análisis realizado en su investigación sobre las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación con la inclusión, siete competencias que todo maestro debería desarrollar para fomentar la educación inclusiva:

a). Competencias pedagógico-didácticas: las cuales hacen referencia a las capacidades y habilidades que evidencia el maestro para “planificar proyectos innovadores, fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo, evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias, adecuar la enseñanza y los materiales, planificar y organizar día a día su actividad pedagógica, reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr, crear situaciones diversas de enseñanza- aprendizaje” (p.95).

b). Competencia de liderazgo: “Propone que le maestro debe tener habilidades interpersonales, saber liderar, tomar decisiones oportunas, crear un clima de confianza y comunicación, manejar conflictos y fomentar la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación” (p. 95).

c). Competencia de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo: “Capacidades para diseñar actividades de trabajo colaborativo y de resolución de problemas, evaluar las relaciones de trabajo, evaluar constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo, propiciar diálogos y situaciones destinadas a reflexionar sobre la práctica” (p. 95)

d). Competencia de Investigación: “Actitud de esmero y dedicación para la investigación, actitud favorable frente al aprendizaje continuo y la innovación, manejar herramientas tecnológicas de aprendizaje y poner en práctica el proceso de investigación acción” (p.95).

e). Competencias Interactivas: “Generar empatía con el estudiante, promover la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la cooperación entre las personas” (p.95).

f). Competencias éticas: “relacionada con el respeto de las reglas y normas, la capacidad para reconocer el contexto del estudiante, sus características, dificultades, aspiraciones y condiciones de vida, preocupación y respeto por los estudiantes, fidelidad frente a sus valores y principios” (p.95).

g). Competencias sociales: “La cual le permite al maestro establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación, discernir las situaciones que requieren colaboración, informar sobre la evolución del estudiantado y colaborar con otros agentes educativos” (p.95).

Así mismo Correa, Bedoya y Agudelo (2015) a partir de un estudio realizado durante los años 2006-2012, sobre Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia, agrupan según los resultados obtenidos cinco competencias que emergen del análisis de la información obtenida durante el proceso: humana, política, social, investigativa y pedagógica. A continuación se describe cada una de éstas.

a). Competencia pedagógica: Entendida como la acción referida al cambio de paradigma y procesos de transformación y trascendencia del ser humano en la relación pedagogía -diversidad.

b). Competencia humana: Reflexión sobre la profesión docente como un servicio a la sociedad, con un compromiso movilizado por principios de la ética ciudadana y la

corresponsabilidad social, orientada a todos los seres humanos de una comunidad, sin discriminaciones.

c). Competencia investigativa: Estructurar de manera precisa y clara las técnicas y herramientas de investigación y obtener los resultados que dan cuenta de la transformación de las prácticas institucionales, caracterizadas en la valoración del ser humano.

d). Competencia social: liderazgo en las comunidades educativas y establecimiento de alianzas en el contexto con el sector solidario, empresas, otras instituciones educativas y el sector salud.

c). Competencia política: posibilidad del docente para interactuar en los contextos en consonancia con principios como la solidaridad, la equidad y la pertinencia.

En el presente cuadro se presenta una síntesis de las posiciones que tienen los diferentes autores abordados sobre las competencias docentes para la inclusión.

Autores	Competencias para la Educación Inclusiva
Arteaga y García (2008)	Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad; planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias; mediación educativa para lograr los objetivos, evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y las estrategias adaptativas.

Fernández (2013)	Competencias pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y trabajo cooperativo, interactivo, de investigación, ética y social.
Correa, Bedoya y Agudelo (2015)	Competencia pedagógica, humana, social, investigativa y política.

Tabla 1. Resumen frente a las tres posturas de las competencias que proponen diferentes autores para la Educación Inclusiva. Elaboración propia.

Para el desarrollo de este proyecto de profundización, se retomará una de las siete competencias propuestas por Fernández (2013). Específicamente, la propuesta de formación fundamentada en el Diseño Universal del Aprendizaje DUA, busca desarrollar las competencias pedagógico-didácticas, entendidas como: “las capacidades y habilidades que evidencia el maestro para planificar proyectos innovadores, fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo, evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias, adecuar la enseñanza y los materiales, planificar y organizar día a día su actividad pedagógica, reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr, crear situaciones diversas de enseñanza- aprendizaje” (p.95). Lo anterior implica un papel activo por parte del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de reflexión constante frente a su quehacer pedagógico, para mejorar y cualificar constantemente el desempeño en su práctica docente.

2.4. Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A) es una propuesta que se enfrenta con los currículos inflexibles, buscando que todos los estudiantes sin importar sus condiciones particulares puedan acceder a los aprendizajes, para lograr esto propone la utilización de materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que permitan a los maestros tender y reconocer las necesidades de sus estudiantes (CAST, 2008).

Esta propuesta está basada en la neurociencia moderna, la ciencia del aprendizaje cognitivo y los trabajos realizados por Vygotsky y Bloom, se sustenta en tres principios, según Cast (2008):

1). Proporcionar diferentes medios de representación: Éste principio se divide en tres apartados, el primero de ellos tiene que ver con *Proporcionar diferentes opciones para la percepción*, desde aquí se plantea la necesidad de ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información, ofrecer alternativas para la información auditiva y ofrecer alternativas para la información visual. El segundo hace referencia a *Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos*, en este apartado se propone clarificar el vocabulario y los símbolos, clarificar la sintaxis y la estructura, facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos, promover la comprensión entre diferentes idiomas, ilustrar a través de múltiples medios, el tercer apartado se refiere a *Proporcionar opciones para la comprensión*, aquí se plantea activar o sustituir los conocimientos previos, destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones, guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación, maximizar la transferencia y la generalización. Este principio propender por la formación de estudiantes capaces de identificar los recursos adecuados para su proceso de aprendizaje.

2). Generar múltiples medios de acción y expresión: De igual modo tiene en cuenta tres apartados; el primero de ellos; *Proporcionar opciones para la interacción física*, desde donde se propone variar los métodos de respuesta y navegación y optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo. El segundo apartado tiene que ver con *Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación*, aquí se plantea la necesidad de usar múltiples medios de comunicación, múltiples herramientas para la construcción y la composición y definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución. Finalmente *Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas*, en donde se requiere guiar el establecimiento adecuado de metas, apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias, facilitar la gestión de información y de recursos,

aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances. La finalidad de este principio es la formación de un estudiante orientado a cumplir sus metas.

3). Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas: Sus apartados son; *Guiar el establecimiento adecuado de metas*, desde donde se propone apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias, facilitar la gestión de información y de recursos y aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances. *Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia*, plantea la necesidad de Resaltar la relevancia de metas y objetivos, variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos, Fomentar la colaboración y la comunidad, utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea y finalmente *Proporcionar opciones para la auto-regulación*, aquí se debe promover expectativas y creencias que optimicen la motivación, facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana y desarrollar la auto-evaluación y la reflexión. Desde aquí se pretende aportar en la formación de un estudiante motivado y decidido (Cast 2008, p. 16-24).

En esencia el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, se refiere,

Al proceso por el cual el currículo (por ejemplo las metas, los métodos, los materiales, o las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales. Con los currículos que están diseñados universalmente muchas de las dificultades de las adaptaciones curriculares realizadas a posteriori, pueden ser reducidas o eliminadas –, permitiendo implementar un medio de aprendizaje mejor para todos los estudiantes. (Cast, 2008, p.10).

Para Pastor, Sánchez y Zubillaga (2015), el DUA hace dos aportaciones valiosas; la primera es que rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad, pues el concepto de diversidad se aplica a todos los estudiantes,

planteando que todos los estudiantes aprenden de una forma única, y la segunda tiene que ver con que la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general, por lo que transforma la percepción de discapacidad asignada al sujeto y se le asigna al currículo.

Tanto a nivel mundial, como nacional, el DUA ha sido una propuesta que se ha venido incorporando fuertemente en los contextos educativos, la investigación llevada a cabo en España por Pastor, Zubillaga & Sánchez (2015), denominada “Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado”, plantea elementos importantes a considerar sobre la formación de maestros para la implementación de propuestas basadas en el DUA.

Este estudio reconoce en las tecnologías la posibilidad para lograr que el currículo sea accesible para todos los estudiantes, demostrando que existe un vínculo entre el DUA y las tecnologías, ya que el uso de estas herramientas posibilita llevar a cabo los principios del DUA, lo cual ofrece posibilidades de aprendizaje flexibles y diferenciales para los estudiantes en condición de discapacidad en contextos universitarios.

En Estados Unidos, Hartmann (2015), realizó la investigación “Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs”, en este estudio se utilizan los principios del DUA para apoyar estudiantes que presentan discapacidades severas en la consecución de sus objetivos de aprendizaje, comprendiendo como la flexibilidad en el currículo puede mejorar la calidad de vida de éstos y garantizar los procesos de inclusión. Por tanto, la investigadora encuentra en el DUA, una estrategia valiosa para el mejoramiento de la calidad de la educación, la cual demuestra resultados significativos, inclusive con estudiantes que presentan discapacidades severas.

En el contexto latinoamericano, García (2016), en su estudio “Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje” realizado en México, aborda conceptos y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la Enseñanza Multinivel y el Diseño de Programación Múltiple, con el objetivo de orientar la creación de un currículo común que incorpore prácticas diversificadas bajo una estructura única lo suficientemente rica para ofrecer distintos niveles de implicación, de complejidad y de expresión a los estudiantes.

A nivel nacional, Conrado (2015) presenta su investigación, “Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje”, la cual se desarrolló en una institución educativa de Bogotá y consistió en el diseño, implementación y análisis de una estrategia para la enseñanza de diversas áreas del currículo, en la que se tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes del grado quinto.

En este estudio, la investigadora plantea la importancia de reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes en las prácticas pedagógicas docentes, por lo que identifica en el DUA, una posibilidad para llevar al aula dicho reconocimiento, promoviendo así la educación inclusiva. Por tanto concluye que

El DUA facilita avanzar hacia escuelas inclusivas en tanto la instrucción diferenciada favorece ambientes de aprendizaje que permiten adaptar el currículo de manera flexible, aportando al reconocimiento de la diversidad y respondiendo a las necesidades de los estudiantes, contribuyendo de esa manera al proceso de inclusión de los mismos. (Conrado, 2015, p. 65).

De igual modo, Pérez y Rodríguez (2016), llevaron a cabo la propuesta “Diseño Universal para el Aprendizaje: análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje” cuyo objetivo fue analizar las prácticas de

enseñanza en dos grupos de un centro de rehabilitación para personas con discapacidad cognitiva, en relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, a partir de este análisis, las investigadoras proponen una guía con estrategias para la enseñanza basadas en dichos principios, con el fin de propender por una educación de calidad para dicha población.

Para las investigadoras el DUA, es asumido como “un mediador pedagógico para la atención educativa, en tanto considera las diferencias relacionadas con las formas de percibir la información, expresar y motivarse frente al conocimiento en términos amplios, por lo tanto implementar un propuesta con estrategias que respondan a estos principios contribuirá a favorecer el derecho a la educación con condiciones de calidad” (Pérez y Rodríguez, 2016, p. 85).

La Educación Inclusiva, exige el desarrollo de competencias docentes que posibiliten el empoderamiento de los maestros en relación con la atención a la diversidad, logrando así que este enfoque se lleve a cabo en los contextos educativos; para tal fin, es necesario en el desarrollo de las competencias docentes, que los maestros reconozcan desde un ejercicio reflexivo, crítico y de análisis, la necesidad de ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje desde un principio de equidad, en donde las estrategias de enseñanza y en general todo el currículo, sean flexibles y posibiliten a todos los estudiantes el acceso al aprendizaje y la participación, para esto los principios del DUA, se convierten en ejes transversales del proceso formativo de los futuros maestros.

3. Diseño metodológico

Este trabajo de profundización se enmarcó en el paradigma cualitativo de la investigación y tiene un enfoque interpretativo, centrado en el estudio de caso simple, con un grupo conformado; en donde se pretende leer las realidades que se tejen en relación con las competencias pedagógico-didácticas, que presentan los maestros en formación del programa complementario de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo del Municipio de Marinilla, antes, durante y después de participar en una propuesta de formación fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (2008), desde donde se busca dar respuesta a las demandas que exige para los maestros la Educación Inclusiva.

Este estudio de caso pretendió conocer, desde las voces de los participantes y su observación directa, cómo es comprendido el fenómeno de la Educación Inclusiva antes de tener algún tipo de contacto o conocimiento frente al tema y cómo se adquieren y transforman las competencias pedagógico-didácticas de los maestros en formación, para asumir la Educación Inclusiva, después de participar en una secuencia didáctica, cuyo tema generador es el DUA.

La interacción directa con el grupo participante en el desarrollo de la propuesta, en un medio naturalista, como lo es el espacio de seminarios alternativos obligatorios, que se dan durante el segundo semestre del Programa de Formación Complementaria PFC, de la Escuela Normal Superior de Marinilla, es lo que posibilita, en palabras de Bolívar (2002), “captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden” (p.562).

En este estudio de profundización participaron 16 maestros en formación del Programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del Municipio de Marinilla, que cursaban el segundo semestre, pertenecientes a estratos socio-económicos entre el nivel 1 y 3, originarios de Municipios de Guarne, Santuario y Marinilla. Sus edades oscilaban entre los 18 y 24 años, y su formación

correspondía a bachilleres académicos, los cuales no habían tenido ningún tipo de formación frente al DUA.

Ya que el grupo participante en la propuesta estaba conformado por 16 estudiantes, se tomó de manera aleatoria un grupo de 8 estudiantes, equivalente al 50% de los estudiantes como unidad de análisis para el estudio de caso.

Este trabajo de profundización se desarrolló en cuatro fases así:

<p>Fase 1: Formulación del proyecto de profundización. Revisión y Ajustes.</p>	<p>Revisión bibliográfica, documental, de investigación y de experiencias sistematizadas, ajuste de las preguntas y objetivos de investigación, selección de los participantes, organización y redacción del proyecto de profundización de acuerdo a los lineamientos de la maestría.</p>
<p>Fase 2: Diseño de la propuesta de formación fundamentada en el DUA.</p>	<p>La propuesta formativa se desarrolló a través de una secuencia didáctica, sustentada en los planteamientos de Tobón, Pimienta & García (2010), los cuales articulan la estrategia de proyectos formativos, al desarrollo de competencias, desde un enfoque socio-formativo.</p> <p>Con esta estrategia se pretendió establecer una serie de actividades fundamentadas en el DUA, y enfocadas al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva, que tengan un orden interno entre sí, con el fin de recuperar los saberes previos que tienen los estudiantes, vincularlos a situaciones problemáticas y de contextos reales, para que haya un aprendizaje significativo.</p> <p>En lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes, los autores plantean la evaluación de las competencias como un proceso</p>

	<p>continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. “En contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la Educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela” (Tobón, Pimienta, García, 2010, p.78).</p> <p>Para la planeación de cada encuentro de la secuencia didáctica, se retomó la propuesta de las 5e, planteada por el equipo del Biological Science Curriculum Study Center (BSCS) bajo la dirección del Dr. Rodger W. Bybee; la cual se encuentra enfocada en el constructivismo y se basa en 5 momentos: Enganche, Explora, Explica, Elabora y Evalúa.</p>
<p>Fase 3: Trabajo de campo, Registro, Análisis e interpretación de la información</p>	<p>Una vez diseñada la propuesta de formación, se aplicó durante el segundo semestre del año 2018, con los estudiantes que cursaban el segundo semestre en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Municipio de Marinilla.</p> <p>La implementación de la propuesta se hizo bajo la modalidad de seminario, contó con una intensidad horaria de cuatro horas semanales, durante 8 semanas.</p> <p>Paralelo a este proceso se realizó la recolección de la información a través de cuestionarios y grupos focales, buscando describir las competencias pedagógico-didácticas que los estudiantes del programa de formación complementaria del segundo semestre académico presentaban frente a la Educación Inclusiva, antes de participar de la propuesta de formación y después de éste proceso.</p> <p>Se hizo uso de herramientas como los audios, protocolos y las notas de campo, para la recolección de información.</p> <p>Posteriormente se realizó el análisis de la información mediante el proceso de codificación, utilizando el programa de Atlas</p>

	<p>ti. Se realizó la evaluación y ajuste del sistema de codificación y categorización; la identificación de las relaciones y conexiones entre la categoría y sus subcategorías, identificación de los temas emergentes y de las particularidades que surgen en el estudio de caso; y finalmente el análisis e identificación de las posibles relaciones sinérgicas entre los datos generados y las categorías teóricas preliminares.</p>
<p>Fase 4: Producción teórica y contrastación. Elaboración de informe final.</p>	<p>En esta fase se identificaron a partir de los cuestionarios y grupos focales realizados, las transformaciones que los futuros maestros tuvieron durante su participación en la propuesta de formación fundamentada en el DUA, explicando cómo este proceso, pudo contribuir al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas, para la Educación Inclusiva.</p> <p>Se realizó la contrastación teórica, desde la triangulación de la información, se realizaron conceptualizaciones y reflexiones propias del proceso, que dieron cuenta de los hallazgos en el estudio de caso.</p>

Tabla 2. Fases para la generación, registro, organización, análisis e interpretación de la información.

Elaboración propia.

31. Técnicas de generación, registro, organización, análisis e interpretación de información.

Para la identificación de las competencias pedagógico- didácticas frente a la Educación Inclusiva de los participantes, antes de iniciar la propuesta formativa fundamentada en el DUA, se hizo uso de un cuestionario cerrado, esta herramienta de recolección de información consiste en “aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994, p. 194). En este caso, se indagó acerca de las nociones referidas a los criterios de competencias pedagógico-didácticas propuestos por Fernández (2013), “planificar proyectos innovadores, fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo, evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias, adecuar la enseñanza y los materiales, planificar y organizar día a día su actividad pedagógica, reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr, crear situaciones diversas de enseñanza- aprendizaje” (p. 10).

Posteriormente se realizó un grupo focal, entendido como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui & Varela, 2012, p. 56), esta técnica se llevó a cabo con los mismos estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario, con el fin de validar la información arrojada en éste, y profundizar en los criterios de competencias pedagógico- didácticas, referidos anteriormente.

Tanto el cuestionario, como el grupo focal fueron aplicados al 50% de la totalidad de los estudiantes del seminario, escogidos al azar, los cuales constituyeron la unidad de análisis para este proceso. A partir de la aplicación de ambos instrumentos se pretendió reconocer los niveles de apropiación de las competencias pedagógico-didácticas que presentan los maestros en formación, (inicial receptiva, básica, autónoma, estratégico).

Al finalizar la propuesta formativa, se implementó nuevamente el cuestionario inicial y la técnica de grupo focal con los estudiantes que conformaron la unidad de análisis, para determinar los cambios y transformación que los maestros en formación tuvieron en cuanto al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva.

Para analizar los grupos focales se llevó a cabo su transcripción, la cual fue ingresada al programa “Atlas ti”, donde se procedió a seguir con el proceso de codificación abierta: separando unidades de análisis y asignándoles un código inicial, relacionando estas unidades y clasificándolas para asignarles un código común, esto condujo a la categorización. Teniendo en cuenta que el seguimiento que se estaba haciendo en este proyecto de profundización, se encontraba relacionado con las competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva que propone Fernández (2013), éstas se convierten en la categoría central de análisis y a partir de los objetivos específicos, se plantean como subcategorías de análisis: la planeación de proyectos innovadores, la adecuación de materiales, la diversificación de la enseñanza y la evaluación, con el propósito de profundizar en aspectos específicos de las competencias pedagógico didácticas.

Seguidamente se puede observar el inicio de este proceso:

The screenshot shows the Atlas.ti software interface. The main window displays a document titled "GRUPO FOCAL I" with the following content:

Participante #1:

EN CUANTO A LA CATEGORÍA DE PLANEACIÓN DE PROYECTO SE PUEDE DESTACAR QUE.

PLANEACIÓN DE PROYECTOS

1. **Teniendo en cuenta los principios DUA, que acciones realiza para planear, desarrollar y evaluar sus proyectos de aula.**

R/= Estrategias didácticas y preguntando que aprendieron. **CATEGORÍA COMPETENCIAS PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICAS**

ADECUACIÓN DE MATERIALES Y DE LA ENSEÑANZA

2. **¿Qué acciones realizas en el aula, para promover los aprendizajes de sus estudiantes, utilizando los principios del DUA.**

R/= - Adecuar el aula

- Lectura de contexto
- Los aprendizajes previos
- Motivándolos

DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

5. **Describe las estrategias que usualmente utiliza en el aula para la enseñanza.**

R/= Rompecabezas, sopas de letras, lectura, dictados, música, juegos.

On the right side of the interface, there is a list of codes with corresponding icons:

- Planeación de proyecto
- Adecuación de materiales y de la enseñanza
- Diversificación de la enseñanza

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar							
Buscar							
Familias							
todos C							
Nombre	Fu...	De...	Autor	Creado	Modifica...	Familias	
⚠ Adeuacion de ...	1	0	Super	19/11/20...	19/11/20...		
⚠ Competencias ...	0	0	Super	19/11/20...	19/11/20...		
⚠ diversificación ...	1	0	Super	19/11/20...	19/11/20...		
⚠ Evaluación	1	0	Super	19/11/20...	19/11/20...		
⚠ plneacion de pr...	1	0	Super	19/11/20...	19/11/20...		

Imagen 1, Lista de códigos iniciales.

De igual modo se hizo uso de registros fotográficos, fílmicos y de audios, para la recolección de información.

32 Consideraciones Éticas.

Este trabajo de profundización, pretendió aportar a los procesos de formación a maestros, a su cualificación y mejoramiento frente a la educación inclusiva. De acuerdo con los principios establecidos en el Informe Belmont y la resolución 008430 de octubre de 1993, en la cual se plantea que cuando el ser humano se convierte en sujeto de estudio, debe prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar; este trabajo de profundización no ofrece riesgos para los sujetos participantes, no obstante, teniendo en cuenta los artículos de dicha resolución se tendrá absoluto respeto por la dignidad humana de las personas que consientan participar en dicha propuesta.

En el momento de registrar la información, se contó con la autorización de las personas participantes, a través de un consentimiento informado. Este procedimiento se hizo previamente a la recolección de los datos. Se guardó la privacidad de las personas participantes y/o de cualquier otra fuente de información. Se tuvo sumo cuidado para que la información resultante no condujera a medidas administrativas que afectaran la estabilidad de la institución educativa o de una persona participante. Se dio inicio a la recolección de datos cuando se tuvo los consentimientos informados. También se informó a los estudiantes que su participación era voluntaria y podían retirarse en el momento que desearan, lo cual no tendría implicaciones para su proceso formativo en la institución.

Dicho proceso contó con el criterio de validez, entendido como “sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación, (Scheurich, 1996, citado por Sandín, 2000, p.4).

Para esto, desde el estudio de caso, se contó con procesos de triangulación de información, confirmación y verificación de esta, para que la información obtenida pudiera contribuir a los procesos de formación inicial de maestros, desde parámetros de confiabilidad.

4. Resultados

Para responder a uno de los objetivos específicos del proyecto, relacionado con la identificación y descripción de las transformaciones que tuvieron los maestros en formación, al participar en una propuesta formativa frente al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva, se realizó un cuestionario y un grupo focal, los cuales fueron aplicados en diferentes momentos del proceso, esto permitió evidenciar la incidencia de dicha propuesta en los participantes.

El proceso formativo se desarrolló a partir de una secuencia didáctica denominada; **Diseño Universal de Aprendizaje, *Hacia el encuentro con el otro***, cuyo tema central fue el DUA, ya que en las indagaciones realizadas a nivel internacional como nacional, se pudo evidenciar las ventajas que tiene esta propuesta para avanzar hacia una enseñanza en y para la diversidad, lo que mejora considerablemente las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, esto sin duda implica que a través de la apropiación de los principios del DUA, los maestros y futuros maestros mejoran sus competencias pedagógico didácticas frente a la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta que éste proyecto de profundización, tuvo como referencia las competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva que propone Fernández (2013), definidas como, “las capacidades y habilidades que evidencia el maestro para planificar proyectos innovadores, fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo, evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias, adecuar la enseñanza y los materiales, planificar y organizar día a día su actividad pedagógica, reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr, crear situaciones diversas de enseñanza- aprendizaje” (p.95), éstas constituyen la categoría central de análisis de ambos instrumentos.

En el proceso participaron 16 maestros en formación del Programa Complementario que cursaban el segundo semestre de la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” del Municipio de Marinilla, para la recolección de información,

se determinó que tanto para el cuestionario, como para los grupos focales, se tomaría y analizaría una muestra aleatoria equivalente al 50% de los participantes.

41. Análisis del cuestionario

Para la realización del cuestionario cerrado, inicialmente se llevó a cabo una revisión de los cuestionarios que existían en el ámbito de las competencias docentes para la educación inclusiva, luego de analizar el planteamiento del problema y los objetivos del proyecto se determinó el propósito del instrumento, seguidamente se redactaron los ítems y las preguntas para cada ítem, posteriormente se determinó la secuencia de posibles respuestas que constituirían la opción mas acertada, a través de la cual se podría identificar los conocimientos sobre las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, que tienen los maestros en formación.

Finalmente el instrumento fue sometido a la validación de dos expertos, no solo en procesos de investigación, sino también en educación inclusiva, quienes avalaron la pertinencia del instrumento, proponiendo reestructuraciones en algunas preguntas, las cuales fueron tenidas en cuenta.

El siguiente cuadro muestra la relación entre los ítems seleccionados, los cuales son considerados como subcategorías de análisis, las preguntas y sus posibles respuestas.

Ítem	Preguntas	Posibilidades de respuesta
<p>I. <i>Planificar proyectos innovadores.</i></p>	<p>¿Qué acciones debería realizar un docente para plantear un proyecto pedagógico innovador en el aula, teniendo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Caracterizar el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes b) Hacer una lectura del contexto c) Privilegiar la participación de los actores de la comunidad educativa d) Definir los alcances de la estrategia didáctica e) Reconocer la disciplinariedad como eje fundamental en el diseño e implementación de proyectos.
	<p>¿Cuáles serían las razones más importantes por las que un docente planea proyectos pedagógicos, teniendo en cuenta el DUA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Todos los estudiantes podrían apropiarse de contenidos y procesos significativos y relevantes a través de acciones contextualizadas, concretas y materiales apropiados. b) Los proyectos son un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que posibilitan el trabajo de estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. c) Las actividades propuestas permitirían a los estudiantes buscar información para resolver problemas, y construir su propio conocimiento a través de la acción y la reflexión individual y colectiva. d) Los proyectos reconocen la disciplinariedad como eje fundamental en el diseño e implementación de propuestas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje. e) Los proyectos pedagógicos privilegian la participación de algunos actores de la comunidad educativa.

<p>2. <i>Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo</i></p>	<p>A su juicio, como maestro, ¿por qué es importante fijar metas y evaluar su cumplimiento con los estudiantes de acuerdo con los principios del DUA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Permite hacer seguimiento y evaluación constante, de manera autónoma, de las metas fijadas para implementar estrategias de mejoramiento en su proceso de práctica pedagógica b) Logra que los currículos sean construidos para atender a todos de los estudiantes. De esta forma se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. c) Posibilita plantear objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación, que permite a todos los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. d) Permite reconocer que las dificultades de los estudiantes para acceder al aprendizaje se deben no tanto a sus capacidades, sino a la naturaleza de los métodos, y a la naturaleza de los materiales didácticos, y de los medios usados. e) Reconoce que los propósitos planteados en cada área generalmente responden a las necesidades, ritmos y estilos para el aprendizaje de todos los estudiantes, y les permiten un abordaje adecuado del currículo.
---	---	---

¿Qué acciones podría llevar a cabo el maestro para monitorear el cumplimiento de metas de sus estudiantes que experimentan algún tipo de barreras para acceder al aprendizaje y la participación y la formulación de nuevas metas?

- a) Orientando su acción pedagógica y didáctica de acuerdo con los estándares de competencia propuestos por el MEN para el grado escolar.
- b) Diseñando pruebas individualizadas para los estudiantes de acuerdo con sus características de aprendizaje.
- c) Formulando de manera interdisciplinaria los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), para esta población.
- d) Planteando una propuesta educativa basada en un currículo flexible que garantice el acceso de la diversidad de estudiantes al currículo.
- e) Ofreciendo a todos los estudiantes las condiciones requeridas para aprender y participar en el medio escolar, en condiciones de equidad.

<p><i>3. Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias</i></p>	<p>¿Teniendo en cuenta los principios del DUA, por qué cree que es necesario evaluar el desarrollo de las estrategias didácticas empleadas con los estudiantes?</p>	<p>a). El maestro debe proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos ya que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.</p> <p>b). Todos los maestros deben planear estrategias evaluativas para verificar los logros de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>c). La evaluación y el seguimiento son dos acciones didácticas que debe desarrollar un maestro siguiendo algún enfoque para monitorear los aprendizajes.</p> <p>d). Los docentes deben permitir a los estudiantes diversas formas de expresión del aprendizaje, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que aprende.</p> <p>e). Es necesario estimular múltiples formas de implicación de los estudiantes con el aprendizaje, de manera que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.</p>
---	---	--

	<p>Teniendo en cuenta que el proceso de práctica pedagógica debe ser asumido como sistemático, planificado y de mejoramiento continuo, señale cuáles de estas acciones debería realizar un maestro para evaluar su proceso de práctica e implementar estrategias que le posibiliten mejorar el desempeño de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Implementar las estrategias de enseñanza propuestas en la planeación, y contemplar la posibilidad de modificación y cualificación. b) Desarrollar las estrategias de enseñanza propuestas en la planeación, reflexionar acerca de su efectividad, además realizar cambios necesarios durante el proceso de práctica para promover el aprendizaje c) Evaluar constantemente las estrategias de enseñanza que utiliza en la práctica pedagógica, y realizar los cambios que considera necesario para lograr un mejor desempeño de los estudiantes. d) Planear, implementar y evaluar las estrategias propuestas y reflexionar sobre su efectividad e impacto en el aprendizaje. e) Evaluar el currículo, planear las estrategias teniendo en cuenta los principios del DUA y ajustar las acciones propuestas dependiendo de las dificultades en el desempeño.
<p><i>Adecuar la enseñanza y los materiales</i></p>	<p>Dentro de la práctica pedagógica, ¿cuáles de las siguientes acciones debería realizar un maestro para garantizar el aprendizaje de todos sus estudiantes?</p>	<p>Realizar la clase de manera generalizada, haciendo paso a paso lo propuesto en la planeación del encuentro de práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> b) Adaptar los materiales para hacer posible el acceso a los aprendizajes de todos sus estudiantes. c) Adecuar sus estrategias de enseñanza, para que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. d) Reconocer las características particulares de sus estudiantes, según esto planea sus encuentros de práctica realizando las adecuaciones

		<p>pertinentes para que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y la participación durante el encuentro de práctica.</p> <p>e). Plantear actividades que permitan a los estudiantes el logro de los objetivos, guiado por los propósitos del plan de área.</p>
<p>5. <i>Planificar y organizar día a día la actividad pedagógica</i></p>	<p>¿Qué acciones debería proponer un maestro para desarrollar las actividades con los estudiantes teniendo en cuenta los principios del DUA?</p>	<p>a) Planea las actividades y la evaluación teniendo en cuenta las diversas formas en que los estudiantes pueden percibir, comprender y apropiarse de los contenidos</p> <p>b). Llevar un esbozo o idea de las actividades que va a realizar durante la práctica pedagógica, según la temática a trabajar.</p> <p>c). Estructurar los ambientes de aprendizaje para que los estudiantes dispongan de múltiples formas de acción y expresión.</p> <p>d). Planear los encuentros de práctica, a través de un formato prediseñado, que le posibilita organizar cada momento de la práctica pedagógica.</p> <p>e) Organizar cada encuentro con los estudiantes teniendo en cuenta variadas formas para que todos los estudiantes capten el interés, se impliquen en el desarrollo de las actividades, aprendan y se autorregulen.</p>

	<p>En la planeación de las actividades con los estudiantes ¿cómo puede involucrar un maestro los principios del DUA para favorecer el aprendizaje de los estudiantes que experimentan barreras para acceder al aprendizaje y la participación?</p>	<p>a) La planeación de las actividades debe involucrar a todos los estudiantes y favorecer la participación en igualdad de condiciones.</p> <p>b). El maestro cuando planea debe pensar en proponer diferentes opciones para que los estudiantes respondan a las preguntas o pongan en práctica lo que han aprendido.</p> <p>c). La organización de las actividades debe incorporar diferentes opciones, recursos y apoyos para que los alumnos alcancen el máximo nivel de dominio en las diversas competencias.</p> <p>d). El maestro debe considerar diferentes métodos para presentar la información y promover la interacción de todos los estudiantes con el aprendizaje.</p> <p>e). La planeación debe orientar las acciones didácticas y evaluativas hacia el logro de los objetivos de aprendizaje en todos los estudiantes.</p>
<p>6. Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr</p>	<p>¿Qué acciones debería desarrollar un maestro para apoyar a los estudiantes en el logro de competencias o aprendizajes difíciles de lograr?</p>	<p>a) Asignar un taller de recuperación para que el estudiante lo desarrolle en casa, y solicitar a los padres explicaciones extracurriculares.</p> <p>b). Asignar actividades extras a los estudiantes que presentan las dificultades.</p> <p>c) Emplear diversas formas de presentación de la información y de orientación de las preguntas, dependiendo de las características cognitivas de los estudiantes.</p> <p>d) Hacer uso de la ayuda de compañeros (pares) para que apoyen las explicaciones y la realización de tareas concretas.</p> <p>e) Implementar estrategias de apoyo pedagógico para los estudiantes que lo requieren, dependiendo de sus ritmos y estilos de aprendizaje.</p>

	<p>¿Qué estrategias concretas podría utilizar un maestro para desarrollar aprendizajes de difícil comprensión para los estudiantes?</p>	<p>a). Proporcionar ordenadores externos para mantener la información organizada, que favorezca la memoria de trabajo</p> <p>b). Establecer diferentes orientaciones que fomenten la planificación y el desarrollo de estrategias para lograr los objetivos, y proporcionar apoyos graduados para ejecutar con efectividad dichas estrategias.</p> <p>c). Incorporar apoyos graduados, para que los estudiantes aprendan a establecer metas personales que supongan un reto, pero que, a la vez, sean realistas.</p> <p>d). Incitar a los estudiantes a conocer su progreso y utilizar la información para regular su esfuerzo y su práctica.</p> <p>e). Entregar a las familias responsabilidades para abordar en casa.</p>
<p><i>7. Crear situaciones diversas de enseñanza y aprendizaje</i></p>	<p>¿Cuáles de las siguientes acciones debería llevar a cabo un maestro para diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>a) Brindar diferentes opciones sensoriales al presentarles la información a los estudiantes y proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes expresen lo aprendido.</p> <p>b) Presentar actividades diversas e interesantes para los estudiantes.</p> <p>c) Presentar diferentes opciones para que los estudiantes participen de las actividades pedagógicas.</p> <p>d) Garantizar el uso efectivo de las herramientas tecnológicas, como herramientas de apoyo para acceder al aprendizaje.</p> <p>e) Proporcionar diferentes alternativas para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, las expresiones artísticas, culturales y deportivas.</p>

<p>¿Cómo puede un maestro involucrar los principios del DUA, para diversificar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>a) Ofreciendo a los estudiantes diversidad de materiales para desarrollar las actividades pedagógicas.</p> <p>b) Proporcionando múltiples medios de representación del aprendizaje, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>c) Aportando múltiples opciones para la comprensión de los aprendizajes y permitiendo a los estudiantes diferentes formas de acción y expresión.</p> <p>d) Apoyando la planificación y el desarrollo de estrategias que favorezcan la metacognición.</p> <p>e) Llevando actividades al aula que sean dinámicas y divertidas para los estudiantes.</p>
--	---

Tabla 3. Cuestionario para la identificación de conocimientos sobre competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva. Elaboración propia.

El cuestionario fue aplicado en dos momentos, el primero se ejecutó antes de que los maestros en formación participaran de la secuencia didáctica, y el segundo momento, después de haber participado en ésta, con el propósito de reconocer las transformaciones que se dieron en los participantes frente a las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva.

Éste debía ser respondido por selección múltiple, con opciones de: a. – b. – c. – d. – e, para esto era necesario escoger una serie compuesta por tres opciones de respuesta a manera de secuencia, por ejemplo: ABC _____ ABD _____ BDE _____ ADE _____

A pesar de que todas las respuestas eran viables, sólo una serie daba cuenta en mayor profundidad de los conocimientos sobre las competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva en relación con los principios del DUA, considerando ésta como la más acertada.

Con respecto al primer ítem, relacionado con la **planificación de proyectos innovadores**, dentro de la gama de opciones presentadas, la respuesta más acertada correspondía a la opción ABD, en los gráficos que se presentan a continuación se evidencia los porcentajes obtenidos en los dos momentos, el primer gráfico evidencia los resultados del cuestionario que se realizó antes de la implementación de la secuencia didáctica y el segundo evidencia los resultados obtenidos después de terminar su implementación.

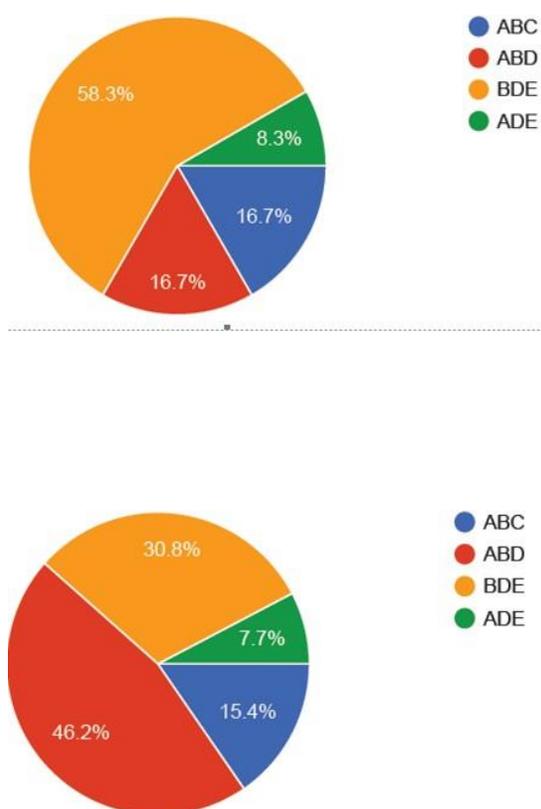


Imagen 2. Análisis Ítem 1. Planificación de proyectos innovadores.

En el primer momento el 16,7% de los estudiantes respondieron de forma acertada a la pregunta acerca de las acciones que debería realizar un docente para planear un proyecto pedagógico innovador en el aula teniendo en cuenta el DUA; en el segundo momento el 46,2%, de los participantes, eligieron la secuencia de respuestas

más acertada, por lo que se pudo evidenciar un incremento del 29,5%, en relación a la primer respuesta. De estas respuestas se puede concluir que los maestros en formación al terminar su participación en la propuesta, son más conscientes de las acciones que deben tener en cuenta para planificar proyectos atendiendo a los criterios del DUA, éstas son; caracterizar a los estudiantes desde todas sus dimensiones, hacer una lectura del contexto en el que el estudiantes se encuentra, que permita reflexionar acerca de las fortalezas y dificultades allí encontradas, y definir los alcances de la estrategia didáctica para tener claridad frente a los objetivos planteados y la manera de evaluar las acciones llevadas a cabo.

La segunda pregunta está relacionada con las razones más importantes por las que un docente planea proyectos pedagógicos, teniendo en cuenta el DUA, aquí la respuesta más acertada correspondió a la opción ABC, durante el primer cuestionario, el 53,8%, de los participantes coincidieron con la respuesta más acertada, mientras que en el segundo cuestionario el 83,3% de los maestros en formación respondieron esta opción, lo que evidencia un 29,4% de incremento en esta serie de respuestas, las gráficas representan dicho resultado.

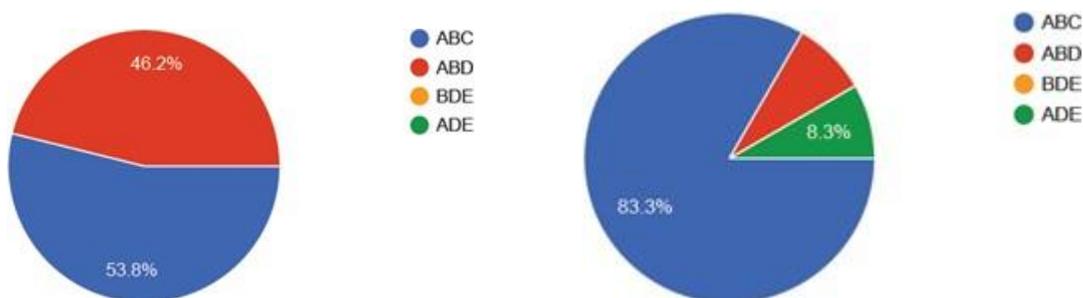


Imagen 3. Análisis Ítem 1. Planificación de proyectos innovadores.

Lo anterior demuestra como en relación con la subcategoría **planificación de proyectos innovadores**, los maestros en formación lograron apropiarse de elementos que les proporcionaran una mayor comprensión sobre la manera de implementar proyectos innovadores que favorezcan el enfoque de educación inclusiva en los contextos

educativos, de igual modo los demás porcentajes de respuestas, dan cuenta de la relevancia que tiene para los participantes la lectura de contexto, y la caracterización de los estudiantes, ya que estos elementos fueron tenidos en cuenta en casi todas las posibles respuestas.

En el segundo ítem, relacionado con **Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo**, la primera pregunta tuvo relación con la importancia de fijar metas y evaluar su cumplimiento con los estudiantes de acuerdo con los principios del DUA, siendo la respuesta más acertada la serie BCD, los cuestionarios obtuvieron los siguientes resultados.

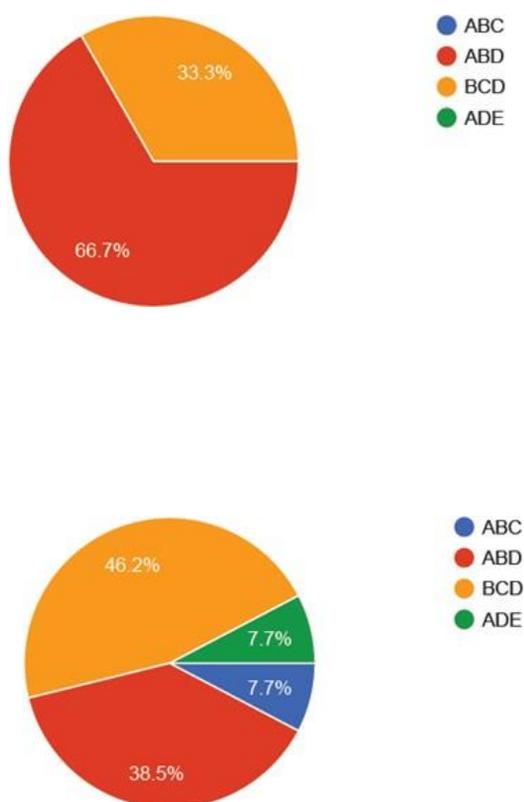


Imagen 4. Análisis Ítem 2. Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazos.

En el primer cuestionario el 33,3% de los estudiantes respondió de forma acertada, mientras que en el segundo el 46,2%, estos resultados indican un aumento del 12,9%, con relación a la serie de respuestas más acertadas, aquí es importante destacar

que en el primer cuestionario la respuesta ABD, fue la más elegida, con un 66.7%, mientras que en el segundo cuestionario obtuvo un porcentaje del 38,5 %, esto deja ver la importancia que para los maestros en formación, tiene la evaluación y las estrategias de mejoramiento, y como desde sus saberes previos, pueden vincular estas acciones con la cualificación de su práctica pedagógica en relación con la educación inclusiva.

Otra de las preguntas fue, ¿Qué acciones podría llevar a cabo el maestro para monitorear el cumplimiento de metas de los estudiantes que experimentan algún tipo de barreras para acceder al aprendizaje y la participación?, la serie de respuestas más acertadas para esta pregunta fue, CDE, a continuación se muestran los porcentajes obtenidos.

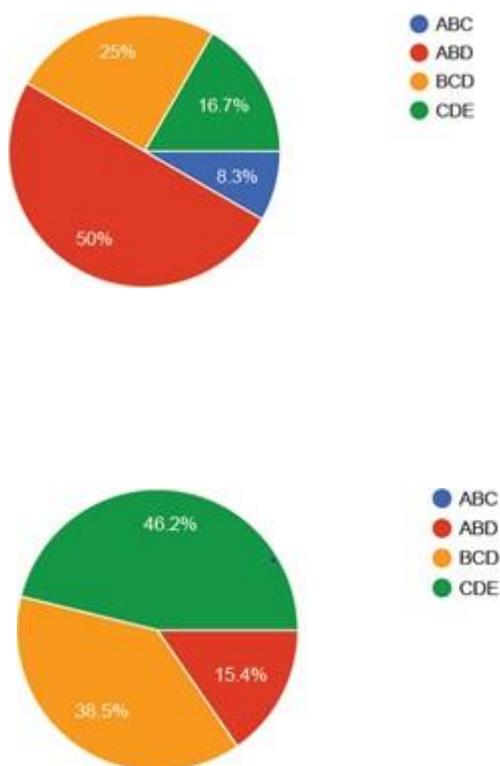


Imagen 5. Análisis Ítem 2. Fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo.

En el primer cuestionario, el 16,7% de los maestros en formación repondieron la opción CDE, considerada como la más acertada, mientras que en el segundo el 46,2%,

dio esta respuesta, por lo que se alcanzó a observar un avance significativo del 29,5%, en relación con el primer cuestionario, aquí es importante resaltar el 50% que obtuvo la respuesta ABD, en el primer cuestionario, lo cual demuestra la apropiación de los participantes desde sus saberes previos de los estándares de competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), al igual que la importancia que le dan a la realización de pruebas individualizadas.

Frente a esta subcategoría, se pudo determinar que hubo una evolución en los maestros en formación frente a la manera en que percibían las acciones que posibilitaban la planeación de las metas y la evaluación a corto, mediano y largo plazo, identificando mayores elementos relacionados con el enfoque de educación inclusiva, como la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la flexibilización curricular y los planes individuales de ajustes razonables (PIAR).

El tercer ítem que se aborda es, **Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias**, la primer pregunta relacionada con esta subcategoría fue, ¿Teniendo en cuenta los principios del DUA, por qué cree que es necesario evaluar el desarrollo de las estrategias didácticas empleadas con los estudiantes?, la respuesta más acertada para esta pregunta corresponde a la opción ADE, cuyos porcentajes se presentan a continuación.

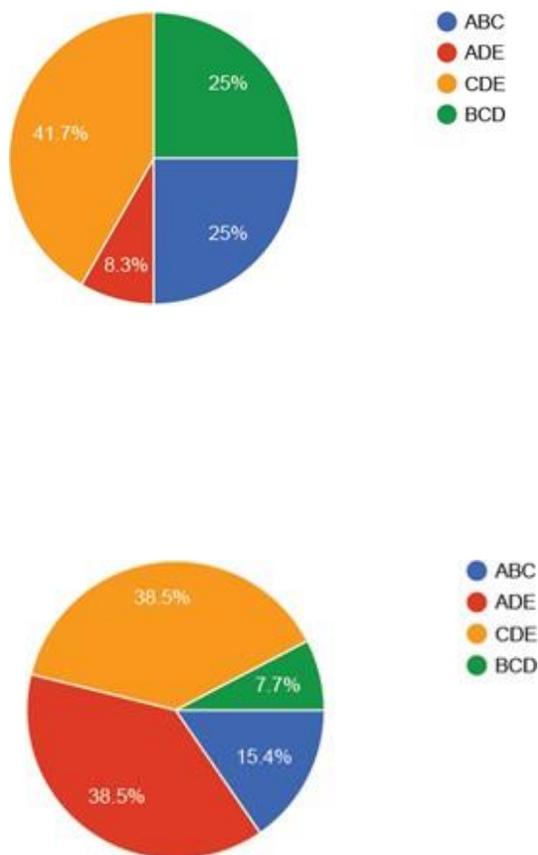


Imagen 6. Análisis Ítem 3. Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias.

El primer cuestionario arrojó que solo el 8,3% de los maestros en formación respondieron de forma acertada, situación que cambio en un 38,5% frente al segundo cuestionario, donde se presentó un empate con la respuesta CDE, la cual obtuvo el mayor porcentaje en el primer cuestionario, equivalente a un 41.7%, Esto confirma que si bien para los participantes es importante la evaluación y la reconocen como un elemento relevante en su práctica pedagógica, es importante continuar profundizando en los principios del DUA. Sin embargo se reconce el importante incremento del 28,2%, que se dio entre el primer cuestionario y el segundo, ya que ésto permite evidenciar como los maestros en formación relacionan mayores elementos de los principios del DUA en su práctica pedagógica, lo que posibilita mejorar las competencias pedagógico didacticas para la educación inclusiva.

La segunda pregunta de ésta subcategoría se centra en las acciones que debería realizar un maestro para evaluar su proceso de práctica e implementar estrategias que le

posibiliten mejorar el desempeño de los estudiantes, la respuesta más acertada corresponde a la opción, BCE, los porcentajes obtenidos se presentan en los siguientes gráficos.

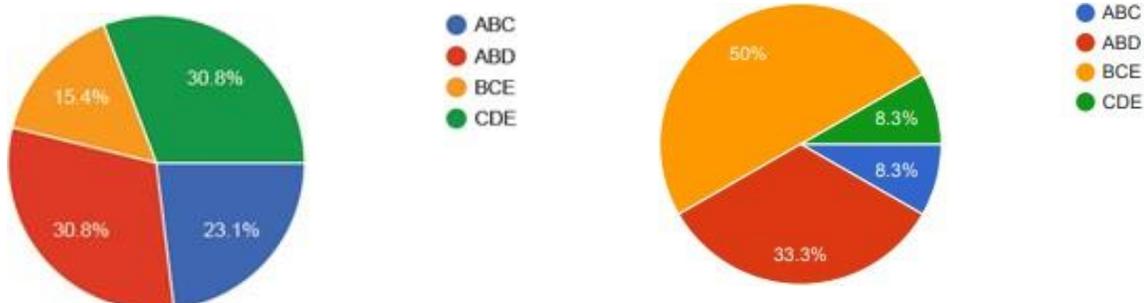


Imagen 7. Análisis Ítem 3. Evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias.

Según esto, antes de la implementación de la secuencia didáctica el 15,4% de los maestros en formación respondieron de forma acertada a esta secuencia de preguntas, al finalizar el 50% acertó en ésta respuesta, por lo que hubo un aumento del 34,6% en relación con la opción más acertada, este incremento deja ver como los maestros en formación relacionaron cada vez más aspectos propuestos por el DUA, referidos con la evaluación continua y la forma en que ésta posibilita reorganizar las estrategias de enseñanza, en busca de lograr movilizar aprendizajes en todos los estudiantes.

El cuarto ítem, se centra en **Adecuar la enseñanza y los materiales**, para ello se preguntó por las acciones que debería realizar un maestro para garantizar el aprendizaje de todos sus estudiantes al momento de desarrollar su práctica pedagógica, la respuesta mas acertada se obtiene en la combinación de las opciones BCD, los cuadros evidencian el porcentaje obtenido en esta pregunta.

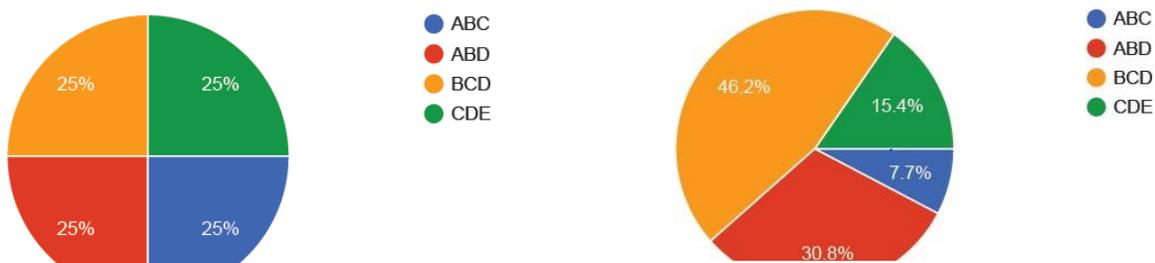


Imagen 8. Análisis ítem 4. Adecuar la enseñanza y los materiales.

El primer cuestionario arroja que el 25% de los participantes, respondieron de manera acertada, mientras que en el segundo cuestionario el porcentaje fue del 46,2%, lo que refiere la necesidad de continuar profundizando en los principios del DUA, para que pueda haber una mayor apropiación por parte de los maestros en formación sobre asuntos relacionados con la adecuación de materiales y las estrategias de enseñanza.

El quinto ítem indaga por la **Planificación y organización de la actividad pedagógica**, bajo la pregunta ¿Qué acciones debería proponer un maestro para desarrollar las actividades con los estudiantes teniendo en cuenta los principios del DUA?, la serie ACE, se seleccionó como la mas acertada.

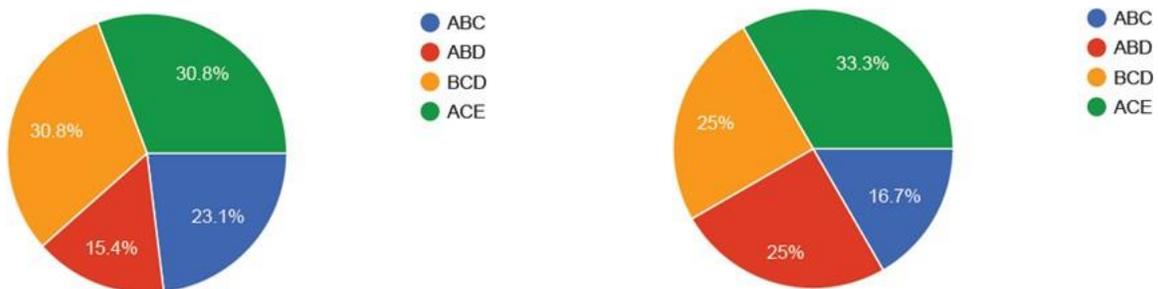


Imagen 9. Análisis Ítem 5. Planificación y organización de la actividad pedagógica

Según los gráficos, en el primer cuestionario el 30,8% de los maestros en formación respondió de forma acertada, mientras que en el segundo fue del 33,3%, si bien, no se observan cambios significativos entre los dos cuestionarios, es importante señalar como en relación con los saberes previos de los maestros en formación, existe una apropiación frente a la planeación, evidenciada en el 30,8% que obtuvo la respuesta BCD, mismo puntaje obtenido por la respuesta considerada como la mas acertada. Sin embargo, el conocimiento que presentan los participantes frente a este concepto, se encuentra más relacionado con un formato de sistematización de actividades, y no con una forma de estructuración de los ambientes de aprendizaje.

Otra pregunta de ésta subcategoría fue; ¿cómo puede involucrar un maestro los principios del DUA para favorecer el aprendizaje de los estudiantes que experimentan barreras para acceder al aprendizaje y la participación?, asunto clave en el desarrollo de las competencias pedagógico-didácticas para la educación inclusiva y que se responde de manera más acertada desde las opciones BCD.

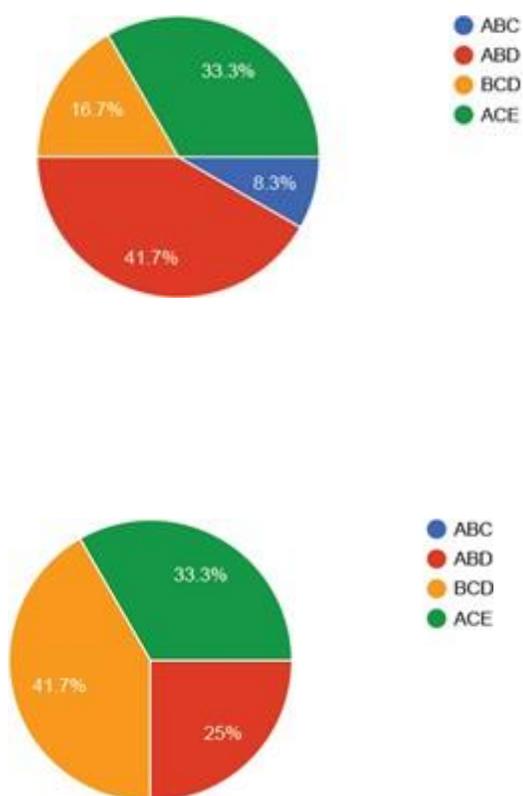


Imagen 10. Análisis Ítem 5. Planificación y organización de la actividad pedagógica

Los gráficos anteriores muestran como el 16,7 %, de los participantes durante el primer cuestionario, respondieron la secuencia de preguntas definida como la más acertada, mientras que en el segundo momento, después del desarrollo de la secuencia didáctica el 41,7%, dio respuesta a esta opción, lo que evidencia un incremento del 25%, de igual modo el porcentaje que ocupa la respuesta ABD, en el primer cuestionario

41,7%, se traslada al segundo cuestionario en la respuesta más acertada BCD, lo que indica mayor nivel de profundización en las respuestas de los participantes, frente a la manera de incorporar los principios del DUA en las planeaciones, para favorecer el aprendizaje de estudiantes que experimenten algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación.

El sexto ítem está relacionado con, **Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr**, para ello se pregunta por las acciones que debería desarrollar un maestro para apoyar a los estudiantes en el logro de competencias o aprendizajes difíciles, cuya respuesta más acertada se da desde las opciones CDE. El siguiente gráfico evidencia los porcentajes obtenidos.

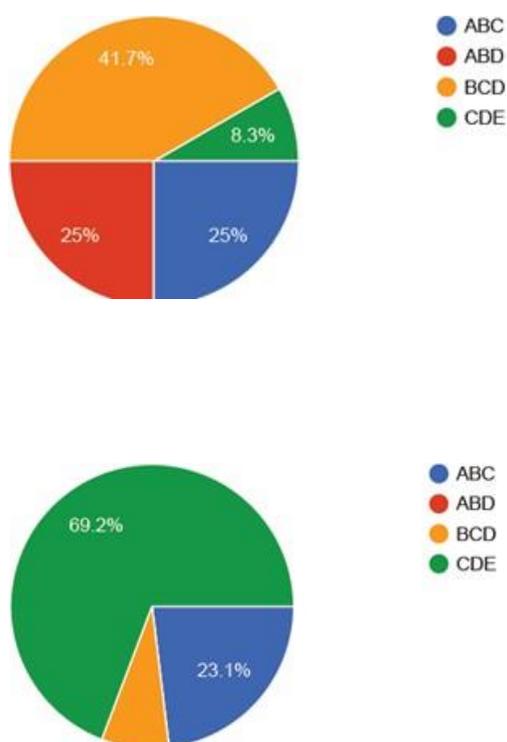


Imagen 11. Análisis Ítem 6. Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr

Aquí se puede observar como los participantes en primera instancia responden en un 8,3% de manera acertada, mientras que en la segunda responde el 69,2%. Este

incremento demuestra el grado de apropiación que obtuvieron los maestros en formación frente a las estrategias para apoyar a estudiantes en el alcance de competencias difíciles de lograr, teniendo en cuenta principios del DUA, asunto que no lograron relacionar en la pregunta anterior, donde se especifica el tipo de población “estudiantes que experimentan barreras para acceder al aprendizaje y la participación”. Esto da cuenta de lo planteado por el Índice de Inclusión (2000), al referir que cuando a un maestro se le informa de un estudiante con algún diagnóstico, sus expectativas frente a los aprendizajes que éste puede lograr, se reducen, es decir la etiqueta que se le asigna a un estudiante, llega en algunos casos a limitar la labor del docente.

La segunda pregunta para este ítem está relacionada con, las estrategias concretas que podría utilizar un maestro para desarrollar aprendizajes de difícil comprensión para los estudiantes; ésta se responde desde las opciones integradas ABC.

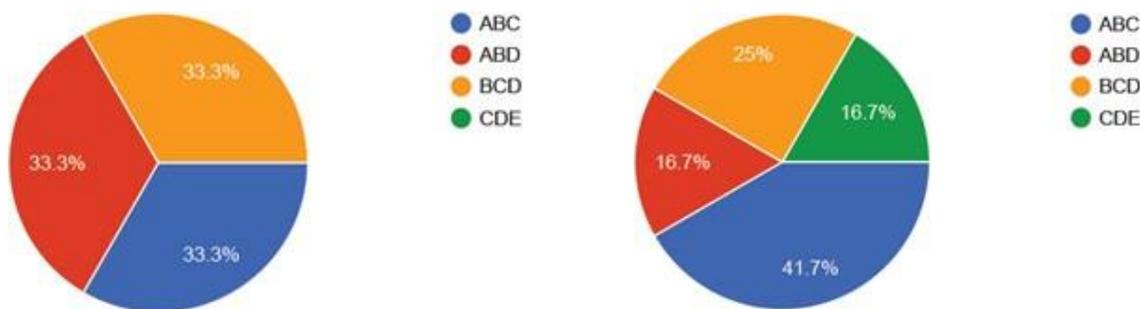


Imagen 12. Análisis Ítem 6. Reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr

El gráfico anterior, deja ver como el 33.3% de los maestros en formación acertaron en el primer cuestionario, mientras que en el segundo el 41, 7% dio respuesta a la opción más acertada, teniendo en cuenta que las opciones ABD y BCD, tuvieron porcentajes importantes en ambos momentos, lo que demuestra como los participantes reconocen la metacognición como factor esencial en el acompañamiento de los estudiantes que presenta dificultades para acceder a algunos aprendizajes.

Estos porcentajes confirman la necesidad de continuar profundizando en herramientas que permitan al maestro ofrecer a los estudiantes diferentes medios para acceder a la información, al igual que posibilitar diferentes formas para la acción y la expresión, siendo una constante la dificultad en los participantes para vincular estos aspectos en el desempeño de su práctica.

El séptimo ítem fue **Crear situaciones diversas de enseñanza aprendizaje**, el cual se indagó mediante, las acciones que debería llevar a cabo un maestro para diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la respuesta más acertada fue planteada desde las opciones ADE. En los siguientes gráficos se muestra su influencia.

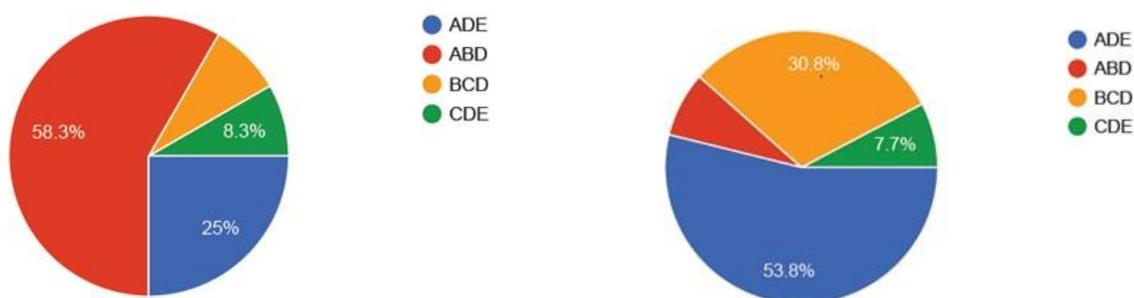


Imagen 13. Análisis Ítem 7. Crear situaciones diversas de enseñanza aprendizaje.

Desde aquí se puede observar como durante el primer cuestionario sólo el 25% de los participantes eligió la respuesta considerada más acertada, mientras que en el segundo, esta respuesta aumentó a un 53,8%, de igual modo se evidencia como desde los saberes previos de los estudiantes, la respuesta relacionada con la secuencia ABD, es la acertada, obteniendo el mayor porcentaje en la primera aplicación del cuestionario. Este porcentaje se reduce considerablemente en la segunda aplicación, lo que implica que al finalizar el proceso formativo, los maestros en formación lograron profundizar más en las respuestas y vincular mayores elementos propuestos por el DUA, en la creación de diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, tales como el uso de herramientas tecnológicas.

La segunda pregunta relacionada con este ítem, hace referencia a las acciones que debería llevar a cabo un maestro para diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, de las opciones que se presentan, la más acertada corresponde a la secuencia BCD, los siguientes gráficos, muestran su incidencia.

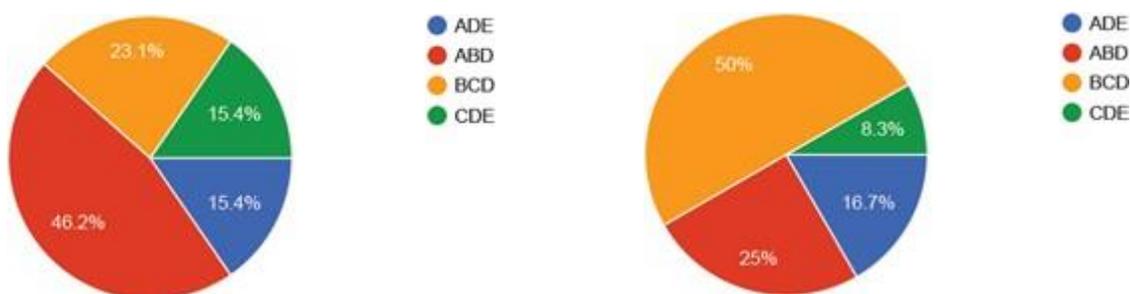


Imagen 14. Análisis Ítem 7. Crear situaciones diversas de enseñanza aprendizaje.

El primer cuestionario muestra como el 23,1% de los maestros en formación respondieron desde la secuencia más acertada, mientras que durante el segundo cuestionario, el porcentaje de respuesta a esta pregunta fue del 50%, lo cual evidencia un incremento del 26,3%, con relación a esta respuesta, de igual modo se puede observar como en el primer cuestionario, la respuesta que mayor porcentaje obtuvo fue la ABD, con un 46.2%, en ambas respuestas se reconoce la importancia que los maestros en formación le dan a la metacognición , asunto evidenciado de igual modo en la segunda pregunta del sexto ítem.

Así mismo, se pudo determinar como los participantes reconocen en los principios del DUA, la forma de diversificar tanto las estrategias de enseñanza, como las de aprendizaje y evaluación, vinculando elementos como los múltiples medios de representación del aprendizaje y las múltiples opciones para la acción y expresión, los cuales no fueron tan tenidos en cuenta en el primer cuestionario, sin embargo, teniendo en cuenta los porcentajes obtenidos, se hace necesario continuar reforzando estos aspectos.

Lo anterior permite evidenciar como la participación en la secuencia didáctica, ha posibilitado a los maestros en formación incrementar entre un 27% a un 31%, sus conocimientos sobre las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, lo que deja en evidencia, que dicho proceso ha sido el inicio para continuar una formación que permita fortalecer estas competencias desde los principios y pautas del DUA.

42. Análisis grupo focal

El grupo focal fue implementado con el propósito de verificar y profundizar en elementos relacionados con el cuestionario, para tener una mayor comprensión frente a las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva de los maestros en formación; al igual que en la aplicación de los cuestionarios, estos se ejecutaron antes y después de que los maestros en formación participaran de la secuencia didáctica.

Para esto se tuvo en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Teniendo en cuenta los principios del DUA que acciones realiza para planear, desarrollar y evaluar sus proyectos de aula?
2. ¿Qué acciones realiza en el aula para promover los aprendizajes de los estudiantes utilizando los principios DUA?
3. ¿Qué apoyos pedagógicos ofrece a los estudiantes que presentan algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación?
4. ¿De qué manera planea sus estrategias educativas y como utiliza sus resultados?

Con estas preguntas se buscaba determinar el nivel de dominio que tenían los participantes de la propuesta formativa en relación con las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, siendo ésta la categoría principal de análisis. A

partir de aquí se determinaron otras subcategorías como: la planeación de proyectos innovadores, la adecuación de materiales, la diversificación de la enseñanza y la evaluación, con el propósito de profundizar en aspectos específicos de las competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, propuestas por Fernández (2010).

A partir de la información recolectada se pudo establecer con relación al primer grupo focal que las respuestas dadas a las preguntas fueron más superficiales y generalizadas, brindando poca información, ejemplo de esto es la respuesta de uno de los participantes frente a la primer pregunta realizada en el grupo focal, referente a las acciones que realizan para planear, desarrollar y evaluar sus proyectos de aula, **“Estrategias didácticas y preguntando que aprendieron”**. Con respecto a la misma pregunta otro de los participantes manifestó; **“Evaluar, conversatorio, ser didáctico, planear”**.

Esto dificultó identificar el nivel de competencias pedagógico didácticas que tenían los maestros en formación en relación con la educación inclusiva, mientras que en el segundo grupo focal las respuestas fueron más elaboradas, detalladas y se pudo evidenciar mayor dominio frente a dichas competencias, evidenciando avances en los niveles de competencia. (Inicial/receptivo, básico, autónomo y estratégico), muestra de esto son las respuestas de algunos de los participantes, **“Lo que realizo para planear es hacer un bosquejo y realizar la planeación de acuerdo a las necesidades presentes en el aula, se desarrolla y evalúa para identificar si se cumplen los objetivos o no y a partir de ahí implementar acciones para mejorar”**, otra de las respuestas, da cuenta de la apropiación de recursos necesarios para promover el enfoque de educación inclusiva en las aulas, **“Realizo el proceso PIAR para ayudar a los estudiantes que lo requieren a acceder al aprendizaje, buscando condiciones de equidad”**.

Frente a la subcategoría relacionada con la planeación de proyectos innovadores, se reconoce como en el contexto de la educación inclusiva, la planeación de estos proyectos se encuentra adscrita al mejoramiento continuo de los procesos educativos, en relación con la vinculación de todos los estudiantes al sistema educativo, garantizando

para todos el acceso al aprendizaje y la participación, aspecto que debe permear todas las instancias del gobierno escolar.

En concordancia con Barraza, (2013), los proyectos innovadores en el contexto educativo;

“deben estar mediados por un estilo democrático y una dirección participativa que privilegie las relaciones horizontales en un afán de crecimiento y apoyo interpersonal, teniendo en cuenta que en el campo educativo, una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico para provocar una sinergia que conlleve a la mejora educativa” (p. 17).

Se pudo identificar como los participantes de la propuesta en el primer grupo focal, nombran elementos que dan cuenta de un nivel de desempeño inicial /receptivo, en donde se logra evidenciar sus saberes previos frente a la planeación de proyectos innovadores, como lo expresa uno de los participantes **“Para planear se tiene en cuenta las dificultades y se flexibilizan cada encuentro de acuerdo a todas las necesidades y para evaluar con una estrategia didáctica”**.

Aquí se logra evidenciar, que si bien existen unos concomimientos frente a algunos elementos que plantea la educación inclusiva, como lo es la flexibilización según las necesidades de los estudiantes, esta apreciación no permite identificar elementos claros para llevarlo a la práctica, mientras que en el segundo grupo focal, las apreciaciones de los participantes son más concretas y enfocadas a dar respuesta a las exigencias del enfoque de educación inclusiva, como lo expresa uno de los participantes, quien frente a la primera pregunta relacionada con las acciones que realiza para planear, desarrollar y evaluar sus proyectos de aula, manifiesta lo siguiente: **“Se planea según la lectura de contexto que se haga al entorno, mirando las características de la población y estableciendo PIAR según la necesidad de los estudiantes. Se desarrolla a partir de la planeación con estrategias acordes, flexibles y diversas y con evaluación individualizada”**.

De igual modo, otro de los participantes expresó lo siguiente “ **para llevar a cabo proyectos pedagógicos que sean innovadores y haría lo siguiente: Lectura de contexto, caracterización de los estudiantes, estrategias para el desarrollo del proyecto de aula, respetar ritmos de aprendizaje, promover sus habilidades, sin mirar las limitaciones, tener en cuenta las habilidades e intereses individuales implementando los PIAR de ser necesario**”. Es evidente como en el segundo grupo focal, los maestros en formación evidencian un discurso más claro y con mayores elementos frente a qué acciones concretas deben llevar a cabo como maestros para desarrollar proyectos pedagógicos innovadores que favorezcan el enfoque de educación inclusiva, lo anterior permite concluir que el nivel de competencia paso de ser inicial/receptivo a un nivel autónomo.

En lo relacionado con la subcategoría adecuación de materiales, es necesario aclarar que en este proceso de profundización, este aspecto está directamente relacionado con la accesibilidad universal, concebida como;

“la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, y de la forma más autónoma y natural posible” (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014, p.8).

Por tanto, la adecuación de los materiales se concibe como las acciones que posibilitan contar con recursos que cumplan con el criterio de universalidad, es decir que puedan ser utilizados por todos los estudiantes, aunque hayan sido intencionados para suplir las necesidades específicas de un educando, de tal manera que el material pedagógico y didáctico utilizado en el espacio escolar pueda movilizar los aprendizajes de todos los estudiantes y no de un grupo reducido, sin discriminación alguna.

En esta subcategoría se pudo determinar como los participantes en el primer grupo focal, se les dificulta vincular durante la práctica pedagógica, la adaptación de materiales desde una perspectiva universal, nombrando de una manera generalizada

acciones para promover los aprendizajes en los estudiantes, pero sin reconocer la importancia de los materiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a esto, uno de los maestros en formación, dando respuesta a la segunda pregunta relacionada con las acciones que realizan en el aula, para promover los aprendizajes de sus estudiantes, utilizando los principios del DUA, plantea lo siguiente: **“Una lectura de contextos donde vean los ritmos de aprendizaje y que además tenga en cuenta sus saberes previos”**, de igual modo, en relación con la tercer pregunta, concerniente con el tipo de apoyos que ofrecen a los estudiantes que experimentan algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación, otro de los participantes manifiesta **“Dinamizar la clase, sacar tiempo para explicar el trabajo que se vaya a desarrollar”**, dichas respuestas dan cuenta de un nivel de competencia inicial/receptivo frente a la necesidad de adecuar los materiales para lograr que todos los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes en igualdad de condiciones.

En relación con el segundo grupo focal, la mayoría de los maestros en formación tuvieron de igual modo dificultad para vincular la adecuación de los materiales a las acciones realizadas en el aula para promover los aprendizajes de sus estudiantes, sin embargo se reconocen elementos significativos en relación con la diversificación de materiales; en una de las respuesta dadas por los participantes se encontró como en comparación con el primer grupo focal, se tuvo en cuenta elementos puntuales y concretos frente a las múltiples formas de representación de la información, propuesta en el primer principio del DUA.

A continuación se refiere la voz del participante, dando respuesta a la segunda pregunta realizada en el grupo focal. **“motivar, incentivar y fortalecer habilidades a partir de todos los sentidos, mostrar los contenidos en diferentes formatos, vídeo, audio, manual, etc, para ejercer e interactuar en camino de los aprendizajes. Focalizar el trabajo en relación a lo que los estudiantes ven para el crecimiento personal”**, de igual modo otro participante expresa; **“Las estrategias son de acuerdo a sus necesidades, se buscan medios tecnológicos como: computadores para sonidos vibraciones y además medios tecnológicos que puedan brindar ayuda a sus**

procesos de aprendizaje”, este asunto deja ver como los participantes pasan de un nivel de competencia inicial/ receptivo a un nivel básico y en algunos casos autónomo.

Con relación a la subcategoría diversificación de la enseñanza, se tiene presente lo planteado por Alba et al (2014),

“los docentes que quieran tener en cuenta la variabilidad de capacidades y preferencias de su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán seleccionar los medios teniendo en cuenta, por un lado, la adecuación de sus características al tipo de contenido y a la tarea de aprendizaje que se va a realizar y, por otro lado, las características individuales de los estudiantes, que hacen que se manejen mejor con un tipo de medio que con otro” (p.14).

Por tanto, esta subcategoría hace referencia a como el maestro adapta su enseñanza a cada tipo de estudiante, buscando diferentes medios de representación de la información, permitiendo diferentes medios de acción y expresión y posibilitando múltiples formas para que los estudiantes se vinculen con el aprendizaje, en relación con estos principios del DUA, el maestro debe garantizar que todos sus estudiantes aprendan y participen, en condiciones de equidad.

En el análisis realizado durante el primer grupo focal, se pudo evidenciar como frente a esta subcategoría, los maestros en formación realizan un listado de acciones poco intencionadas para responder a la diversidad en el aula, evidenciándose generalidades en la enseñanza y no la universalización de ésta como lo propone el DUA, esto supone un nivel inicial/ receptivo en este indicador de competencia.

Para dar cuenta de esto, se exponen algunas de las respuestas ofrecidas en la pregunta cinco, relacionada con las estrategias de enseñanza que se utilizan en el aula **“Dictados, consultas, talleres, exposiciones, explicaciones, trabajo colectivo, investigación”**, en otra respuesta se encuentra **“Dictados, consultas, juegos didácticos, imágenes”**, de igual modo frente a la tercer pregunta, relacionada con los tipos de apoyo que se ofrecen a los estudiantes que experimentan algún tipo de barrera para acceder al

aprendizaje y la participación, el 50% de los maestros en formación focalizados no respondieron a esta pregunta, aspecto que evidencia el desconocimiento de los participantes frente a la diversificación de la enseñanza.

Con relación al segundo grupo focal, las respuestas de los maestros en formación están más enfocadas a la individualización y diversificación de la enseñanza, frente a esto, uno de los participantes plantea que **“Las estrategias son de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, se buscan medios tecnológicos como computadores, a través de los cuales se pueda tener programas lectores de pantalla y demás medios tecnológicos que puedan brindar ayuda a los procesos de aprendizaje de los estudiantes de una manera más interactiva”**

En este segundo ejercicio, se evidencia como hay mayor profundidad en las respuestas dadas, vinculando elementos como el uso de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza, el reconocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje, la presentación de la información a través de diferentes medios y formatos, así como la motivación para el aprendizaje. Otro participante respondió lo siguiente con relación a las estrategias de enseñanza que implementa en el aula **“De manera que se haga un aprendizaje mutuo, que cause interés y motivación para los estudiantes, aprovechar los resultados para causar reflexión sobre lo que se ha visto con el proceso”**, ésta es una de las respuestas que logra evidenciar como los maestros en formación vinculan la motivación en el proceso de aprendizaje, relacionado con el tercer principio del DUA, proporcionar múltiples formas de implicación del aprendizaje.

Con respecto a la pregunta relacionada con los apoyos que ofrecen para los estudiantes que experimentan algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación, a diferencia del primer grupo focal, todos los participantes dieron respuesta a esta pregunta, muestra de esto son las voces de algunos participantes, al manifestar que los apoyos que ofrecen son, **“Se flexibilizan los encuentros de acuerdo a las necesidades presentes en aula”, “Apoyos metodológicos llenos de dinamismo y en busca de habilidades sociales, apoyos de pares y andamiajes, apoyos didácticos y**

dinámicos para hacer de las clases un lugar para compartir y conocer al otro", lo anterior evidencia que si bien aún es necesario que los maestros en formación vinculen estrategias y herramientas más concretas, que posibiliten que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y la participación, sin importar sus condiciones particulares, hay un logro significativo en relación con la diversificación de la enseñanza, ya que los participantes reconocen la importancia de la flexibilización curricular y la motivación para el aprendizaje, permitiendo concluir un avance en el nivel de competencia de los maestros en formación, pasando del inicial/receptivo al básico y autónomo.

La subcategoría evaluación, es concebida como un proceso formativo, integral y contextual, en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017), "la evaluación formativa es asumida como una práctica orientada a promover la reflexión del docente y el desarrollo de los aprendizajes. Su propósito es ofrecer información en dos vías: que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza" (p. 6).

De acuerdo con lo anterior, en el primer grupo focal se pudo identificar como los maestros en formación presentan dificultad para reconocer la evaluación como un proceso formativo, el cual debe ser utilizado para mejorar la enseñanza, con relación a la cuarta pregunta acerca de la manera en cómo planean las estrategias evaluativas y cómo son utilizados los resultados, uno de los participantes respondió lo siguiente: **"Por medio de actividades dinámicas y no teóricas para que no se vuelva monótonas"**, otro maestro en formación opina que las estrategias evaluativas deben ser **"interactivas, dinámicas y utilizar los datos para ver que falencias tienen los estudiantes para con estas hacer reflexión pedagógica e investigaciones"**, según esto se puede identificar un nivel de competencia inicial/ receptivo en los participantes.

En relación con el segundo grupo focal los maestros en formación lograron vincular nuevos elementos frente a la evaluación, pero continúan las falencias frente al uso de los resultados de la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza, frente a esto, uno de los participantes plantea **"Lo importante es reconocer las dificultades de**

los alumnos para saber cómo se pueden evaluar, si por ejemplo hay estudiantes con una discapacidad auditiva se trata de buscar como percibe este estudiante de mejor manera la información, para así evaluarlo, estos resultados se utilizan para futuros fortalecimientos”, otro de los maestros en formación opina que la evaluación se da **“A partir de la reflexión sobre las estrategias llevadas al aula, de observar y analizar resultados para cambiar y modificar metodologías”,** lo anterior permite evidenciar un avance frente a la concepción de la evaluación, aunque se reconoce todavía debilidades en este proceso, asunto que debe continuarse en otros espacios de formación, sin embargo en este punto los maestros en formación pasaron de un nivel inicial/receptivo a un nivel básico.

43. Discusión.

La información obtenida de los cuestionarios y los grupos focales, permite evidenciar como los maestros en formación reconocen la relevancia de la lectura del contexto para la planificación de proyectos pedagógicos innovadores y en general para la planeación de su práctica docente, frente a esto sería importante indagar como es asumida la lectura de contexto por los participantes, ya que “No se lee un contexto solo porque tengamos información sobre sus contenidos. Es necesario considerar las situaciones, los eventos, los problemas en relación con las condiciones existentes y entenderlos/explicarlos allí y a partir de allí.” (Giraldo, 2015, p.4), esto implica para el maestro desarrollar habilidades de observación, análisis y reflexión, que le permitan comprender el entorno en el que se encuentran sus estudiantes con relación a todas sus dimensiones, para identificar sistemas de apoyo que posibiliten mejorar el pleno desarrollo de todos los estudiantes.

De igual modo es importante señalar como al finalizar el proceso formativo, los participantes logran vincular elementos esenciales para avanzar hacia el enfoque de educación inclusiva, como lo son los ³Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR, los cuales constituyen una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, en donde se

³Tomado de: Decreto 1421/2017

identifican los apoyos y ajustes requeridos para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción de todos los estudiantes. Estos sirven para los planes de mejoramiento institucional y deben ser realizados con base en los principios del DUA.

Así mismo, los instrumentos aplicados dejan ver como frente a la adecuación de materiales, los maestros en formación requieren afianzar habilidades que les permitan diseñar una clase que cumpla con los criterios de accesibilidad universal, para esto el manejo de los recursos tecnológicos y específicos según las necesidades de los estudiantes, como los recursos tiflológicos, la lengua de señas, los sistemas alternativos aumentativos de comunicación SAAC, entre otros, se convierten en factores esenciales de conocimiento del maestro, si bien no necesariamente tiene que ser de su dominio, si es indispensable que conozcan estos recursos para que puedan hacer uso de ellos cuando un estudiante lo requiera.

Por tanto, los resultados demuestran la necesidad de continuar profundizando en asuntos sobre la adecuación de materiales, que a pesar de estar intencionados para una población específica, puedan ser utilizados por todos los estudiantes en el aula, lo que exige para los maestros y futuros maestros el desarrollo de capacidades y habilidades creativas, flexibles, innovadoras y reflexivas, que le ayuden a generar conciencia sobre su propia práctica para brindar una atención educativa de calidad a todos los estudiantes.

En cuanto a la creación de situaciones diversas de enseñanza y aprendizaje, los maestros en formación que participaron de la propuesta, evidencian un alto nivel de sensibilización y un avance en el nivel de dominio frente a esta subcategoría, con relación a lo demostrado antes de participar en la secuencia didáctica, esto es significativo ya que desde el enfoque de educación inclusiva, las adaptaciones o adecuaciones curriculares quedan atrás, para pensar en una flexibilización tanto de la enseñanza, como de los materiales, que de una manera natural sirva para posibilitar el desarrollo de competencias de todos los estudiantes, “Por tanto, el monitoreo que el

docente realice es fundamental, ya que será responsable de proponer niveles cada vez mayores y asegurar que el alumno avance conforme sus propios esquemas” (García, 2017, p.11).

Otro asunto importante en el análisis de la información de los cuestionarios y los grupos focales, ha sido como los maestros en formación lograron al finalizar el proceso formativo vincular elementos importantes para el apoyo a los estudiantes que experimentan algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación, como los PIAR, uso de recursos tecnológicos, flexibilización curricular, evaluación diferencial, reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje e identificación de los intereses y las motivaciones de los estudiantes, esta toma de conciencia permite reconocer la importancia que tiene para el sistema educativo la formación docente desde el enfoque de educación inclusiva, ya que esto posibilitará instaurar una real inclusión al aula.

Este asunto es ampliamente planteado por autores como Aincow (2012), López (2011), Vélez (2013), entre otros, quienes coinciden en que uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes. Esta formación debe estar intencionada a desarrollar y fortalecer competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva, que permitan al docente reconocer e intervenir las características particulares de sus estudiantes, y proponer una enseñanza que ofrezca estrategias tan diversas que todos los estudiantes puedan aprender y participar en el contexto escolar. En concordancia con García (2017), “la tarea del docente estará puesta en una intervención de calidad destinada a todos sus alumnos acorde con los principios inclusivos y congruentes con las finalidades de la educación, con el fin de personalizar la enseñanza” (p.12).

Otro factor relevante en este análisis es la evaluación, la cual debe ser asumida de manera transversal, bajo la mirada de los principios del DUA. Frente a esta subcategoría esencial para el desarrollo de competencias pedagógico didácticas, se logró identificar como los participantes al finalizar la secuencia didáctica, empiezan a reconocer

elementos de la evaluación diferencial, y a otorgarle importancia en su práctica pedagógica. Sin embargo, se pudo evidenciar la necesidad de continuar fortaleciendo este proceso en relación al uso de los resultados obtenidos en la evaluación, ya que si bien los maestros en formación reconocen la importancia de evaluar a corto, mediano y largo plazo, y de tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes al momento de la evaluación, presentan dificultades para vincular a la práctica docente los resultados de ésta, a partir de los cuales se deben implementar planes de mejoramiento.

Por tanto, si se considera la evaluación como una práctica para promover la reflexión del docente, según lo planteado por el MEN (2017), la cual debe ser formativa, integral, y diferencial, es necesario que los maestros en formación desarrollen habilidades que les permitan reconocer el camino hacia la evaluación, el cual les implica, “seleccionar los aprendizajes a enseñar y evaluar, caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollar actividades de aprendizaje diferenciales, recoger información sobre el proceso del estudiante, reflexionar sobre lo sucedido y transformar las prácticas de aula” (MEN, 2017, p.4), lo anterior permite que los maestros en formación reconozcan la evaluación como un proceso para el mejoramiento de la calidad educativa.

Finalmente se pudo determinar, que si bien durante el proceso formativo se lograron avances significativos frente al desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva, pasando del nivel inicial/receptivo a los niveles básico y autónomo. No se identificó ningún estudiante en el nivel estratégico, el cual corresponde al de mayor dominio frente al tema, lo que indica que es necesario continuar profundizando en los principios y pautas que propone el DUA. Esta necesidad de formación frente a la educación inclusiva, está sustentada en el decreto 366 de 2009, el cual exige que “Las escuelas normales superiores, las instituciones de educación superior que poseen, facultad de educación y los comités territoriales de capacitación docente, deberán garantizar el desarrollo de programas de formación sobre educación inclusiva”, así mismo el decreto 1421 de 2017, plantea como las instituciones de educación públicas y

privadas, tienen las responsabilidad de adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva.

En relación al diseño y aplicación de la propuesta formativa, se logra identificar como el trabajo por secuencias didácticas, permite planificar de una manera estructurada y organizada el proceso educativo, determinando las competencias que se desean desarrollar durante el transcurso de la secuencia, esto posibilita al maestro tener claridad frente al resultado final del proceso, realizar retroalimentaciones y promover la metacognición en los estudiantes.

El diseño de la secuencia didáctica, posibilita que ésta pueda ser replicada en otros contextos relacionados con la formación de maestros y futuros maestros, aportando elementos concretos que posibilitan la planeación de clases desde un diseño universal en el que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y la participación.

Una de las mayores dificultades frente a la implementación de la secuencia didáctica, fueron los tiempos para su ejecución, ya que éstos se tornaron insuficientes al momento de abordar los principios del diseño universal de aprendizaje, por lo que se evidencia la necesidad de vincular esta estrategia de manera transversal a las diferentes áreas que conforman el plan de estudios del programa.

La propuesta fue llevada a cabo desde la modalidad de seminario optativo, no se encuentra fundamentada en el plan de estudios, por lo que se corre el riesgo de no darle continuidad, esto corresponde una de las mayores dificultades para continuar con su implementación, de igual modo es necesario aclarar que la persona más idónea para llevar a cabo la propuesta es el profesional de apoyo pedagógico y la Institución no cuenta con uno de planta, por lo que no se puede garantizar su continuidad.

Frente a esto surgen los siguientes interrogantes:

¿Qué acciones son necesarias desarrollar en las Escuelas Normales Superiores para garantizar la formación de maestros en y para la educación inclusiva?

¿Cómo vincular el diseño universal de aprendizaje, al plan de estudio del programa de formación complementaria, para posibilitar el desarrollo de competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva?

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Frente a la información obtenida en los cuestionarios y los grupos focales realizados, se pudo identificar avances significativos en el desarrollo de competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva en los maestros en formación, después de haber participado en la secuencia didáctica, sin embargo estos avances no constituyen como tal la adquisición de dichas competencias, sino que son el punto de partida para continuar desarrollando habilidades que le posibiliten a los maestros en formación cualificar sus prácticas docentes con relación a la educación inclusiva. Las cuales hacen referencia según Vélez (2010) a;

La planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación. (p. 4).

Teniendo en cuenta que el desarrollo de competencias es un proceso complejo, ya que “implica la articulación y aplicación en tejido de diversos saberes y dimensiones humanas” (Tobón, 2008, p. 6), para esto se requiere de permanencia en el proceso formativo, mayor intensidad horaria, articulación con otras áreas y transversalización de los procesos, en donde se articule la teoría con la práctica.

Si bien la sensibilización docente frente a la educación inclusiva es importante para dar el primer paso hacia este enfoque, es necesario trascender a procesos más especializados en donde se profundice frente a estrategias de enseñanza, aprendizaje, planeación y evaluación, que permitan que la educación inclusiva llegue a las aulas, sin importar el nivel profesional del maestro. (Normalista, Licenciado, Magister).

El desarrollo de habilidades frente al uso de herramientas tecnológicas y especializadas para poblaciones determinadas, (áreas tiflológicas, lengua de señas, SAAC) brinda al futuro maestro mayor confianza y seguridad en el momento de enseñar en un aula diversa, lo que le permite mejorar su interacción y vinculación con todos sus estudiantes, cualificando así su quehacer docente.

El Diseño Universal de Aprendizaje, debe ser un tema obligatorio en los establecimientos de formación docente (Normales Superiores, Facultades de Educación), el cual debe asumirse de manera interdisciplinar y transversal en el plan de estudios, para que los futuros maestros comprendan que la educación inclusiva no es una alternativa frente a la educación regular, sino que es la única opción en el actual sistema educativo.

5.2. Recomendaciones

Es necesario que dentro del plan de estudios del programa de formación complementaria de la Escuela Normal en particular y de en general de las Escuelas Normales, se establezcan espacios de formación enfocados al Diseño Universal de aprendizaje, que permitan el desarrollo de competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva.

En general, las Escuelas Normales necesita fortalecer la formación docente para la educación inclusiva, de manera que trascienda de la sensibilización y se pueda profundizar en cuanto a planeación, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde los principios del DUA, a través de procesos formativos intencionados, estructurados y planificados, que se lleven a cabo de manera transversal, en relación con los planes de estudio.

Es importante que todos los maestros que hacen parte de la planta docente del programa de formación complementaria, en las Escuelas Normales estén sensibilizados frente al DUA y especialmente frente al enfoque de educación inclusiva, para que puedan transmitir a los maestros en formación la necesidad de una educación en y para la diversidad.

El acercamiento frente a elementos de la enseñanza diversificada como las áreas tiflológicas, la lengua de señas, los SAAC, la adaptación de materiales, el uso de herramientas tecnológicas, debe ser un tema obligatorio en los establecimientos de formación docente, el cual debe incorporarse en el plan de estudios.

Las disciplinas relacionadas con las didácticas y la evaluación de los aprendizajes, que se desarrollan en los diferentes establecimientos que se encargan de la formación de maestros, deben estar permeadas por los principios y pautas que propone el DUA, ya que esto posibilita comprender la educación inclusiva como un derecho de todos y para todos.

6. Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo.
- Angulo Martin, N. (2016). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá). Recuperado en el mes de abril de 2017 de: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=REPRESENTACIONES+SOCIALES+DEL+DOCENTE+FRENTE+A+L+A+INCLUSI%C3%93N+EDUCATIVA+DE+NI%C3%91OS+CON+DISCAPACIDAD+Y+SU+INFLUENCIA+EN+LAS+PR%C3%81CTICAS+PEDAG%C3%93GICAS&btnG=&lr>
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe, 77.
- Arteaga y García (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Barraza, A., Cárdenas, J., & Hernández, C. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa. Durango: Universidad Pedagógica de Durango, 10.
- Belmont, I. (1979). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. *Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. USA*, 18.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).

- Blanco, G. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. En: Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, 5946.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. En: Arbor, 171(675), 559-578.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Calvo, G. (2007). Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Recuperado en el mes de mayo de 2017 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf
- Cast (2008), Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA). Recuperado en el mes de mayo de 2017 de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Conrado, K. (2015). Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje. (Tesis de maestría) Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Disponible en <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22341/Angela%20Camargo%20Uribe%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 21.05/2016
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. En Revista latinoamericana de educación inclusiva, ISSN 0718-5480, Vol. 9, N°. 1, 2015, págs. 43-61.

- DANE. (2005). Censo general. Recuperado en el mes de enero de 2018 de:
https://www.dane.gov.co/files/censos/presentaciones/jefes_hogar.pdf
- De la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. En: Revista complutense de educación, 20(1), 13.
- Decreto 1421 de 2017. Recuperado de:
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 366 de 2009. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pd
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). Zona Próxima, (12).
- Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En: Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. En: La calle: revista sobre situaciones de riesgo social, 26, 11-15.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. En: Aula Abierta, 46, 17-24.
- Elida Giraldo Gil, 22 de Mayo de 2015, A propósito de la lectura de contexto, videoconferencia ser con derechos. <https://www.clubensayos.com/Espa%C3%B1ol/REFLEXIONES-A-PROPOSITO-DEL-CONTEXTO/2542168.html>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista De Educación Inclusiva, 4 (2), 137-148.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En: Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 82-99.

- Fundación Saldarriaga Concha. (2008). Informe Anual de gestión. Tomado de; http://saldarriagaconcha.org/desarrollo_fsc/images/pdf/2008%20Informe%20de%20Gestion%20Fundacion%20Saldarriaga%20Concha.pdf
- García, I. (2016) Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. México.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en educación médica, 2(5), 61-65.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. En: Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25).
- Guía de Uso: Evaluación Formativa, Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluación%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcción%2>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, 2(5), 55-60.
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. International Journal of Whole Schooling, 11(1), 54-67.
- Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En: Revista de educación, 327, 11-citation_lastpage.
- Ley 1618 de 2013. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_oferentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf
- Ley General de Educación. (1994).
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. En: Innovación Educativa, n. ° 21, 2011: pp. 37-54.

- Manual para la implementación del instrumento de caracterización del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes de los grados transición y primero, MEN.
<http://matematicasmendez.com.co/wp-content/uploads/2018/01/Anexo-3.1-Instructivo-del-Instrumento-de-Caracterizaci%C3%B3n.pdf>
- Martínez, E. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. Recuperado en el mes de abril de 2018 de:
<http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/302>
- Ministerio de educación Nacional, (2017). Orientaciones pedagógicas para la apropiación del decreto 4790. Recuperado en el mes de octubre de 2017 de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_5.pdf
- Montoya, G. A. (2004, July). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. In *Departamento de Educación Especial/Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*
- Moreno, M., Murillo, A., Padilla, G., Albarracín, A., Pinzón, N., Bernal, Y., & Riveros, L. (2014). Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión, 2.
- Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Pastor, C., Sánchez, M & Zubillaga, A. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado en el mes de julio de 2017 de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Pérez Acosta, I. C., & Rodríguez Londoño, N. (2016). Diseño universal para el aprendizaje: análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias, 27-56.
- Restrepo, M. (2016). Características de las prácticas educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva. Recuperado en el mes de abril de 2018 de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7162/3719046R436.pdf?sequence=1>
- Resolución, N. 008430 del 4 de octubre de 1993. *República de Colombia Ministerio de Salud*, 29.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En: Estudios pedagógicos, XXXIV, N° 2: 169-178.
- Sandín (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Sarmiento, H., & Gómez, C. (2011). Prácticas Institucionales para la gestión de un currículo inclusivo. En: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación. Facultad de Educación, Investigación en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos. Bogotá, Colombia.
- Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.
- Skliar, C. (2007). Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, (No. 376). Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Argentina: Ediciones Noveduc.

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. En: Talca: Proyecto Mesesup. Bogotá.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*, 5.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.
- UNESCO. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Santiago de Chile. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23200/temario_abierto_educacion_inclusiva.pdf
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- UNESCO. (2007) Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina.
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.
- Vélez-Calvo, X., Fernández-Andrés, M., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. En *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 9, Número 3, Noviembre 2016.
- Zabala, A y Arnau, L., (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, España: Editorial GRAÓ

Anexo: Secuencia didáctica: Diseño Universal para el Aprendizaje. *Hacia el encuentro con el otro.*



Introducción

Esta propuesta formativa se da a partir del diseño y aplicación de una secuencia didáctica cuyo tema generador es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desde aquí se pretende desarrollar en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo del Municipio de Marinilla, las competencias pedagógico-didácticas que fomentan la Educación Inclusiva, descritas por Fernández (2013). Estas competencias hacen referencia a las capacidades y habilidades que evidencia el maestro para “planificar proyectos innovadores, fijar metas y evaluar a corto, mediano y largo plazo, evaluar de forma continua para reorganizar y cambiar estrategias, adecuar la enseñanza y los materiales, planificar y organizar día a día su actividad pedagógica, reforzar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr, crear situaciones diversas de enseñanza- aprendizaje” (p.95). Lo anterior implica un papel activo por parte del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de reflexión constante frente a su quehacer pedagógico, para mejorar y cualificar constantemente el desempeño en su práctica docente.

Según Fernández (2011), el profesorado debe adquirir competencias profesionales que le permitan satisfacer las necesidades del contexto en relación a la atención a la diversidad, debe estar en capacidad de adaptarse a las necesidades que las diferentes situaciones didácticas le planteen, y para esto debe asumir la concepción de diseño universal, la cual en el ámbito educativo según el autor, hace referencia a la emergencia de modelos que tienden hacia la individualización y permite oportunidades para todos, dentro de un contexto normalizado. De esta manera, Fernández precisa que se deben desarrollar programas de formación docente, que desafíen las desigualdades, de forma que los maestros adquieran las competencias necesarias para contribuir con la construcción de una sociedad diversa y democrática.

Para esto se retoman los planteamientos de Tobón, Pimienta & García (2010), los cuales articulan la metodología de secuencia didáctica, desde un enfoque socio-formativo,

que posibilita el desarrollo de competencias en los estudiantes, con el fin de formar personas que estén en condiciones de afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeñen. Desde esta perspectiva, los autores definen las competencias como “Actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p. 11). Es así como, el desarrollo de competencias implica pensar de manera integral en el ser humano, para poner en contexto las habilidades necesarias para afrontar los problemas de la vida cotidiana, en el sentido de las competencias docentes, para afrontar los retos y las exigencias que propone el enfoque de Educación inclusiva.

La metodología de secuencia didáctica propuesta por Tobón et al (2010), tiene en cuenta los siguientes elementos: identificación de la secuencia, situación problema del contexto, competencias a formar, actividades, evaluación, proceso meta cognitivo, recursos de aprendizaje y normas de trabajo (p.22). A continuación, se presenta una explicación de cada elemento:

Identificación de la secuencia: hace referencia a los aspectos formales que permiten comprender la ubicación de la secuencia didáctica dentro de la asignatura o módulo, así como su duración y el docente que la va a dirigir.

Problema significativo del contexto: para los autores un aspecto esencial en las secuencias didácticas destinadas a formar y evaluar competencias desde la perspectiva socioformativa, es considerar un problema significativo y pertinente del contexto para dinamizar el proceso de enseñanza del docente. De este modo la formación en competencias “se lleva a cabo abordando problemas reales con sentido, significado y reto,

porque eso es precisamente lo que significa una competencia: se trata de una actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto” (Tobón et al. 2010, p. 65). De ahí la importancia de vincular el contexto en los procesos de enseñanza donde el objetivo principal es el desarrollo de competencias, pues esto posibilita un aprendizaje real, el cual se puede evidenciar en cómo los estudiantes resuelven problemas de su vida cotidiana.

Competencias: aquí se describe la competencia o competencias que se desean desarrollar y/o fortalecer en los estudiantes, las cuales hacen referencia a las competencias pedagógico-didácticas descritas por Fernández (2013), éstas se encuentran intencionadas con el problema del contexto planteado. Es importante resaltar que Tobón et al (2010), presenta una propuesta relacionada con la no fragmentación de los saberes esenciales (saber ser, saber hacer, saber conocer), a partir de la cual se vinculan los tres saberes en una misma competencia.

Actividades: se establecen a partir del problema del contexto establecido y teniendo en cuenta la competencia o competencias por formar, las actividades de aprendizaje y de evaluación deben estar articuladas entre sí, buscando la resolución del problema. Según Tobón et al. (2010), las actividades deben estar organizadas por momentos, luego se debe determinar qué actividades van a desarrollarse con el apoyo directo del docente; se debe buscar que mientras se realizan las actividades los estudiantes aporten las evidencias suficientes para demostrar el aprendizaje de las competencias propuestas. De igual modo se deben identificar las actividades que se van a llevar a cabo desde el trabajo autónomo y, finalmente, se debe establecer la duración de cada una de las actividades.

En este espacio se tendrá en cuenta la propuesta de Pimienta (2012) frente a estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a enriquecer la formación en competencias de los estudiantes Universitarios, desde donde se plantean

estrategias que responden a un enfoque constructivista, tales como: el estudio de caso, el aprendizaje *in situ*, la lluvia de ideas, SQA⁴, líneas de tiempo, infogramas, mapas conceptuales, entre otros.

Evaluación: se da como un proceso continuo, se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje, a través de espacios para la autoevaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación.

Para este proceso Tobón, et al. (2010, p. 80), propone los siguientes indicadores de nivel de dominio, los cuales serán tenidos en cuenta en esta propuesta de formación:

Nivel inicial receptivo: tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado, requiere apoyo continuo.

Nivel básico: tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos.

Nivel Autónomo: se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos.

Nivel Estratégico: analiza sistemáticamente las situaciones, considera el pasado y el futuro. Presenta creatividad e innovación.

⁴La sigla hace referencia a lo que Sé, lo que Quiero saber y lo que Aprendí.

Proceso metacognitivo: para Tobón et al. (2010), este proceso “Consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles” (p.81). Este proceso es relevante, ya que posibilita la conciencia frente al propio aprendizaje y pone de manifiesto la necesidad de hacer uso de todas las capacidades que se poseen en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Recursos: en este apartado se determinan los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y evaluación, puede ser material tangible o intangible, recursos tecnológicos, al igual que talento humano.

Normas de trabajo: son los acuerdos a los que se llega con los estudiantes, para contribuir a la sana convivencia; estas normas deben contribuir a que todos los estudiantes alcancen un alto nivel de desempeño en sus competencias.

A continuación, se expone la secuencia didáctica que se va a implementar con los estudiantes del segundo semestre del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Marinilla, adscrita al seminario de práctica pedagógica Investigativa II, a partir de la cual se pretende describir las transformaciones de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para la Educación Inclusiva, luego de participar en este proceso formativo. Es importante destacar que los aprendizajes adquiridos serán llevados al proceso de práctica pedagógica, por lo que en las planeaciones, diarios de campo y encuentros de práctica, se deberá vincular los principios del DUA.

Secuencia didáctica

Nombre de la Secuencia Didáctica

<p>El Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia en el desarrollo de competencias pedagógico didácticas para la educación inclusiva.</p>	
<p>Identificación de la secuencia didáctica</p> <p>Datos Generales:</p>	
<p>Nivel de dominio</p>	<p>Diseño Universal para el Aprendizaje</p>
<p>Asignatura</p>	<p>Seminario de Práctica Pedagógica Investigativa II</p>
<p>Grupo</p>	<p>Segundo Semestre A</p>
<p>Duración</p>	<p>8 encuentros de cuatro horas</p>
<p>Fechas</p>	<p>Del 1 al 26 de Octubre</p>
<p>Profesor</p>	<p>Claudia María Cifuentes Gómez</p>
<p>Horas presenciales</p>	<p>32</p>
<p>Horas de aprendizaje autónomo por el estudiante</p>	<p>16</p>
<p>Problema significativo del contexto</p>	
<p>En el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo”, de Marinilla, se hace necesario un espacio de formación enfocado a desarrollar y/o fortalecer competencias pedagógico didácticas para la Educación Inclusiva en los futuros maestros; la apropiación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje posibilita el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias docentes, lo que permite apoyar los procesos que se dan en la Educación Inclusiva y mejorar así la calidad de la educación.</p>	
<p>Competencias:</p>	<p>Criterios de desempeño o ejecución.</p>

<p>Competencia pedagógico-didáctica:</p> <p>Planifica y organiza su actividad pedagógica (encuentros de práctica), de acuerdo a los principios del DUA: proporcionar múltiples formas de representación; proporcionar múltiples formas de acción y expresión; proporcionar múltiples formas de implicación.</p> <p>Logra adaptar materiales y flexibilizar la enseñanza para responder a las necesidades de todos sus estudiantes en el ejercicio de su práctica pedagógica.</p> <p>Planea proyectos pedagógicos desde los principios del DUA, que responden a las necesidades del contexto en el que se desarrolla su práctica pedagógica.</p> <p>Crea situaciones diversas de enseñanza y aprendizaje, que responden a las necesidades de todos sus estudiantes, durante la práctica pedagógica.</p> <p>Evalúa de manera continua, según las pautas del DUA, el desempeño de su práctica pedagógica, lo que le posibilita reorganizar y cambiar estrategias planteadas en el proceso de práctica.</p> <p>Reconoce e implementa diversas estrategias de apoyo, enfocadas en el DUA, para desarrollar en los estudiantes las competencias difíciles de lograr.</p>	<p>Realiza las planeaciones de la práctica teniendo en cuenta estrategias de enseñanza y aprendizaje, que responden a las necesidades de todos sus estudiantes.</p> <p>Construye y adapta materiales didácticos que pueden ser utilizados para satisfacer las necesidades de estudiantes que experimentan algún tipo de barrera para acceder al aprendizaje y la participación, pero que también pueden ser utilizados por todos los estudiantes en general.</p> <p>Reflexiona frente a su desempeño en la práctica y logra hacer modificaciones pertinentes en el proceso, asunto evidenciado en el diario de campo.</p> <p>Hace uso de diferentes estrategias para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades, las pone en evidencia en las planeaciones y en el diario de campo.</p> <p>Implementa proyectos pedagógicos que responden a los</p>
---	--

	intereses y necesidades de los estudiantes.
<p>Recursos: Material bibliográfico y cibergrafía, talento humano experto, material tangible y no tangible, recursos tecnológicos como video beam, computador, sonido, programas especializados.</p>	
<p>Normas de trabajo:</p> <p>Puntualidad en los encuentros</p> <p>Participación activa y propositiva en los encuentros</p> <p>Responsabilidad en la entrega de compromisos</p> <p>Asistencia a por lo menos el 90% de los encuentros programados</p> <p>Hacer contribuciones en el desarrollo de las actividades</p> <p>Respeto mutuo</p>	

Para la implementación de la secuencia didáctica se retoma la propuesta de Tobón et al. (2010), al plantear que las actividades deben organizarse por momentos. A continuación se expone un cuadro síntesis del desarrollo de cada uno de los momentos que se llevará a cabo durante la secuencia.

ACTIVIDADES DE APERTURA	DESCRIPCIÓN
I. Contextualización (encuadre)	En este espacio se dará a conocer a los estudiantes la propuesta formativa, se llegará a acuerdos y compromisos frente a los tiempos y las actividades de trabajo autónomo propuestas. De igual modo se explicarán y diligenciarán los formatos de consentimiento informado y los productos

	entregables como evidencias del proceso.
II. Reconocimiento de saberes previos	<p>En este momento se llevará a cabo un cine foro, el cual contará con preguntas orientadoras frente a la importancia de la Educación Inclusiva y el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, diversas y flexibles que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	DESCRIPCIÓN
III. Diseño de Estrategias Enseñanza y Aprendizaje	<p>Dentro de las estrategias pre-instruccionales se tendrán en cuenta la lluvia de ideas, las preguntas y SQA.</p> <p>Para las estrategias co-instruccionales se hará uso de las líneas de tiempo, los cuadros sinópticos, comparativos y de clasificación y las exposiciones; así mismo se implementará la baraja conceptual, las planeaciones, los debates y los foros que ponen en escena lo aprendido desde la argumentación y la reflexión.</p> <p>En cuanto a las estrategias pos-instruccionales se tendrá en cuenta los resúmenes, los mapas conceptuales y los infogramas para sintetizar la información dada y recapitarla de una manera más ágil.</p> <p>Frente a las estrategias de aprendizaje que permiten la movilización de los procesos metacognitivos en los estudiantes se proponen estrategias como el estudio de caso y el análisis de instrumentos como el diario de campo.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	DESCRIPCIÓN

<p>IV. Actividades de aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas.</p>	<p>Esta fase se realizará a través del aprendizaje <i>in situ</i>, en donde a través de una práctica pedagógica se logrará poner en escena lo aprendido, evidenciando así la competencia pedagógico-didáctica que los estudiantes adquirieron para la Educación Inclusiva.</p>
<p>V. Actividades de retroalimentación y de integración de conceptos.</p>	<p>En este momento se realizará la clausura del proceso a través de un foro movilizado por los maestros en formación acerca de lo que es el DUA, en este deberán poner en escena todo lo aprendido durante la secuencia.</p> <p>Finalmente se realizará el proceso de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación mediante la aplicación de rúbricas evaluativas.</p>

Evaluación				Meta cognición
<p>Nivel Inicial-receptivo</p>	<p>Básico</p>	<p>Autónomo</p>	<p>Estratégico</p>	<p>¿Cuáles fueron las</p>

<p>Tiene nociones sobre los principios del DUA, pero no logra implementarlos en los encuentros de la práctica pedagógica.</p> <p>Requiere de apoyo continuo para la planeación y ejecución de la práctica pedagógica que responda a la diversidad de estudiantes en el aula.</p>	<p>Reconoce los principios del DUA, pero requiere de acompañamiento constante para implementarlos en el proceso de práctica.</p>	<p>Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje, según los principios del DUA, para responder a las necesidades de todos sus estudiantes.</p>	<p>Planifica y desarrolla proyectos pedagógicos enmarcados en los principios del DUA.</p> <p>Reflexiona constantemente acerca de su quehacer pedagógico.</p>	<p>dificultades que presentó en la apropiación e implementación del DUA?</p> <p>¿Cuáles son sus fortalezas y aspectos a mejorar, a la hora de planear y ejecutar una clase inclusiva?</p> <p>¿Cómo influyó la apropiación de los principios del DUA en su práctica pedagógica?</p>
<p>2 puntos</p>	<p>3 puntos</p>	<p>4 puntos</p>	<p>5 puntos</p>	

Planeación de los encuentros de la secuencia didáctica.

El formato para planear cada encuentro de la secuencia didáctica está diseñado desde el modelo 5e, propuesto por el equipo del Biological Science Curriculum Study

Center (BSCS) bajo la dirección del Dr. Rodger W. Bybee, el cual se encuentra enfocado en el constructivismo y se basa en 5 fases: Enganche, Explora, Explica, Elabora y Evalúa.

El primer momento dentro de la estructura de la secuencia es el **Enganche**, en este se planifican actividades que despierten el interés de los estudiantes, al relacionar el tema con sus experiencias personales; de igual modo, aquí se realiza la presentación de los participantes y su ubicación, la cual se sugiere que sea en semicírculo o mesa redonda, para que todos se puedan reconocer mutuamente, es también un momento para poner en común la agenda del día y realizar indagación de saberes previos partiendo de la ambientación del espacio o de una lectura desencadenante acorde al propósito del encuentro.

En el segundo momento, **Explora**, se da un trabajo colaborativo, en donde los estudiantes desarrollan actividades experimentales, haciendo uso de sus saberes previos y de sus habilidades de indagación; de igual manera, se busca que los estudiantes adquieran habilidades para rastrear información confiable, categorizarla y analizarla. La exploración debe permitir a los estudiantes conceptualizar y re conceptualizar la información.

El tercer momento es **Explica**, este posibilita que los estudiantes pongan en escena las apropiaciones teóricas realizadas en el momento anterior, “Explora”; es el espacio para que entre todos los participantes (estudiantes y docente o dinamizadora) re-conceptualicen y contextualicen la información, y la confronten con la realidad de los contextos. El papel del maestro en este encuentro es de moderador, de igual modo debe clarificar conceptos o ideas y resolver las inquietudes que se generen en este momento.

Elabora, se constituye en el cuarto momento, permite a los estudiantes a través de actividades prácticas, reorganizar el conocimiento adquirido con sus experiencias; de igual modo posibilita procesos de metacognición a partir de los cuales el estudiante hace conciencia de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el quinto momento del encuentro, *Evalúa*, es donde se verifica el desarrollo de competencias en los estudiantes; si bien la evaluación debe estar presente en todo el proceso, como medio de verificación para saber si es necesario hacer cambios en el encuentro programado, también es necesaria para tener claridad frente a las competencias que los estudiantes están desarrollando en la secuencia. En este momento final se implementan estrategias como la autoevaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, que permiten hacer retroalimentación del aprendizaje.

De igual modo se vincula un elemento dinamizador, *la Ambientación*. Esta hace referencia a la manera como se van a disponer los materiales de acuerdo a la intencionalidad pedagógica; se hace uso de elementos simbólicos y portadores de texto con los conceptos relevantes para la comprensión del encuentro; se busca que los participantes se conecten con la temática haciendo uso de los sentidos. La ambientación se constituye en el pretexto para activar los saberes previos de los participantes o para profundizar y explicar temáticas desde el uso de materiales concretos, también para iniciar espacios de reflexión frente a asuntos problematizadores.

Propósito: orienta la dinámica de aprendizaje y sirve de medidor para determinar la consecución de las competencias pedagógico didácticas planteadas.

Actividad de Apertura

Encuentro 1

Nombre de la secuencia didáctica		Encuentro N°1	
Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>			
Ambientación: En cada encuentro la disposición de las sillas será en mesa redonda, con el fin de propiciar el trabajo colaborativo y la participación de todos. El espacio estará ambientado con atrapa sueños de colores, donde estarán dispuestos rótulos relacionados con asuntos claves de la película. (Estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, papel del estudiante, papel del maestro, papel de la familia, materiales, apoyos), la finalidad es poder iniciar un dialogo con los estudiantes, acerca de estos asuntos.		Grupo: II semestre A	Fecha: 01 de octubre de 2018
Propósitos	<p>Dar a conocer el plan de trabajo que se llevará a cabo durante la secuencia didáctica, llegar a acuerdos y compromisos frente al proceso metodológico.</p> <p>Reconocer los saberes previos de los estudiantes frente a estrategias de enseñanza y aprendizaje flexible.</p>		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	<p>Saludo y observación de la ambientación.</p> <p>Presentación de la propuesta y de la dinamizadora</p> <p>Puesta en común de la agenda.</p> <p>La apertura de la secuencia didáctica se hace a partir de un cine foro, se inicia con una breve reseña de la película hindú Taare Zameen Par, (estrellas en la tierra) con el fin de despertar el</p>	Dos horas y 10 minutos.	Video Beam, sonido, película

	<p>interés de los espectadores.</p> <p>La proyección de la película, es la excusa para la activación de los saberes previos de los estudiantes frente al enfoque de Educación Inclusiva y el DUA.</p>		
Explora	<p>En este espacio se realiza el foro, el cual es direccionado por las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>¿Porque Ishaam no logra adaptarse a la escuela?</p> <p>¿Qué modelo educativo es implementado en las escuelas donde estudio Ishaam?</p> <p>¿Cuáles son las repercusiones de dicho modelo en la vida del niño?</p> <p>¿Cuáles estrategias de enseñanza eran implementadas por los docentes?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se pueden resaltar en la práctica pedagógica del profesor Ram?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje conocen para responder a las necesidades de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad para acceder al aprendizaje?</p>	30 minutos	Marcador, tablero, hojas de papel.
Explica	<p>En este espacio se da a conocer a los estudiantes la propuesta formativa, se llega a acuerdos y compromisos frente a los tiempos y las actividades propuestas de trabajo autónomo. De igual modo se explicara y diligencia los formatos de consentimiento informado y los productos</p>	30 minutos	

	entregables como evidencias del proceso.		
Elabora	Seguidamente se realiza un conversatorio sobre los acuerdos y compromisos necesarios para llevar a cabo éste proceso formativo, los cuales se consignan mediante la elaboración de un cartel, el cual está expuesto en el aula de encuentro.	20 minutos	Pliegos de papel, marcadores.
Evalúa	En este momento se da un espacio para que de forma oral y de manera voluntaria se evalúe el encuentro; aspectos a mejorar y fortalezas.	15 minutos	Rótulos y marcadores

Actividades de desarrollo

Encuentro 2

Nombre de la secuencia didáctica Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>	Encuentro N°: 2	
Ambientación. Para este encuentro se contará con diferentes materiales didácticos, (cajas braille, caja de texturas, fichas con el abecedario en lengua de señas, abecedario en alto relieve, números y letras en material concreto, figuras geométricas, encajables, visuales y agendas, entre otros), esta ambientación servirá de excusa para generar un conversatorio acerca de los saberes previos que tiene los estudiantes sobre el DUA y los saberes adquiridos durante el encuentro.	Grupo: Segundo semestre A	Fecha: 03 de Octubre de 2018

Propósitos:	Conocer y apropiar los referentes conceptuales del DUA		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	Saludo y observación de la ambientación Lectura del protocolo anterior Puesta en común de la agenda Conversatorio acerca de la ambientación del espacio, para identificar los saberes previos que tiene los estudiantes del DUA.	20 Minutos	
Explora	Se da inicio a la estrategia SQA, lo que sé, lo que aprendí, lo que quiero saber. Inicialmente se les pide a los estudiantes que de manera individual realicen la estructura de la estrategia en una hoja de papel, la cual consiste en una tabla de tres columnas, en donde se encuentran las preguntas (lo que sé, lo que aprendí, lo que quiero saber). Seguidamente se les pide que den respuesta a la primera pregunta, lo que sé del DUA. Posteriormente se presenta el video. “DUA, contextos y procesos accesibles” https://www.youtube.com/watch?v=xXcxe1nc7kQ	1 hora	Video beam Hojas de papel, lapiceros o lápiz Documento: Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), (2014), pautas para su introducción en el currículo, Pastor, Sánchez, Zubillaga del Río.

	A partir de la visualización del video se solicita dar respuesta a las otras dos preguntas, lo que aprendí y lo que quiero saber sobre el DUA.		
Explica	Cada participante socializa sus preguntas, iniciando un conversatorio acerca de los saberes previos que se tenían del DUA y los nuevos saberes que se van apropiando acerca de éste tema.	30 min.	
Elabora	<p>En este momento por equipos, se elabora un mapa conceptual, a partir de la lectura; Diseño Universal para el Aprendizaje, pautas para su introducción en el currículo.</p> <p>http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf. El cual puede ser realizado con ayudas tecnológicas, o con material concreto, según la elección de cada equipo.</p> <p>Para la construcción del mapa conceptual se tienen como instrumento de evaluación una rúbrica, la cual es socializada a los estudiantes, antes de iniciar con la construcción de los mapas conceptuales. (ver anexo 1)</p>	1:30 hora	Papel periódico Marcadores

Evalúa	<p>Finalmente se socializan los mapas conceptuales, teniendo en cuenta los aspectos a evaluar a través de la rúbrica, con esto se busca identificar la apropiación conceptual de los participantes del encuentro frente al DUA.</p> <p>Así mismo, para la evaluación del encuentro se reflexiona acerca de la ambientación, como se vincula ésta con los aprendizajes adquiridos y como se vinculan las estrategias llevadas a cabo para el desarrollo del encuentro con lo propuesto por el DUA. De igual modo se exponen las fortalezas y los aspectos a mejorar en el proceso.</p>	30 min	Rúbrica evaluativa
---------------	---	--------	--------------------

Anexo 1: Rúbrica para evaluar la sustentación de lectura.

Temática/Documento: _____ **Tiempo:** _____

Maestro en Formación: _____ **Fecha:** _____

Componente	Inicial/Receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
------------	-------------------	--------	----------	-------------

<p>ORGANIZACIÓN TEMÁTICA: (estructura textual)</p>	<p>No evidencia reconocimiento de la estructura general del texto</p>	<p>Tiene alguna idea de la estructura general del texto.</p>	<p>Demuestra reconocimiento de la estructura general del texto y la interrelación entre las partes.</p>	<p>Reconoce las distintas partes del texto, las relaciona y la reflexiona críticamente</p>
<p>APROPIACIÓN TEXTUAL</p>	<p>Reconoce un mínimo de los conceptos básicos planteados en la lectura</p>	<p>Reconoce los conceptos básicos planteados en la lectura y algunas asociaciones entre ellos</p>	<p>Diferencia los conceptos planteados por el autor, los relaciona y justifica su integración en la temática o problemática del texto.</p>	<p>Diferencia los conceptos planteados, los relaciona y asume postura crítica frente a su integración en la temática o problemática del texto.</p>
<p>APLICABILIDAD</p>	<p>No reconoce la aplicabilidad de lo leído en el ejercicio como maestro.</p>	<p>Justifica la posible aplicabilidad que tiene lo leído en la vida práctica del aula.</p>	<p>Demuestra teóricamente la importancia de aplicar lo leído en el ejercicio como maestro, y da ejemplos claros de cómo hacerlo.</p>	<p>Demuestra con ejercicios prácticos la aplicación de lo leído al ejercicio como maestro, y argumenta en términos de ventajas y desventajas.</p>

<p>POSTURA CRITICA DESDE LO INTERTEXTUAL</p>	<p>No relaciona, o relaciona muy pobremente lo leído con su experiencia, con otros textos y con la realidad, y opina débilmente al respecto</p>	<p>Relaciona lo leído con su experiencia, con otros textos y con la realidad, para opinar en cuanto a su importancia para la formación como docente.</p>	<p>Relaciona lo leído con su experiencia, con otros textos y con la realidad, demostrando su importancia o no para la formación como docente.</p>	<p>A partir de la confrontación de lo leído con la experiencia, otros textos y con la realidad, asume una postura crítica frente a las contribuciones del texto a la formación como docente.</p>
<p>DESTREZAS VERBALES</p>	<p>Volumen de la voz muy bajo o muy alto mientras que el ritmo es muy lento o muy rápido. No mantiene la postura ni el contacto visual con la audiencia. No muestra entusiasmo ni cambia el tono de voz. Depende mucho o en su totalidad de las notas escritas o lee</p>	<p>Volumen de voz y ritmo de exposición buena pero con algunas discontinuidad es. Necesita mantener mejor postura. Tiene contacto visual con la audiencia alrededor de la mitad del tiempo. El entusiasmo y</p>	<p>El volumen de voz (proyección), el ritmo y la pronunciación (dicción) son bastante apropiados. Tiene buena postura y mantiene contacto visual con la audiencia casi todo el tiempo. Es entusiasta. Utiliza muy pocas muletillas</p>	<p>Volumen de la voz apropiado (proyección), el ritmo es constante y pronuncia correctamente las palabras (dicción). Tiene buena postura y muestra contacto visual continuo con la audiencia. Además, es entusiasta, proyecta seguridad, utiliza las notas únicamente como</p>

	<p>constantemente del documento con pequeños intervalos de parafraseo. Utiliza demasiadas muletillas y tiene demasiados errores gramaticales. Es difícil de entender. Vocabulario muy limitado. Se observa muy poca o ninguna preparación para la presentación y poco manejo del tiempo. Carece de dominio del tema.</p>	<p>la seguridad son aceptables. Lee con frecuencia sus notas para guiar la presentación o recurre con frecuencia al documento. Utiliza algunas muletillas y comete errores gramaticales. Necesita perfeccionar la precisión y corrección al hablar. El discurso es inseguro y no acorde al tiempo asignado. Su dominio del tema es satisfactorio.</p>	<p>y comete muy pocos errores gramaticales. Habla con bastante precisión y corrección, distribuyendo su discurso adecuadamente en el tiempo. Se observa que ensayó la presentación. Muestra bastante dominio del tema.</p>	<p>referencia para guiar su presentación. No utiliza muletillas ni comete errores gramaticales. Se observa que ensayó la presentación y evidencia habilidad en el manejo del tiempo. Muestra un dominio del tema suficiente como para hacer ágilmente relaciones de tipo intratextual e intertextual con alta independencia de notas y apuntes.</p>
--	--	---	--	---

Observaciones y/o Sugerencias:

Prepare la sustentación de acuerdo con la rúbrica. El maestro formador básicamente hará seguimiento a ésta, y eventualmente alguna pregunta.

Encuentro 3

Nombre de la secuencia didáctica Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>		Encuentro N°: 3	
Ambientación. Para este encuentro se contará con la silueta de un niño y de una niña, las cuales estarán ubicadas en el centro del aula de encuentro, con unos rótulos relacionados con las dimensiones del ser humano (comunicativa, espiritual, corporal, cognitiva, socio-afectiva, estética, ética), de igual modo se ubicarán imágenes de niños y niñas en diferentes contextos (familiar, social, educativo, salud, lúdico y recreativo). Esto con el fin de reflexionar frente a la importancia de conocer a los estudiantes, desde todas las dimensiones y contextos en los que se encuentra inmerso.		Grupo: Segundo semestre A	Fecha: 05 de Octubre de 2018
Propósitos:	Reconocer la importancia de la caracterización de los estudiantes antes de iniciar un proceso pedagógico. Identificar instrumentos de caracterización para la población estudiantil.		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios

<p>Enganche</p>	<p>Saludo y observación de la ambientación</p> <p>Lectura del protocolo anterior</p> <p>Puesta en común de la agenda</p> <p>Para dar inicio al encuentro se observa el video sobre el cuento “el caso de Lorenzo”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oPcrGnz5J1k</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Video beam, sonido, computador</p>
<p>Explora</p>	<p>A partir de este se hace un conversatorio acerca de la importancia de conocer al otro, desde todas sus dimensiones, teniendo en cuenta los diferentes contextos en el que interactúa, para esto se lleva a cabo las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>¿Describan como era Lorenzo, cuáles eran sus dificultades y cuáles eran sus fortalezas?</p> <p>¿Qué actitud asumió Lorenzo, cuando las personas no lo comprendieron?</p> <p>¿Qué estrategias utilizó la profesora para acercarse a Lorenzo?</p> <p>¿Qué impacto tuvo la actitud de la maestra, en la vida de Lorenzo?</p> <p>¿Qué ventajas trae para el maestro, conocer a sus estudiantes, desde todas sus dimensiones?</p>	<p>30 minutos</p>	

	<p>¿Qué repercusiones trae para los estudiantes, que los maestros no reconozcan sus dificultades y sus potencialidades?</p>		
<p>Explica</p>	<p>Posteriormente se hace lectura del capítulo dos: <i>Atención educativa de estudiantes con discapacidad</i>, del documento “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, del MEN, Link https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf</p> <p>Seguidamente se presenta varios formatos que ayudan a la caracterización de los estudiantes, como lo son la anamnesis, (ver anexo 2), el instrumento de caracterización del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, implementado desde el proyecto Todos a Aprender liderado por el MEN (ver anexo 3) y el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR (ver anexo 4.).</p> <p>Se explica en que consiste cada instrumento, cuál es su finalidad y como se diligencia.</p>	<p>1 hora min.</p>	<p>Formatos</p>

Elabora	<p>Para este momento se pide a los maestros en formación que conformen grupos de cuatro personas, a cada grupo se le entrega un caso para ser analizado y un instrumento para sistematizar la información encontrada en el caso. (ver anexo 5). Los maestros en formación deben identificar información relevante del caso, seleccionarla y analizarla, según las dimensiones abordadas en el documento anterior.</p> <p>Posteriormente cada equipo, elige un relator para socializar el ejercicio.</p>	1:30 min	Hojas, lapiceros, casos
Evalúa	<p>Para la evaluación de los aprendizajes, se pide a los maestros en formación que elijan a un estudiante con el que desarrollen su práctica pedagógica, que requiera del Plan Individual de Ajuste Razonable, para diligenciar este formato.</p> <p>Este aprendizaje en situ posibilita la comprensión y apropiación de este instrumento, el cual permite realizar la sistematización de los aspectos relevantes de la historia familiar, escolar y médica del estudiante, determinar las competencias a lograr y las estrategias tanto de enseñanza como aprendizaje que se necesitan llevar a cabo para tal propósito, de igual modo posibilita determinar los compromisos por parte de</p>	30 min	<p>Formato PIAR (Anexo 3)</p> <p>Video Beam, sonido, computador, rotulos.</p>

	<p>la familia, el estudiante y el docente.</p> <p>Finalmente se observa el video “soy yo” de Raule, link https://www.youtube.com/watch?v=8imqrC0AM40</p> <p>Se hace un conversatorio relacionado con la ambientación del encuentro y el video, se pide a los participantes que escriban en rótulos las frases del video que más llamarón su atención.</p> <p>Finalmente se abre el espacio para evaluar el encuentro, teniendo en cuenta los aspectos a mejorar y las fortalezas.</p>		
--	---	--	--

Anexo 2: Formato de anamnesis

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha de evaluación _____

Nombre del niño- niña _____

Fecha de Nacimiento _____ Edad _____

Diagnósticos Clínico actual _____

Tratamientos anteriores _____

Nombre del maestro de Aula: _____

Jornada _____ Grado _____

EPS _____ Caja de compensación familiar _____ Sisben _____

Nivel _____ Teléfono _____

Dirección de la residencia _____

Vivienda: Propia _____ Alquilada _____ Servicios públicos: Si _____ No _____

2. COMPOSICIÓN FAMILIAR

NOMBRE	CEDULA	EDAD	PARENTESCO	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN

Tipo de familia: Nuclear _____ Monoparental _____ Extensa _____ Simultánea _____

Fraternal _____ Homosexual _____ Unidades domesticas _____ Otra _____

3. Condición de la vivienda:

Tipo de vivienda _____ Su vivienda posee N° de habitaciones _____

Baño _____ Comedor _____ sala _____ Cocina _____ Electricidad _____ Agua potable _____

Teléfono _____

4. ANTECEDENTES

4.1 Familiares

Problemas de visión		Problemas de audición		Discapacidad cognitiva	
Trastornos de personalidad		Problemas de conducta		Antecedentes genéticos	
Alcoholismo		Drogadicción		Discapacidad: física	
Retardo en el desarrollo		Trastornos del lenguaje		Dificultades aprendizaje	
TDAH					

4.2 Personales

- Prenatales

Embarazo planeado		Amenaza y/o aborto		Meses de duración	
Edad de la madre		Edad del padre		Consanguinidad	
Traumatismos		Enfermedades		Asistencia a controles	
Cirugías		Nutrición		Estado físico/emocional	
Infecciones en el embarazo		Alcoholismo		Drogadicción	

4.3 Perinatales

Uso de anestesia		Uso de pitocin		Fórceps	
Cesárea		incompatibilidad sanguínea		Presencia de hipoxia	
Presencia de ictericia		Incubadora		Problemas alimenticios	
Peso (bajo, normal, alto)		Hospitalización		Malformaciones	

4.5 Postnatales (Primer año de vida)

Trastornos auditivos		Desnutrición		Epilepsia	
Enfermedades renales		Asma		Diabetes	

Trastornos visuales		Traumas		Convulsiones	
Infecciones SNC		Gastroenteritis		T. Craneanos	
Meningitis		Polio		Virales	
Tiroides		Cardiopatías		Hospitalizaciones	
Otitis a repetición		Trastornos del sueño		Parálisis cerebral	
Cirugías		Enuresis		Encopresis	

4.6 Desarrollo Motor (Especificar en edad)

Sostuvo la cabeza		Se sentó		Gateó	
Caminó		Controló esfínteres de día		Controló esfínteres noche	
Logró bañarse sólo		Logró bañarse vestirse		Comer sin ayuda	

4.7 Desarrollo del lenguaje (Especificar en edad)

Baluceo (2-4 meses)		Silabeo (5-12 meses)		Gestos intencionales (6-13 meses)	
Seguir ordenes (12-24 meses)		Primeras palabras		Primeras frases	
Respuestas verbales					

5. HISTORIA ESCOLAR Y EDUCATIVA

EDAD DE INICIO _____ REPITENCIA _____ AÑOS DE REPITENCIA _____
 _____ ESCUELA PUBLICA _____ PRIVADA _____ REGULAR _____
 ESPECIAL _____ UAI _____ CAMBIOS DE INSTITUCION _____ MOTIVO
 DEL RETIRO DE LA INSTITUCIÓN

_____ DESERCIÓN ESCOLAR _____ GRADO ACTUAL _____ APOYOS
RECIBIDOS

DIFICULTADES PRESENTADAS EN LOS APOYOS:

PROCESO DE LECTURA:

PROCESO DE ESCRITURA:

POCESO LOGICO-MATEMATICO:

QUIEN LE AYUDA EN LA CASA A HACER LAS TAREAS:

6. A.V.D – A.B.C

Come solo _____ Toma líquidos _____ Come sólidos _____ Come
semisólidos _____

Toma con pitillo _____ Se baña solo _____ Se viste solo _____ Ayudas que necesita en el
vestido _____ Controla sus esfínteres _____ Duerme solo _____ Funciones asignadas en el
hogar _____

7. MÉTODOS QUE UTILIZA PARA CONTROLAR EL COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE

Castigo físico (Cuál) _____ Castigo Verbal
(Cuál) _____

Prohibiciones (Cuales)

Aislamiento _____ Otros _____

Cómo reacciona el estudiante frente a estos controles

Son efectivos los

controles _____

Problemas de

comportamiento _____

Identifica emociones en sí mismos y en

otros _____

Como interactúa con pares y con

adultos _____

Resuelve problemas por sí solo

Concepto de la madre o cuidador acerca del

estudiante _____

OBSERVACIONES:

8. Competencia curricular (Descripción general de las dificultades, logros alcanzados y no alcanzados,

- áreas en que presenta mayor dificultad y mejor desempeño, ayudas que necesita para desempeñarse adecuadamente: físicas, visuales, verbales, acompañamiento permanente, estrategias que utiliza para resolver problemas académicos, hábitos de estudio).

- **Habilidades Motoras** (Coordinación gruesa/fina, habilidades funcionales para moverse, tomar objetos, mantener diferentes posiciones del cuerpo, movimientos que puede realizar, así como los apoyos que compensan sus dificultades)

8.1 Conducta adaptativa (Habilidades conceptuales, sociales y practicas)

- Conceptual

Lenguaje receptivo –relación e intercambio de información con intencionalidad.

Expresivo –oral, gestual, grafico, escrito-

Comprensivo –comprende e interpreta la información oral y escrita dando significado-
Lectura y escritura, concepción del dinero auto-dirección)

- **Social** (interpersonal, responsabilidad, probabilidad de ser engañado o manipulado, ingenuidad, sigue reglas, obedece, evita la victimación).

- **Practica** (Posee hábitos de higiene, alimentación, aseo y vestido, independencia en ABC, funciones asignadas al interior del hogar, capacidad de comunicación en el hogar, actitudes positivas y negativas, modo de solucionar problemas personales, gustos, interés)

- **Actividades de la vida diaria** (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono)

8.2 Participación, interacción y roles sociales

- **Utilización de la comunidad** (interacción con los demás y el rol social desempeñado, aspectos personales, escolares, familiares, laborales, comunitarios)

- **Ocio y tiempo libre** (actividades de su preferencia, motivos de alegría y disgusto).

8.3 Salud (Salud física, salud mental y factores etiológicos)

Estado de salud actual, problemas que ha padecido, tipos de estudio, tratamiento y resultados, estatura, peso, valor nutricional, alimentación, manejo por especialistas psicología, terapeuta, pediatra, siquiatra, neurólogo, u otros, reconoce y comunica problemas físicos, síntomas y sentimientos.

8.4 Factores psicológicas y emocionales

Timidez		Agresividad		Euforia	
Retraimiento		Negativismo		Mentiras	
Irritabilidad		Ansiedad		Pataletas	
Inestabilidad motora		Miedos		Llanto	
Alteraciones del sueño		Alteraciones alimentación		Disfunción familiar	
Estereotipos		Auto-estimulación		Auto-agresión	

- Capacidad de adaptación a situaciones nuevas, tolerancia a la frustración y a la fatiga, nivel de dependencia personal y afectiva, expresión de sentimientos y respuestas a manifestaciones de afecto, reconocimiento de normas y límites, relación con figuras de autoridad, habla descontextualizada.

Autodirección (Habilidades relacionadas con elegir, aprender y seguir horarios, buscar actividades adecuadas a cada situación, demostrar asertividad, acabar las tareas, buscar ayuda cuando o necesite, resolver problemas, tomar decisiones, tener responsabilidad)

9.5 Contexto (Ambientes y cultura)

- **Factores ambientales y familiares** (Descripción general de la situación económica, hábitos, rutinas, pautas de educación que se dan en la familia, actitudes y expectativas de los padres, conocimiento de las características particulares de su hijo y manera de manejarla, grado de compromiso que tiene la familia en el proceso)

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

Elaborado por: Unidad de Atención Integral (U.A.I) Rionegro.

Anexo 3: Caracterización del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente al pertenecer a una familia, cultura y mundo.

Expresión de sentimientos y reconocimiento del otro			
Sugerencias para la observación:			
<ul style="list-style-type: none"> • Durante las interacciones que se dan en la jornada, observe cómo las niñas y los niños expresan lo que sienten y piensan, cómo reconocen y aceptan al otro, y cómo resuelven sus conflictos. • Plantee conversaciones en las que los niños y las niñas a través de la lectura que se proponen o que ellos proponen, cuenten lo que creen que sienten los personajes de las historias que leen y puedan explicar cómo se sienten, por qué y si tiene relación con algo que ellos hayan sentido o vivido. 			
I. La niña o el niño necesita apoyo del adulto para expresar y	P. La niña o el niño expresa sus sentimientos y requiere	C. La niña o el niño expresa	A. La niña o el niño casi siempre comprende las Causas de sus sentimientos y emociones y

reconocer sus sentimientos y emociones.	apoyo del adulto para reconocer cómo se siente y cómo se sienten los otros con sus acciones.	sus sentimientos y emociones, y en ocasiones identifica las causas de estos y reconoce que sus acciones repercuten en los demás.	las expresa. Así mismo, identifica los de los demás y reconoce que sus acciones repercuten en ellos.
---	--	--	--

Manejo del cuerpo en el espacio

Sugerencias para la observación:

- Diseñe circuitos a través de una historia donde las niñas y los niños tengan que atravesar obstáculos, donde les genere retos y pongan a prueba la confianza en sí mismos. Para esto, se puede utilizar el cuento “Vamos a cazar un oso” de Michael Rosen; genere un ambiente por cada lugar que tiene que pasar.
- Proponga canciones, diversidad de ritmos que impliquen movimiento y desenvolvimiento en el espacio en el que se encuentra.

I	I	I	I
I. La niña o el niño muestra inseguridad al desenvolverse en el espacio físico aun	P. La niña o el niño muestra inseguridad al desenvolverse en el espacio físico	A. La niña o el niño muestra inseguridad al	C. La niña o el niño muestra inseguridad al desenvolverse en el espacio físico aun contando con el apoyo del adulto para saltar, correr,

contando con el apoyo del adulto para saltar, correr, trepar, hacer equilibrio y pasar obstáculos.	aun contando con el apoyo del adulto para saltar, correr, trepar, hacer equilibrio y pasar obstáculos.	desenvolverse en el espacio físico aun contando con el apoyo del adulto para saltar, correr, trepar, hacer equilibrio y pasar obstáculos.	trepar, hacer equilibrio y pasar obstáculos.
--	--	---	--

Hábitos de vida saludable

Sugerencias para la observación:

- Proponga un rincón de higiene, a través del cual puede observar el uso que las niñas y los niños hacen de su cepillo de dientes, crema, toalla y peinilla, e invitarlos a que hagan acuerdos del uso adecuado de ellos. Así mismo, genere espacios donde exploren hacerse peinados, trenzas, entre otros, que le permitan Identificar el cómo y por qué de las prácticas de cuidado.
- Durante el descanso y el almuerzo observe si empiezan a comprender la importancia de comer todo tipo de alimentos, si utilizan los cubiertos y la servilleta y si se lavan las manos antes y después de almorzar.
- Durante las actividades observe si les gusta tener sus objetos personales a la vista y asume la responsabilidad y el cuidado de estos.

I	P	A	C
I. La niña o el niño requiere	P. La niña o el niño requiere	A. La niña o el niño, sin	C. La niña o el niño, pone en práctica hábitos de vida

<p>siempre acompañamiento del adulto para poner en práctica hábitos de vida saludable, tales como, comer todo tipo de alimentos, utilización de cubiertos, servilleta y lavado de las manos antes y después de almorzar, y también para llevar a cabo las rutinas de cuidado de su cuerpo y presentación personal en aspectos como higiene, peinado y vestuario</p>	<p>con frecuencia acompañamiento del adulto para poner en práctica hábitos de vida saludable, tales como, comer todo tipo de alimentos, utilización de cubiertos, servilleta y lavado de las manos antes y después de almorzar, y también para llevar a cabo las rutinas de cuidado de su cuerpo y presentación personal en aspectos como higiene, peinado y vestuario</p>	<p>requerir la mediación del adulto, se interesa en poner en práctica hábitos de vida saludable, tales como, comer todo tipo de alimentos, utilización de cubiertos, servilleta y lavado de las manos antes y después de almorzar, y también para llevar a cabo las rutinas de cuidado de su cuerpo y presentación personal en aspectos</p>	<p>saludable, tales como, comer todo tipo de alimentos, utilización de cubiertos, servilleta y lavado de las manos antes y después de almorzar, y también lleva a cabo las rutinas de cuidado de su cuerpo y presentación personal en aspectos como higiene, peinado y vestuario</p>
---	--	---	--

		como higiene, peinado y vestuario.	
--	--	---	--

Reconocimiento del esquema corporal

Sugerencias para la observación:

- Realice juegos de movimiento con canciones o espejos donde tengan que identificar las partes de cuerpo. Haga actividades de pintura, dibujo y modelado donde pueda observar el esquema corporal revisar si los niños o las niñas hacen su esquema corporal completo e incluyen detalles, o es un dibujo que sólo cuenta con un muñeco de palitos. Pueden jugar con canciones y revisar si el niño y la niña identifican las partes del cuerpo en muñecos o en sus compañeros.

- Durante las rutinas cuando de una instrucción, incluya partes del cuerpo variadas (como hacer el 2 con la cola) para observar si identifican las partes del cuerpo que se les solicitó que usaran.

- Realice conversaciones en las que hablen de su cuerpo y sus cambios y pregunte si van notando cambios, cuáles y revise si van identificando detalles en el proceso.

I	P	A	C
I. La niña o el niño requiere ayuda del adulto para reconocer algunas partes de su cuerpo y representarse a sí mismo desde un esquema basado en una figura sencilla.	P. La niña o el niño reconoce algunas partes de su cuerpo y requiere la ayuda del adulto para darle mayor detalle a la representación de	A. La niña o el niño reconoce las partes de su cuerpo que más utiliza y las representa en su	C. La niña o el niño es cada vez más consciente de las partes de su cuerpo y de su funcionalidad. Se representa a sí mismo e incluye más detalles a su esquema corporal (se dibuja en diferentes posiciones y movimientos).

	su esquema corporal.	esquema corporal.	
Reconocimiento cultural			
<p>Sugerencias para la observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proponga una actividad donde las niñas y los niños reconstruyan la historia familiar y personal a partir del dibujo de un árbol familiar, donde se conozca un poco más de sí mismo y de sus compañeros. Este árbol debe incluir información de costumbres, tradiciones, modos de vida, celebraciones y orígenes que fomenten la valoración y el respeto por su propia cultura y por las de los demás. ● Las niñas y los niños lo deben presentar a sus compañeros y en este proceso se deben realizar preguntas para identificar si el niño o la niña comprendieron la información cultural personal y familiar. Luego, solicite que comparen por parejas la información y que encuentren diferencias y similitudes; en este proceso observe si lo están logrando y cómo, revise si necesitan su ayuda y con qué frecuencia. ● Realice actividades orales donde los niños y las niñas reconozcan cosas positivas y diferentes de las costumbres culturales de otros compañeros, distinto a la pareja con la que trabajaron. 			
I	P	A	C
I. La niña o el niño necesita apoyo constante del adulto para identificar prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas e historias vividas en	P. La niña o el niño conoce algunas prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas e historias vividas en la cultura de su familia y necesita	A. La niña o el niño comprende algunas prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas e	C. La niña o el niño comprende y comparte prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas e historias vividas en la cultura de su familia y establece similitudes y diferencias con las costumbres de sus compañeros.

<p>la cultura de su familia y para compartirlas con sus compañeros de manera natural.</p>	<p>de la ayuda del adulto para identificar que sus compañeros tienen costumbres similares o distintas a las de él.</p>	<p>historias vividas en la cultura de su familia y establece algunas similitudes y diferencias con las costumbres de sus compañeros</p>	
---	--	---	--

Autoconfianza y resolución de conflictos.

Sugerencias para la observación:

- Proponga diálogos o asambleas en torno a un tema específico en los que las niñas y los niños escuchen a sus compañeros, participen con sus puntos de vista y construyan sus propios acuerdos.
- Propicie situaciones que impliquen la construcción de sus propias reglas. En ellas algunos pueden sentirse a gusto y otros no; observe cómo lo expresan y reconocen sus gustos y respetan los de los demás.

<p>I. La niña o el niño requiere acompañamiento del adulto para participar en las actividades propuestas y</p>	<p>P. La niña o el niño participa de las actividades propuestas y en algunas ocasiones comparte y acepta la ayuda de sus</p>	<p>A. La niña o el niño participa de las actividades propuestas, y en la</p>	<p>C. La niña o el niño participa espontáneamente de todas actividades propuestas, Comparte, acepta la ayuda de sus compañeros o adultos. En las actividades desafiantes o de conflicto propone</p>
--	--	--	---

<p>aceptar la ayuda de los otros. En actividades desafiantes o de conflicto requiere constantemente el acompañamiento del adulto para resolverlas y ganar confianza.</p>	<p>compañeros. En las actividades desafiantes o de conflicto en ocasiones necesita la ayuda del adulto para resolverlas.</p>	<p>mayoría de las ocasiones comparte y acepta la ayuda sus compañeros . En las actividades desafiantes o de conflicto a veces propone soluciones o acude al adulto por ayuda.</p>	<p>soluciones y acude al adulto por ayuda cuando es necesario.</p>
--	--	---	--

Oralidad

Sugerencias para la observación:

- Durante la rutina organice momentos de conversación sobre temas que sean de interés para los niños y las niñas, como, por ejemplo, recordar lo que hicieron el fin de semana, hablar/signar sobre el cuidado de sus mascotas, su película favorita, entre otras. En estos momentos observe si participan, si lo hacen levantando la mano y explicando claramente su punto de vista; fíjese si escucha a los demás o los interrumpe en algunos momentos o de manera constante; registre el vocabulario que utiliza es muy sencillo o no conoce todas las palabras con las cuales se llaman las cosas y pregunta constantemente por ellas; cuando participa describe con detalles los temas de los que está hablando; cuando utiliza palabras no muy comúnmente utilizadas como:

madrugada, atardecer, vehículo, etc, utiliza las palabras con el contexto apropiado o las utiliza porque las oyó en algún momento; realizan intercambios comunicativos; inician, se mantienen y finalizan un diálogo.

- En las celebraciones institucionales de fechas especiales o actividades que se realicen con la participación de la comunidad o la familia, genere espacios para que las niñas y los niños expongan, dialoguen o expliquen, como parte de situaciones de habla/signa (en el caso de los niños o niñas con discapacidad auditiva) pública.
- Realice actividades de narraciones de historias y solicite que identifiquen ciertos elementos comunicativos de los personajes, como, por ejemplo: información implícita ¿qué quiso decir este personaje con tal expresión?, ¿de qué modo habla tal personaje?, ¿por qué habla de esa manera?, ¿qué pretendía con lo que dijo?
- Haga mesas redondas o debates sobre temas que sean interesantes para los niños y las niñas. Durante la actividad, escuche y observe si los niños o las niñas describen, explican y argumentan. Pueden debatir por ejemplo sobre las reglas para mantener aseados los salones, las reglas del uso del material o nombrar el líder o representante del grado ante el consejo estudiantil, entre otras.

Comprensión oral

I	F	A	C
I. La niña o el niño requiere siempre la ayuda del adulto para escuchar/interpretar (en el caso de estudiante con discapacidad	P. La niña o el niño algunas veces requiere la ayuda del adulto para escuchar/interpretar (en el caso de estudiante con	C. La niña o el niño escucha/interpreta (en el caso de estudiante con discapacidad	A. La niña o el niño escucha/interpreta (en el caso de estudiante con discapacidad auditiva) a los demás y aporta ideas que complementan las dichas por otros.

<p>auditiva) a los demás y para no repetir lo dicho por otros en las conversaciones.</p>	<p>discapacidad auditiva) a los demás y para no repetir lo dicho por otros en las conversaciones.</p>	<p>d auditiva) a los demás, y algunas veces requiere ayuda del adulto para no repetir lo dicho en intervenciones anteriores a la suya.</p>	
<p>I. La niña o el niño siempre necesita apoyo del adulto para reconstruir secuencialmente eventos o para transmitir mensajes en conversaciones cotidianas.</p>	<p>P. La niña o el niño reconstruye eventos y mensajes en conversaciones cotidianas, omitiendo parte de la información y sin establecer un orden secuencial de los sucesos.</p>	<p>C. La niña o el niño reconstruye eventos y mensajes en conversaciones cotidianas, presentando la información completa, pero sin establecer orden en los sucesos.</p>	<p>A. La niña o el niño reconstruye eventos y mensajes manteniendo la secuencia y orden de la información que presenta en conversaciones cotidianas.</p>

Producción oral			
I	P	C	A
I. La niña o el niño siempre requiere la ayuda del adulto para organizar las ideas que quiere expresar en conversaciones o situaciones de habla pública (mesas redondas, debates, exposiciones)	P. La niña o el niño frecuentemente requiere la ayuda del adulto para para organizar las ideas que quiere expresar en las conversaciones o situaciones de habla pública (mesas redondas, debates, exposiciones)	C. La niña o el niño algunas veces requiere la ayuda del adulto para organizar las ideas que quiere expresar en las conversaciones o situaciones de habla pública (mesas redondas, debates, exposiciones)	A. La niña o el niño participa en conversaciones en las que ordena lo que quiere expresar.
I	P	C	A
I. La niña o el niño participa en diferentes situaciones comunicativas con	P. La niña o el niño participa en diferentes situaciones comunicativas	C. La niña o el niño participa en diferentes situaciones	A. La niña o el niño participa en diferentes situaciones comunicativas con sus compañeros o adultos en las que recurre a vocabulario

<p>sus compañeros o adultos en las que describe personas, objetos, cosas o ambientes del presente (aquí y ahora). Necesita ayuda del docente para ampliar su vocabulario.</p>	<p>con sus compañeros o adultos en las que requiere apoyo del docente para ampliar el vocabulario y describir personas, objetos o ambientes y realizar explicaciones comprensibles para otros.</p>	<p>comunicativas con sus compañeros o adultos en las que necesita apoyo para hacer uso de nuevo vocabulario y comprender su significado y uso en contexto.</p>	<p>amplio usando términos de poca frecuencia para su edad de manera fluida entendiendo su significado y uso en contexto.</p>
---	--	--	--

Escritura

Sugerencias para la observación:

- Realice actividades del interés de los niños y las niñas como escribir una carta o un mensaje a un amigo, hacer una tarjeta para el día de la familia o narrar a sus amigos lo que más les gusta de estar en el colegio. En este proceso observe cómo van avanzando en el conocimiento y uso del código escrito.
- Lea en voz alta los textos que los niños y las niñas escriben, bien sea a través del código convencional o a de sus propias grafías, observe si empiezan a reconocer las inconsistencias en la organización de las ideas o los vacíos de información de sus ideas.
- Realice preguntas como ¿tú crees que si lo lee alguien que no ha visto las imágenes entenderá lo que pasó? (refiriendo alguna situación específica de la historia).

- A partir de algunas imágenes invite a los niños y las niñas a que escriban con sus propias grafías y haga preguntas como ¿qué sucede en esta historia?, díctame lo que tú crees que sucede en la historia para escribirlo y luego leerlo a otros niños.
- Lea en voz alta lo que el niño ha dictado y haga preguntas como ¿qué pasaría si cambiamos esta situación por?
- Sugiera al niño o niña realizar algunos dibujos que ilustren las ideas que oralmente/gestualmente expresó.
- En este proceso, observe cómo se expresan, cómo organizan y estructuran sus ideas y si requiere su apoyo para lograrlo.

Primeras ideas sobre la escritura

I	P	C	A
<p>I. La niña o el niño distingue los dibujos de la escritura convencional, como diferentes maneras de comunicar sentimientos e ideas sobre sus experiencias.</p>	<p>P. La niña o el niño construye ideas sobre la manera como se escribe, comunica sus ideas con grafías no convencionales.</p>	<p>C. La niña o el niño construye ideas sobre la manera como se escribe y las representa combinando algunas grafías convencionales para comunicar lo que observa, siente y</p>	<p>A. La niña o el niño escribe usando grafías convencionales para comunicar lo que observa, siente y piensa.</p>

		piensa.	
Proceso de escritura			
I	P	C	A
I. La niña o el niño siempre requiere ayuda del adulto para expresar de manera verbal o no verbal, sus pensamientos e ideas sobre las que va a escribir o representar.	P. La niña o el niño requiere la ayuda del adulto para expresar de manera verbal o no verbal, sus pensamientos e ideas sobre lo que va a escribir y para planear su escrito a través de dibujo dictados de esquemas, entre otros.	C. La niña o el niño expresa de manera verbal o no verbal, sus pensamientos e ideas sobre lo que va a escribir y, con la ayuda del adulto, planea sus escritos mediante dibujos, dictando al docente sus ideas.	A. La niña o el niño expresa de manera verbal o no verbal, sus pensamientos e ideas sobre lo que va a escribir y, con la ayuda del adulto, ordena secuencialmente los eventos o sucesos incluyendo detalles que respaldan sus ideas iniciales. (usando palabras convencionales o sus propios códigos de escritura).
Lectura			
<p>Sugerencias para la observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Para identificar el proceso de predicción de los niños o las niñas, puede usar cuentos ilustrados preguntando previamente qué conocen del tema. ¿Qué le dirán...? Invite a imaginar y expresar lo que está sucediendo en la historia. ● Algunas actividades propicias para observar a las niñas y los niños realizar 			

inferencias son: Contar historias ilustradas o con imágenes en las que haya la posibilidad de que los niños y las niñas respondan preguntas como ¿qué pasaría sí? ¿Qué pensará...? ¿Qué le hizo...? ¿Qué creen...? ¿Por qué creen que...?

- Además, al final de la narración se puede preguntar sobre aspectos específicos de la historia.

I	F	A	C
I. La niña o el niño utiliza los títulos y las ilustraciones de los textos leídos por el docente para realizar predicciones sobre su contenido.	P. La niña o el niño predice el contenido del texto que es leído por el docente, a partir de información específica presente en él.	C. La niña o el niño predice las características de los personajes de textos leídos por el docente, a partir de las situaciones que se desencadenan en la narración.	A. La niña o el niño predice sucesos o información del texto leído por el docente y lo relaciona con sus vivencias y experiencias previas.

Identificación de ideas en textos leídos

Sugerencias para la observación.

- Realice lecturas de diferentes textos e invite a los niños y a las niñas a participar, permitiendo diferentes exploraciones y preguntas. Cuenten qué características evidencian: reconocen que se organizan de izquierda a derecha, y de arriba hacia abajo para ser leídos.
- Ponga a disposición de los niños y las niñas, diferentes tipos de textos: cuentos, mitos, textos que informen sobre los animales o el universo, cartas, poesías y

permita que realicen exploraciones. Promueva que reconozcan los autores que los han escrito y conversen sobre las características de cada uno de dichos escritos. Por ejemplo: en el caso de que se esté trabajando con un cuento y con una carta, se puede preguntar si los dos tienen título, si tienen ilustraciones. Lleve a los niños a pensar en quienes y con qué propósito escribirían estos textos.

- Construya con los niños y las niñas libros de recetas, cartas o cuentos colectivos que partan de sus verbalizaciones y observe y acompañe el uso de expresiones como “había una vez”, “estimada maestra”. Se pueden transcribir sus creaciones y permitirles que las comparen con sus escritos.

- Disponga diferentes textos para que los niños reconozcan algunas características de los cuentos; las rimas, las recetas; la fecha en cartas, los mensajes en las tarjetas de felicitación, entre otras.

- Realice lecturas compartidas con los niños y las niñas en la que promueva el reconocimiento de información explícita de los textos. A través de preguntas, permita que establezcan relaciones entre su vida y las situaciones presentadas en sus textos.

- Realice actividades de narraciones de historias y solicite que identifiquen ciertos elementos comunicativos de los personajes, como, por ejemplo: información implícita ¿qué quiso decir este personaje con tal expresión?, ¿de qué modo habla tal personaje?, ¿por qué habla de esa manera?, ¿qué pretendía con lo que dijo?

I	P	C	A
I. La niña o el niño requiere ayuda del docente para hablar sobre información específica de los textos que le son	P. La niña o el niño algunas veces da cuenta de información específica de los diferentes textos que le son leídos,	C. La niña o el niño explica hechos y situaciones específicas de la historia recurriendo a sus propias experiencias.	A. La niña o el niño sustenta sus explicaciones sobre hechos o situaciones ocurridos en un texto leído, recurriendo a varias ideas del texto

leídos.	recuperando fragmentos o recurriendo a las ilustraciones que le son presentadas.		y sus experiencias personales.
---------	--	--	--------------------------------

Conciencia fonológica

Sugerencias para la observación.

- Utilice actividades con adivinanzas en el proceso escuche cómo identifican y juegan con los sonidos de su lengua. Use repetición para identificar si reconocen fonemas (e.j ¡Inteligente y divertida pero un poco atrevida! /i/) y otras pueden ser por ubicación (e.j: En medio del mar me encuentro y a orillas del agua estoy ¿sabes que sonido soy? /a/). Al realizar estas actividades vincúlelas a los proyectos y secuencias que adelanta en estos grados.
- Invítelos a participar en rondas del tipo acumulativo (situaciones y personajes que se van sumando), jitanjáforas (en las que los niños, las niñas y el docente crean canciones con palabras que riman sin que estas tengan significado) o ecos (en las que se repite la última sílaba de la palabra cantada).

I	P		A
I. La niña o el niño identifica los sonidos iniciales y finales de las palabras de uso frecuente (/M/ /a/ /r/ /i/ /o/ - /M/ /i/ /c/ /o/; /Ta/ /ma/ /rin/ /do/ - /Ta/ /ti/ /a/ /na/)	P. La niña o el niño reconoce los sonidos que suenan de manera similar en las rimas, poemas o canciones con el apoyo del adulto.	C. La niña o el niño reconoce que si cambia un sonido de una palabra puede formar nuevas palabras	A. La niña o el niño identifica, une y separa sonidos en cualquier lugar de la palabra para formar otras nuevas, a través de juegos orales inventados o propuestos (por

		(saco-sapo, taza-pasa).	ejemplo, a partir de una Combinación inicial /ta/ el niño puede incluir otras combinaciones para formar nuevas palabras /ta/-/mal/; /mar/ /ta/; /ma/ /le/ /ta/)
Creación artística			
Sugerencias para la observación.			
<ul style="list-style-type: none"> ● Brinde oportunidades para que las niñas y los niños se aproximen a las manifestaciones artísticas y culturales de su región y en general del país. Observe en otros momentos, qué de ellas vinculan a sus juegos o conversaciones. ● Proponga a las niñas y los niños momentos en los que puedan dialogar sobre los bailes que conocen, los dibujos que realizan, entre otras manifestaciones artísticas y culturales que le permitirán observar cuáles conocen, cómo las perciben y qué de ellas les gusta. 			
I. La niña o el niño participa en prácticas artísticas y culturales como pintar, cantar,	P. La niña o el niño participa y propone prácticas artísticas y culturales como pintar, cantar, contar, dramatizar o danzar en ocasiones lo hace de manera	C. La niña o el niño participa, propone y	A. La niña o el niño participa, propone y construye prácticas

<p>contar, dramatizar o danzar con el apoyo y orientación del docente.</p>	<p>espontánea.</p>	<p>construye prácticas artísticas y culturales como pintar, cantar, contar, dramatizar o danzar desde las orientaciones que brinda el docente.</p>	<p>artísticas y culturales como pintar, cantar, contar, dramatizar o danzar, en relación a aquello que desea expresar para interactuar desde su mundo interior o colectivo</p>
--	--------------------	--	--

Exploración

Sugerencias para la observación.

En las actividades cotidianas proponga a los niños espacios para tocar, gustar, tantear, mezclar, verter; a través de los cuales observen situaciones nuevas y realicen preguntas, por ejemplo, al usar témperas, permita que mezclen colores y descubran unos nuevos. Incluya preguntas sobre lo sucedido y permita que los niños construyan sus explicaciones. En la huerta o en el salón cree situaciones para que los niños y las niñas observen el crecimiento de las plantas, jueguen con imanes, lupas. Aporte a que los aproximen a probar sus propias hipótesis y solucionar problemas. Así mismo, al observar las frutas del contexto, haga que los estudiantes se planteen hipótesis atendiendo a las siguientes preguntas '¿cuál será el color de la patilla por dentro, si por fuera es verde? ¿Cuál será el color de coco por dentro si por fuera es café? ¿Será que el color de adentro una manzana verde es la misma una manzana roja? ¿será que el sabor de una manzana verde y una roja es igual? Por otra parte, puede hacer preguntas de

animales como: ¿cuántas patas tendrá un 100 pie, o una hormiga, o una mosca? Estas preguntas abren el camino a la indagación e investigación.

Aproveche las preguntas que generan los niños y las niñas alrededor de los fenómenos cotidianos ¿porque llueve?, ¿por qué el sol no se cae?, ¿por qué el sol

Formato de caracterización para los grados preescolar y primero. Tomado de los insumos del Programa Todos a Aprender (PTA)

Anexo 4: Formato PIAR

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	DD/MM/AAAA
Nombre de la Persona que diligencia:	Rol que desempeña en la SE o la IE:

1): Información general del estudiante

Nombres.		Apellidos:	
Lugar de nacimiento:		Edad: 18	Fecha de nacimiento DD/MM/AAAA
Tipo: TI. _x_ CC__RC __otro: ¿cuál?	No de identificación:		
Departamento donde vive	Antioquia	Municipio: Marinilla	
Dirección de vivienda		Barrio/vereda:	
Teléfono		Correo electrónico	
¿Está en centro de protección? NO x SI _ ¿dónde?	Grado al que aspira ingresar:		
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			

¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál?
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si ___ No ___ (Cuenta con el respectivo registro? Si ___ No_)

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud	SI ___x___No_____	EPS		Contributivo	Subsidio
Lugar donde le atienden en caso de emergencia:					
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si	No	Frecuencia:		
Tiene diagnóstico médico:	Si	No	Cuál: Síndrome de Turner		
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si	No	¿Cuál?	Frecuencia	
			¿Cuál?	Frecuencia	
			¿Cuál?	Frecuencia	
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI _____ NO _____	¿Cuál? Ejemplo: para controlar epilepsia, uso de oxígeno, insulina, etc.)				
¿Consume medicamentos? Si ___ No ___ Frecuencia y horario (Nombre medicamento y si debe consumirlo en horario de clases)					
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?	NO _____ SI _____ ¿Cuáles? Ejemplos: Sillas de ruedas, bastones, tableros de comunicación, audífonos etc.				

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre		Nombre del padre	
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	
Nivel educativo alcanzado	/ Btxo/Téc/Tecn/ univ.	Nivel educativo alcanzado	Prim/Bto/Téc/Tecn/univ.
Nombre Cuidador	Parentesco con el estudiante:	Nivel educativo cuidador Prim/Bto/Téc/Tecn/univ.	Teléfono
			Correo electrónico:
No. Hermanos	1	Lugar que ocupa: 1	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante? La madre
Personas con quien vive:	La madre, el padre y la hermana.		
¿Está bajo protección?	Si__No__		
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI__NO__¿Cuál? (Ejemplos: Prosperidad Social, ICBF, Fundaciones, ONG, etc.			

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	NO__¿Por qué? SI_x__¿Cuáles? San José
Ultimo grado cursado	¿Aprobó? SI__ NO__
Observaciones: (incluir motivos del cambio de la modalidad o de la institución educativa)	

¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO_x_ SI _____	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? I.E San José
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO _____SI _____	¿Cuáles? (Ejemplo: Deportes, danzas, música, pintura, recreación, otros cursos)

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula	Sede:
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa.	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante (Tiempo)

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área	Área	Área

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: DD/MM/AA	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
Docentes que elaboran y cargo:			

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:
Edad:	Grado:

1. Características del Estudiante:

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.

Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo.

Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.

2. Ajustes Razonables.

ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA) Primer trimestre	BARRERAS QUE SE EVIDENCIEN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE)
Matemáticas				
Ciencias				

Lenguaje				
Otras	Convivencia			
	Socialización			
	Participación			
	Autonomía			
	Autocontrol			

Nota: Para educación inicial y Preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignaturas.

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el SIEE

7). RECOMENDACIONES PARA EL PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS Y LA CREACIÓN DE PROCESOS PARA LA PARTICIPACIÓN, EL APRENDIZAJE Y EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES:

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE		
DOCENTES		

DIRECTIVOS		
ADMINISTRATIVOS		
PARES (Sus compañeros)		

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docentes, coordinadores, docente de apoyo u otro profesional etc.

Si existen varios docentes a cargo en un mismo curso, es importante que cada uno aporte una valoración del desempeño del estudiante en su respectiva área y los ajustes planteados

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área	Área	Área

ACTA DE ACUERDO		
Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –		
ANEXO 3		
Fecha: DD/MM/AAAA	Institución educativa y Sede:	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:	Edad:
		Grado:

Nombres de directivos y docentes	equipo y		
Nombres de familia del estudiante			Parentesco
			Parentesco

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El Establecimiento Educativo ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La Familia se compromete a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia D Diaria, S Semanal, P Permanente D _ S _ P _

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante

Acudiente /familia

Docentes

Docentes

Directivo docente

Anexo 5: Casos y matriz de sistematización

Casos⁵

Ángel: Niño de 6 años, que no presenta entrada auditiva en su oído derecho y evidencia una pérdida moderada en su oído izquierdo, en el que usa audífono. Hijo único de padres sordos, usuarios de lengua de señas colombiana (LSC). Ha estado en la institución desde los 2 años. Su familia reside desde hace más de 3 años en Florencia y se ha esforzado

⁵ Tomado de: Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

mucho por proporcionarle al niño terapias del lenguaje desde muy pequeño. Actualmente, el niño parece leer los labios de sus interlocutores oyentes y ha incorporado expresiones orales a la par que usa la LSC. Se comunica de modo efectivo con sus padres y otros niños de la institución, haciendo un buen uso de la LSC y del español.

Marco: Niño de 5 años. Perdió la audición en ambos oídos debido a una otitis presentada al año y medio de nacimiento. Es hijo de padres oyentes. Marco es el menor, hermano de una niña de 7 años. Es la primera vez que ingresa a un proceso de atención educativa. Proviene de la zona rural de El Doncello. No accedió a servicios médicos o terapia del lenguaje durante sus primeros años. Marco es muy cariñoso, pero no habla. Expresa sus necesidades señalando, o llorando cuando algo le molesta. Se ha movilizó la ruta de atención con el propósito de brindar un contexto que posibilite adecuados procesos de aprendizaje y favorecer mejores hábitos alimenticios, teniendo en cuenta que al nacer, el hospital de la región reportó talla baja y bajo peso.

Catalina: Niña de 5 años, recién cumplidos. Usaria de audífonos en ambos oídos, desde hace tres años. Catalina presenta una importante pérdida auditiva bilateral, originada posiblemente por una enfermedad viral adquirida por la madre durante el proceso de gestación. Por desconocimiento del tema, la característica auditiva de Catalina fue notada por sus padres alrededor del año y medio de edad. Hija de padres oyentes, quienes actualmente utilizan estrategias para fortalecer la oralización de su hija, según orientaciones que les brindaron en salud. Catalina presenta algunos avances en la comunicación oral; ha aprendido algunas señas de la LSC en la interacción con sus compañeros. Ha estado en el establecimiento educativo desde hace un año.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de su experiencia, Constanza consideró que, además de otros aspectos propios del nivel educativo, debía trabajar con todos los niños procesos que les posibilitaran explorar su entorno, fortalecer su comunicación y acercarse al lenguaje escrito. Además, proyectó una reunión con las familias para conocer los intereses de cada uno de los integrantes de su grupo, entre otros aspectos que les caractericen.

Samuel tiene 8 años de edad. Es hijo único y vive con su madre y abuela, quienes velan por su cuidado y bienestar. El niño llegó al colegio desde hace dos años y ha cursado

los niveles de jardín y transición. En las tardes asiste con salud a su proceso de rehabilitación. Samuel es un niño tierno y afectuoso y presenta buen estado de salud. Le gusta interactuar con sus pares involucrándose en los juegos. Uno de los objetos que más llama su atención es la pelota. A Samuel le gusta participar en actividades grupales, reconoce a su grupo de compañeros y a su docente (Maribel), con quien mantiene un vínculo muy afectuoso. Desde muy pequeño presenta importantes dificultades de movilidad. Saluda y se despide por medio de gestos y se apoya de movimientos con sus manos, aunque en ocasiones requiere que se le dé la indicación. Manifiesta agrado y desagrado según sus intereses y reconoce diversas emociones. Precisa de apoyo permanente en hábitos de higiene y aseo (no controla esfínteres) y necesita ayuda en procesos de alimentación (aún no domina el manejo de los cubiertos). Le gustan las actividades de títeres o narración de cuentos, donde se manejen diferentes tonalidades de voz. Dentro del salón de clase, el niño logra mantenerse sentado en la silla; en espacios exteriores hace uso de la silla de ruedas, la cual debe ser dirigida por los adultos. Tiene buen control de su cabeza y está fortaleciendo el control de su tronco. A través de los juegos y actividades que implicaban motricidad gruesa, logró mayor resistencia en brazos y piernas, lo que le permite estar de pie con apoyo físico o de algún mobiliario. Con ayuda, ha logrado aprender a subir y bajar escaleras. Otra de las maneras de desplazamiento que tiene Samuel es el gateo.

Desde el ámbito de la motricidad fina, Samuel manipula diferentes objetos con ambas manos. Trabaja con crayolas, colores y lápices a mano llena (materiales que se han adaptado en su grosor), lo que le ha permitido realizar trazos con mayor firmeza. Para el uso de los utensilios para comer, requiere apoyo para coordinar los movimientos manuales (llevar la cuchara a la boca sin derramar su contenido). El vaso logra llevarlo con precisión apoyándose de ambas manos; sin embargo, debido a exaltaciones espontáneas, se presentan derrames esporádicos del contenido. Samuel pronuncia algunas palabras sencillas, reproduce sonidos dando a entender si algo es de su agrado o no; hace uso de señas naturales y señalamientos para comunicar necesidades y deseos. Durante el último año escolar, se trabajó a través del reconocimiento de pictogramas, con el fin de establecer un sistema de comunicación alternativo que le permitiera potenciar su comunicación con sus pares y el medio. A Samuel le agrada manipular todo tipo de materiales (plastilina, arcilla,

témpera, entre otros), le gusta explorar, untarse, crear y observar, presta atención a la lectura de cuentos y canciones infantiles que impliquen movimientos. Se distrae con facilidad ante estímulos externos, aunque en ocasiones permanece atento a las indicaciones y explicaciones expuestas cuando estas están acompañadas de material grande que él pueda manipular. Reconoce los colores primarios, algunas figuras geométricas y objetos por el nombre, asocia imágenes, discrimina semejanzas y diferencias a través del señalamiento. Las principales expectativas de la familia de Samuel, en relación con su desarrollo, se centran en la independencia para la ejecución de las actividades diarias, como la alimentación, la higiene y los desplazamientos. Su mamá también quiere que aprenda a comunicarse mejor y que acceda a la lectura y la escritura

Juan Pablo es un estudiante de nueve años de edad. Hace un año su mamá descubrió que era abusado sexualmente por su padre biológico. Como consecuencia de este hecho, Juan Pablo desarrolló un trastorno de ansiedad denominado trastorno de estrés postraumático (TEP).

Seis meses después de que su mamá inició las acciones legales ante la Comisaría de Familia y Juan Pablo dejó de ver a su papá, el niño comenzó a presentar pesadillas recurrentes casi todas las noches, en las que soñaba con algunos de los hechos traumáticos que había vivido.

Perdió el control de esfínteres que había logrado alrededor de los dos años de edad, y casi todas las noches se orinaba en la cama, aunque entrara al baño antes de dormir. Cada vez que veía adultos que se le parecían a su papá, quedaba “como paralizado”, experimentaba taquicardia, sudoración y decía que le temblaban las piernas. En el colegio se dispersaba con facilidad, tenía dificultades para seguir el hilo de las clases, olvidaba y perdía sus útiles y dejó de ser el niño alegre y extrovertido que había sido siempre. Generalmente, se sentaba en los rincones del parque, sin interactuar con nadie y no mostraba interés en ninguna actividad.

Con frecuencia, se quejaba de dolores de cabeza y estómago cuando había exámenes, exposiciones o trabajos en grupo. Hoy en día Juan Pablo cursa tercero de primaria. Todo lo anterior, se corresponde con una discapacidad psicosocial.

El resultado del proceso de caracterización educativa de Juan Pablo arrojó lo siguiente:

Contexto y vida familiar:

Hijo único de una familia monoparental, compuesta por la mamá y él. Conviven con ellos la abuela materna y dos tías. La mamá es cajera de una cadena de almacenes. Viven de un salario mínimo; la mamá y las dos tías ayudan a la abuela materna económicamente. De la subescala de bienestar material de la escala Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013), cabe resaltar lo siguiente:

Viven en un lugar relativamente cómodo, aunque ubicado en un barrio peligroso. El niño comparte habitación con una de sus tías, aunque tiene su propia cama y una mesa para realizar sus tareas escolares. Cuidan de él su mamá y su abuela materna.

Tienen lo necesario para vivir dignamente.

El niño vivió una situación traumática en el entorno familiar. El establecimiento educativo tiene copia de medida de protección definitiva a favor del niño, emitida por la Comisaría de Familia, razón por la cual no puede ver a su papá ni estar en contacto con él

Habilidades intelectuales:

Los maestros de todas las áreas y el docente de apoyo observan en **Juan Pablo fortalezas en procesos de razonamiento, memoria, habilidades de lectura y escritura, lenguaje y comunicación.**

Se destacan sus capacidades para argumentar, sus habilidades para generar inferencias de lo que lee, sus conocimientos en torno a diversos temas, la riqueza de su vocabulario, su interés constante por aprender y su buena disposición para corregir sus errores y llegar con éxito a las metas que se le proponen.

Los maestros perciben limitaciones en sus procesos de atención y en sus funciones ejecutivas.

En cuanto a la atención, todos notan que se distrae fácilmente, le cuesta retomar las tareas cuando se dispersa y no logra estar concentrado en actividades de ciclo largo (en clase, después de un tiempo de 15 a 20 minutos, “pareciera estar en otro mundo”). Si toma

notas, se pierde de lo que el profesor dice y deben repetirle constantemente ciertas instrucciones que suponen cadenas largas de acciones. En cuanto a funciones ejecutivas, han notado que le cuesta planificar las actividades escolares y vuelve al colegio sin la mayoría de las tareas, pues algunas le consumen demasiado tiempo, aunque comprende bien lo que debe hacer. Se irrita fácilmente ante los cambios y no tolera situaciones en las que no se hace lo que le han dicho previamente o lo que él quiere.

Bienestar emocional y habilidades afectivas:

El docente de apoyo del establecimiento educativo retoma el informe psicológico de una asociación experta en la detección de este tipo de eventos y en su tratamiento, donde el niño es apoyado terapéuticamente en la actualidad, y de allí extrae que, posterior a los eventos traumáticos que vivió, presenta una baja autoestima, dificultades para relacionarse con niños varones, en particular, y algunos síntomas de ansiedad (comerse las uñas, estar irritable ante situaciones que demandan interacción social). La subescala de bienestar emocional de la escala Inico-Feaps la diligencian la mamá y la abuela, quienes ratifican esta información.

Conducta adaptativa y desarrollo personal:

Se hace evidente que Juan Pablo ha adquirido todas las habilidades conceptuales, prácticas y sociales para una vida independiente y autónoma, de acuerdo con lo esperado para su edad. Sin embargo, llama la atención del docente de apoyo que el niño tenga dificultades con el control de esfínteres, ante situaciones sociales en las que debe relacionarse con niños varones.

Salud y bienestar físico:

Se cuenta con el informe de la asociación en la que el niño es intervenido por psicología y se le diagnosticó trastorno de estrés postraumático. Se reporta que el niño lleva cinco meses en intervención psicológica. Allí se le han enseñado técnicas de relajación para el manejo de los síntomas de ansiedad y las dificultades de sueño, se le ha apoyado para la elaboración del trauma y los sentimientos asociados a este, y se le han enseñado estrategias de autoprotección y autocuidado. También se han trabajado estrategias de desensibilización sistemática, que consisten en exponer al niño, poco a poco y respetando sus ritmos y habilidades de afrontamiento, a aquellos elementos de su contexto inmediato que le traen

recuerdos de los eventos traumáticos (p. ej.: cercanía con hombres similares a su papá o quedarse solo en la oscuridad), para que aprenda a reelaborarlos y así pierda el temor que le generan. De esta manera, se espera que recupere la confianza en sí mismo, en los adultos varones, y lentamente restablezca su vida social y afectiva con los niños varones de su edad.

Participación e inclusión social:

Derivado del trauma que vivió, Juan Pablo se alejó de sus amigos del barrio y del colegio. No pertenece a ninguna red o grupo, y aunque su familia materna extensa apoya a su mamá y le ayuda, él no tiene mayor contacto con los primos de su edad ni con otros familiares. En ese sentido, Juan Pablo ha restringido su participación a lo mínimo exigido en el colegio. En sus tiempos libres permanece en casa con su abuela y prefiere leer o ver televisión.

Perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades de Juan Pablo:

Juan Pablo es un estudiante de grado tercero de primaria, brillante e inteligente, con habilidades destacadas en lo académico (se resaltan sus capacidades para argumentar, sus habilidades para generar inferencias de lo que lee, sus conocimientos en torno a diversos temas, la riqueza de su vocabulario, su interés constante por aprender y su buena disposición para corregir sus errores y llegar con éxito a las metas que se le proponen), una red de apoyo que lo acompaña (su mamá y su abuela, en concreto) y con potencialidades para aprender lo que se ha propuesto para el grado que cursa.

Hace un año vivió un evento traumático de carácter familiar, que ha desencadenado en dificultades emocionales (disminución de su autoestima, dificultades para relacionarse con niños de su edad, temor a la figuras adultas masculinas, problemas de sueño y de control de esfínteres) que afectan su proceso de aprendizaje. Tiene dificultades para concentrarse y para planificar y organizar sus actividades día a día. A raíz de la situación que vivió, no quiere interactuar con otros y prefiere estar solo.

Sus necesidades se centran en apoyo emocional y en generar adaptaciones para que sus dificultades de atención y de planificación y organización de actividades no afecten mayormente su aprendizaje, mientras resignifica el trauma que vivió y se recupera de esta experiencia.

Actualmente recibe apoyo terapéutico especializado. Se espera que el trabajo mancomunado entre el colegio, la familia y los apoyos especializados que recibe fuera del establecimiento educativo ayuden a Juan Pablo a reelaborar la situación traumática que vivió, de modo que pueda elevar su calidad de vida y su bienestar en general.

Dimensión	Descripción
Conducta Adaptativa	
Habilidades Intelectuales	
Salud	
Participación	
Contexto	

Encuentro 4

Nombre de la secuencia didáctica		Encuentro N°: 4	
Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>			
Ambientación: El espacio está ambientado por diferentes materiales, relacionados con las áreas tiflológicas. (bastones, cajas braille, cajetín, ábacos cerrados, cartilla Kansas, geoplano, caja de texturas, mapas en alto relieve y en braille del Agustín Codazzi, libros en braille, plancha de caucho, figuras geométricas tridimensionales, pizarras y punzones)		Grupo: Segundo semestre A	Fecha: 09 de Octubre de 2018
Propósitos:	Apropiar elementos básicos de las áreas tiflológicas		
Momentos del encuentro		Duración	Materiales necesarios

educativo			
Enganche	<p>Saludo y observación de la ambientación</p> <p>Lectura del protocolo anterior</p> <p>Puesta en común de la agenda</p> <p>En este momento se observa el video “Los colores de las flores” link https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640, a partir de esto se da inicio a un conversatorio en relación a los apoyos y las ayudas tecnológicas que se pueden observar en el video y las diferencias entre el contexto educativo Colombiano y el Español.</p>	20 min	
Explora	<p>En este espacio se permite a los maestros en formación, interactuar con los materiales que hacen parte de la ambientación, observarlos, tocarlos y proponer alternativas de uso.</p>	20 min	
Explica	<p>Para este momento se cuenta con la presencia de la Tiflóloga de la Institución, la cual explica el uso de cada uno de los materiales expuestos, haciendo énfasis en el ábaco cerrado, el braille y los programas tecnológicos que ofrece el Ministerio de las Tic, para la población con limitación visual. (Magic, Jaws, Mekanta).</p>	2 horas	
Elabora	<p>Por parejas se realizan ejercicios de operaciones básicas matemáticas en el ábaco cerrado y ejercicios de lectura y escritura en braille, la intención es los maestros en formación se puedan</p>	1 hora	

	enseñar entre sí.		
Evalúa	<p>Para la evaluación de los aprendizajes, cada participante debe escribir y leer una frase en braille y explicar una operación básica matemática en el ábaco cerrado. De manera voluntaria se da respuesta a la siguiente pregunta:</p> <p>¿Cómo vinculan lo aprendido, con el primer principio del DUA?</p> <p>De igual modo los participantes tienen la posibilidad de expresar, con que dudas quedaron del encuentro, y que fue lo que más les llamo la atención.</p>	30 minutos	

Encuentro 5

Nombre de la secuencia didáctica		Encuentro N°: 5	
Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>			
Ambientación: El espacio se encuentra ambientado con diferentes imágenes relacionadas con las siguientes categorías: acciones, animales, familia, días de la semana y colores.		Grupo: II semestre A	Fecha: 11 de Octubre
Propósitos	Apropiar elementos básicos de los Sistemas Alternativos Aumentativos de Comunicación SAAC		

Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	<p>Saludo y observación de la ambientación</p> <p>Lectura del protocolo anterior</p> <p>Puesta en común de la agenda</p> <p>Inicialmente se observa el video. “salir del silencio”, aula abierta y la comunicación aumentativa. Link. https://www.youtube.com/watch?v=5uqDfakytN8&list=PLTsBtpUa59JzqOjqMuQF1n_mm5gBN_PU&index=4</p> <p>Se hace un listado acerca de las alternativas de comunicación que se observan en el video.</p>	30 minutos	Video Beam, sonido, computador, marcadores
Explora	<p>En este espacio se muestra a los maestros en formación diferentes tipos de SAAC, que permiten mejorar los niveles comunicativos de personas que presan dificultades en este aspecto, como personas con autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral.</p> <p>A partir de la explicación y el video, se propone a los maestros en formación implementar un SAAC, para expresar algún deseo o necesidad a sus compañeros.</p>		Hojas de papel, marcadores, imágenes.
Explica	Este momento inicia con un conversatorio acerca de las creencias que tenemos frente a las personas sordas, posteriormente se observa el video.	2 horas y media	Alfabeto de lengua de señas

	<p>¿Quién es una persona sorda? Link. https://www.youtube.com/watch?v=YOhdHDNjxb8</p> <p>Seguidamente se realiza preguntas frente a lo aprendido después de observar el video y las nuevas percepciones que se generan sobre las personas sordas o con limitaciones auditivas.</p> <p>Aquí se da inicio a un taller sobre lengua de señas colombiana, direccionado por un experto en lengua de señas, perteneciente a la comunidad sorda. Abordando vocabulario básico que permita entablar una comunicación con personas con limitación auditiva.</p> <p>De igual modo la docente orientadora proporciona explicaciones relacionadas con como iniciar el proceso de lectoescritura con estudiantes sordos o con algún tipo de dificultad en la comunicación oral.</p>		colombiana, imágenes, llavero de visuales, agendas y mini-agendas.
Elabora	<p>Con el vocabulario aprendido, los maestros en formación inician conversaciones básicas en lengua de señas entre ellos, afianzando con esto los saberes adquiridos.</p>	30 min	.
Evalúa	<p>Para la evaluación de los aprendizajes, se solicita a los participantes, la elaboración de un SAAC, que permita mejorar la comunicación con personas que presentan dificultades en este aspecto.</p> <p>Finalmente se observa el video “Los dones de Yeison” link. https://www.youtube.com/watch?v=yLegtndIEYo&t=1s, con el fin de reflexionar frente a las diversas formas que existen de</p>	30 minutos	Rótulos y marcadores

	comunicarnos y de concebir el lenguaje.		
--	---	--	--

Encuentro 6

Nombre de la secuencia didáctica		Encuentro N°: 6	
Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>			
Ambientación: En el espacio, se encuentra imágenes de materiales adaptados y como las personas hacen uso de éstos.		Grupo: II semestre A	Fecha: 17 de Octubre
Propósitos	Apropiar elementos básicos de programas y herramientas tecnológicas que posibilitan el acceso y la interacción con el aprendizaje.		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	Saludo y observación de la ambientación Lectura del protocolo anterior Puesta en común de la agenda En este momento se observa los siguientes videos de la fundación antioqueña “ Todos	1 hora	Video Beam, sonido, computador, marcadores

	<p>podemos ayudar”, con el fin de conocer como a través de materiales adaptados a bajo costo, las personas en condición de discapacidad puedan acceder a las herramientas tecnológicas y mejorar así su calidad de vida.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GSDm_TWIVn0</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-DXylefGMQU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JXc-DEuV0cs</p> <p>A partir de la observación de los videos, se abre un espacio de dialogo para reflexionar acerca de cómo unas simples modificaciones desde el uso de materiales reciclables y reutilizables, pueden transformar la vida de las personas. Además se reflexiona acerca de las siguientes preguntas orientadoras.</p> <p>¿Qué papel tiene la creatividad, en la labor pedagógica del maestro?</p> <p>¿Qué acciones debe llevar cabo el maestro, para lograr que todos sus estudiantes, sin importar sus dificultades, se expresen y participen en el espacio escolar?</p>		
<p>Explora</p>	<p>En este momento se exploran los siguientes blogs, los cuales ofrecen alternativas tecnológicas para que las personas en condición de discapacidad puedan acceder al aprendizaje, interactuar y participar.</p>	<p>1 hora</p>	<p>Sala de cómputo.</p>

	<p>http://www.crmfalbacete.org/recursosbajocoste/listado_catalogo.asp</p> <p>https://www.fundacionandaconmigo.com/las-10-mejores-apps-para-ninos-con-discapacidad/</p> <p>Seguidamente se propone a los maestros en formación que por parejas indaguen en la web sobre otros recursos tecnológicos o software educativos, para apoyar a esta población.</p>		
Explica	<p>Aquí, cada pareja deberá explicar a sus demás compañeros un recurso tecnológico de los que encontró en la web, detallando en: cómo funciona, para qué población fue creado, cómo se puede acceder a él, cómo se puede vincular al aula o al espacio escolar y si éste puede ser utilizado por personas o estudiantes que no presentan una condición de discapacidad.</p>	30 min	.
Elabora	<p>En este espacio, las parejas conformadas anteriormente, diseñan y construyen un material adaptado para cualquier tipo de discapacidad, podrán llevar a cabo alguno de los vistos durante el encuentro o inventar algo nuevo.</p> <p>Estos materiales serán socializados en el próximo encuentro y se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <p>Nombre del material, para qué tipo de población fue creado, los materiales que se necesitan para su elaboración, posible costo,</p>	2 horas y media	Computador, marcadores, cartulina, materiales reciclables y reutilizables.

	como debe ser utilizado y cuál es su intencionalidad pedagógica.		
Evalúa	<p>Para la evaluación de los aprendizajes, se evalúa el material construido, a partir de una rúbrica sobre el diseño, elaboración y/o adaptación de material didáctico, (ver anexo 6), la cual será socializada a los estudiantes, para que tengan presente los elementos a evaluar en la construcción del material.</p> <p>De igual modo, solicita a los estudiantes que implementen el material construido en un encuentro de práctica y evalúen su efectividad.</p> <p>Finalmente se observa el video. “Gente como uno” https://www.youtube.com/watch?v=3SfEzYKQoJA, a partir del cual se reflexiona acerca de cómo las adaptaciones pueden cambiar la vida de una persona y la de su familia.</p> <p>De igual modo se evalúa el encuentro, resaltando lo aprendido y los aspectos a mejorar.</p>	30 minutos	Rótulos y marcadores

Anexo 6: Rubrica

Diseño, elaboración y/o adaptación de material didáctico.

Componente/ Competencia	Inicial/receptivo	Básico
Creatividad	El material presentado, no evidencia innovación, ni transformación de los materiales primarios.	El material presentado presenta algunos elementos innovadores, pero no se evidencia transformaciones

		significativas de los materiales primarios.
Intencionalidad pedagógica	El material didáctico no da cuenta de una intencionalidad pedagógica	El material didáctico presenta una intencionalidad pedagógica, pero no es clara frente al objetivo propuesto para el material.
Accesibilidad	El material no es accesible para todos los estudiantes, el grupo poblacional que podría hacer uso de él, es limitado.	El material presenta dificultades para llegar a ser accesible a cualquier tipo de estudiante.

Elaboración propia

Encuentro 7

Nombre de la secuencia didáctica		Encuentro N°: 7	
Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i>			
Ambientación: En el centro del espacio se dispone de una red, a través de la cual y por medio de rótulos se mostrará el proceso de la evaluación formativa.		Grupo: II semestre A	Fecha: 23 de Octubre
Propósitos	Reconocer la importancia de la evaluación formativa y diferencial para la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	Saludo y observación de la	20 minutos	Video beam

	<p>ambientación</p> <p>Lectura del protocolo anterior</p> <p>Puesta en común de la agenda.</p> <p>Socialización de los materiales contruidos, propuestos en el encuentro anterior.</p> <p>Se observa caricaturas sobre la evaluación (ver anexo 6), a partir de esto, se da el espacio para un conversatorio acerca de la importancia de la evaluación y como ha sido asumida ésta por los diferentes miembros de la comunidad educativa. (Padres, directivos, maestros, estudiantes), a partir de las siguientes preguntas orientadoras.</p> <p>¿Qué es evaluar?</p> <p>¿Cómo es asumida la evaluación en los contextos educativos?</p> <p>¿Qué aspectos se deben tener en cuenta al momento de evaluar?</p> <p>¿Quién evalúa?</p> <p>¿Qué se evalúa?</p>		
<p>Explora</p>	<p>En este momento se observa el video, “las competencias y su evaluación en el contexto de la transversalidad”, entrevista a Martha Lorena Salinas. Link. https://vimeo.com/50256443, y se inicia un dialogo en relación con las siguientes preguntas orientadoras:</p>	<p>30 min</p>	

	<p>¿Qué son las competencias?</p> <p>¿Qué significa evaluar por competencias?</p> <p>¿Qué diferencia hay entre evaluar y calificar?</p> <p>¿Para qué se evalúa?</p> <p>¿Qué reflexiones frente a tu quehacer como maestro, te deja los aportes de Martha Lorena Salinas?</p>		
Explica	<p>Por equipos se realiza la lectura del texto “Evaluación formativa, evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje”, del MEN. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluación%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcción%20</p> <p>A cada equipo se le asigna una parte del documento para que a través de un infograma, lo socialicen a sus demás compañeros.</p>	40 min	Papel período o bond, marcadores
Elabora	<p>En este momento se exponen varios ejemplos de rubricas de evaluación, (ver anexo 7), para que los estudiantes conozcan el instrumento, seguidamente se realiza la lectura; ¿Cómo elaborar una rúbrica?, link. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200750571372684X</p> <p>En donde se explica a profundidad lo</p>	2 horas	Computador, lapiceros, hojas.

	<p>que es una rúbrica de evaluación, y que elementos se deben tener en cuenta para su elaboración.</p> <p>Seguidamente se pide a los maestros en formación que por los grupos de práctica, elaboren una rúbrica de evaluación, que determine los avances de los estudiantes en el proyecto de aula que se encuentran realizando, o para una actividad específica llevada a cabo durante éste proceso.</p>		
Evalúa	<p>Para la evaluación de los aprendizajes, se pide a los estudiantes que socialicen las rúbricas realizadas por los quipos de práctica, en un cartel habrá varios indicadores, para determinar si la rúbrica diseñada cumple con los criterios propuestos en el documento leído anteriormente. (ver anexo 8)</p> <p>Finalmente se propone un espacio para reflexionar frente a la evaluación formativa y como ésta posibilita la vinculación y participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, fortaleciendo la meta-cognición; de igual modo se hace una síntesis de lo aprendido a través del esquema presentado para la ambientación.</p>	30 minutos	

Anexo 7: Ejemplo rúbrica de evaluación.

Debate de Clase

Nombre del maestro/a: **Claudia María Cifuentes**

Gómez

Nombre del estudiante:

Categoría	Estratégico	Autónomo	Básico	Receptivo/Inicial
Rebatir	Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles.	Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevantes.
Entendiendo el Tema	El equipo claramente entendió ³ el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente entendía el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El equipo parecía entender los puntos principales del tema y los presentó ³ con facilidad.	El equipo no demostró ³ un adecuado entendimiento del tema.
Uso de Hechos/Estadísticas	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia de algunos fue dudosa.	Ningún punto principal fue apoyado.

Anexo 8: Rubrica de Indicadores

Indicadores	Si	No
Contiene el título y la descripción de la actividad propuesta para evaluar		
Presenta diferentes niveles de desempeño, que indican un nivel bajo, hasta uno excelente o sobresaliente		
Evidencia los aspectos en los que se divide la tarea, es decir, las dimensiones o componentes que se van a evaluar		
Presenta el porcentaje asignado a cada uno de los aspectos a evaluar		
Establece la matriz de criterios que evidencia el cruce de cada nivel de desempeño con cada uno de los aspectos a evaluar		
La redacción es clara y mantiene coherencia con la actividad a evaluar		

Elaboración propia

Actividad de cierre

Encuentro 8

<p>Nombre de la secuencia didáctica</p> <p>Diseño Universal para el Aprendizaje. <i>Hacia el encuentro con el otro</i></p>	<p>Encuentro N°: 8</p>	
<p>Ambientación: Cada stand está ambientado según el principio del DUA correspondiente.</p>	<p>Grupo: II semestre A</p>	<p>Fecha: 26 de Octubre</p>

Propósitos	<p>Afianzar lo aprendido durante la secuencia didáctica</p> <p>Socializar a otros docentes y compañeros, los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la secuencia didáctica.</p>		
Momentos del encuentro educativo		Duración	Materiales necesarios
Enganche	<p>Este encuentro final contará con la presencia de estudiantes del programa de formación complementaria de otros semestres y docentes acompañantes, se llevará a cabo a través de bases o stands en donde se abordan los tres principios del DUA, el grupo es dividido para conformar tres equipos, cada equipo asume un principio del DUA.</p> <p>Para dar inicio a la actividad se observará el video “ Diseño universal de Aprendizaje, DUA”, https://www.youtube.com/watch?v=g4KJJC7pobg</p> <p>A partir de este se da un conversatorio acerca de las posibilidades de una clase incluyente en el contexto Colombiano, con qué recursos se cuenta para lograr llevar al aula una verdadera educación inclusiva.</p> <p>Seguidamente se abordan las generalidades del DUA, qué es, sus orígenes, autores, contexto en el que se ha desarrollado y los retos que trae para el contexto educativo</p>	30 min.	Video Beam, sonido, computador, marcadores, hojas de colores.

	<p>Colombiano.</p> <p>Seguidamente se explica la dinámica que se va a llevar a cabo en la rotación por bases, los tiempos y la finalización de la actividad. Se asigna a los participantes un color (morado 1, verde 2, azul 3), este color le indica al participante la base en la cual debe iniciar la rotación.</p>		
Explora	<p>Los participantes de la actividad, pasan por tres bases, en las cuales se explica cada principio del DUA y algunas de sus pautas, aquí podrán explorar e indagar por cada principio.</p>		
Explica	<p>La base uno, corresponde al primer principio del DUA, aquí se explica algunas pautas que se dan para poder llevar a cabo este principio, mostrando estrategias que se pueden implementar en el aula para lograr múltiples formas de representación del aprendizaje.</p> <p>En la base dos se encuentra el segundo principio del DUA, aquí se explica detalladamente algunas de las pautas que definen este principio y las estrategias que se pueden vincular al aula para que los estudiantes realicen acciones que les permitan aprender y expresarse en el contexto educativo, de igual modo en la base 3, se encuentra el tercer principio del DUA, y la explicación de algunas de sus pautas, para que los estudiantes logren implicarse en sus procesos de aprendizaje.</p>	1 hora	

Elabora	<p>En este momento los participantes de la actividad se encuentran con un mural de expresiones, en el cual deben consignar las nuevas ideas y conceptos que aprendieron durante la rotación de las bases, pueden escribir frases que les haya llamado la atención o realizar dibujos e ilustraciones en donde expresen lo que más les gusto de la actividad.</p>	20 minutos	Marcadores
Evalúa	<p>Finalmente los participantes de la actividad regresan nuevamente a la base uno, en donde se llevan a cabo las conclusiones y posibles reflexiones que deja este ejercicio.</p> <p>Se evalúa la actividad a través de un formato de evaluación (ver anexo 9.), en el que se evidencian asuntos como el uso efectivo del tiempo, el manejo y apropiación de la temática, el cumplimiento de los objetivos propuestos, y el uso de los recursos, este se hace de manera anónima y busca evidenciar los aspectos a mejorar y las fortalezas que se dieron durante el ejercicio.</p> <p>Por último y al dar por terminada la actividad, los participantes de la propuesta diligenciarán el formato de autoevaluación (ver anexo.10), el cual busca autoevaluar desde una reflexión autocrítica el desempeño global que se tuvo durante la secuencia didáctica.</p>	30 minutos	Formato de evaluación y autoevaluación, lapiceros.

Anexo 9: Formato de evaluación de actividades

FORMATO EVALUACIÓN DEL ENCUENTRO

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

FECHA: _____

Esta evaluación tiene como objetivo identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de la actividad llevada a cabo. Agradecemos su contribución, diligenciando el siguiente cuestionario con objetividad e imparcialidad. Para responder, favor utilizar las alternativas de calificación que se estipulan a continuación, colocando una X sobre la calificación seleccionada (Siendo 0 la menor puntuación y 5 la mayor).

SOBRE LOS EXPOSITORES						
ITEM A EVALUAR	0	1	2	3	4	5
1. Conocimiento y dominio del tema						
2. Habilidad para comunicarse y transmitir ideas						
3. Habilidad para responder a las preguntas						
4. Habilidad para orientar la realización de las actividades						
5. Utilización de las ayudas educativas						

6. Puntualidad						
7. Respeto por las ideas y aportes de los participantes						
8.Habilidad para transmitir la información, desde diferentes medios						
SOBRE LA ACTIVIDAD						
1.Cumplimiento del objetivo propuesto						
2. Importancia de la temática en el desempeño docente						
3.Utilidad material presentado						
4. La metodología utilizada para el desarrollo de la actividad fue significativa y posibilitó la comprensión de la temática.						
SOBRE LA LÓGISTICA DE LA ACTIVIDAD						

1.Horario de la actividad						
2.Espacios donde se realizó la actividad						
3.Atención general recibida						
OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES						

Instrumento adaptado del formato de evaluación de capacitación Universidad Santiago de Cali.: [En: www.usc.edu.co/files/.../2017/.../FORMATO EVALUACION DE CAPACITACION](http://www.usc.edu.co/files/.../2017/.../FORMATO_EVALUACION_DE_CAPACITACION).

Anexo 10: Formato de autoevaluación

Nombre del Estudiante: _____

“Aprender no es saber lo que otros han dicho, hecho o escrito, aprender es emplear la información disponible y los métodos que otros utilizaron para descubrir, crear, innovar y hacer lo que los demás no han hecho”. Dewey, 1898

El presente instrumento le permitirá autoevaluar, desde una reflexión autocrítica de su desempeño global en este seminario, el nivel de logro alcanzado por Usted con respecto al cumplimiento de compromisos académicos, actitudes, valores y normas y la consecución de los objetivos específicos atendiendo a lo estipulado en la tabla que se presenta a continuación. Solamente conociendo nuestros aciertos y desaciertos, y buscando alternativas de solución podemos empeñarnos en la difícil tarea de transformar la sociedad desde las aulas escolares.

NIVELES DE LOGRO

Cualitativo	Excelente	Bueno	Medio	Insuficiente	Deficiente
Cuantitativo	100%	75%	50%	25%	0%

Frente a cada criterio de autoevaluación **rellene con un color** el número que contiene el nivel de logro en el cual ubica su aprendizaje. Tome como referencia el puntaje ideal indicado para cada criterio y tenga en cuenta que no debe marcar más de una opción en cada criterio.

Nombre: _____ Fecha: _____

1. CUMPLIMIENTO DE COMPROMISOS ACADÉMICOS (30 puntos)	NIVELES DE LOGRO					
	P. Ideal	E	B	M	I	D
Estudí con empeño y entusiasmo la temática del DUA, propuesta en este Seminario y considero que aprendí con ello los conceptos centrales, las habilidades de pensamiento allí incorporadas y las actitudes que requerían.	5					
Respondí los ejercicios de autoevaluación desde una adecuada reflexión autocrítica de mi desempeño para con los procesos y los productos demandados en este espacio de formación.	5					

Participé y brindé aportes adecuados en los encuentros, producto de la lectura de materiales sugeridos y de las experiencias reflexionadas sobre lo que aprendí en torno al DUA.	5					
Incorpore lo aprendido sobre el DUA, en mis encuentros de práctica pedagógica.	5					
Adquirí el dominio teórico, conceptual y metodológico propuesto en este seminario y pude plasmarlo en los diferentes trabajos que realicé.	5					
Planifiqué adecuadamente las actividades académicas que debía realizar en este seminario para alcanzar los objetivos propuestos y además con el propósito de adquirir conocimientos y herramientas acerca del DUA.	5					

2. ACTITUDES, VALORES Y NORMAS COMO INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN (20 puntos)	NIVELES DE LOGRO					
	P. Ideal	E	B	M	I	D

Entregué puntualmente las construcciones académicas asignadas en este seminario, es decir, lo hice en las fechas establecidas.	5					
Participo de todos los encuentros del seminario de manera puntual.	5					
Fui creativo(a) frente a los trabajos individuales y grupales que debía desarrollar y tuve una buena actitud para con éstos.	5					
Soy un/a estudiante metacognitivamente hábil, es decir, planifico, controlo, regulo y evalúo mi desempeño como maestro en formación.	5					

3. LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS PARA ESTE ESPACIO FORMATIVO (50 puntos)						
Conceptualicé sobre términos y problemas propios del DUA.	10					
Reconocí los principios del DUA y sus pautas, así como sus implicaciones en el contexto educativo.	10					

Apropié nociones básicas del sistema braille, los SAAC y la lengua de señas colombiana, como elementos necesarios para la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.		10					
Realicé material adaptado, teniendo en cuenta el principio de accesibilidad para todos.		10					
Reflexioné críticamente sobre la necesidad de implementar los principios del DUA en el contexto educativo, para cumplir con lo propuesto desde el enfoque de educación inclusiva.		10					
NIVELES DE LOGRO	Resultados	Cualitativo	P. Ideal				D
		Cuantitativo	100				

CALIFICACIÓN: Puntaje obtenido / puntaje ideal: _____ / 100 = _____ x 5 = 75%

ESCALA DE JUICIO VALORATIVO:

- a 2.9 Se requiere mejorar
- a 3.9 Tolerable desempeño
- 4.0 a 4.6 Desempeño sobresaliente
- 4.7 a 5.0 Muy buen desempeño

Por haberte dado la oportunidad de participar de este espacio de formación

Muchas Gracias

Instrumento Adaptado de la rúbrica de autoevaluación elaborada por Elkin Yovanni Montoya Gil, docente
Universidad de Antioquia.

Apoyos Bibliográficos

- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
- Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*.
- Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Traducción al español, Versión, 2*.
- Manual para la implementación del instrumento de caracterización del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes de los grados transición y primero, MEN.
<http://maticasmendez.com.co/wp-content/uploads/2018/01/Anexo-3.1-Instructivo-del-Instrumento-de-Caracterizaci%C3%B3n.pdf>
- Guía de Uso: Evaluación Formativa, Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20los%20grados%20de%20transici%C3%B3n%20y%20primero.pdf>
- Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación

inclusiva. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

- . Moreno, M., Murillo, A., Padilla, G., Albarracín, A., Pinzón, N., Bernal, Y., & Riveros, L. (2014). Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa. *Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.*

Referencias Bibliográficas

- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En: *Revista electrónica de investigación educativa, 15(2)*, 82-99.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva, 4 (2)*, 137-148.
- Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Docencia universitaria basada en competencias, 27-56*