

Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas
inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Sandra Oxana Roa Cabeza

Ana Cristina Acosta Guette

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Postgrados

Maestría en Educación

Barranquilla

2023

Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas
inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Sandra Oxana Roa Cabeza

Ana Cristina Acosta Guette

Trabajo para optar el título de Magister en Educación

Director

Myriam Cecilia Molina Bernal

Codirector Metodológico

Irma Amalia Molina Bernal

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Postgrados

Maestría en Educación

Barranquilla

2023

Nota de aceptación:

Firma del director

Firma de jurado

Firma de jurado

Barranquilla, 1 de septiembre del 2023

Agradecimientos

Agradecimientos A la Universidad Sergio Arboleda por aportar a nuestra formación académica.

A la Dra. Irma Amalia Molina Bernal por su apoyo y acompañamiento en el momento en que más lo necesitábamos.

A la Dra. Myriam Cecilia Molina Bernal por los generosos aportes y orientaciones que permitieron consolidar el trabajo de grado que se está presentando.

A Paola Sánchez, Lolimar Vásquez, Yolima Corchos y Lisbeth De la Hoz quienes participaron en parte del proceso de investigación.

Ana y Sandra

Dedicatoria

Quisiera agradecer a Dios por las bendiciones recibidas: la vida, la salud, la sabiduría y fortaleza para lograr mis objetivos.

Dedico este trabajo de tesis a mis padres, Ana y Demetrio por su amor infinito, sacrificio y apoyo en esta etapa de mi formación personal y profesional.

A mis hermanas Yolie y Melisa, mujeres ejemplares para mí; a mis sobrinos Gabriel Jesús y Miguel Ángel.

A ti, por tu apoyo y comprensión en esta etapa de mi vida.

A Rex, amigo fiel.

A los amigos cercanos que me brindaron su apoyo y voz de aliento, desde el inicio hasta la culminación de este proyecto, muchas gracias por su apoyo.

Ana Cristina Acosta Guette

Dedicatoria

Dedico este triunfo:

A Dios por ser el centro de mi vida. Por regalarme las fuerzas y la salud para asumir este reto académico. ¡Gracias Señor!

A mi madre Nelly (q.p.d.) a quien amo con todo mi corazón. Siempre serás mi inspiración. Es increíble como a pesar de los años incluso en este paso tu respaldo me acompañó.

A mi abuela Matilde y mi tía Yomaira quienes en su rol de madres son mi mejor ejemplo y me regalan su amor, apoyo y confianza, motivándome a ser mejor cada día.

A mi esposo Joaquín Sanguino por su apoyo y comprensión. Por estar al pendiente de mí durante todo el proceso y motivarme a seguir avanzando. Te amo.

A todos mis compañeros y maestros por cada aporte significativo que le regalaron a mi formación académica y personal.

Sandra Oxana Roa Cabeza

Resumen

Esta investigación surgió debido a las debilidades observadas en la práctica docente con relación a la educación inclusiva, el manejo de las necesidades diversas de los estudiantes y la falta de formación de algunos docentes de la institución analizada. El objetivo general de la investigación fue diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada. La metodología empleada se centra en un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo. El método empleado sigue las fases de la investigación acción que son planificar, actuar, reflexionar y evaluar. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental, la entrevista, la encuesta y la observación. Los resultados dejan ver que las docentes de básica primaria del grado tercero no cuentan con la formación necesaria para atender la diversidad educativa, y las estrategias desarrolladas no cumplen con las expectativas de los estudiantes generando en ellos frustración; así mismo se encontró que la escuela se guía por un enfoque constructivista, sin embargo, aunque incluyen políticas inclusivas estas no se reflejan en la práctica. Se diseñó un programa de formación docente con cuatro módulos cumplen las metas necesarias para formar docentes inclusivos. Se concluye que pensar una educación de calidad que cumpla con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible lleva inmersa la formación continua de los docentes para mejorar la práctica educativa y especialmente, para atender las necesidades reales de los estudiantes.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación Inclusiva, Formación docente, Didáctica, Motivación.

Abstract

This research arose due to the weaknesses observed in teaching practice with respect to inclusive education, the management of the diverse needs of students, and the lack of training of some teachers of the analyzed institution. The general objective of the research was to design a teacher training program to strengthen inclusive pedagogical practices from the Universal Design for Learning within the District Institute for Integral Development Nueva Granada. The methodology used focuses on a socio-critical paradigm, with a qualitative approach. The method used follows the phases of action research which are planning, acting, reflecting, and evaluating. The techniques used were documentary review, interview, survey, and observation. The results show that third-grade primary school teachers do not have the necessary training to cater for educational diversity, and the strategies developed do not meet the expectations of students generating frustration in them; It was also found that the school is guided by a constructivist approach, however, although inclusive policies include these are not reflected in practice. A teacher training programme was designed with four modules that meet the goals needed to train inclusive teachers. It is concluded that thinking about a quality education that meets the fourth objective of sustainable development involves the ongoing training of teachers to improve educational practice and especially, to meet the real needs of students.

Keywords: Universal Design for Learning, Inclusive Education, Teacher Training, Didactics, Motivation.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	14
Capítulo I	16
1.1 Situación problema de interés a investigar	16
1.1.1 Contexto institucional	21
1.2 Estado del Arte	26
1.2.1 Antecedentes de la categoría DUA	26
1.2.2 Antecedentes de la categoría Educación Inclusiva	32
1.2.3 Antecedentes de la categoría Formación Docente	39
1.3 Pregunta de investigación	43
1.4 Justificación de la pregunta de investigación	43
1.5 Justificación de la investigación	44
1.6 Objetivos	47
1.6.1 Objetivo general	47
1.6.2 Objetivos específicos	47
Capítulo II	48
Marco teórico	48
2.1 Fundamentación Teórica de la investigación	48
2.1.1 Diseño Universal para el Aprendizaje	48
2.1.1.1 Principios del DUA	50
2.1.2 Educación inclusiva	60
2.1.2.1 Flexibilidad curricular	67
2.1.3 Formación docente en educación inclusiva	69
2.2 Marco legal	70
Capítulo III	74
Metodología	74
3.1 Enfoque	74
3.2 Paradigma	75
3.3 Tipo de investigación	76

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL FORTALECIMIENTO	10
3.4 Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos	77
3.5 Informantes clave	83
Capítulo IV	84
Resultados y Análisis de resultados	84
4.1 Estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias docentes frente a la inclusión.	84
4.1.1 Hallazgos de la Entrevista.	84
4.1.2 Hallazgos de la Observación.	91
4.1.3 Hallazgos de la Revisión documental	95
4.1.4 Triangulación de la información	99
4.2 Ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa.	104
4.2.1 Hallazgos de la lista de chequeo	104
4.3 Construcción del programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas	107
4.3.1 Propuesta.	110
Capítulo V	132
Conclusiones y Recomendaciones	132
5.1 Conclusiones	132
5.2 Recomendaciones	138
Referencias Bibliográficas	140
Anexos	157

Lista de Tablas

Tabla 1. Tabla Puestos del IDDI Nueva Granda en el ranking de instituciones públicas de Barranquilla calendario A desde el año 2020	22
Tabla 2. Marco legal de diversidad, discapacidad e inclusión en Colombia	71
Tabla 3. Categorización	80

Lista de Figuras

Figura 1. Niveles de desempeño	23
Figura 2. Direccionamiento Estratégico institucional	24
Figura 3. Escudo e himno de la Institución	25
Figura 4. Principio 1: múltiples formas de implicación	52
Figura 5. Principio 2: Múltiples formas de representación	53
Figura 6. Principio 3: Múltiples formas de acción y expresión	54
Figura 7. Redes neuronales y acercamiento al DUA	56
Figura 8. Plantilla de Perfil de aprendizaje de la clase recomendada por el marco del DUA	58
Figura 9. Plantilla de Barreras del currículo	59
Figura 10. Plantilla de Soluciones DUA	60
Figura 11. Movimientos hacia la inclusión.	62
Figura 12. Necesidades Educativas Diversas	63
Figura 13. Principios de la Neurodiversidad	666
Figura 14. Etapas de la Investigación	78
Figura 15. Ciclo PHVA para diseño del programa.	107

Lista de Anexos

Anexo 1. Carta de Permiso	157
Anexo 2. Cronograma	158
Anexo 3. Matriz de análisis de documentos	160
Anexo 4. Diseño Metodológico	170
Anexo 5. Entrevista a los docentes	171
Anexo 6. Diario de campo	183
Anexo 7. Lista de chequeo documentos institucionales sobre inclusión y diversidad	185
Anexo 8. Triangulación de resultados para el diagnóstico	188
Anexo 9. Consentimiento informado docentes	199
Anexo 10. Evidencias de la observación	201

Introducción

La evolución de la educación en las últimas décadas ha sido acelerada, la inclusión de las tecnologías, nuevos paradigmas de enseñanza, herramientas tecnológicas, entre otras situaciones importantes que han permeado ampliamente el manejo de los procesos del sistema educativo, llevan a la necesidad de repensar hasta qué punto el maestro se encuentra preparado para ello; sin embargo, el punto máximo de esta reflexión se encuentra al tocar el tema de la educación inclusiva, dado que múltiples investigaciones, entre ellas las realizadas por Molina (2017; 2018) dejan en evidencia que la formación del docente es una tarea pendiente en esta área, y que el cumplimiento de la responsabilidad del docente se ve mermada por la falta de formación en didácticas inclusivas, tal como lo plantean López y Noguera (2019).

Teniendo en cuenta esto, surgió la idea de desarrollar una investigación cuyo objetivo fue diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada. Las razones de esto también se centran en la problemática detectada, donde se evidencia frustración, desmotivación y desinterés de algunos estudiantes con necesidades diversas.

Para abordar esta investigación fue necesario planear, organizar y ejecutar acciones para dar solución a esta problemática, por tanto, se empleó una metodología que se rigió por el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo. El método empleado siguió las fases de la investigación acción y utilizó técnicas como la revisión documental, la entrevista, la encuesta y la observación. Gracias a los instrumentos empleados se recabó la información necesaria para desarrollar todos los objetivos, incluido el programa de formación docente,

basado en las posturas del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2018), Alba (2018), Mancera et al. (2016), Armstrong (2012), entre otros.

El documento se compone de cinco capítulos, el primero de ellos donde se revelan las generalidades del problema y se detallan los antecedentes tenidos en cuenta para el estudio de la temática. Aquí se realizó la contextualización de la institución, se planteó la pregunta de investigación, justificación y objetivos. El segundo capítulo contiene el marco teórico, donde se encuentra el estado del arte que da cuenta de una revisión bibliográfica asociada con las tres categorías de análisis: Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación inclusiva y Programa de Formación docente. Se encuentra también el marco legal relacionado con el tema de investigación.

En el tercer capítulo se observa el diseño metodológico, donde se presenta el enfoque, paradigma y tipo de investigación. Así mismo, se detallan los métodos e instrumentos de recolección de datos, atendiendo a las etapas de la investigación, y también se establecen los informantes clave. El cuarto capítulo contiene el análisis de la información donde se detallan los resultados de los instrumentos aplicados atendiendo al cumplimiento de los objetivos específicos. En este capítulo se presenta la propuesta de investigación con el programa de formación que contiene cuatro módulos que son: “Creando conocimientos”, “Identificando las debilidades en el aula”, “Atendiendo la inclusión y la diversidad” y “Didáctica en el aula”.

En el quinto capítulo se encuentran las conclusiones y recomendaciones de la investigación desde los objetivos específicos propuestos para dar respuesta a la pregunta problema. Después de ello, se enuncian las referencias bibliográficas utilizadas para fundamentar teóricamente la investigación y los anexos que soportan el desarrollo adecuado de cada uno de los procesos.

Capítulo I

Este capítulo contiene la contextualización del escenario donde se desarrolló la investigación, el planteamiento del problema, el estado del arte desde el contexto de investigaciones internacionales, nacionales y regionales, la pregunta problema, la justificación y los objetivos. Es fundamental dentro de la investigación porque en él se detallan los elementos y situaciones que dieron origen a este estudio y se establecen los objetivos que son eje de todo el documento.

1.1 Situación problema de interés a investigar

La educación inclusiva se ha convertido en un reto no sólo para los educadores sino para los sistemas educativos en general, dado que la flexibilización necesaria que se requiere en los procesos curriculares, en la formación del profesorado, en la administración educativa e incluso en las prácticas desarrolladas por los docentes, no ha avanzado de la manera que se esperaba, a pesar de las diferentes regulaciones nacionales e internacionales que apoyan este proceso (Espada et al., 2019). Aparte de esto, es claro que hay un aumento notable de la necesidad de trabajar por el reconocimiento de las diferencias, dado que cada día los países más pobres aumentan el porcentaje de exclusión educativa (UNESCO, 2020).

El informe de seguimiento de la educación en el mundo, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) revela que el 20% de los niños en todo el mundo son excluidos de la educación por múltiples razones: discapacidad, pobreza, necesidades educativas especiales (NEE), por ser migrantes, desplazados, refugiados, por pertenecer a minorías (étnicas,

religiosas, lingüísticas, grupos indígenas), por vivir en zonas rurales remotas, por ser parte de grupos marginados, por su género, por su aspecto físico o por condiciones familiares o personales (trabajo infantil, orfandad, depresión, delincuencia, enfermedades, entre otras). Esta situación es realmente alarmante porque se vulnera el derecho a la educación de estos estudiantes, y se impulsa aún más el analfabetismo en el mundo (UNESCO, 2020).

Por otra parte, la UNESCO (2022) establece que todos los educandos son importantes, sin embargo, también es claro que en todo el mundo la falta de prácticas inclusivas sigue imperando por diferentes razones, como “el género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad” (Párr. 1), y en el caso de la escuela por falta de políticas inclusivas y debilidades en la formación de los docentes (Espada et al., 2019). Frente a esto, desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la agenda 2030 adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se pretende reconocer y eliminar esas barreras que impiden la educación inclusiva, equitativa y de calidad, al diseñar el objetivo número cuatro cuya finalidad es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015).

Partiendo de este hecho, una solución pensada en los años 80 por el arquitecto Ron Mace fue el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone el diseño de productos que puedan ser desarrollados, empleados o utilizados por todas las personas, sin necesidad de realizar adaptaciones, hecho que lo convirtió en un enfoque y modelo para la educación inclusiva en el mundo (Pastor, 2017). Sin embargo, el problema de la inclusión sigue latente debido al desconocimiento de mecanismos como el DUA por parte de los docentes y de algunos administradores educativos, dado que el DUA cuenta con estrategias

metodológicas y principios que pueden ser de gran utilidad para generar inclusión, los cuales al ser desconocidos por los docentes pueden generar efectos negativos, puesto que, estos juegan un rol importante en el enfoque inclusivo, dado que se requiere de la implantación de recursos y estrategias que ayuden a potenciar las prácticas inclusivas (Rojas, 2022).

Este fenómeno que vive la inclusión educativa se extiende a los países latinoamericanos, donde la diversidad educativa está enmarcada en ambientes quebrantados por la pobreza, la desigualdad y la inequidad, lo que sumado a la falta de formación de los docentes para desarrollar prácticas inclusivas y los currículos estandarizados puede aumentar los niveles de exclusión educativa (Valencia y Hernández, 2017). Tales afirmaciones son respaldadas por la investigación de Arnaiz (2019), quien confirma que los currículos de las instituciones latinoamericanas no cuentan con un componente inclusivo que garantice la calidad educativa, y por ende, los docentes no se ven comprometidos a incluir dentro de sus planes de formación la atención a la diversidad y multiculturalidad, aun conociendo que el fomento de la inclusión educativa tiene como fin último apoyar las cualidades y necesidades de todos los estudiantes pertenecientes a las instituciones.

Pese a lo anterior, Márquez (2021) señala que en América Latina y El Caribe hay avances frente a la inclusión educativa, sin embargo, existen limitaciones como la capacitación docente para ofrecer a los estudiantes la atención requerida y la ausencia de estrategias idóneas para facilitar la enseñanza. A esto se le suma que muchas escuelas no cuentan con la infraestructura adecuada ni con los equipos de trabajo multidisciplinario que se requieren para brindar paso a esas mejoras necesarias para lograr la inclusión en educación.

En lo que respecta a Colombia, se debe resaltar que este es un país multiétnico y multicultural que debe ser ejemplo en cuanto a las políticas educativas inclusivas, y aun cuando goza de un buen marco legal en materia de inclusión educativa es posible observar que existen muchas debilidades en cuanto a la formación docente (García, 2020), dado que pueden realizar prácticas excluyentes cuando solicitan materiales que no todos los estudiantes pueden adquirir, o cuando realizan actividades que exaltan las debilidades de algunos estudiantes, situación que puede ser recurrente en las instituciones públicas de Colombia.

El informe Talis que entrega la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) revela que el 9% de los docentes trabajan con al menos un 10% de estudiantes que han sido identificados formalmente con NEE (discapacidad mental, física o emocional), siendo este porcentaje más bajo que el promedio, que está en el 27%. No obstante, al desarrollar el informe, se reveló que el 55% de los docentes manifiestan la necesidad de formación para enseñar en entornos con NEE (OCDE, 2019).

En promedio en Colombia el 68% de los directores reportan que la entrega de instrucción de calidad en su establecimiento educativo se ve obstaculizada por la escasez de docentes con la necesaria competencia para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (en comparación con 32% en la OCDE). (OCDE, 2019, p. 6).

Los datos que entrega esta organización son los que soportan el desarrollo de investigaciones de este tipo, dado que la finalidad misma de este estudio se concentró en una institución educativa ubicada en Colombia, en el departamento del Atlántico, puntualmente en su capital, Barranquilla. De esta forma, el foco de la investigación se remitió al Instituto Distrital Para El Desarrollo Integral Nueva Granada (IDDI), en su Sede

#2 correspondiente a la primaria en la jornada de la mañana, es importante resaltar que cuenta con pocos estudiantes que requieran algún tipo de atención diferencial, sin embargo, es necesario que la comunidad perciba y tome conciencia de lo fundamental que es mantener ambientes que generen aceptación y participación hacia estos pocos estudiantes y en general hacia toda la diversidad presente en cada uno de ellos, dado que puede tratarse de: aspectos físico, color de piel, sexo e intereses particulares.

De esta forma, teniendo en cuenta todo lo que se ha mencionado previamente, se pensó en la necesidad de desarrollar estrategias, que apunten, no sólo a concientizar a los estudiantes a través de campañas, sino a fortalecer las competencias de los docentes desde un programa de formación; por tanto, el eje central de este estudio no se guio hacia el aprendizaje de los estudiantes, sino a mejorar las prácticas educativas de los docentes hacia la educación inclusiva desde su capacitación.

Por otra parte, es importante señalar que, en la escuela, algunos estudiantes tienen un concepto errado del porqué de los comportamientos de algunos de sus compañeros y esto genera en algunos casos discriminación, señalamientos, burlas y otro tipo de conductas que distorsionan la posibilidad de poder convivir desde la equidad, y es allí donde el rol de orientadores que ejercen los docentes es determinante. Así mismo, los docentes, en medio de sus mejores intenciones de crear ambientes de sana convivencia se enfocan en promover los valores, pero se dejan de lado las necesidades que se presentan desde el campo académico, y ante este hecho, toma fuerza la necesidad de diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje con ayuda del diseño de un programa de formación docente que se ajuste a las necesidades de la escuela.

1.1.1 Contexto institucional

El Instituto Distrital Para El Desarrollo Integral Nueva Granada es una institución de carácter oficial, mixta que brinda educación en los niveles de Pre - escolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, con calendario A. Cuenta con dos sedes que son relativamente cercanas la una de la otra, ambas ubicadas al suroccidente de la ciudad de Barranquilla en el barrio Nueva Granada; la sede principal que corresponde a la Sede #1 de bachillerato se encuentra ubicada en la Cra. 31 N° 64-55, por su parte los niveles de preescolar y básica primaria se encuentran en la sede #2 ubicada en la Calle 65 N° 34 – 10.

El IDDI Nueva Granada desarrolla su actividad pedagógica y educativa basada en los valores de Honestidad, responsabilidad, solidaridad, respeto y equidad. Empezó funcionando como Escuela Número Octava para Varones según la ordenanza No. 106 de abril 21 de 1983 expedida por la honorable asamblea del Departamento del Atlántico; en el año 1997 se cambia la denominación a “Centro de Educación Básica No. 20, porque se amplía la atención del Nivel Básica Primaria a la Básica Secundaria (1°-9°), El 29 de Agosto de 1998 por gestión de la Esp. Luz Mery Martínez quien formula el proyecto de ampliación cuando se expide la licencia que extiende la atención de la población hasta la Educación Media.

En año 2001, la Secretaria de Educación del Distrito de Barranquilla nombra Rectora a la Esp. Inmaculada Solano de Hernández, quien gestiona la implementación de la jornada escolar complementaria en convenio con la Caja de Compensación Combarranquilla con el objeto de hacer gestión del tiempo de la jornada escolar y propiciar permanencia en la institución y mediante la licencia de funcionamiento 08553 de 31 de diciembre de 2009 cambia el nombre de CEB No 20 “Rafael Pombo” a Instituto Distrital

para el Desarrollo Integral “Nueva Granada”, se hace caracterización de la institución con reconocimiento de un Media Técnica en Informática y las profundizaciones en Ciencias, Matemáticas y Humanidades. En el año 2009, se fusiona la institución con la IED “José Julián Martí”.

En el 2015 llega la Esp. Ruth Rubio Gambín y se gestiona la implementación de la Jornada Única para el nivel de Media y para ello se emite de la Secretaría de Educación la Resolución 06335 del 05 de noviembre del 2015, en la que se mantiene la jornada diurna para los niveles Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria. En el año 2019 por gestión de la rectora se amplía la Jornada Única para el grado 9º mediante resolución 01612 de 14 de febrero de 2019.

La institución es reconocida a nivel distrital y nacional por recibir una premiación nacional en la noche de los mejores como una de las instituciones educativas destacadas por sus procesos de mejoramiento de niveles de inglés, por medio del cual se destaca el impacto de las estrategias implementadas para la enseñanza de una segunda lengua en el año (2018). En el año 2020 el IDDI entra en el ranking de los colegios públicos en Barranquilla con mejores resultados en la prueba Saber y manteniéndose hasta el momento en la clasificación A+.

Tabla 1.

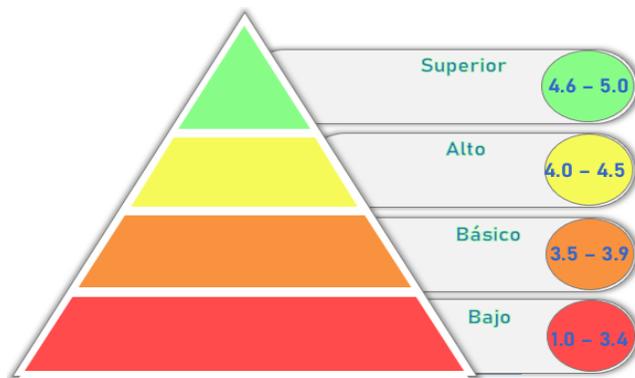
Tabla Puestos del IDDI Nueva Granada en el ranking de instituciones públicas de Barranquilla calendario A desde el año 2020

Año	Puesto
2020	2º
2021	6º
2022	2º

Nota. La tabla muestra el puesto ocupado por la institución dentro del ranking de instituciones públicas en la ciudad de barranquilla- calendario A en los últimos tres años. Fuente: Elaboración propia en base al PEI IDDI Nueva Granada.

El sistema de evaluación de la institución es algo exigente en comparación a la mayoría de las instituciones públicas del distrito de Barranquilla pues sus niveles de desempeño se ven definidos Tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1.
Niveles de desempeño



Nota. La figura muestra los niveles de aprobación y desaprobación con los cuales se evalúa en el IDDI Nueva Granada de Barranquilla. Fuente: Elaboración propia en base al PEI IDDI Nueva Granada (2023).

El nivel socio económico de la mayoría de las familias que hacen parte de esta institución es medio alto, a su vez gran parte del total de sus estudiantes provienen de barrios con estratos 3 y 4 de la ciudad de Barranquilla y se movilizan a la institución a través del servicio de transporte o carros particulares.

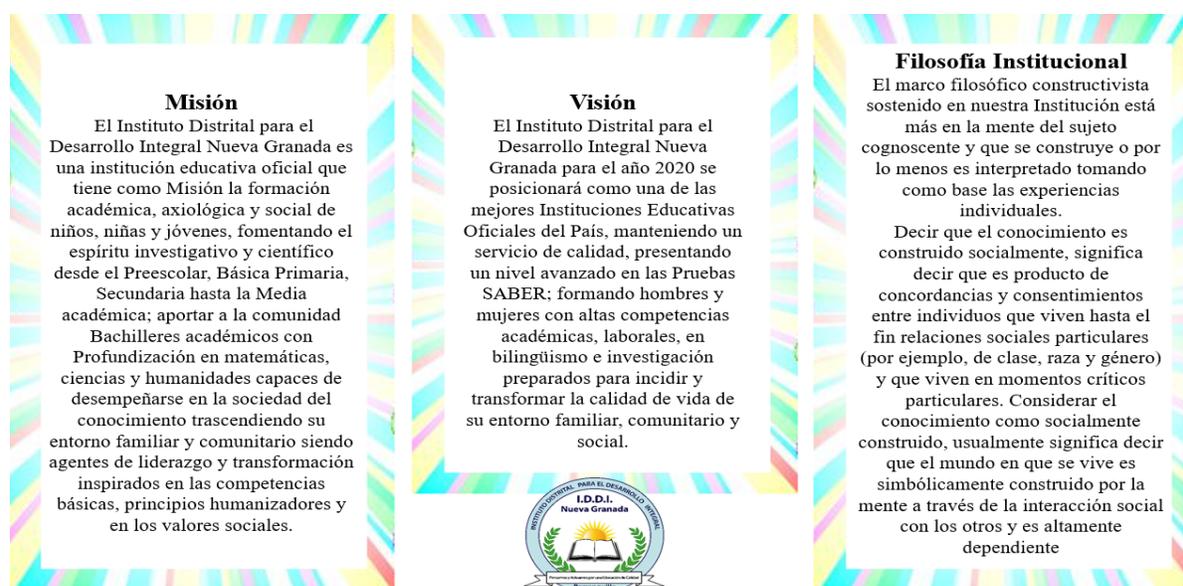
Los docentes y directivos docentes son personas que se encuentran en el rango de los 27 a los 69 años. Se caracterizan por ser personas comprometidas y responsables en el ejercicio de su labor, competentes en el uso de recursos didácticos y tecnológicos además de manejar gran variedad de estrategias pedagógicas que permitan facilitar el aprendizaje de los niños. Estos apoyándose en el acompañamiento de la mayoría de los padres de familia se preocupan en formar un individuo que se identifique con el perfil del estudiante

Iddista, convirtiéndose en un equipo que apoya conjuntamente a la materialización de la visión institucional.

La institución cuenta con la plataforma SIAN365, un sistema de información académico a partir de la cual se pueden realizar diferentes acciones que van desde la mensajería entre todos los integrantes de la comunidad educativa, visualizar, subir y descargar documentos, videos, links, evaluaciones en línea, etc. hasta la visualización de calificaciones en tiempo real lo que fortalece el seguimiento académico entre otras más. Cabe resaltar que la institución contaba con este recurso antes de la pandemia y durante la misma sus funciones fueron más relevantes en el proceso académico.

El direccionamiento estratégico del IDDI Nueva Granada está dado por la Misión, Visión y filosofía institucional, los cuales se presentan en la Figura 2.

Figura 2.
Direccionamiento Estratégico institucional



Nota. La figura muestra la misión, visión y filosofía institucional del IDDI Nueva Granada de Barranquilla. Fuente: Elaboración propia en base al PEI IDDI Nueva Granada (2023).

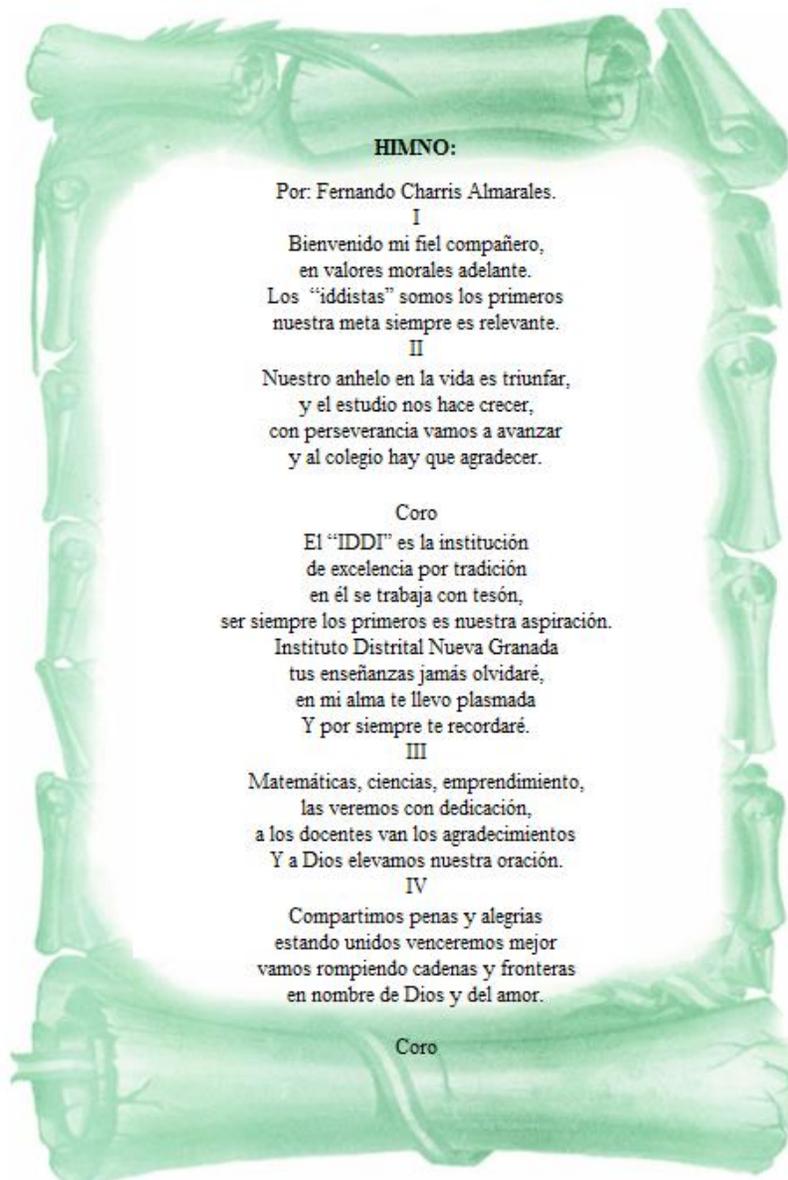
Los símbolos institucionales son el escudo y el himno, los cuales se muestran en la Figura 3.

Figura 3.

Escudo e himno de la Institución



Escudo



Nota. La figura muestra el escudo e himno del IDDI Nueva Granada de Barranquilla.

Fuente: Elaboración propia en base al PEI IDDI Nueva Granada (2023).

1.2 Estado del Arte

Para el desarrollo de este apartado se tuvieron en cuenta las tres categorías abordadas en este documento: Educación Inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje y Formación Docente. Estos antecedentes se ordenarán teniendo en cuenta las categorías mencionadas y la antigüedad, yendo del más reciente al más antiguo en cada categoría. Del mismo modo, en el Anexo 2 se puede apreciar una breve caracterización de cada uno de ellos, donde se resalta el autor, el año, el país de origen, la categoría que aborda, el objetivo general y la metodología.

1.2.1 Antecedentes de la categoría DUA

El recorrido de antecedentes de esta categoría parte de los referentes internacionales y se inicia con el estudio titulado “El Diseño Universal del Aprendizaje como estrategia educativa en el área de lengua y literatura para estudiantes de sexto año de educación general básica” y fue desarrollado por Rojas (2022) en Ecuador. Tuvo como objetivo elaborar una propuesta educativa que promueva la enseñanza de la lectura y escritura en el área de Lengua y Literatura mediante la utilización del DUA. La información que fue recopilada es de corte cuantitativo, se efectuó encuestas hacia los docentes de la Institución en los niveles de básica elemental y media; del mismo modo se llevó a cabo la observación directa y participante (Rojas, 2022)

En los resultados se establece que la propuesta tiene como objetivo promover una enseñanza inclusiva de la lectura y escritura, proporcionando opciones flexibles y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Se puede concluir que la implementación del DUA aporta a los docentes variables de gran importancia para ejercer la práctica

docente, beneficiando a todos los estudiantes indiferentemente de sus necesidades educativas, pero que aseguran la atención a la diversidad gracias al uso de las tecnologías.

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Cortés et al. (2021), realizada en Brasil, cuyo objetivo es “analizar la presencia de los fundamentos del DUA en los documentos publicados por los organismos internacionales con competencia en materia educativa y de repercusión mundial” (p. 269). Se trata de una investigación cualitativa donde la técnica central es el análisis documental. En el documento se muestra la vinculación del DUA con el currículo, el derecho a la educación, la diversidad, y la neurociencia, destacándolo como elemento determinante en la educación inclusiva.

Los resultados de este estudio muestran que el rol del currículo en el desarrollo del DUA es determinante, dado que este debe ser flexible para poder adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto. Los autores concluyen que el reconocimiento del DUA a nivel internacional aun es incipiente y que se hace necesario que los sistemas educativos de todos los países exijan que desde el Proyecto Educativo Institucional el DUA se incluya en las escuelas para garantizar la inclusión educativa.

Luego se encuentra el estudio realizado en México por Hernández (2020) y tuvo como objeto “analizar y reflexionar de qué manera el empleo de los principios y pautas que propone el DUA le permiten al docente ofrecer una educación inclusiva para atender a la diversidad de un grupo de segundo grado de educación primaria” (p. 11). La metodología es cualitativa y utiliza el paradigma sociocrítico. Las técnicas empleadas fueron la observación participante y la encuesta.

Los resultados muestran que la implementación del DUA en las escuelas permite atender a la diversidad educativa dado que imprime en los estudiantes motivación e interés para el desarrollo de las actividades aumentando su rendimiento en las diferentes áreas. Se

concluye la importancia de conocer la realidad de los estudiantes, sus necesidades y las barreras de aprendizaje que ellos enfrentan, para sí poder plantear posibles estrategias de solución y ante esto el DUA se convierte en una estrategia de gran utilidad (Hernández, 2020).

Seguido se encuentra el estudio realizado en Panamá por Ávila y Perigault (2019), que tiene como objetivo, “aplicar el enfoque del diseño universal de aprendizaje (DUA) para fortalecimiento del proceso de la educación inclusiva en el Centro Educativo Básico General Veracruz” (p. 14). La metodología empleada se centra en un paradigma cualitativa, con enfoque educativo. Las técnicas usadas fueron la observación y la encuesta; esta última arrojó como resultado una debilidad amplia en la formación de los docentes para atender a la diversidad.

Ávila y Perigault (2019) concluyen que el Diseño Universal para el Aprendizaje permite mejorar las prácticas de los docentes y genera mayor confianza por parte de los estudiantes para acercarse a los docentes, creando ambientes de solidaridad, cooperación y motivación. Además, se establece un cambio de actitud positivo por parte de los docentes quienes mostraron mayor disponibilidad en los procesos de enseñanza.

Otra de las investigaciones fue realizada en Chile por Valencia y Hernández (2017) cuyo objetivo fue “develar la necesidad de preparar a los docentes para la inclusión educativa aplicando el DUA” (p. 105). La metodología empleada es de tipo cualitativo y utiliza la técnica de revisión bibliográfica. Los resultados muestran que en Chile es necesario fortalecer la preparación de los docentes para mejorar la atención de la diversidad y los estudiantes con necesidades educativa, pero para ello es necesario que se preparen para implementar el DUA. Se concluye que implementando el DUA se logra mayor

flexibilidad curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje por ello la preparación de los docentes es determinante.

También en Chile, Labra y Riquelme (2017) desarrollaron una investigación con la finalidad de “comparar los resultados obtenidos de la elaboración y posterior aplicación de una propuesta didáctica en base al Diseño Universal de Aprendizaje, en la unidad cero de repaso, de 2° año de educación media” (p. 13). La metodología es mixta, de tipo explicativo y diseño cuasi experimental. Se utilizó como técnica la encuesta, obteniendo como resultado inicial debilidades en los resultados con poca aprobación, y después de implementar la estrategia del DUA, los resultados se tornaron más favorables. Esto les permite concluir a los autores que existen factores que demuestran la pertinencia del DUA como la motivación, compromiso de los estudiantes, participación, trabajo colaborativo, uso de las tecnologías, entre otros.

El siguiente antecedente fue desarrollado en España, Díez y Sánchez (2014), realizaron una investigación cuyo propósito fue defender la aplicación del paradigma del diseño universal a la educación como una estrategia válida para atender a la diversidad en las aulas universitarias. En este estudio los autores buscan un acercamiento a la educación de calidad que garantice que todas las personas cuentan con oportunidades de aprender. La metodología empleada es cualitativa y usa como técnica la revisión bibliográfica y la entrevista. Se concluye de este estudio que para atender a la diversidad y generar oportunidades de inclusión, la principal estrategia a implementar es formar a los docentes para la implementación del DUA.

Seguidamente, se presentan los antecedentes nacionales que inician con la investigación de Meneses (2022) cuyo objetivo fue “Analizar las estrategias aplicadas en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la Institución educativa Palmira

bajo las perspectivas de la educación inclusiva y el enfoque diferencial” (p. 8). La metodología está enmarcada en un diseño cualitativo utilizando como técnicas la entrevista y la observación.

Los resultados mostraron que aun cuando la escuela tiene en el PEI un modelo constructivista y de Escuela Nueva, se evidenció que los docentes poco lo ponen en práctica, elementos que fueron destacados en las entrevistas. Los docentes reconocen la diversidad en los estudiantes y experimentan la necesidad de crear estrategias apoyadas en el DUA. Se logra concluir que el desarrollo de las actividades debe tener como foco el reconocimiento de las necesidades y características de los estudiantes, así como la mediación de las tecnologías pues se comprobó un aumento de la motivación en los estudiantes (Meneses, 2022).

Otro antecedente es el de Fonseca et al. (2022) cuyo objetivo fue “diseñar una propuesta desde algunos principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para promover y fortalecer la educación intercultural del nivel transición en el Colegio Antonio Nariño – Cúcuta, Norte de Santander” (p. 11). El enfoque fue cualitativo y empleó técnicas como la observación, el cuestionario (prueba diagnóstica) y la revisión documental. Los resultados dan cuenta de la necesidad de reorientar el diseño curricular para poder atender a las necesidades de los estudiantes. Se concluye que al implementar los principios del DUA en estudiantes de transición es posible promover la interculturalidad y se potencia la dimensión cognitiva de los estudiantes.

Seguido de ello, se encuentra la investigación de Gaviria (2021) cuyo propósito fue “determinar una propuesta de enseñanza en lectoescritura que permita un desarrollo en las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado primero de primaria, a través de los

diseños universales de aprendizaje” (p. 31). la metodología empleada fue mixta con diseño fenomenológico; las técnicas empleadas fueron la revisión documental y la encuesta.

Los resultados revelaron que la implementación del DUA desarrolla habilidades lectoescritoras en los estudiantes, llevándolos a un aprendizaje significativo. Además de ello, se estableció que “el método ecléctico de lectoescritura reúne elementos variados que se ajustan a las planeaciones de clase y estilos de aprendizaje de los estudiantes” (Gaviria, 2021, p. 90). Se concluyó que a través del DUA pueden desarrollarse estrategias de educación inclusiva reales, que atienden a las necesidades de los estudiantes.

Luego se analizaron las investigaciones regionales entre las cuales se encontró la tesis realizada en Barranquilla por Llinás y Marino (2022), cuyo objetivo fue “comprender a partir de la implementación de estrategias didácticas centradas en el diseño universal de aprendizaje la relevancia en los procesos de aprendizaje autónomo en estudiantes de quinto grado de la IED Nueva Granada” (p. 17). Se sigue una metodología cualitativa con paradigma crítico social; las técnicas empleadas son la observación directa, la entrevista y la revisión documental. Los resultados muestran el desconocimiento de los docentes en cuanto a los conceptos y principios asociados al DUA. Se concluye que la relevancia de los procesos de aprendizaje a partir del DUA se centra en que las estrategias implementadas promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes.

De la misma forma, se encontró la investigación de Almario y Pacheco (2021) enfocada a analizar la apropiación del DUA en la práctica docente facilitando la atención educativa a la diversidad. La investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico, por tanto, se empleó como técnica la revisión de la bibliografía, la encuesta y la observación. Los resultados muestran que al menos un 57% de los docentes desconocen que es el DUA o su utilidad y, por ende, no lo implementan en sus clases,

mostrándose a su vez esquivos ante los beneficios que este puede ofrecer. Se concluye que es determinante fomentar un enfoque educativo centrado en el DUA, que se articule al modelo pedagógico o en su defecto que permita hacer mejoras curriculares y facilite la práctica educativa en cuanto a la atención a la diversidad.

Seguido de esos estudios se encuentra el de Movilla y Suárez (2019), cuyo objetivo fue “generar acciones pedagógicas para hacer del DUA una estrategia que fortalezca la intervención del docente en el marco de la escuela inclusiva” (p. 21). La metodología empleada es tipo cualitativo con enfoque interpretativo. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación participante y el análisis documental. Los resultados revelaron que algunos de los docentes aplican los principios del DUA de una manera no intencional, mientras que otros desconocen sus beneficios. Se concluye que cuando los docentes desconocen los principios del DUA se desaprovechan herramientas valiosas para potenciar la inclusión en el aula y la calidad educativa.

1.2.2 Antecedentes de la categoría Educación Inclusiva

El primer antecedente internacional de esta categoría corresponde a la investigación desarrollada en Argentina por Simari (2021) cuyo objetivo fue “aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido” (p.11). La metodología empleada sigue un enfoque mixto con diseño no experimental. Se emplearon las técnicas de encuesta y entrevista. Los resultados muestran barreras que dificultan la aceptación del proceso de inclusión entre ellos la comunicación, la orientación de las familias, la formación docente, los contenidos y metodologías entre otros. Dentro de las conclusiones se establece que la falta de formación docente es una de las barreras más

relevantes para la inclusión siendo este un factor obstaculizador, que resta oportunidades a los estudiantes.

Otra de las investigaciones analizadas fue realizada por Espinoza et al. (2020) tuvo como fin “identificar y comparar las prácticas pedagógicas inclusivas que el profesorado declara ejecutar en dos colegios de la Región de Coquimbo, Chile”. La metodología se ajusta al enfoque cualitativo empleando la observación y una Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). Los resultados muestran que existen diferencias en las prácticas pedagógicas docentes entre las escuelas, que se asocian al contexto, el género del docente, la edad, y a la formación docente pues, aquellos que cuentan con estudios asociados a la inclusión desarrollan más prácticas pedagógicas inclusivas con los estudiantes.

La siguiente investigación, desarrollada en México por Pérez (2019) tuvo como objetivo “propiciar factores que promuevan la inclusión por medio de estrategias para desarrollar los valores y sean aplicados dentro del aula para favorecer el aprendizaje significativo” (p. 2). La metodología es de enfoque mixto, paradigma socio crítico y tipo explicativo. Emplea técnicas como la observación y la encuesta. De esta investigación se concluye que el uso de estrategias diversificadas coadyuva a romper con las rutinas que generan desinterés en los estudiantes y promueve en ellos el desarrollo de competencias para la vida, impulsando sus actitudes, valores y habilidades, no obstante, esto sólo es posible si se les da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar esas capacidades y para ello el rol docente es determinante.

Seguidamente se encuentra el trabajo doctoral de López (2018), realizado en España cuyo objetivo fue “elaborar y comprobar la adecuación de una serie de recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva desde la percepción de los agentes

educativos” (p. 336). Se sigue una investigación mixta utilizando instrumentos como la observación y la encuesta. Los resultados revelaron debilidades en la formación docente, en el uso de recursos audiovisuales por parte de estos, y la falta de compromiso de los estudiantes para desarrollar las actividades que se envían para la casa. En cuanto a infraestructura los resultados obtenidos fueron favorables.

Se puede concluir en cuanto a los procesos inclusivos que no solo la infraestructura es determinante, sino el manejo adecuado del clima en el aula pues esto permite un mayor acercamiento de los estudiantes. Se establece la necesidad de mejorar la accesibilidad de las personas con algún tipo de discapacidad a través de letreros multisensoriales, sonidos, rampas, barras entre otros. Finalmente se establece la necesidad de contar con aulas de informática que cuenten con recursos adaptados para ser utilizados por estudiantes con alguna discapacidad.

También en España se encuentra la investigación doctoral de Medina (2017) cuyo objetivo fue “analizar los mecanismos de garantía de igualdad de oportunidades e inclusión que existen en el sistema educativo actual en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales” (p. 280). Se confirma el uso de una investigación de enfoque mixto que utiliza como técnicas la observación, la encuesta y grupos focales. En los resultados se encontró que al menos un 20% de los docentes no cuenta con las competencias necesarias para atender a la diversidad, lo que lleva a un amplio porcentaje con los conocimientos y la experiencia (centrada en su mayoría en más de 20 años de servicio).

En dichos resultados se encuentra un cuestionamiento importante sobre la efectividad de las estrategias desarrolladas lo que genera especial interés en los resultados presentados y sobre la relación de la inclusión con los estudiantes con discapacidad, dado que un 81% de los docentes afirma que la inclusión no solo hace referencia a los

estudiantes con discapacidad. Dentro de las conclusiones se establece que la inclusión es el modelo educativo idóneo para garantizar la calidad educativa a todos los individuos, al implicar igualdad de oportunidades y no discriminación.

Pasando a Latinoamérica, en Chile se encontró la investigación doctoral de Rivera (2017) que tuvo como finalidad “Analizar las oportunidades y obstáculos para la implementación de una educación inclusiva en la región de Coquimbo, Chile, para el ejercicio docente de los profesores de educación especial o diferencial formados en la Universidad Central de Chile, sede La Serena” (p. 61). La metodología sigue un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico interpretativo. Se utilizan diversas técnicas como el análisis documental, la entrevista, grupos focales, y observación.

Los resultados dan cuenta de fortalezas notables como la formación docente y la preocupación constante por atender la diversidad y la inclusión; se encuentra como una de las conclusiones la necesidad de realizar una adaptación curricular para atender a las diferencias de los estudiantes y así fortalecer las políticas inclusivas. Se concluye además que “para avanzar a una escuela inclusiva, se requiere generar redes de participación internas y externas, de manera de buscar apoyos cuando se requiere” (Rivera, 2017, p. 267).

A continuación, los antecedentes nacionales para esta categoría parten del estudio realizado por Ardila et al. (2021) que tiene como finalidad “identificar y describir las estrategias de inclusión educativa implementadas por el colegio Gimnasio Campestre de Guilford para trabajar con población con diversidad funcional cognitiva” (p. 37). La metodología empleada es cualitativa, de diseño exploratorio y descriptivo. La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista.

Los resultados muestran que la familia y el apoyo que esta le brinda a los estudiantes es determinante para la inclusión y partiendo de ello, el acompañamiento de la

escuela de una manera coordinada puede favorecer el proceso. Se evidencia que la escuela cuenta con algunas prácticas propicias para favorecer a inclusión, pero se hace necesario potenciarlas. Los autores concluyeron que la participación es determinante en los procesos de inclusión y por ende es necesario potenciar esa habilidad en los estudiantes. Así mismo se debe buscar la inclusión y para ello es necesario reconocer la diversidad.

La investigación siguiente fue realizada por Angarita (2021) con el objetivo de diseñar la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao. Se abordó desde un enfoque cualitativo, empleando la revisión documental y análisis de entrevistas; los resultados muestran que desde el PEI no se implementan acciones inclusivas, pero se desarrollan acciones desde el Plan de Mejoramiento Institucional para atender la diversidad, necesidades y requerimientos de los estudiantes.

Se concluye que dentro de los primeros pasos para implementar la inclusión es tomar conciencia del reconocimiento de las necesidades, capacidades y preferencias de los estudiantes y partiendo de ello idear estrategias inclusivas. Para que esto sea posible materializarlo es necesario involucrar a los padres de familia quienes son el apoyo de la escuela en el hogar.

Otro de los estudios analizados fue desarrollado por Sáenz (2020) el cual tuvo como objetivo general “realizar un estado del arte que permita identificar tendencias en torno a las propuestas investigativas sobre educación inclusiva en primera infancia en los años de 2010 a 2020 en Colombia” (p. 6). La metodología empleada es cualitativa y usa como técnica la revisión bibliográfica. Los resultados revelan la amplia influencia de la familia en los procesos asociados con la inclusión al ser el primer espacio de interacción de los menores. Se concluye que la formación de los docentes en temas de discapacidad es una

necesidad imperante en todas las escuelas pues solo de esta manera ellos contarán con las habilidades que les permitan transformar los procesos educativos.

También se encontró el estudio realizado por Mora (2019), el cual tiene como objetivo

Explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla, con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso. (p. 6)

En cuanto a la metodología, esta es de corte cualitativo y empleó técnicas como la entrevista, la encuesta, grupos focales y observación. Los resultados muestran que en la escuela no se habían contemplado ni materializado acciones para mejorar la inclusión y, por ende, la práctica pedagógica inclusiva realmente es muy incipiente. Se concluye que la falta de formación de los maestros es una de las principales barreras para desarrollar esas prácticas pedagógicas.

Otra de las investigaciones analizadas corresponde a la realizada por Celis y Zea (2018) la cual presentó como objetivo “contribuir a los procesos de Educación Inclusiva de poblaciones diversas, en cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá, a través de la implementación de una propuesta que articula las estrategias Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje” (p. 27). Se trabajó bajo el enfoque cualitativo y diseño metodológico de Investigación Acción Educativa. Las técnicas empleadas son la observación, la entrevista y la encuesta.

En pocas palabras, esta investigación buscó promover una educación inclusiva a través de la implementación de una propuesta que combinaba el Aprendizaje Cooperativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje. En los resultados obtenidos respaldaron la

efectividad de esta combinación en el contexto de las instituciones educativas de Bogotá, contribuyendo así a los procesos de educación inclusiva y mejorando la experiencia educativa de todos los estudiantes.

Seguidamente se encuentra la investigación realizada por Peraza (2017) cuyo objetivo fue “evaluar los resultados del área de gestión académica del programa de inclusión escolar en la sección de básica primaria de primero a quinto, en el colegio INEM Santiago Pérez, jornada tarde, en el periodo 2015 - I semestre 2017” (p. 24). Se trata de una investigación cualitativa que usa como técnicas la entrevista, la encuesta y la revisión documental. Se encontró en los resultados que un 6% de la población presenta necesidades educativas especiales, de los cuales son más hombres que mujeres, siendo predominante la discapacidad cognitiva. El PEI de la institución tiene un enfoque hacia el DUA, pero no se evidencia en las prácticas, ante lo cual se concluye la necesidad de articular el PEI con el currículo y realizar la documentación de las adaptaciones curriculares que realicen.

En cuanto a los antecedentes regionales, se le suma la investigación realizada por Sierra (2018) que tuvo como objetivo “incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional escolar” (p. 20). La metodología empleada es cualitativa con enfoque etnográfico usando como técnicas la observación, la revisión documental y la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que ante la percepción de los docentes existe flexibilización curricular en la escuela y que desde su rol docente que logran motivar a los estudiantes asegurando que atienden a sus necesidades, sin embargo, lo observado denota la necesidad imperante de impulsar estrategias inclusivas. Se concluye que la resistencia a desarrollar programas de innovación pedagógica y curricular obstaculiza la calidad educativa y el cumplimiento del cuarto objetivo de desarrollo sostenible.

1.2.3 Antecedentes de la categoría Formación Docente

Para empezar con los antecedentes internacionales de esta categoría, se analizó la investigación realizada por Guevara (2021) en Ecuador, cuyo propósito fue diseñar una propuesta para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas, bajo una metodología de tipo cualitativa proyectiva utilizando las técnicas de la entrevista y la encuesta. Los resultados muestran que existen fallas en cuanto a la formación docente asociada a estrategias inclusivas y falta de compromiso por parte de las directivas y padres de familia. Se concluye que los docentes suelen manejar el concepto de inclusión, pero no lo llevan a la práctica y una de las razones es la falta de herramientas para ello, entre las que se destaca la falta de capacitación, Guevara (2021) puntualiza que “la educación al ser una acción social está sujeta a cambios generacionales y las implicaciones que estas conlleven, por consiguiente, es indispensable que el docente como actor primordial del proceso educativo reciba una formación continua” (p. 70).

También se encontró la investigación realizada en México por Aguirre (2018) que tuvo como propósito identificar la importancia de la formación docente en la inclusión educativa de personas con discapacidades en los planteles de educación pública. La metodología sigue un enfoque de investigación cualitativa, con un tipo de estudio exploratorio. Los instrumentos empleados son la entrevista semiestructurada y los grupos focales.

Los resultados muestran que la percepción de los docentes respecto a la formación que ellos deben tener está asociada a los conocimientos que le permitan ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, impactando directamente en su ámbito social, psicológico y personal. Se destaca que estos manifiestan la falta de información que ha rodeado todos los procesos de educación inclusiva y reconocen la necesidad de formación.

Se concluye que para los docentes es un reto atender dentro de un aula regular las necesidades de todos los estudiantes puesto que la falta de información y capacitación más que ser un reto es una limitante para ellos.

En el ámbito nacional, se encontraron varios estudios entre ellos, la investigación desarrollada por Galvis et al. (2021) y tuvo como objetivo:

Fortalecer en los maestros las estrategias pedagógicas fundamentadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para mejorar las habilidades comunicativas en lectura y escritura de niños y niñas de los grados de transición a segundo de primaria con dificultades en el aprendizaje específicas de esta área. (p. 8)

Dicho estudio sigue un enfoque mixto y emplea como técnicas la encuesta y la observación. Los resultados revelan necesidades insatisfechas en cuanto a la formación y socialización de los estudiantes y vacíos en la capacitación de los docentes. Se concluye que a partir del diseño de la estrategia centrada en los principios del DUA se favorecieron las prácticas pedagógicas y las habilidades de los estudiantes para aprender y socializarse.

Se puede mencionar también la investigación realizada por Gil y Serna (2020) que tuvo como fin “analizar las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la inclusión en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar” (p. 23). La metodología es cualitativa y usa como técnicas el grupo focal y la entrevista. Los resultados reflejan que, aunque estos promueven la tolerancia y el respeto, no se evidencian claramente principios de inclusión, principalmente porque no existen políticas inclusivas a seguir, y porque los docentes reconocen que no cuentan con las competencias necesarias para trabajar la inclusión al no haber sido capacitados. De este estudio se

concluye que las practicas inclusivas son el resultado de la interacción de tres componentes que son: cognitivo, afectivo y conductual.

Otro de los estudios encontrados fue desarrollado por Molina (2017) quien se propuso como objetivo “elaborar una propuesta de formación para los docentes en ejercicio frente al manejo de la educación inclusiva de estudiantes que presentan discapacidad intelectual” (p. 31). En lo que respecta a la metodología se habla de un paradigma crítico social y metodología de Investigación Acción. Las técnicas empleadas fueron el cuestionario, la entrevista en profundidad y la observación.

En el desarrollo de la investigación se puede apreciar que el diseño de la estrategia didáctica para la propuesta de formación docente incluyó un módulo de sensibilización, uno de educación inclusiva, otro de diseño curricular desde la flexibilización y otro de seguimiento a la práctica docente. Los resultados previos a la implementación dan cuenta de poca inclinación de los docentes a desarrollar estrategias de educación inclusiva al verlas como una exigencia del MEN y no como una iniciativa de ellos; así mismo, se evidenciaron debilidades en la gestión directiva para impulsar políticas inclusivas. Posterior al diseño de la propuesta se puede apreciar que esta se basa en procesos innovadores desde un modelo constructivista que les ayuda a los docentes aprender con base a la experiencia que van desarrollando (talleres, trabajo colaborativo, estrategias didácticas diferentes). Se concluye que la propuesta de formación rescata las bondades de la didáctica inclusiva que busca el mejoramiento de los estilos de enseñanza docente.

En lo que respecta al contexto regional, se encontró que Oyola y Arrieta (2022) realizaron un estudio enfocado a “afianzar la apropiación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en docentes de preescolar de la IE San José” (p. 16). Se enmarca en la investigación cualitativa empleando técnicas como la observación y la entrevista. Los

resultados muestran que los docentes auto reconocen sus necesidades de formación y experiencias frente al proceso de inclusión educativa pues, aunque fomentan el respeto en el aula, existen aún muchas debilidades. Se concluye que el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas está asociado al conocimiento que muestra el docente, la experiencia de estos y el reconocimiento del contexto, dado que es necesario comprender las dinámicas generales para obtener el éxito requerido en el proceso inclusivo.

En la ciudad de Barranquilla López y Noguera (2019) realizaron una investigación que tuvo como propósito “Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación docente en inclusión de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular en la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar” (p. 20), en ella se revisaron las políticas del estado frente a los procesos inclusivos y se seleccionaron un conjunto de competencias docentes para facilitar la atención inclusiva. La metodología empleada por estos autores es de tipo cualitativo con enfoque empirista y paradigma positivista. Las técnicas de recolección de información son la observación directa y la encuesta.

Los resultados revelan que las practicas educativas de los docentes no se inclinan positivamente a la inclusión, y del mismo modo, los conocimientos sobre el manejo de estudiantes con NEE no es el esperado según la normatividad colombiana al ser estos muy bajos. En la pregunta concreta sobre formación docente en la inclusión de estudiantes con NEE se obtuvo una media de 28,9 para ubicarse en un rango moderado. López y Noguera (2019) concluyen que los docentes de la institución no cumplen con los requisitos mínimos para atención a la inclusión educativa y es necesario desde la administración de la escuela generar programas de formación que posibiliten mejorar esta debilidad.

1.3 Pregunta de investigación

De los estudios anteriores y sus diferentes análisis y reflexiones surge el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera se puede diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje en el Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada?

1.4 Justificación de la pregunta de investigación

La educación inclusiva a pesar de la fuerte legislación que la acompaña no es potenciada adecuadamente desde las escuelas dado que puede presentarse entre otras situaciones falta de gestión directiva y falta de formación docente; por tanto, al diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje se brindan insumos para el mejoramiento de ambas situaciones, dado que, desde la implementación de este programa, se evidenciaría una gestión directiva presta al desarrollo de nuevas acciones que apunten a mejorar este aspecto no solo desde la formación docente, sino desde la gestión de recursos para fortalecer la educación inclusiva.

Por otra parte, desde la formación docente no sólo se benefician los docentes sino los estudiantes, quienes podrán gozar de nuevas actividades y metodologías, de la presencia de elementos motivadores que logren captar su atención para potenciar la calidad de los aprendizajes, y especialmente, fortalecer la relación docente – estudiante.

Por tal motivo, al reconocer ¿De qué manera el diseño de un programa de formación docente centrado en el Diseño Universal para el Aprendizaje fortalece las prácticas

pedagógicas inclusivas dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada? Es posible apuntar con éxito al diseño de un programa que mejore la calidad educativa para aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad, diversidad o diferencia que los haga sentir excluidos.

1.5 Justificación de la investigación

Educación desde la inclusión y la diversidad educativa, requiere hoy más que nunca la atención, promoción y acciones en todos los sistemas educativos, las instituciones, escenarios y ambientes donde se lleven a cabo prácticas de enseñanza y aprendizaje; dentro de las principales misiones de las políticas públicas de educación en todos los países del mundo, la educación inclusiva y el respeto por la diversidad educativa deben ser el eje en la estructura curricular de cada establecimiento educativo, hecho que ha impulsado diversas investigaciones que nacen justamente de esa necesidad que aún se encuentra insatisfecha (Espada et al., 2019; Figueroa et al., 2019; Celis y Zea, 2018).

Desde la perspectiva de autores como Arnaiz (2019), Carrascal (2018), Mancera et al. (2016), Ainscow y Miles (2008), no es correcto que en pleno Siglo XXI la organización de las instituciones educativas y la forma de enseñar marchen por fuera de la inclusión y la diversidad, dado que, se estaría recorriendo el sendero de la educación de modo equivocado e iría en contra de todos los avances que se han logrado en este campo. Al respecto, Arnaiz (2019) señala que “las escuelas deben ser comunidades que acojan a todo el alumnado, tomando en consideración sus necesidades y persiguiendo su participación plena en la educación y en los aprendizajes que los centros escolares están llamados a garantizar” (p.29). De este modo, se pone de manifiesto la necesidad del fomento y promoción de la

inclusión y la diversidad educativa en todos los entornos donde haya un educando en proceso de formación; como también, es necesario mejorar los procesos de formación docente para la atención a la diversidad y multiculturalidad.

De ahí el interés de llevar a cabo una investigación donde se propone diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del IDDI Nueva Granada, partiendo de la necesidad latente de fomentar y promocionar la inclusión y la diversidad educativa en las aulas de clase y entornos educativos. Es claro que para que la inclusión educativa sea una realidad, se deben subsanar las incongruencias existentes entre la realidad educativa contextual y el diseño curricular que rige las instituciones o establecimientos educativos.

Con esto, se busca lograr un impacto positivo no solo en la población estudiantil, pues se fortalece y promociona el reconocimiento de la diversidad y las diferencias, se fomenta el respeto y la tolerancia por las particularidades y se facilitan oportunidades de aprendizaje a todos los educandos, sino que se les brindan herramientas pedagógicas y didácticas a los educadores para enfrentar y atender, de modo diverso e inclusivo, los retos y desafíos de su quehacer o práctica educativa.

Por otro lado, este estudio se justifica teóricamente, desde la reflexión que se presenta en cuanto a realizar el diseño de un programa de formación docente en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, dado que, con los resultados obtenidos y a la luz de la teoría analizada, pueden encontrarse puntos de discusión representativos para la educación, en la medida que la formación de los docentes en materia de inclusión, permite promover la diversidad educativa y fomentar en ellos la necesidad de prepararse para enfrentar este reto.

Igualmente, se entregan elementos teóricos que permiten caracterizar la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje, y a su vez lograr una difusión correcta de los resultados ante la comunidad educativa del IDDI Nueva Granada, estableciendo desde una perspectiva crítica, la necesidad de mejorar la práctica educativa.

En cuanto a la justificación práctica, al realizar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, se pretende resolver un problema que afecta directamente a los estudiantes con necesidades educativas y minorías étnicas, quienes encuentran en las metodologías actuales una total desmotivación, llevándolos a la poca asimilación de contenido (Jackson, 2005); así pues, al ser aplicada una nueva metodología, se contribuiría a aumentar la motivación de los estudiantes y la efectividad de las actividades desarrolladas por los docentes (Alba, 2018). Lo que esto implica, es que, desde la práctica, esta investigación ofrece una respuesta a un problema concreto que viven diversas instituciones y del cual el IDDI Nueva Granada no es indiferente.

De la misma forma, se justifica metodológicamente, dado que se presenta una propuesta de mejoramiento en cuanto a la formación docente de la escuela en materia de inclusión, lo cual favorece al desarrollo de las actividades académicas, a través de la creación de estrategias que propenden la optimización de la educación inclusiva; Carrascal (2018) establece que “para que se dé una respuesta pertinente a la diversidad y al enfoque inclusivo de prácticas interculturales es necesario que el currículo y específicamente las estrategias pedagógicas y didácticas sean diversificados consecuente con las particularidades generales de los escolares” (p. 117), lo cual es la finalidad misma de esta investigación. Además de ello, vale la pena resaltar que se presenta un diseño original,

apoyado en las investigaciones que se han desarrollado y en las teorías analizadas, el cual puede ser empleado en el desarrollo de otras investigaciones.

1.6 Objetivos

Los objetivos de investigación que guiaron el estudio fueron.

1.6.1 Objetivo general

Diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada.
- Establecer los ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa de poblaciones diversas, en el IDDI Nueva Granada.
- Integrar los principios y estrategias propias del Diseño Universal para el Aprendizaje en la construcción de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Capítulo II

Marco teórico

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y legales de la investigación, partiendo de las tres categorías propuestas para este estudio. En primer lugar, se hace un abordaje del DUA desde algunos referentes que lo han caracterizado, se detallan los principios de este su utilidad. Seguidamente se observa la categoría Educación Inclusiva, haciendo una breve caracterización de elementos y términos importantes en su implementación. La tercera categoría es la Formación docente abordada desde la educación inclusiva. Se finaliza este apartado con la presentación de los referentes legales que apoyan la educación inclusiva en Colombia.

2.1 Fundamentación Teórica de la investigación

2.1.1 Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal, más conocido como DU, es un concepto que no es propio del ámbito educativo, sino de la arquitectura y fue desarrollado por Ron Mace para definir aquellos diseños de productos que podrían ser empleados por todas las personas y sin necesidad de realizar posteriormente algún tipo de adaptación. La razón de que surgiera es concepto en Arquitectura era la necesidad de que los edificios contaran con todos los elementos necesarios para ser utilizados por todas las personas incluidas aquellas que poseen alguna discapacidad y no que debieran ser adaptados para ellas, por tanto, la idea de estos edificios beneficiaba no solo a las personas con discapacidad, sino a todas aquellas que tuvieran contacto con ellos (Alba, 2018).

Ahora bien, observando el éxito de este tipo de diseños, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) decidió aplicar en el currículo los principios del DU para desarrollar el Diseño Universal para el Aprendizaje, más conocido en el ámbito educativo como DUA. El DUA surge a mediados de la década de los ochenta desde los postulados e investigaciones del Neuropsicólogo David Rose y la experta en educación Anne Meyer; estos autores de la mano con otros investigadores diseñaron un marco de aplicación del DUA que tiene bases sólidas en las Neurociencias aplicadas al aprendizaje (CAST, 2018).

Entonces, puede decirse que el DUA es un enfoque que se basa en la investigación para realizar el diseño del currículo, con la finalidad de permitir que todos los individuos puedan aprender (Alba et al., 2014). Por otra parte, Alba (2018) también lo caracteriza como un modelo que combina y se fundamenta en los resultados de la práctica, investigaciones realizadas en el campo educativo, teorías de aprendizaje, reconocimiento y uso de las tecnologías, las bondades de las neurociencias, y los fundamentos de un enfoque inclusivo.

Alba (2018) señala que “el DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, identificando barreras al aprendizaje y promoviendo propuestas de enseñanza inclusivas” (p. 58). De esta manera, el DUA se constituye en una forma diferente, innovadora y oportuna de ver el aprendizaje, en la medida que da respuesta a una necesidad creciente del sistema educativo y es generar experiencias de aprendizaje que apunten a la educación inclusiva, y que se logre una verdadera transformación, pero desde el currículo y no solo desde el estudiante o sus familias (Romero et al., 2017).

Al respecto, Carrascal (2018) señala que, para lograr una respuesta acorde a los requerimientos específicos de los estudiantes, en concordancia con la diversidad educativa y el enfoque inclusivo de prácticas interculturales, se hace necesario que haya modificaciones curriculares, especialmente en la metodología utilizada por los docentes, para que estas sean diversificadas, atendiendo a las necesidades reales de los estudiantes.

Pese a las reformas educativas y la normativa que hoy cobija a los estudiantes con necesidades especiales, aún existen colegios, sistemas educativos, e incluso países, donde entienden la educación inclusiva como el proceso de atención a niños con discapacidad en entornos de educación general (Ainscow y Miles, 2008), sin embargo, de lo que realmente se trata, es de un cambio que apoya y acoge la diversidad entre los estudiantes, a fin de eliminar la exclusión social. Este cambio se hace bastante necesario en Colombia, y especialmente en las escuelas donde la diversidad cultural en vez de enriquecer el ambiente educativo logra crear barreras verdaderamente significativas entre los estudiantes, limitando en ellos la adquisición de conocimientos, aprendizajes significativos y una educación de calidad (Espada et al., 2019).

Partiendo de lo anterior, se hace importante explicar que existe un conjunto de principios relacionados con el Diseño Universal para el Aprendizaje, en la medida que se trata de una metodología que busca cambiar la forma de pensar de las personas acerca de la educación. Estos principios se centran en proporcionar múltiples medios de representación, de acción y expresión y de compromiso.

2.1.1.1 Principios del DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje como se mencionó previamente, es un modelo educativo que tiene un enfoque de inclusión para la enseñanza y se caracteriza

principalmente, por adaptar el currículo a esas realidades presentes en las necesidades y habilidades de los estudiantes, y, por tanto, existe la necesidad de flexibilizarlo (CAST, 2018a). El desarrollo de cada uno de estos principios se relaciona con las redes vinculadas con el aprendizaje y su relación se presenta en la descripción de los tres principios en los cuales se fundamenta el DUA.

Principio 1. Proporcionar múltiples formas de implicación

En este principio se aborda la dimensión emocional, siendo un aspecto importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que activa la motivación del estudiante, por ende, su interés y participación. Responde al ¿Por qué aprender?, y está centrado en la motivación y compromiso de los estudiantes, por tanto, sus pautas apuntan a motivar y estimular a los estudiantes a fin de que este sienta mayor compromiso hacia el aprendizaje y coopere en el desarrollo de las actividades (CAST, 2018). Este principio se relaciona con las redes afectivas y tres pautas asociadas a ellas, las cuales se presentan en la Figura 4.

Para este principio el acceso se busca desde las opciones para captar el interés de los estudiantes, para lo cual puede optimizarse las actividades donde este realice elecciones individuales y prime la autonomía. Donde se favorezca la relevancia, el valor y la autenticidad y donde se minimicen las amenazas y las posibles distracciones, así es posible captar la atención del estudiante (Celis y Bolaños, 2019). La construcción se desarrolla desde la idea de mantener el esfuerzo y la persistencia, por lo cual, es necesario resaltar la relevancia de las metas y objetivos, variar las exigencias, emplear recursos idóneos, promover la comunicación y el trabajo colaborativo, así como el aumento de las actividades de retroalimentación.

Finalmente, la tercera pauta que apunta a la internalización es proporcionar opciones para la autorregulación, donde se promuevan las expectativas de los estudiantes y las

creencias que logren potenciar la motivación. Así mismo, se solicita facilitar habilidades y estrategias que le permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos que en su aprendizaje se presenten y finalmente, desarrollar su respectivo proceso de autoevaluación y reflexión (CAST, 2018a).

Figura 4.

Principio 1: múltiples formas de implicación



Nota. La figura muestra las redes afectivas que se asocian al principio de implicación y las pautas sugeridas para su implementación. Fuente: CAST (2018a).

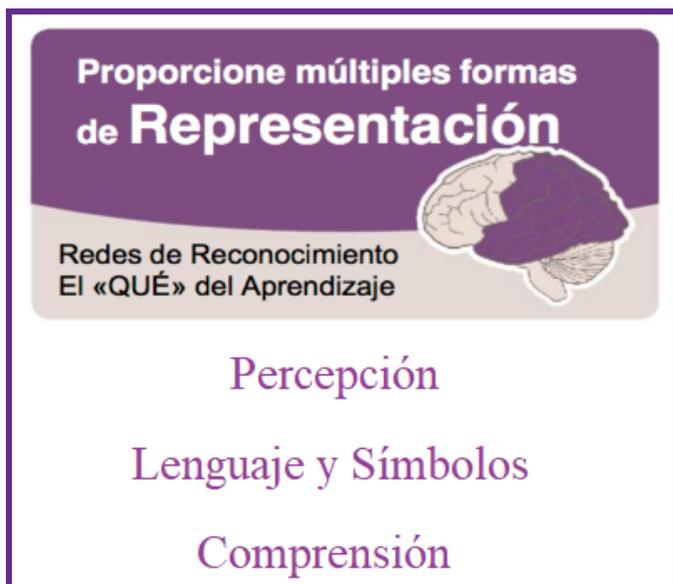
Principio 2. Proporcionar múltiples formas de representación

Este principio guarda relación con las redes de reconocimiento de los estudiantes, y la manera en la cual ellos reciben el conocimiento (rápido, lento, por la vista, el oído, la experiencia), y esa forma de presentárselos puede generar aprendizaje significativo (Lara, 2022). Se trata de la forma en la cual los docentes logran captar la atención de los estudiantes con ayuda de estrategias acertadas. Se asocia con la pregunta ¿Qué aprender? y tiene que ver con la gran cantidad de opciones de aprendizaje dado que las personas procesan de manera diferente la información y por tanto debe presentarse de diferentes

maneras y diferentes formatos partiendo de la capacidad de percepción o comprensión de cada uno. En la Figura 5 se aprecian las pautas.

Figura 5.

Principio 2: Múltiples formas de representación



Nota. La figura muestra las redes de reconocimiento que se asocian al principio de representación y las pautas sugeridas para su implementación. Fuente: CAST (2018a).

Las pautas que permiten el acceso para este principio se relacionan con proporcionar opciones para la percepción y esto se logra ofreciéndole al estudiante formas para personalizar la visualización de la información, alternativas para obtener información auditiva y/o visual. En cuanto a la pauta para la construcción se trata de proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos y esto se asocia a aclarar vocabulario y símbolos, sintaxis y estructura, y así mismo apoyar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos, promover la comprensión entre diferentes lenguas, y representar con ayuda de varios medios.

La pauta para la internalización es dar opciones para la comprensión y esto es posible con la activación de los conocimientos previos, destacar patrones, características

fundamentales e ideas principales, logrando relaciones entre ellas. Además de ello, guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información, y finalmente, maximizar la transferencia y la generalización de la información.

Principio 3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

La relación de este principio es con las redes estratégicas, y responde al ¿cómo aprender? y se asocia con la forma en la cual el estudiante se expresa o actúa, en la medida que a veces no se cuentan con las mismas habilidades, algunos se expresan hablando, otros escribiendo o pintando y este hecho puede llegar a frustrarlo cuando no se puede expresar como desea. Esto implica el uso de diversos medios de comunicación. Su finalidad es que el estudiante pueda expresarse de diferentes formas. Las pautas asociadas se aprecian en la Figura 6.

Figura 6.

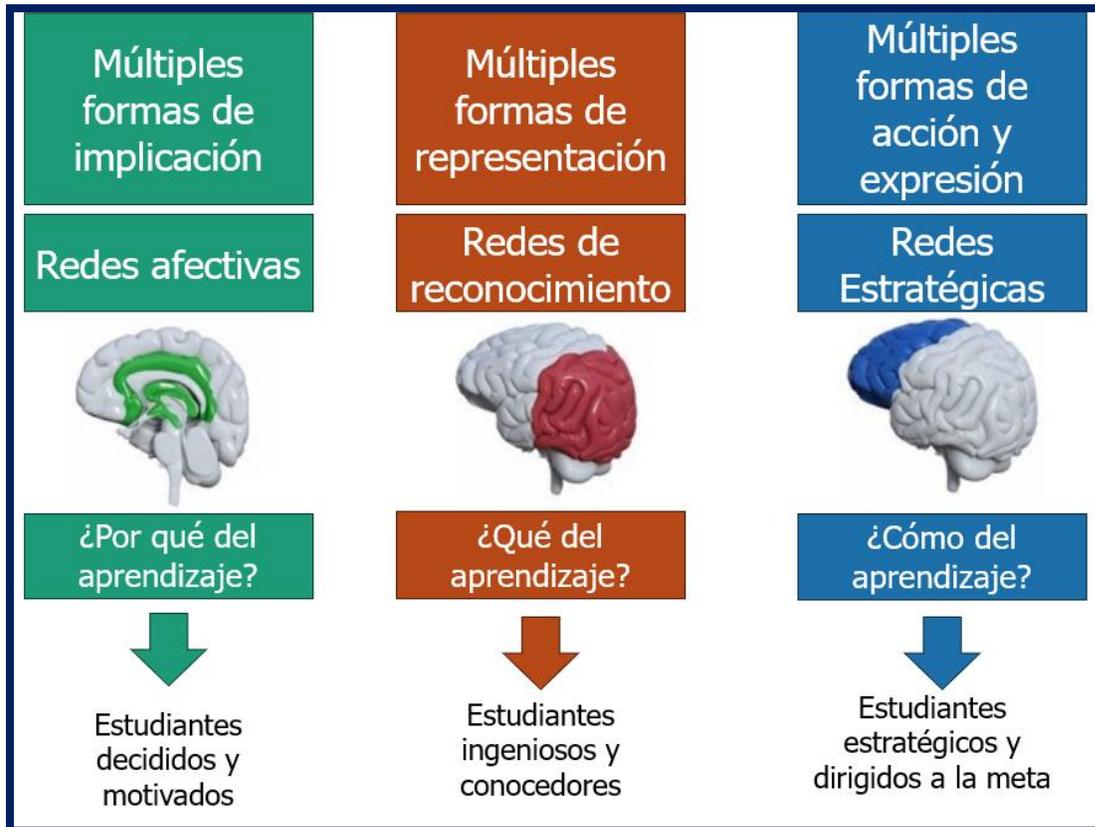
Principio 3: Múltiples formas de acción y expresión



Nota. La figura muestra las redes estratégicas que se asocian al principio de acción y expresión y las pautas sugeridas para su implementación. Fuente: CAST (2018a).

La pauta para el acceso es proporcionar opciones para la acción física y con ello se deben variar los métodos de respuesta, navegación e interacción, así como el optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia. En cuanto a la pauta de construcción se asocia con la pauta de proponer opciones para la expresión y la comunicación y para ello se deben utilizar múltiples medios para la comunicación y herramientas para la construcción y composición; así mismo, desarrollar la fluidez con estrategias que escalen en intensidad según práctica y desempeños. En lo que respecta a la pauta de internalización es proponer opciones para la función ejecutiva, para ello se debe señalar que el docente es guía en el establecimiento de las metas apropiadas, debe apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. También debe facilitar la gestión de información y recursos y finalmente mejorar la capacidad para monitorear el progreso. En la Figura 7 se presenta un diagrama de las redes neuronales con un acercamiento al DUA a fin de sintetizar la información contenida en los tres principios previamente enunciados.

Para Ainscow y Miles (2008), fomentar la educación inclusiva es importante porque las minorías que requieren sentirse incluidas hacen parte de los grupos vulnerables a la exclusión, en la medida que, generalmente, los resultados académicos de esta población, es más baja que la de los demás, puesto que se le impone un tipo de aprendizaje que no se encuentra asociado ni a su cultura ni a sus costumbres. Por tal razón, para avanzar realmente hacia la inclusión, es necesario aceptar y asumir la importancia de incluir en los currículos, el Diseño Universal para el Aprendizaje (Jackson, 2005), dado que, a través de este, es posible eliminar o al menos mitigar algunas de las barreras que actualmente posee la educación para algunas minorías, que tal vez al juntarlas pueden constituir una gran mayoría (Sandoval et al., 2002).

Figura 7.*Redes neuronales y acercamiento al DUA*

Nota. Cada principio se encuentra conectado con una de las redes neuronales y responde a una pregunta asociada con el aprendizaje a fin de llegar a una meta clara para obtener aprendices expertos. Fuente: Elaboración propia basado en CAST (2018a).

La diversidad en la educación de la cual se habla va más allá de la discapacidad, y se enfoca en distintos campos (social, religioso, moral, político, étnico, cultural, etc.) y ese es justamente el reto al que se enfrenta la educación, porque los docentes dentro de su actividad educadora deben estar preparados para ocuparse y preocuparse por esta realidad, para dar respuesta específica y oportuna a estos casos particulares (Luque, 2016).

...es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del

hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder... (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.1).

Partiendo de esta realidad, es determinante desarrollar un marco teórico representativo, que abarque las tres categorías mencionadas, y las subcategorías asociadas a ella, de tal manera que esta investigación sirva de insumo a los docentes que desconocen el manejo de la diversidad y las herramientas propuestas para superar este reto, desde la inclusión y con ayuda de currículos inclusivos basados en el DUA. La razón principal de esto es que mientras no se eduque y enseñe la diversidad como una realidad latente en el mundo, no habrá respeto hacia los demás. Y las aulas, son el lugar ideal para que esto suceda, porque es en ellas, donde esa diversidad aflora con mayor intensidad y pueden presentarse barreras de aprendizaje.

Cuando se habla de estas barreras es imposible no realizar una asociación al proceso de creación de conocimiento que involucra el cerebro y las redes neuronales, dado que desde cada una de ellas el aprendizaje cobra un sentido diferente y en conjunto crean lo que se conoce como aprendizaje significativo. Ahora bien, como se sabe, estos procesos de aprendizaje están asociados a un currículo que guía a las escuelas, entendiéndose este como un conjunto de competencias básicas, contenidos, objetivos, métodos y formas de evaluación que ayudarán a los estudiantes a lograr sus metas de aprendizaje; por ello, el marco universal del DUA sugiere el uso de tres plantillas interrelacionadas entre sí para potenciar el éxito de los principios y pautas previamente presentados (Mancera et al., 2016).

La primera de estas plantillas es la del perfil de aprendizaje, la cual se aprecia en la Figura 8. Con esta plantilla se espera ayudar a los docentes para que reconozcan las

fortalezas, debilidades y preferencias de los estudiantes atendiendo a las redes de reconocimiento, estrategia y afecto que previamente se describen en la Figura 7. Con esta plantilla se espera tener claras las cualidades particulares de cada estudiante que puedan afectar el desarrollo de las actividades curriculares.

Figura 8.

Plantilla de Perfil de aprendizaje de la clase recomendada por el marco del DUA

Grado:		Docente:	
Tema:		Objetivo:	
Fecha:			
Red	Fortalezas de los estudiantes	Debilidades de los estudiantes	Preferencias/ Intereses de los estudiantes
Reconocimiento			
Estrategia			
Afecto			

Fuente: Mancera et al. (2016, p. 4).

Esta plantilla puede ser diligenciada por los docentes con ayuda de los estudiantes a fin de puntualizar los detalles y acertar con su diligenciamiento. Con esta plantilla el docente puede realizar el reconocimiento de sus estudiantes para así diseñar de manera oportuna los planes de acción que se requerirán de ser necesario.

La siguiente plantilla corresponde a las barreras del currículo, y a través de ella, los docentes determinarán las posibles barreras que existan para cumplir con el currículo utilizando las metodologías originales. Esta plantilla se encuentra en la Figura 9, y consta

de tres columnas, donde se establecen: el método o material que se puede utilizar en el desarrollo de las actividades atendiendo a las cualidades que se listaron en la Plantilla 1, lo que da como resultado una tercera casilla con las barreras existentes entre los materiales y métodos y las debilidades de los estudiantes o en su defecto, las oportunidades encontradas.

Figura 9.

Plantilla de Barreras del currículo

Grado:		Docente:
Tema:		
Objetivo:		Fecha:
Materiales y métodos	Cualidades de estudiantes	Barreras potenciales / oportunidades omitidas

Fuente: Mancera et al. (2016, p. 4).

Esta plantilla es muy importante porque es la que permite realizar un diagnóstico del estudiante partiendo de sus cualidades y analizando detalladamente las barreras potenciales u oportunidades omitidas en el proceso de aprendizaje. Cuando el maestro detecta esas barreras de aprendizaje tiene la oportunidad de realizar una caracterización de su estudiante, su contexto y las necesidades educativas que este posea, para de esta manera tener claro cuál es la necesidad o necesidades para intervenir.

Una tercera plantilla es la de Soluciones DUA, a través de la cual se busca que los docentes consideren las barreras previamente identificadas y así crear métodos o materiales

de aprendizaje que sean flexibles y que incluyan contenidos digitales, materiales de la web, etc., para minimizar las barreras de los estudiantes, se puede apreciar en la Figura 10. La importancia de esta plantilla radica en la habilidad del maestro para aplicar los principios del DUA en el proceso de flexibilización curricular y así poder ofrecer a sus estudiantes una educación de calidad. En esta plantilla, el docente plasma todos los conocimientos obtenidos a fin de idear soluciones concretas para buscar disipar esas barreras u oportunidades omitidas.

Figura 10.

Plantilla de Soluciones DUA

Materiales y métodos	Barreras potenciales/ oportunidades omitidas	Soluciones DUA

Fuente: Mancera et al. (2016, p. 4)

2.1.2 Educación inclusiva

El concepto de inclusión ha sido ampliamente debatido en las esferas políticas, económicas, sociales, educativas y administrativas, dado que su sentir mismo se asocia a

otros movimientos como el de exclusión, segregación e integración, logrando generar espacios de controversia que hacen que este concepto no sea tenido en cuenta como realmente debe ser (Mancera et al., 2016). Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la definición entregada por Figueroa et al. (2019) quien destaca que “la inclusión surge necesariamente como oposición a la exclusión social, representa la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad” (p. 4), y así mismo, desde la perspectiva de la ONU (2018) se entiende como el enfoque que responde a la diversidad de los individuos de forma positiva.

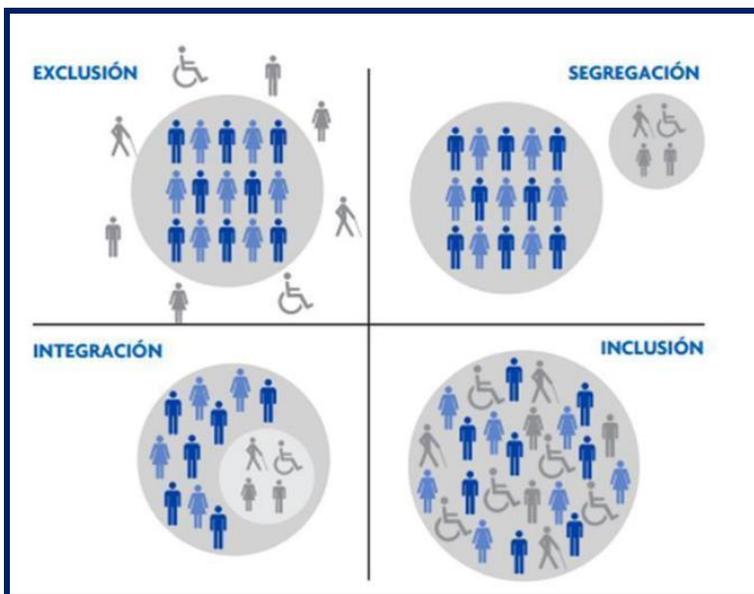
Aun cuando es claro que en el campo educativo el concepto de inclusión nace para atender a la discapacidad y a la educación especial, con el pasar del tiempo este concepto fue cambiando hasta llegar al siglo XX donde surgieron escuelas especiales que se dedicaron a brindar formación para aquellos jóvenes y niños excluidos; inicialmente, solo se trataba de estudiantes con discapacidad pero hoy día, esa inclusión se mira desde una perspectiva más amplia y es considerada un derecho más que un enfoque (Mancera et al., 2016). Un concepto más acorde a lo que la educación actual necesita, se centra en los postulados de Arnaiz (2019) quien manifiesta que la educación inclusiva debe estar en constante evolución, centrándose siempre en principios de respeto, tolerancia, solidaridad, aceptación de la diversidad y cooperación, factores, por demás, claves y determinantes para la inclusión.

Mancera et al. (2016) presenta los diferentes movimientos que se han generado hasta llegar a la inclusión, y es importante observarlos gráficamente para comprender su significado (Figura 11). Frente al concepto de exclusión señala que aquellas personas con características especiales como ceguera, invalidez, o cualquier otra necesidad eran

consideradas anormales. La segregación muestra que aquellas personas con las necesidades mencionadas solo podían ser educadas por especialistas y debían ser educados separadamente. En la siguiente fase se vive la integración, donde las personas con necesidades se adaptan a las demás, incluso al sistema educativo existente siendo atendidos de manera diferenciada e individualizada; mientras que finalmente, se vuelve al concepto de inclusión, que es el movimiento donde se da valor a la diversidad, se abraza a aquellos que están en riesgo, en el aula todos experimentan y aceptan las diferencias como una manera más de crecer y aprender pues se reconocen como parte de una comunidad y sociedad diversa en sí misma, por lo cual se busca transformar los sistemas educativos para atender las necesidades de aprendizaje.

Figura 11.

Movimientos hacia la inclusión.



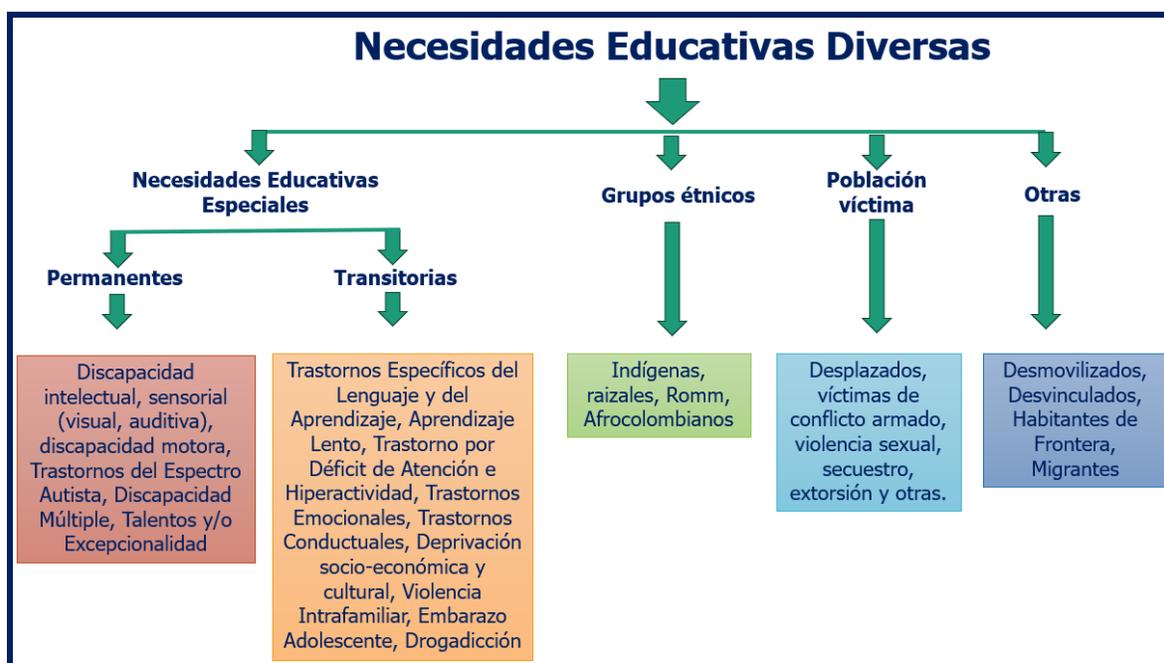
Nota. en la figura se muestran los movimientos que ha vivido el mundo hasta llegar a la inclusión. Fuente: Mancera (2016, p. 2).

Junto con el concepto de inclusión es necesario desarrollar otros conceptos, como el de Necesidades Educativas Diversas (NED) y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Las NED puede decirse que hacen referencia a las características propias de un determinado grupo poblacional donde se incluyen las NEE, las minorías étnicas, la población de víctimas, los desmovilizados, desvinculados, habitantes de frontera, migrantes, entre otros (Parra et al., 2013). Por su parte, las NEE hacen referencia a las dificultades o discapacidades que pueden interferir en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, situación que los pone en desventaja con sus pares, estas pueden ser permanentes (NEEp) o transitorias (NEET) (Schneider, 2013). En la Figura 12 se ilustra más claramente esta clasificación.

Figura 12.

Necesidades Educativas Diversas



Nota. Anteriormente se trabajaba con el concepto de NEE, sin embargo, actualmente existen otras necesidades educativas que afectan el aprendizaje y deben ser tenidas en cuenta. En la figura se presenta una breve clasificación de estas necesidades. Fuente: Elaboración propia.

Después de este breve recuento, se hace necesario establecer que la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes obedece al concepto de inclusión educativa, a diferencia de lo que se vive actualmente y es la educación inclusiva, la cual “se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 6), es decir, la atención a las Necesidades Educativas Diversas (NED). Existe una gran diferencia entre la necesidad de incluir en el proceso educativo a las personas con NED y desarrollar estrategias que permitan que la realidad educativa cambie, porque en el primero de los casos así lo requiere la ley, pero ello lleva a siempre estar exaltando en ellos las distinciones que los caracterizan, mientras que en el segundo caso, se hace para darles un lugar importante a esos actores que se reconocen como diferentes y así hacerlos parte de una misma sociedad, modificando el sistema de educación, las prácticas y las costumbres.

En concordancia con ello, es fundamental hablar del trabajo de Armstrong (2012) quien destaca la diferencia en las formas del funcionamiento cerebral y su expresión desde el concepto de Neurodiversidad el cual surge a finales del siglo XX, cuando empieza a trabajarse a gran escala la inclusión y el DUA empieza a hacer eco en el ámbito educativo, y aun cuando no puede probarse relación en ello, si es claro que el trabajo de este autor tiene un origen educativo dado que en sus propias palabras el destaca lo siguiente: “descubrí que cuando la reunión empezaba centrándose en los aspectos positivos de los estudiantes, a menudo derivaba en una conversación más amplia acerca de los verdaderos potenciales de los niños” (Armstrong, 2012, p. 9)

Este autor trabaja la perspectiva diferencial desde bases neurocientíficas, psicológicas y antropológicas y centra su atención en siete trastornos puntuales: Trastorno

del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, trastornos del ánimo, trastornos de ansiedad, discapacidad intelectual y esquizofrenia, y partiendo de sus trabajos, plantea 8 principios de la Neurodiversidad que sirven como herramienta fundamental para abordar las potencialidades existentes en las diferencias cerebrales, los cuales se muestran en la Figura 13.

Este autor logra destacar las bondades de cada uno de estos trastornos y resalta la manera en la cual desde el entendimiento de las funciones cerebrales puede maximizarse el aprendizaje y liberar a los cerebros neurodiversos de los prejuicios, con la firme convicción de que “las personas con cerebros neurodiversos serán liberadas de todo prejuicio y recibirán ayuda para lograr la dignidad, la integridad y la plenitud de sus vidas” (Armstrong, 2012; 35).

Figura 13.*Principios de la Neurodiversidad*

Nota. En la figura se presenta la ilustración de los ocho principios propuestos por Armstrong (2012). Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, puede decirse que la educación inclusiva es sin lugar a duda un concepto diferente al de inclusión educativa, pues el primero se basa en un enfoque de valoración de la diversidad, considerándola como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje y que a su vez favorece el desarrollo de las personas desde la creación de nuevos lazos cimentados en valores enriquecedores, porque esto implica que el aprendizaje de los niños y jóvenes se gesta en unión y en comunidad, incluyendo a todos los que presenten cualquier discapacidad, diferencia o diversidad (Parra, 2010).

Lo anterior solo es posible si se logra la eliminación de las barreras para el aprendizaje y es en este punto donde el rol de los docentes juega un papel determinante dentro de las aulas de clase, pues es el quien debe detectar esas barreras e idear estrategias que ayuden a minimizar los efectos de estas en el aula (García, 2020). La educación inclusiva llega a ser más que un elemento conceptual, y se convierte en una herramienta que ayuda a salir de paradigmas arraigados que se han venido arrastrando durante décadas debido a costumbres obsoletas inculcadas por las pedagogías de exclusión basadas en que la educación es un privilegio para aquellos que son libres de discapacidad o problemas cognitivos (Casanova, 2016).

2.1.2.1 Flexibilidad curricular

Se entiende por currículo a la articulación conjunta de los criterios requeridos para el desarrollo de las actividades educativas donde se incluyen los planes de estudio, programas, metodologías, y procesos para lograr la formación integral de los aprendices, y que a su vez, ayudan a construir una cultural nacional, regional y local; del mismo modo, el currículo aborda los recursos humanos, académicos y físicos que permiten la ejecución de las políticas institucionales y el Proyecto Educativo Institucional. El currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que se desarrollan en la escuela con todos los grupos de interés involucrados y así mismo se trata de una construcción social (Giraldo et al., 2019).

Una de las principales características del currículo es que “se trata de un proceso en constante evolución que responde a lineamientos de carácter local con proyección mundial” (Rentería et al., 2019, p. 91). De esta forma, es importante resaltar que el currículo surge del análisis y reflexión de las características del contexto, de la definición de los fines y

metas de cada una de las asignaturas y la especificación de los medios y procedimientos que serán tenidos en cuenta para lograr los fines propuestos (Arenas y Sandoval, 2013).

Ahora bien, al desarrollar estrategias curriculares inclusivas, el trabajo en equipo puede generar más y mejores resultados, puesto que, permite, además de la interacción entre diversas culturas y personalidad, la orientación adecuada de diversas actividades desde el trabajo colaborativo. Además, se fomenta la necesidad de formación continua de los docentes, a fin de lograr una mayor preparación para los retos de la enseñanza inclusiva. Y es en este punto, donde surge el concepto de currículo flexible, entendido desde El Ministerio de Educación Nacional (s.f.) como:

aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (psn.).

De esta forma, se concibe entonces la flexibilidad curricular como la capacidad que poseen un plan de estudios de diversificar la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características y competencias, y en sí mismo, sus necesidades para el aprendizaje (López y Juanes, 2020). Posee algunas características importantes como: la integración de las tecnologías para mejorar la calidad de las funciones misionales, la competitividad y cobertura estudiantil (Soto et al., 2012), incide en la organización y actualización académica de los maestros, en el debilitamiento de los límites entre contenidos a través de la articulación de los mismos (López y Juanes, 2020), abarca lo académico, lo curricular, lo pedagógico y lo administrativo, así como la interacción del currículo con docentes y estudiantes (Gimeno, 1989).

2.1.3 Formación docente en educación inclusiva

En el recorrido bibliográfico realizado uno de los documentos que mayor interés generó al desarrollar esta categoría teórica fue escrito por Molina (2018) y su título es “La formación docente: Una tarea pendiente en la educación inclusiva”, y es que efectivamente, este título encierra esa necesidad que da origen a la investigación desarrollada en estas páginas. Es bien sabido que debido a los cambios estructurales que ha sufrido el escalafón docente a través de los diferentes decretos, especialmente el Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República, 2002) por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, los profesionales mencionados buscan la manera de realizar estudios posgraduales que les permitan ascender, y entre otras cosas, conversaciones extraoficiales con docentes permiten afirmar que algunos de ellos lo ven como una imposición del MEN, lo que es confirmado en la investigación de Molina (2017).

Frente a esto, es importante mencionar que la creación de estas políticas apunta realmente al cumplimiento de una educación de calidad viene pensada desde organismos internacionales como la ONU o la UNESCO y que se replica en estas políticas desarrolladas por los gobiernos locales como es el caso de Colombia. Es importante señalar, además, que la formación de los docentes guarda relación con las políticas y procedimientos que son pensados, desarrollados y evaluados para potenciar las competencias de estos en el entorno del conocimiento, y que a su vez le permiten cumplir con las responsabilidades propias de su labor (López y Noguera, 2019).

Molina (2018) explica que especialmente en los colegios públicos (como el IDDI Nueva Granada) los docentes asumen la educación inclusiva como un reto para el cual no estaban preparados y que genera en ellos temor, y este hecho los proyecta como profesionales con debilidades para la creación de currículos flexibles y, por ende, se asume

una didáctica poco innovadora que les permita captar la atención de los estudiantes para así llegar a la calidad educativa. Hecho que da fuerza a esas políticas creadas, que han sido por demás cuestionadas en la medida que los docentes se consideran huérfanos en materia de inclusión porque es poco el apoyo que desde la administración pública les ofrecen (secretarías de educación o delegados de los Ministerios) (Hurtado et al., 2019).

Aquí lo realmente importante es que desde el ámbito educativo en el proceso de educación inclusiva el docente es eje central y gran protagonista de la educación, pues es quien hace frente a los desafíos que demanda el proceso educativo de todos los estudiantes y especialmente de aquellos que dan cuenta de necesidades educativas y atención a la diversidad (Luque, 2016), dado que de su actuar para responder a la diversidad que se presenta en el aula es que se desprende esa calidad educativa a la que apuntan todas las políticas existentes.

Retomando los postulados de Molina (2018) derivados de su revisión bibliográfica, se tiene que “existen cuatro metas en la formación del docente inclusivo: mejorar el conocimiento de los profesores; cambiar las concepciones y prácticas docentes; formar al profesor como diseñador de proyectos e investigador; y desarrollar actitudes y prácticas docentes más incluyentes” (p. 128). Lo anterior implica, además, que el docente debe prepararse para comprender al individuo y sus relaciones con el entorno, tal como lo manifiesta Armstrong (2012).

2.2 Marco legal

Tal como se había expuesto previamente, en Colombia el marco legal que cobija la diversidad, discapacidad y la inclusión es amplio, por tanto, se resume en la Tabla 2.

Tabla 2. *Marco legal de diversidad, discapacidad e inclusión en Colombia*

Tipo de norma	Año	Finalidad
Constitución Política de Colombia	1991	Art. 13: todos nacen libres e iguales, por tanto, es deber del Estado protegerlos y tratarlos de una manera igualitaria. Art. 47: Política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. Art. 67: Derecho a la Educación
la Ley 115	1994	Cap. 1: Consideraciones y responsabilidades del estado para la atención en personas en situación de discapacidad y talentos excepcionales. Título III: abarca las modalidades de atención educativa a poblaciones. Art. 46: se hace especial énfasis en la modalidad de atención educativa para población con discapacidad y con talentos excepcionales, señalando que las instituciones educativas deben organizar las acciones pedagógicas para atender a toda la población.
Decreto 2082	1996	Art. 13: Reglamentación a la atención a personas en condición de discapacidad.
Ley 361	1997	Título II, en el Capítulo II, se establece que Estado debe garantizar el hecho de que las personas con discapacidad deben gozar de acceso a los planteles educativos y la educación impartida en ellos en todos los niveles y esto debe ser sin discriminación alguna. La disposición para ello es que las aulas sean regulares, pero deben atenderse y adoptarse acciones pedagógicas para integrarse social y académicamente a esta población.
Ley 762	2002	Art. 2: se resalta la necesidad de prevenir y eliminar todas las formas de discriminación en contra de aquellas personas con discapacidad y buscar la propiciación de su integración en la sociedad.
Decreto 3020	2002	Capítulo I, Art. 11: Organización de la planta docente y administrativa de orden estatal por criterios y procedimientos.
Resolución 2565	2003	Criterios y procedimientos de atención a personas con Necesidades Educativas Especiales.

Tipo de norma	Año	Finalidad
Ley 1098	2006	Art. 36 y 43: buscan garantizar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes desde la promoción de la cultura y el respeto en entornos educativos y el aseguramiento de una vida digna y participación en igualdad de condiciones.
Ley 1145	2007	Se evidencia una inclinación a lograr el aumento de la participación de las personas con discapacidad en el territorio nacional, la materialización de políticas, planes del orden nacional y territorial con acciones y recursos para su atención e inclusión de la población con discapacidad.
Ley 1346	2009	Art. 1: es la ley que aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad adoptada por la ONU donde se destaca la importancia de la diversidad de las personas con discapacidad, el desarrollo de estrategias que apunten a mejorar las condiciones de participación de las personas con discapacidad, y en términos generales “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Congreso de la República, 2009, Art. 1).
Decreto 366	2009	Reglamentación frente a la organización del servicio de apoyo pedagógico desde una perspectiva de gestión a personas en condición de discapacidad y talentos excepcionales. Art. 3, Inciso 4: “Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social”. Inciso 9: “Desarrollar programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación”.
Ley 1618	2013	Art. 11: establece “el derecho a la educación de las personas con discapacidad y asigna funciones concretas al Ministerio de Educación para garantizarlo en cuanto a acceso y permanencia educativa con calidad y desde un enfoque de inclusión” (Congreso de la República, 2013, Art. 11).

Tipo de norma	Año	Finalidad
Decreto 1421	2017	Establece el esquema de atención educativa para personas con discapacidad y para personas con capacidades o talentos excepcionales. Garantizar desde la reglamentación una atención que promueva espacios de participación y aprendizaje.
Ley 2216	2022	Art. 1: promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Art. 3. Desarrollo de planes territoriales de formación docente para potenciar los aprendizajes de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje. Art. 7: Incorporación de la educación inclusiva en los PEI de las escuelas.

Fuente: Elaboración propia con base en las leyes presentadas.

Capítulo III

Metodología

En este capítulo se presenta el enfoque de la investigación, paradigma, tipo de investigación y diseño. Conforme a esto, se hace una descripción del método y los instrumentos de recolección de información, atendiendo a los objetivos específicos planteados. Se realizó la descripción de los informantes clave y los criterios de inclusión y exclusión para la selección de estos. En el capítulo se presenta la ruta metodológica que se siguió para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

3.1 Enfoque

El enfoque que se trabajó en esta investigación es el cualitativo, en la medida que este permite comprender las necesidades del contexto y trazar una ruta que permita identificar soluciones óptimas ante las necesidades mencionadas; para Hernández et al. (2015), el enfoque cualitativo otorga mayor profundidad a los datos, logrando una compenetración con el contexto, flexibilidad y riqueza interpretativa; también se habla de un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos. Por su parte, Martínez (2006) resalta que la investigación con enfoque cualitativo tiende a realizar una interpretación más precisa de la realidad, dado que entrega por menores del comportamiento y características de los individuos que en ella participan, logrando mayor interacción entre el investigador y el objeto de estudio.

Para Monje (2011) este tipo de investigación “tiene una base epistemológica en la hermenéutica y la fenomenología. Bajo estas perspectivas los actores sociales no son meros

objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (Monje, 2011, p. 12), definición que se convierte en el eje central del pensamiento educativo que rige la investigación educativa, en la medida que permite que los participantes sean más que piezas dentro del análisis y pasen a ser fuentes vivas y certeras que permitan la caracterización de los fenómenos que se desarrollan dentro del campo de la educación.

3.2 Paradigma

En lo que respecta al paradigma de la investigación este es el sociocrítico, dado que entiende la teoría crítica como una ciencia social que además de la experiencia y la interpretación, permite el análisis de las comunidades en su contexto (Ruffini, 2017), hecho que le permite guardar estrecha relación con la presente investigación dado que se pretende lograr una interacción con las prácticas docentes a fin de potenciar la educación inclusiva desde la implementación de los principios del DUA en el diseño de un programa de formación docente.

Por otra parte, el paradigma sociocrítico, es entendido por Colas y Buendía (1994) como aquel que se encarga de realizar un análisis reflexivo de las transformaciones sociales que se desarrollan en las instituciones de carácter educativo y así mismo, de las acciones ejecutadas con grupos diferenciados que pueden ser útiles para la modificación de la realidad y el contexto de quienes participan de la investigación. En este caso, se analizan las transformaciones curriculares asociadas la educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional, en procesos de capacitación docente y en las estrategias empleadas en el lapso de los últimos cinco años.

Bernal (2010) cita a Piaget para expresar que la lógica, la metodología y la teoría del conocimiento, o epistemología, constituyen tres ramas importantes del saber científico, lo que implica entonces que la epistemología es de gran importancia en la investigación, pues lo que se espera de ella, es justamente que genere nuevo conocimiento o en su defecto favorezca a los saberes previos. Entonces, partiendo de la premisa expuesta por Bernal (2010), acerca de que la educación tiene un papel fundamental en la orientación de la sociedad hacia un desarrollo humano sostenible, se estima de gran importancia impulsar las prácticas de investigación social y educativa, en la medida que este tipo de investigación se caracteriza por buscar un beneficio, no solo para un determinado grupo de personas, sino para la sociedad en general.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de estudio seleccionado es la investigación acción (I-A) fundada por Kurt Lewin, en la década de los cuarenta, definiéndola como el análisis o diagnóstico de una situación problematizadora en la práctica educativa, que permite la recolección de información, el desarrollo del concepto y la creación de posibles alternativas que permitan solucionar la problemática detectada (Lewin, 1946). Como paso seguido, la acción se enfoca en ejecutar la estrategia seleccionada para posteriormente evaluarla y determinar fortalezas y debilidades; cuando se detectan debilidades es necesario reformular las estrategias para mejorar el problema detectado. Y este ciclo se ejecuta las veces que sean necesarias hasta encontrar la optimización de la propuesta de solución.

Colmenares y Piñeros (2008), la definen como una “herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo

lograr su transformación” (p.99), este hecho genera en el campo educativo evidencias de un mayor compromiso hacia la educación, difiriendo de otros tipos de estudio, dado que quienes emplean la IA suelen ser maestros que involucran a la unidad muestral con la realidad que se investiga, es decir, toda la comunidad educativa entra a realizar un análisis de la problemática que los afecta desde las implicaciones en la realidad.

Para Labra (2005) la IA es un proceso que es continuo, y en el se analizan de manera transversal todos los sucesos, se realiza la conceptualización de los problemas, la planificación y ejecución de las acciones para lograr una transformación de la realidad contextual y de las necesidades de las personas que intervienen en ella (Labra et al, 2005). Para este autor, la IA facilita el estudio y comprensión de la población, desde la interacción con en el contexto de la comunidad educativa (docentes y estudiantes) y así desarrollar un análisis de las problemáticas, necesidades y realidades que se viven en la escuela.

Este tipo de investigación es importante en las instituciones porque al identificar los problemas, investigarlos, profundizarlos y dar una solución dentro de un contexto específico, se enriquece el proceso educativo y en el caso de esta investigación, se da cumplimiento del objetivo general que es Diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital Para El Desarrollo Integral Nueva Granada.

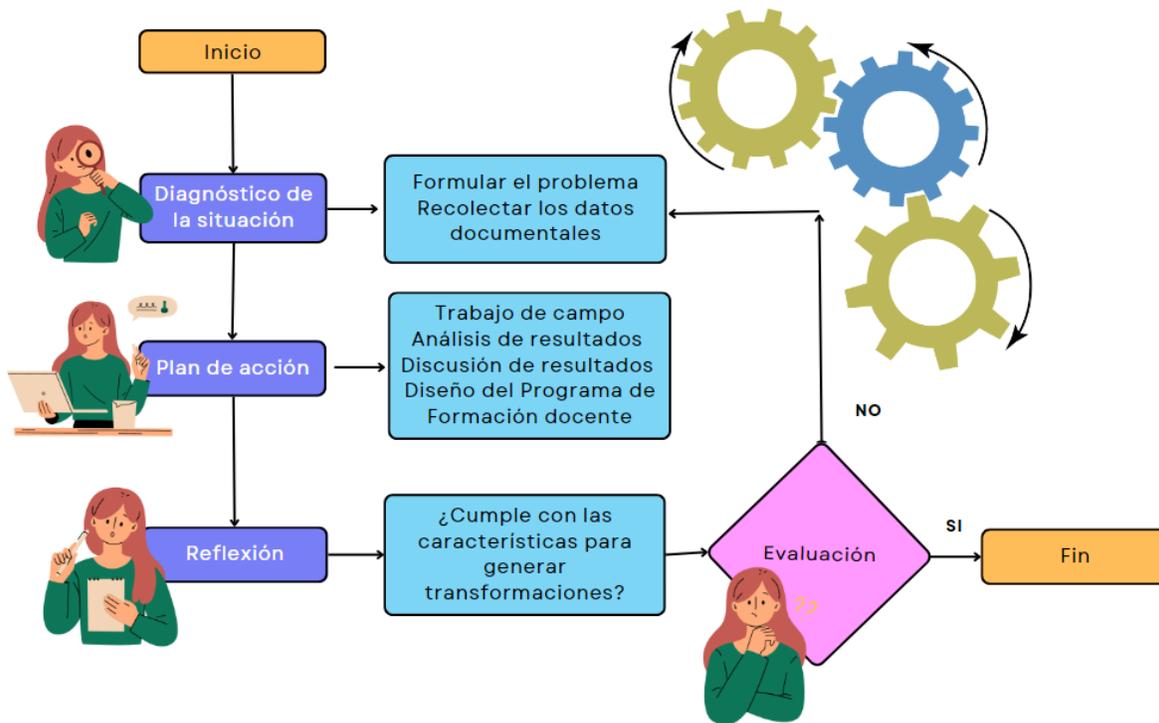
3.4 Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos

Las fases que permiten el desarrollo de esta investigación corresponden a las propuestas por Lewin (1946) y se encuentran asociadas a los objetivos propuestos; estas

fases se representan a través de la Figura 14 y se describen a continuación, detallando los instrumentos empleados para la recolección de información en cada caso.

Figura 14.

Etapas de la Investigación



Nota. En la figura se muestran con color azul claro las etapas de la investigación teniendo en cuenta al ciclo que se atendió para el desarrollo de este estudio. Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1 Planificación: en esta etapa se realizó la formulación del problema de investigación atendiendo a referentes internacionales, nacionales y regionales que permitieron documentar la existencia y relevancia de este desde diferentes perspectivas. A través de la revisión documental se logró la recolección de información necesaria para documentar el problema asociado a la formación docente frente a la atención de la educación inclusiva. Teniendo claros algunos conceptos, se plantea como pregunta problema ¿Qué lineamientos debe contener un programa de formación docente para el

fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje?

Posterior a esto, se desarrollan tres preguntas auxiliares que ayudan a la construcción de los objetivos de la investigación. Seguido de ello, se realiza una revisión de antecedentes con ayuda de la técnica de revisión documental, utilizando como palabras clave las tres categorías de la investigación que son: Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación Inclusiva y Formación docente. Las fuentes empleadas fueron revistas indexadas y bases de datos de repositorios universitarios. Seguido de construyó el marco teórico de la investigación con las teorías y conceptos relevantes asociadas con las categorías principales y subcategorías de estudio. La técnica empleada para ello fue la revisión documental, a través de la cual se presentó un análisis de antecedentes que contribuye a ver desde la perspectiva de diversos autores la manera de afrontar el problema, sus métodos, resultados y conclusiones atendiendo al objetivo propuesto por ellos. Esta revisión se realizó con ayuda de una matriz de análisis de documentos que se puede apreciar en el Anexo 3.

Etapa 2 Acción: En esta etapa se realiza el diseño metodológico de la investigación, donde se seleccionó un paradigma sociocrítico debido a la necesidad encontrada acerca de la formación docente lo cual permite la reflexión acerca de las transformaciones que se hacen necesarias para mejorar esa situación; se escogió, además, el enfoque cualitativo y tipo de investigación acción El diseño metodológico de la investigación se puede ver en el Anexo 4. En cuanto a los informantes clave fueron los docentes del grado tercero de la institución se inicia el trabajo de campo, dando solución a la primera de las metas trazadas que fue identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por ellos en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada.

Este objetivo se logró a través de una entrevista semiestructurada y la observación. La entrevista fue diseñada para los docentes de grado tercero de la institución, la cual consta de veinte preguntas divididas según la operacionalización de las categorías, subcategorías e indicadores que se presentan en la tabla 3. Para la aplicación de esta entrevista fue necesario agendar una cita previa con ellos, a fin de establecer los horarios disponibles. Fue aplicada en la institución a los cuatro docentes que intervienen en los grados tercero. Se desarrolló con ayuda de una grabadora de voz y posteriormente, las respuestas fueron transcritas en la platilla que puede observarse en el Anexo 5. En este anexo se detalla la estructura original de la entrevista en su formato de presentación, y posteriormente, en el mismo anexo se presentan las respuestas dadas por los docentes en la plantilla mencionada. Se presentan cuatro plantillas, una para cada docente.

Tabla 3.
Categorización

Categoría	Subcategoría	Indicador
DUA	Formas de representación	Percepción
		Lenguaje y símbolos
		Comprensión
	Formas de acción y expresión	Acción física
		Expresión y comunicación
		Función ejecutiva
	Formas de implicación	Captar el interés
		Mantener el esfuerzo y la persistencia
		Autorregulación
Educación Inclusiva	Asimilación del Concepto	Saber
		Apropiación
		Conocimiento
	Currículo	Estrategias
Formación docente	Capacitaciones Didáctica	Flexibilización
		Frecuencia y acompañamiento en aula.
		Didáctica inclusiva
		Competencias

Fuente: Elaboración propia.

La otra técnica empleada en el trabajo de campo fue la observación, a través de la cual se recopiló información sobre la práctica docente para completar el diagnóstico. Esa observación se desarrolló a través de un diario de campo, donde se realizaron anotaciones sistemáticas acerca de lo visto en el grado tercero y generalidades de la escuela. Se realizó durante cuatro visitas a la escuela donde se observó a los cuatro docentes entrevistados, seleccionado para cada uno de ellos el curso donde es coordinador de grupo. Inicialmente se realizó la anotación de las acciones observadas, y posteriormente, se realizó una breve descripción atendiendo a algunos de los indicadores. Este instrumento se encuentra diligenciado en el Anexo 6.

Para completar el trabajo de campo, fue necesario realizar una revisión bibliográfica de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) con la finalidad de cumplir con el segundo objetivo específico planteado que es establecer los ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa de poblaciones diversas, en el IDDI Nueva Granada. Para ello, se utilizó una Lista de Chequeo donde se comparan aspectos relevantes del PEI que posteriormente serán descritos y detallados en el capítulo de resultados. Esta Lista de chequeo que consta de 11 criterios que evalúan el PEI, 7 criterios que evalúan el SIEE, y 2 criterios que evalúan el Currículo (sin más evaluación al no tener plasmadas prácticas inclusivas). Se puede observar en el Anexo 7.

En esta etapa también se da el cumplimiento del tercer objetivo específico propuesto, y es en ella, donde se integran los principios y estrategias propias del Diseño Universal para el Aprendizaje en la construcción de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas. Este programa consta de cuatro módulos que se describen brevemente a continuación.

El primer módulo denominado “Creando conocimiento” permitió dar a conocer a los docentes qué es el DUA, sus beneficios, características y principios. Se presentaron algunas estrategias para implementarlos en el aula atendiendo a características generales. El segundo módulo “Identificando debilidades” fue más práctico y permitió a los docentes realizar ellos mismos una caracterización de los estudiantes que se encuentran en su curso y que tienen Necesidades Educativas Diversas, con el fin de establecer desde las plantillas del DUA las acciones puntuales que pueden desarrollarse con los estudiantes en algunas oportunidades. El módulo tres “Atendiendo la inclusión y la diversidad” hace especial énfasis en la atención a la diversidad y las acciones concretas que deben desarrollarse en la escuela para desde el currículo mejorar las debilidades presentes con relación a esta área, dejando como resultado una propuesta para la escuela.

Finalmente, en el módulo “Aplicando los principios” se desarrolla un ejercicio que requiere de la implicación del docente en tres actividades. La primera de ellas un juego de roles donde el docente asume alguna discapacidad para desarrollar una actividad corta que requiera de cada una de las habilidades mermadas por las discapacidades seleccionadas, posteriormente, cada docente diseñará una clase atendiendo a todas las diversidades y será evaluada con ayuda de ellos mismos. Se finaliza con un proceso de retroalimentación.

Etapa 3 Reflexión y evaluación: Teniendo entonces la información de los antecedentes, la entrevista, revisión de documentos institucionales y observación, se procedió a realizar un análisis y discusión de los resultados a través de una matriz de triangulación de la información que se puede apreciar en el Anexo 8 y que es descrita de manera más amplia en el capítulo de resultados. Seguidamente, se tomaron los tres objetivos propuestos y se desarrollaron de forma independiente a manera de presentación

de resultados, siempre atendiendo a los instrumentos empleados para dar cumplimiento de estos. Se finalizó con la redacción de las conclusiones y recomendaciones.

3.5 Informantes clave

Para el desarrollo de esta investigación, se hace necesario tener en cuenta a los docentes de la escuela en la medida que se debe realizar una caracterización inicial del proceso educativo y para ello el análisis de los diferentes puntos de vista es determinante. Con ellos se analizaron las estrategias empleadas en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa en la institución; por tanto, estos serán observados y se realizarán entrevistas que determinen los factores asociados a las prácticas docentes.

Se seleccionaron intencionalmente a los docentes del grado tercero, los cuales son en total cuatro; para su escogencia se atendió a dos criterios de inclusión importantes:

- Contar con el permiso de la institución para la participación en las actividades de recolección de datos (Anexo 1).
- Contar con el consentimiento firmado de los docentes para participar en las actividades (Anexo 9).
- Los docentes no están obligados a pertenecer a un área específica.

Capítulo IV

Resultados y Análisis de resultados

En el presente capítulo se presenta el análisis de la información recolectada con el fin de dar cumplimiento al objetivo general que es diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada. Cada uno de los apartados da respuesta a los tres objetivos específicos propuestos desde el análisis de las tres categorías, atendiendo al instrumento empleado para la recolección de información. Las categorías, subcategorías e indicadores tenidos en cuenta se evidencian en la Tabla 3.

4.1 Estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias docentes frente a la inclusión.

En este apartado se busca identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada. Para dar cumplimiento a este objetivo se emplearon tres instrumentos, la entrevista, la observación y la revisión documental, por ello, a continuación, se detallan los resultados de cada uno.

4.1.1 Hallazgos de la Entrevista.

Se empieza con la categoría de **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, desde la cual se analizan tres subcategorías asociadas con los Principios del DUA; la primera de estas categorías es **Formas de representación**, cuyos indicadores fueron

Percepción, Lenguaje y símbolos, Comprensión. En las preguntas realizadas se pudo apreciar que las docentes poseen diferentes maneras de presentar la información a los estudiantes; ellas relacionan el uso de imágenes, videos, plegables, fotocopias, texto, explicaciones, diapositivas, entre otras. Todas coinciden en tener en cuenta los conocimientos previos para potenciar la memoria. Resaltan que no cuentan con la formación necesaria para identificar las formas adecuadas de representar la información.

Algunas de las respuestas de las docentes se muestran a continuación:

Docente 2: *“Les muestro mapas mentales que enlazan conceptos, les doy repasos de los temas, y les pongo talleres de refuerzo. Reviso sus conocimientos previos”.*

Docente 3: *“Yo soy de desarrollar diversas actividades, uso el televisor, les traigo imágenes en las fotocopias, les explico con presentaciones en PPT, videos, y a veces con libros”.*

Pasando a la subcategoría asociada con el principio **Formas de acción y expresión**, y atendiendo a los indicadores de *Acción física, Expresión y comunicación y Función ejecutiva*, se encontró que en la entrevista las docentes son enfáticas en manifestar que los estudiantes realizan exposiciones para expresar lo aprendido. En el área de Lengua Castellana se menciona la mesa redonda y los trabajos en grupo, mientras que la docente de Ciencias Sociales destaca el uso de foros para realizar debates.

Docente 2: *“Dejo que hagan debates, eso a ellos les encanta”.*

También se destaca en el área de inglés el uso de herramientas tecnológicas entre las que se mencionan el uso del aula invertida, los foros y materiales expuestos en la plataforma para que los estudiantes interactúen y gestionen información.

Docente 3: *“Uso herramientas tecnológicas entre ellas el aula invertida, los foros y materiales expuestos en la plataforma para que los estudiantes interactúen”.*

El área de Ciencias Naturales destaca además de las exposiciones, la creación de escritos tipo bitácora para que el estudiante explique lo aprendido.

Seguidamente, con la subcategoría asociada al principio **Formas de implicación**, desde los indicadores *Captar el interés, Mantener el esfuerzo y la persistencia y Autorregulación*, se encontró que en la entrevista las docentes señalan que la forma de captar la atención de los estudiantes es haciendo un repaso de los conocimientos previos; tres de ellas mencionan la lúdica como estrategia y una de ellas señala el realizar pausas activas de 5 minutos entre una clase y otra, donde hacen juegos, cuentan historias o ven algún video.

En cuanto a la motivación, es preocupante ver que solo una de las docentes logra desarrollar estrategias motivadoras más allá de las recompensas como caritas felices o puntos. Esta docente juega con los estudiantes, utiliza materiales del entorno y busca la forma de asociar los temas vistos con la realidad de todos. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Docente 1: *“Repasando sus conocimientos previos y a veces jugando con ellos. La lúdica es muy importante, ellos deben sentirse motivados”.*

“Yo les tengo a ellos una pared donde les coloco caritas felices o tristes según sea el caso y el comportamiento en algunas actividades. También a veces les asigno puntos extras en las evaluaciones por participar en clase”.

Docente 2: *“Con juegos. Usamos materiales del colegio, o los mando a traer cosas de la casa, así les explico actividades y temas. Ellos son felices preguntando que material se usará en la otra clase... A mi casi no me gusta, pero me piden caritas felices o tristes porque varias docentes lo hacen”.*

Docente 3: *“Me encanta trabajar con ellos rondas, juegos, mostrarles videos de ellos mismos trabajando en clase, usando materiales didácticos”.*

“Los premio al finalizar cada trimestre con un compartir y ese día revisamos cuantas insignias tiene cada uno, las insignias son las caritas felices en su cuaderno de control”.

De esta categoría se puede concluir, que las docentes desarrollan algunos principios del DUA porque dentro del conocimiento que manejan, reconocen la necesidad de ofrecer a sus estudiantes espacios de interacción que los motiven al aprendizaje, y desde sus posibilidades, desarrollan acciones para que todos reciban una educación de calidad, aun cuando se implique el acompañamiento de estrategias lúdicas, con ayuda de tecnología u otros recursos.

Pasando a la segunda categoría de estudio, **Educación Inclusiva**, se analizan dos subcategorías; la primera de ellas es **Asimilación del concepto**, y se estudia desde los indicadores *Saber, Apropiación y Conocimiento*. Se pudo encontrar que tres de las docentes expresan conocer acerca de la educación inclusiva dado que trabajaron en un colegio con estas características, donde se atendía la diversidad y discapacidad de manera profesionalizada y con apoyo de otros profesionales de la salud. Sin embargo, una de ellas expresa que no conoce el concepto tan a fondo puesto que no ha recibido ninguna capacitación, y que al establecer contacto con situaciones o casos diagnosticados los remite al profesional que diseña el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR).

Docente 1: *“Yo trabajé en un colegio privado con enfoque inclusivo, y ahí le explican a uno algunas cosas para atender la diversidad e incluso lo capacitan, sin embargo, no he realizado estudios posgraduales en inclusión”.*

Docente 2: *“Realmente poco, pues a pesar de que trabajé en un colegio con enfoque inclusivo tampoco nos capacitaban frecuentemente, solo una vez en 5 años. Se que debemos atender a las necesidades de los estudiantes según sea su caso y remitirlo a profesionales de ser necesario para el diseño del PIAR”.*

Docente 3: *“Que es un movimiento que se opone a la exclusión de aquellas personas que tienen necesidades educativas, que presentan diversidad u otras diferencias.”*

Docente 4: *“Ninguno. Al establecer contacto con situaciones o casos diagnosticados los remito al profesional que diseña el PIAR.”*

En cuanto al conocimiento de las estrategias puntualizan todas en el uso de tecnologías y lúdicas para el aprendizaje. Coinciden en que la institución no socializa aspectos relevantes sobre educación inclusiva.

Docente 3: *“El año pasado de la Secretaría de educación mandaron maestros de apoyo al tema y estuvieron explicando al respecto”.*

Desde la subcategoría analizada se puede concluir que existe un conocimiento base en tres de las docentes, sin embargo, para el desarrollo de estrategias es necesario una mayor formación. Es de resaltar que, a pesar de no contar con acompañamiento de la escuela, las docentes explican la visita en dos oportunidades bastante aisladas de maestros de apoyo para manejar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Siguiendo con la subcategoría **Currículo**, esta se analiza desde dos indicadores, el primero de ellos son las *Estrategias*, donde se encontró que no se gestionan desde la escuela estrategias para el desarrollo de prácticas inclusivas. En unanimidad, las respuestas fueron negativas, y al preguntar por estrategias inclusivas aplicadas por ellos explican que requieren de formación para poder realizarlas. Entre las estrategias empleadas resaltan el

uso de mapas mentales, conceptuales y recursos audiovisuales y una de ellas habla de la Respuesta Física Total y materiales audiovisuales.

Siguiendo con el indicador *Flexibilización*, las docentes explican que el PEI promueve la inclusión a través de la política inclusiva reciente, y algunas estrategias, pero estas no son puestas en práctica ni son evaluadas.

Docente 1: *“Desde el PEI se aprecia que ha habido cambios, pero desconozco las modificaciones que se le hayan hecho al currículo”*.

Destacan que la misma política inclusiva se ha ido perfeccionando, que en 2018 se realizaron adecuaciones físicas y que en 2023 se actualizó el PEI mejorando algunos aspectos inclusivos no tenidos en cuenta como la diversidad de género y la diversidad religiosa, haciendo ajustes en las asignaturas de Educación Religiosa y Ética y Valores.

Docente 3: *“Se que se han hecho ajustes en las asignaturas de Educación Religiosa y Ética y Valores ya hace como 4 años, por la cuestión de la igualdad de género”*.

Señalan que en el PEI se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero no se aplican a cabalidad, salvo el acompañamiento del profesional que diseña el PIAR. Finalmente, todas resaltan la importancia de trabajar en un diseño que permita establecer un adecuado proceso de inclusión educativa.

Se concluye de esta categoría que en la escuela se han desarrollado modificaciones recientes asociadas con la inclusión y atención a estudiantes con Necesidades Educativas especiales, sin embargo, en el grado tercero estas modificaciones no se han evidenciado en cambios sobre la práctica ni desarrollo de estrategias que lo sustenten. Las docentes desconocen los cambios curriculares realizados para este año, pues manifiestan que las

socializaciones sobre planeación curricular no involucraron temas de inclusión o diversidad, y menos aún del desarrollo de estrategias inclusivas para todos los estudiantes.

Para concluir con el análisis se encuentra la categoría de **Formación docente**, que se estudia desde dos subcategorías; la primera de ellas son las **Capacitaciones** de la cual se indaga desde los indicadores de *frecuencia* y *acompañamiento en aula*, encontrando que las docentes destacan que las capacitaciones que tuvieron fueron en los colegios privados en los que trabajaron anteriormente, siendo la más reciente hace 2 años. Señalan que las fortalezas radican en la disposición de los docentes de aprender de manera autónoma dado que manejan aulas heterogéneas, sin embargo, la principal debilidad es la falta de formación docente para atender la inclusión y la diversidad.

Docente 1: *“Hace muchos años no me he capacitado, desde hace como 3 años, porque yo trabajé en un colegio inclusivo, pero en el sector privado y allá si invierten en eso, a diferencia de los colegios oficiales”*.

Docente 2: *“Las debilidades se centran en que no hay formación docente, el aprendizaje es autónomo y eso es positivo, porque los docentes no se quedan atrás, pero también eso es complicado porque no lo hacemos a veces como debe ser porque es un tema muy amplio”*.

La siguiente subcategoría es la **Didáctica** y se analiza desde el indicador de *Didáctica inclusiva*. Las docentes destacan que la práctica de estas estrategias es periódica, no es regular y se hace necesario porque todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de llegar a un aprendizaje significativo. Otra de las docentes destaca que realiza algunas actividades para atender las necesidades diversas dado que tuvo dos casos de deserción escolar y eso la motivó a hacerlo.

Docente 3: *“Totalmente, mientras pueda, yo lo hago porque todos ellos merecen aprender de forma óptima una educación de calidad”.*

Se finaliza con el indicador de *Competencias*, donde las respuestas de las docentes apuntaron a que las habilidades deben tener un docente para potenciar la educación inclusiva son el respeto por la diversidad, empatía, otredad, solidaridad, trabajo en equipo, uso de las TIC, alegría, motivación. Una de las respuestas más completas se presenta a continuación:

Docente 3: *“Se debe respetar la diversidad, la otredad, ser solidarios, ser alegres y motivarlo. Usar herramientas tecnológicas que eso los motiva, ser empáticos con ellos”.*

Concluida esta categoría se puede decir que las docentes del grado tercero del IDDI Nueva Granada, son docentes capacitadas para enfrentar las adversidades que se les presentan en el aula, sin embargo, es imperante la necesidad de desarrollar un programa de formación docente que les permita potenciar esos conocimientos básicos que poseen para poder atender a inclusión y la diversidad.

4.1.2 Hallazgos de la Observación.

Siguiendo con la misma dinámica, se analiza la categoría de **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, desde las subcategorías asociadas con los Principios del DUA. Se parte del primer principio que es **Formas de representación**, atendiendo a los indicadores de *Percepción, Lenguaje y símbolos, Comprensión*. Durante la observación pudo notarse que la representación de la información se da con ayuda del tablero, en casos esporádicos se usan fotocopias o presentaciones de video o PPT con ayuda de televisores. Predomina la definición de conceptos de manera verbal.

Para el segundo principio **Formas de acción y expresión**, y sus indicadores *Acción física, Expresión y comunicación y Función ejecutiva*, se pudo apreciar en la observación realizada que solo en una oportunidad los estudiantes desarrollaron una mesa redonda. Predomina el trabajo en grupo donde los estudiantes desarrollan sus actividades y socializan lo aprendido. En una de las clases se evidenció la retroalimentación de una actividad de inglés asociada a los comandos que se realizó a través de la plataforma Meet donde los estudiantes realizaban un ejercicio con ayuda del programa Duolingo y socializaban sus respuestas. Se pudo observar, además, que los contenidos ubicados en la plataforma SIAN no son suficientes para el desarrollo de algunas actividades, tanto por la ejecución como por expresiones de los mismos estudiantes.

En lo que respecta al principio de **Formas de implicación**, se estudiaron los indicadores propuestos *Captar el interés, Mantener el esfuerzo y la persistencia y Autorregulación*, donde se pudo notar que en los cursos se observan estudiantes de diversos estratos desde el 1 hasta el 4, y realmente y solo una de las docentes se esfuerza por realizar estrategias que le permiten al estudiante estar motivado en las clases. En todas las clases existen estudiantes que se esfuerzan por participar de manera indiferente a la metodología empleada, sin embargo, fue notorio que durante las clases de inglés la interacción con la docente era más amplia y su interés por participar mucho mayor que en las demás.

En lo que respecta a la dificultad de las tareas se pudo apreciar que conforme se avanza en un tema los compromisos a realizar suben de intensidad en todas las áreas, pero el apoyo es constante. Solo dos de las docentes aplican procesos de retroalimentación cuando finalizan un tema y se hace la respectiva evaluación, las demás solo entregan las calificaciones o pruebas realizadas.

En cuanto a la categoría de **Educación Inclusiva**, y la subcategoría **Asimilación del concepto**, los indicadores *Saber, Apropiación y Conocimiento*, revelaron que las docentes a través de acciones concretas con sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Diferenciales manejan algunas estrategias diferentes, reconocen en algunos casos sus limitaciones y fomentan el trabajo en equipo. Por las respuestas dadas en las entrevistas se evidencia que sí reconocen el concepto y hacen lo posible por ofrecerle a los estudiantes una enseñanza de calidad.

La apropiación se observa en el desarrollo de las estrategias que aun cuando no son idóneas, si permiten que los estudiantes con alguna necesidad educativa participen, y esto aplica para todos los cursos y todas las docentes, aun aquellas que manifestaron el desconocimiento del concepto o estrategias. Algunas de las reflexiones realizadas con relación a la observación dejan ver que las docentes manejan de una manera responsable el tema de la educación inclusiva y desarrolla las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada, sin embargo, esto podría mejorar si estuvieran más capacitadas para el uso de otros materiales y recursos, y para el diseño de estrategias que sirvieran para todos. Se observa en ellas carisma y trato amoroso con los niños.

En clase de inglés la interacción con la docente es más amplia y su interés por participar mucho mayor que en las demás. Se observa que las docentes a través de acciones concretas con sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Diferenciales, maneja algunas estrategias llamativas para ellos. La particularidad es que siempre fomenta el trabajo en equipo.

Para la subcategoría **Currículo**, desde el indicador *Estrategias* se pudo ver que efectivamente, en los planeadores no existen estrategias enfocadas a atender la inclusión,

tampoco se evidencia que haya evaluaciones para hacer seguimiento a la política que se encuentra en el PEI o las estrategias previamente mencionadas.

Del mismo modo, se pudo observar que hubo frustración en dos de los estudiantes por no poder desarrollar las actividades propuestas, lo que se asocia a que en la escuela hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje salvo en contados momentos donde esta docente hace uso importante de las TIC.

En cuanto al indicador Flexibilización se encontró que hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje salvo en contados momentos donde entran a jugar un rol especial las TIC.

Para la Categoría **Formación docente**, en la subcategoría **Capacitaciones**, se encontró para el indicador *Frecuencia y acompañamiento en aula*, que las docentes manejan de una manera responsable el tema de la educación inclusiva y desarrollan las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada, sin embargo, esto podría mejorar si estuvieran más capacitados para el uso de otros materiales y recursos, y para el diseño de estrategias que sirvieran para todos.

En lo que tiene que ver con la subcategoría **Didáctica**, desde el indicador *Didáctica inclusiva* se pudo observar que las tres docentes que tienen estudiantes diagnosticados con alguna necesidad educativa logran realizar adaptaciones a algunas estrategias o en algunos casos trabajan con esos estudiantes estrategias diferentes. En dos oportunidades se vio la frustración de algunos niños que deseaban participar en algunas actividades y no podían hacerlo por su dificultad motora.

Para el indicador *Competencias*, se pudo evidenciar que los docentes tienen mucho carisma, se observa el trato amoroso con los niños. Son respetuosas y hacen lo posible por llegar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de formación para atender la diversidad e inclusión queda en evidencia cuando surgen situaciones como las mencionadas previamente.

4.1.3 Hallazgos de la Revisión documental

La revisión documental realizada a los antecedentes de estudio permitió concretar que para la categoría Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y sus subcategorías asociadas a los Principios del DUA existen múltiples investigaciones que sirven de apoyo, no solo por su actualidad, sino por el manejo asociado a la implementación de las estrategias inclusivas desde dichos principios. Para la subcategoría **Formas de representación**, en sus indicadores *Percepción, Lenguaje y símbolos* y *Comprensión*, los autores analizados destacan que el uso de múltiples formas de representación ayuda a que los docentes capten la atención de los estudiantes (Cortés et al. (2021); en el caso de Espinoza et al. (2020) relaciona que son las docentes de sexo femenino las que tienden a utilizar con mayor facilidad diversas herramientas para dar a conocer la información a sus estudiantes.

Por otra parte, Rojas (2022) desataca que cada docente es autónomo de escoger los medios con los que se sienta más cómodo siempre que el estudiante logre estar motivado. Para finalizar se encontró que Guevara (2021) destaca la importancia de la formación docente para seleccionar adecuadamente los materiales y métodos de trabajo que permitan representar esa información.

En cuanto a la subcategoría **Formas de acción y expresión** desde los principios de Acción física, Expresión y comunicación y Función ejecutiva es importante resaltar que para Almario y Pacheco (2021) el desconocimiento y falta de práctica de este principio resta posibilidades de participación para algunos estudiantes. En el caso de Ávila y Perigault (2019), Hernández (2020) y Fonseca (2022) destacan que antes de procurar el diseño de estrategias, es necesario conocer las barreras de aprendizaje que existen en cada grado y con cada estudiante. Meneses (2022) establece que la utilización de las tecnologías es determinante para encaminar la participación de los estudiantes en las clases y, por ende, contribuir al mejoramiento de su comunicación.

Así mismo, Fonseca et al. (2022) resalta que a través de este principio también se promueve la interculturalidad. Y finalmente es claro que para Galvis et al. (2021) promover este principio fortalece en los maestros las estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de primaria. Movilla y Suárez (2019) resaltan que la falta de capacitación resta la posibilidad de interactuar con herramientas como el DUA para mejorar el desarrollo de las clases

En lo que se asocia a la subcategoría **Formas de implicación**, desde los indicadores *Captar el interés, Mantener el esfuerzo y la persistencia y la Autorregulación*, Almario y Pacheco (2021) resaltan la importancia de la práctica docente y frente a ello afirman que la motivación es un elemento determinante para influenciar el esfuerzo de los estudiantes, lo que se puede comparar con lo expuesto por Llinás y Marino (2022), quienes establecen que la implementación de estrategias didácticas centradas en el DUA favorece la motivación de los estudiantes. Por su parte Meneses (2022) demostró que la mediación de las tecnologías pues se comprobó un aumento de la motivación en los estudiantes.

Luego, para la categoría **Educación Inclusiva**, desde la subcategoría **Asimilación del concepto** y sus indicadores *Saber, Apropriación y Conocimiento*, se encontró que la educación inclusiva puede abordarse desde diversos autores, sin embargo, es importante no dejar de lado aquellos que han implementado estrategias asociadas con ella, como es el caso de López (2018) quien afirma que el manejo adecuado del clima en el aula permite un mayor acercamiento de los estudiantes.

Por su parte, Celis y Zea (2018) resaltan que el reconocimiento de las características de la educación inclusiva por parte de la comunidad educativa es importante para su éxito, lo cual se complementa con las posturas de Sáenz (2020) quien establece que este conocimiento es importante porque solo de esta manera ellos contarán con las habilidades que les permitan transformar los procesos educativos. En lo que respecta a Figueroa et al. (2016) señala que la inclusión surge como oposición a la exclusión social y por ende la escuela debe comprometerse aún más en garantizar una educación inclusiva que sirva de puente a esa inclusión social.

La subcategoría **Currículo** analizada desde las *Estrategias* dejó como parte de su revisión que el uso de estrategias inclusivas parte de la gestión académica que realizan los directivos de la escuela, involucra el diseño del PEI y currículo, dado que en estos se reflejan las estrategias que deben ser implementadas (Sierra, 2018). Arnaiz (2019) por su parte, manifiesta que la educación inclusiva debe estar en constante evolución y esto implica el firme compromiso de los involucrados para desarrollar las estrategias necesarias y ofrecer educación de calidad a los estudiantes.

En cuanto al indicador *Flexibilización*, se encontró que la flexibilidad curricular es un elemento determinante para la implementación del DUA, puesto que permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto (Cortés et al., 2021). Del mismo modo,

Valencia y Hernández (2017) explican que implementando el DUA se logra mayor flexibilidad curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje por ello la preparación de los docentes es determinante. Desde la perspectiva de Molina (2017) se propone también un diseño curricular desde la flexibilización dado que los modos de aprendizaje, así como los estudiantes son diferentes.

Se finaliza con la categoría **Formación docente**, partiendo por la subcategoría de **Capacitaciones**. En lo que tiene que ver con el indicador *Frecuencia y acompañamiento en aula*, Aguirre (2018) señala que la formación de los docentes está asociada a los conocimientos que le permiten ofrecer una educación de calidad a los estudiantes lo que impacta su ámbito social, psicológico y personal. Así mismo, Molina (2017) señala que la formación docente es uno de los principales vacíos de la educación inclusiva y por ende al diseñar un módulo de formación docente, la sensibilización juega un papel muy importante.

En cuanto a la subcategoría **Didáctica**, y su indicador *Didáctica inclusiva*, Molina (2017) señala la importancia de centrar la práctica educativa para la inclusión en procesos innovadores desde un modelo constructivista que les ayuda a los docentes aprender con base a la experiencia que van desarrollando, y esto puede ser a través de talleres, trabajo colaborativo, estrategias didácticas diferentes, con lo cual se resalta las bondades de la didáctica. Para Molina (2018) en los colegios públicos los docentes asumen la educación inclusiva como un reto para el cual no están preparados lo que genera temor y permite asumir una didáctica poco innovadora que les permita captar la atención de los estudiantes para así llegar a la calidad educativa.

Finalmente, ante el indicador *Competencias*, López y Noguera (2019) destacan la importancia de competencias pedagógicas, didácticas, de liderazgo, de gestión al grupo y al aprendizaje cooperativo. Competencias investigativas, interactivas éticas, sociales e

innovadoras. Para Mancera et al. (2016) la inclusión es el movimiento donde se da valor a la diversidad y, por ende, una de las competencias es que en el aula todos experimenten y acepten las diferencias como una manera más de crecer

4.1.4 Triangulación de la información

En el Anexo 8 se puede observar la tabla de triangulación de la información recolectada que permite realizar el análisis asociado al proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada. En lo que respecta **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, del primer principio del DUA asociado con las Múltiples Formas de representación encuentra una debilidad en la práctica dentro de la institución, dado que aun cuando se utilizan algunas herramientas como presentaciones en PPT, videos y fotocopias, esto tiende a ser monótono y no se evidencia en los estudiantes una atención idónea para disponerse a la clase.

Las docentes aseguran contar con materiales como imágenes, videos, plegables, fotocopias, texto, explicaciones, diapositivas, sin embargo, reconocen que no se encuentran capacitadas para establecer cuáles son las formas adecuadas de representación de la información en casos especiales, pero buscan la manera de variarlas aun cuando no es en todas las oportunidades tal como se pudo observar durante el trabajo de campo. Espinoza et al. (2020) permite afirmar que existe una gran ventaja y es que todos los docentes del grado tercero son mujeres y esto facilita la práctica del primer principio del DUA en este curso. En la entrevista se reveló además que no existe unificación en el trabajo de ellas y que cada una trabaja de manera diferente, por tanto, acudiendo a la autonomía de la que

Rojas (2022) hace relación, es importante determinar las competencias de cada docente para así buscar la manera de potenciar este principio.

Al realizar un análisis de los hallazgos asociados al principio de Múltiples Formas para la acción y expresión se encuentra que las docentes reconocen su falta de formación para el uso de estas herramientas, plataformas o espacios que favorezcan la interacción con materiales, herramientas, tecnologías, o los múltiples medios de comunicación. Pese a esto, ellas resaltan el uso de canales presenciales como la mesa redonda y exposiciones, así como canales virtuales de comunicación como Meet, lo que pudiera ser potencializado de tener conocimiento y práctica suficiente con relación a los principios del DUA, tal como lo destacan Almario y Pacheco (2021).

La observación permitió establecer que uno de los principales medios de comunicación es la plataforma SIAN, y, aun así, los contenidos presentes en ella no son suficientes para gestionar la información y recursos necesarios para que los estudiantes se preparen y puedan exteriorizar el conocimiento aprendido. Además de ello, como una de las estrategias empleadas se destaca el uso del aula invertida, lo cual, según lo expuesto por la docente, permite que aquellos estudiantes con alguna diferencia cultural, étnica o religiosa sean más participativos, lo que implica que estar frente a sus compañeros puede cohibirlos. Con relación a lo anterior Fonseca et al. (2022) que este principio promueve la interculturalidad y debe ser potencializado en las escuelas dado que las aulas no son homogéneas y en ciudades de la región caribe colombiana también se resalta la presencia de estudiantes migrantes y con diversidad cultural.

Es importante resaltar que al realizar la observación, la implementación del tercer principio asociado con las Formas de implicación por la docente de Inglés permite que los estudiantes sean más participativos, lo que puede estar asociado con que la aplicación del

tercer principio es lo que afecta la emocionalidad de los estudiantes y, por ende, debe ser el primer principio para tener en cuenta en la práctica docente, pues cuando se logra captar la atención del estudiante y despertar sus memorias sensoriales este se motiva ampliamente al desarrollo de las actividades (Romero et al., 2017), lo cual es expresado por las docentes y observado a través de las visitas a la escuela.

Para Gil y Serna (2020) las redes afectivas que se desarrollan con este principio asignan significados emocionales a las tareas y se relacionan con la motivación y la implicación en el aprendizaje, es decir que aumentan el esfuerzo que ellos pueden hacer durante las actividades. Galvis et al. (2021) suma a lo anterior la habilidad de los estudiantes para socializarse cuando se sienten motivados.

Pasando a la categoría **Educación Inclusiva**, se pudo apreciar en la entrevista a los docentes que estos reconocen la importancia de la educación inclusiva y eso se evidencia en la observación realizada donde se pudo apreciar la dedicación de los profesionales en el desarrollo de ejercicios que involucran las necesidades educativas de sus estudiantes, logrando un mayor acercamiento a ellos, tal como lo expresa López (2018) al afirmar que este tipo de acciones mejora el clima del aula.

Una de las principales causas de la falta de experiencia y afianzamiento de estos conocimientos radica en la falta de socialización de aspectos clave por parte de los directivos, lo que reafirma Celis y Zea (2018) al explicar que el conocimiento de las características de la educación inclusiva es importante para el éxito de la comunidad educativa. Ahora bien, si se da valor a las estrategias implementadas por los docentes, estas pueden favorecer para un mejor desempeño de los estudiantes a pesar de las debilidades en el área, pues Sáenz (2020) explica que el solo conocimiento es importante porque empiezan a transformar su pensamiento y junto con ellos, también los procesos en el aula.

Frente a esta categoría se analiza la subcategoría de Currículo donde se evidencia que en la institución existe un PEI idóneo para la educación inclusiva, sin embargo, en la práctica y según las respuestas de las docentes, este no se implementa de manera adecuada, y frente a esto, debe resaltarse lo expuesto por Sierra (2018) quien señala que la gestión académica involucra también la evaluación a esos diseños y estrategias que apuntan a la inclusión y en este caso no es así. Además de ello, es bien sabido que si no se realizan las evaluaciones pertinentes es probable que tampoco se detecten las debilidades, y por ello, no hay evolución. Arnaiz (2019) señala que la educación inclusiva debe estar en constante evolución pues permanentemente surgen estrategias, leyes y recursos que apoyan el proceso y el docente debe contar con las competencias para desarrollarlo.

Otro elemento que no se puede desligar de la educación inclusiva y que se encuentra contemplado en el DUA es la Flexibilización curricular tal como lo plantean Valencia y Hernández (2017), esto permite la adaptación de los docentes y demás compañeros a las necesidades de los estudiantes con necesidades y del contexto (Cortés et al., 2021). En la observación se puede apreciar que existe un currículo estandarizado y sigue un modelo constructivista, pero las prácticas observadas no dan cuenta de ello. Además, se evidencia un modelo de clases y evaluaciones tradicionales y estandarizadas lo que no favorece la educación inclusiva puesto que los modos de aprendizaje y los estudiantes son diferentes (Molina, 2017).

Para la categoría **Formación docente**, es importante señalar que la frecuencia de las capacitaciones y acompañamiento en aula es muy importante. En el grado tercero del IDDI Nueva Granada se observa claramente tanto en las prácticas docentes como en lo revelado por las entrevistas que existen serias debilidades asociadas a la falta de capacitación docente, lo que es determinante para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes

según lo expresa Aguirre (2018) y así mismo, es claro que se requiere un proceso de sensibilización que permita un acercamiento de los docentes con el tema, y sea posible potenciar en ellos ese aprendizaje para minimizar los vacíos que estos poseen, tal como lo describe Molina (2017).

Del mismo modo, es posible afirmar que con el desarrollo de estrategias didácticas es posible mejorar la didáctica inclusiva que hace tan periódico el uso de estas en el aula, a pesar de estar en evidencia la necesidad de ellas. Las entrevistas revelan que existe disposición de las docentes para el desarrollo de estas prácticas, más aún porque han podido comprobar que esto evita la deserción escolar.

Los docentes explican que los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de llegar a un aprendizaje significativo, sin embargo, la falta de capacitación docente en instituciones oficiales se convierte en un problema, confirmando lo expuesto por Molina (2018) quien destaca que en los colegios públicos los docentes asumen la educación inclusiva como un reto para el cual no están preparados.

Aparte de ello, las docentes destacan la existencia de competencias como el respeto por la diversidad, empatía, otredad, solidaridad, trabajo en equipo, uso de las TIC, alegría, motivación. Estas competencias son bien representadas por las docentes dejándose en evidencia durante la observación, lo que es concordante con lo expuesto por Mancera et al. (2016) al explicar que la inclusión es el movimiento que da valor a la diversidad, tal como lo hacen las docentes. Sin embargo, no es fácil para ellas dada la necesidad de formación frente al tema ante lo que López y Noguera (2019) que la inclusión requiere de esfuerzo, y el reconocimiento de la importancia de competencias pedagógicas, didácticas, de liderazgo, de gestión al grupo y al aprendizaje cooperativo.

4.2 Ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo de establecer los ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa de poblaciones diversas, en el IDDI Nueva Granada, se aplicó como instrumento una lista de chequeo, dado que, la revisión bibliográfica por sí misma no dejaba ver las variaciones en el período de tiempo mencionado. Esta lista de chequeo se puede apreciar en el Anexo 7, y da cuenta de los tres aspectos evaluados: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y Currículo.

4.2.1 Hallazgos de la lista de chequeo

Al analizar el PEI, se puede apreciar que en el año 2016 se realizó la modificación que tuvo vigencia hasta 2021, sin embargo, debido a la Pandemia por Covid 19, la modificación programada para ese año se realizó en 2022, en ella hubo ajustes en el modelo pedagógico, pero no se evidencia nada sobre inclusión o diversidad. Una nueva modificación surgió en 2023 debido a la Ley 2216 que en su Artículo 7 plantea la incorporación de la educación inclusiva en los PEI de las escuelas, y por tanto el IDDI Nueva Granada nuevamente desarrolla los ajustes necesarios.

Al revisar la filosofía, objetivos, misión, visión, proyectos y propósitos del PEI se evidencia que no hay mención alguna sobre inclusión o diversidad. La palabra Inclusión aparece cinco veces en la política de inclusión solamente, mientras que la palabra diversidad aparece cuatro veces, una en los principios y tres veces en la política de inclusión. Durante los años 2019 a 2022 los principios no abordaban estos conceptos, sin embargo, en 2023 se anexan de la siguiente manera:

Diversidad: el desarrollo pleno de las personas sólo es posible en “la relación con otros” en un contexto plural y diverso que se enriquece en la heterogeneidad más que en la homogenización de las relaciones. El espacio escolar es en sí mismo un espacio público diverso, y como tal, dentro de él deben tener cabida todos y todas las personas que conforman la comunidad educativa. (IDDI Nueva Granada, 2023, p. 39).

Inclusividad: la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía requieren hacer explícitos los espacios de participación de opinión y de deliberación de los actores de acuerdo con los roles y funciones que desarrollan en la comunidad educativa. Supone, especialmente, escuchar y considerarlas opiniones y propuestas de los distintos miembros de la comunidad. Del mismo modo, supone ofrecer oportunidades de participación de los estudiantes en situaciones que son de su interés. (IDDI Nueva Granada, 2023, p. 39).

En los años 2019 a 2022 no había política de inclusión, y en el año 2023 se anexan dos políticas así:

Promover el desarrollo de alianzas entre instituciones educativas incluidas universidades, escuelas normales superiores, las organizaciones, las empresas, las cooperativas y líderes del país para el desarrollo y sostenimiento de las políticas de calidad, inclusión y equidad. (IDDI Nueva Granada, 2023, p. 47).

Garantizar el ingreso, permanencia y promoción de todas las personas en el servicio educativo, propiciando un ambiente donde todos sean aceptados y apoyados por los miembros de la comunidad escolar y vean cubiertas sus necesidades educativas especiales. (IDDI Nueva Granada, 2023, p. 47).

En lo que respecta al SIEE la última modificación fue en 2022, posterior a la modificación realizada en 2021. En cuanto a la integralidad en el proceso de evaluación se evidencia que en el año 2022 se propone ajustar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con NEE con carácter general a los principios que se llevan a cabo con el resto de la población escolar. En cuanto a los criterios para la evaluación integral se menciona la atención a los estudiantes con NEE en la superación de las dificultades, al establecer que existe la necesidad de determinar los procedimientos e instrumentos más idóneos, y las posibles adaptaciones en los de uso común para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En ninguno de los cinco periodos se evidencia presencia de estrategias de valoración integral de los logros y desempeños de los estudiantes con NEE, y entre 2019 y 2022 tampoco existen acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes con NEE, sin embargo, en el año 2023 se propone identificar las limitaciones y destrezas de los estudiantes para adecuar el diseño curricular a la realidad de la institución y de la comunidad educativa.

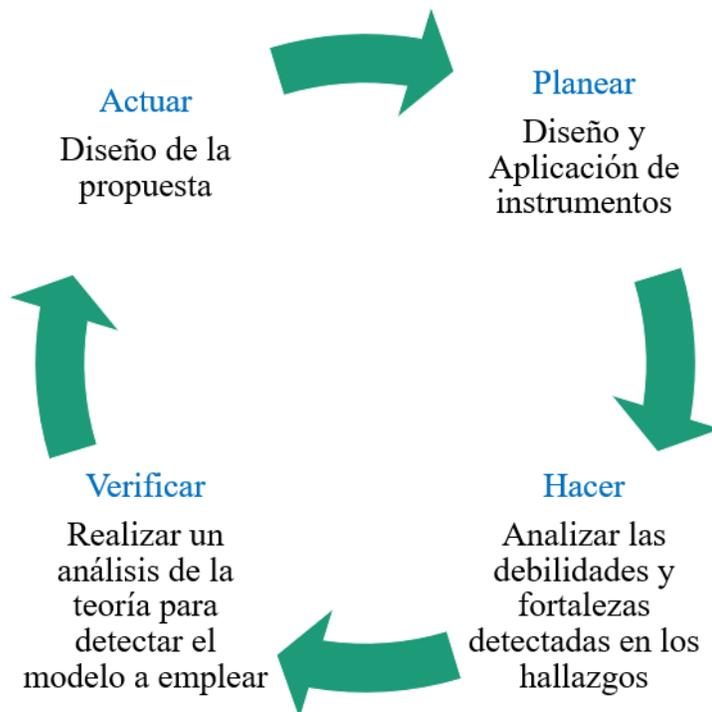
En lo que respecta al currículo, se evidenciaron modificaciones en 2020, 2021 y 2023, pero en ninguno de los casos se presenta alguna modificación que apunte a la atención a la diversidad o al desarrollo de estrategias o aspectos inclusivos, por tanto, no se realiza un análisis de otros aspectos de este.

4.3 Construcción del programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas

En este apartado se da cumplimiento al tercer objetivo específico que buscaba integrar los principios y estrategias propias del Diseño Universal para el Aprendizaje en la construcción de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas. De esta manera, para el desarrollo de la propuesta se tuvo en cuenta el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar), se aplica como estrategia de mejora continua de la calidad en los cuatro pasos mencionados, y basada en un concepto ideado por Walter A. Shewhart (Molina et al, 2013). En esta investigación y para el desarrollo de esta propuesta, estos pasos se evidenciaron de la siguiente manera.

Figura 15.

Ciclo PHVA para diseño del programa.



Nota: Se muestra en la figura el ciclo de mejora continua PHVA que dio origen a la propuesta. Fuente: Elaboración propia

Planear: en esta primera parte del proceso se establecieron los objetivos y las técnicas a emplear para el cumplimiento de los mismos; para cumplir con el primero objetivo, como se observa en el ítem 4.1, inicialmente, se realizó una entrevista a las docentes del grado tercero, donde se indagó sobre el conocimiento, mecanismos y estrategias utilizadas para atender la diversidad, teniendo en cuenta las categorías de análisis (DUA, Educación inclusiva y Formación docente), así mismo, se tuvo en cuenta la observación para contrastar la práctica educativa con las respuestas dadas y finalmente, se analizó cada una de las categorías desde las teorías.

Hacer: Después de haber indagado con las docentes a través de una encuesta sobre las categorías de estudio, se encontró que no existe en la escuela uniformidad en las maneras de representar la información, pues cada docente es diferente y utiliza las estrategias de manera autónoma, sin embargo, es notable que en algunos cursos predominan en mayor cantidad las estrategias tradicionales tal como se pudo observar; de la misma forma, no se cuenta con la formación docente requerida para optimizar el uso de herramientas o estrategias que atiendan la diversidad. Tal situación impacta ampliamente la motivación de los estudiantes puesto que se observan desmotivados en algunos momentos, y cuando se desarrollan actividades en los cuales algunos estudiantes no pueden participar se aprecia en ellos frustración.

Otro de los hallazgos condujo hacia la falta de gestión de la institución para implementar en el currículo la inclusión educativa, puesto que solo con la aparición de la Ley 2216 de 2022 se vieron obligados a incluir en el PEI aspectos donde se evidencie la inclusión, sin embargo, no hay evidencias de la implementación de estas políticas, ni del desarrollo de evaluaciones de seguimiento que aseguren la puesta en marcha de estas. Desde el Currículo no hay evidencias de mejoras significativas hacia la inclusión, como

tampoco en el SIEE. Las docentes manifiestan que en la escuela no les ofrecen programas de formación y que su formación frente al tema se remonta a más de dos años de anterioridad.

Verificar: esta es la tercera parte de proceso, en ella se realizó el seguimiento y midieron los procesos y los productos deseados conforme los hallazgos. En este punto, se reconoció el modelo del Diseño Universal de Aprendizaje como una solución efectiva ante la problemática detectada, en la medida que las docentes dan muestra de interés por sus estudiantes con Necesidades Educativas Diversas, y partiendo de este hecho, se desarrolla un programa de Formación docente que parte de los principios del DUA para lograr que los docentes mejoren la práctica educativa desde estrategias inclusivas, ayudándolos a su vez a obtener el conocimiento necesario para contribuir con la escuela en el diseño de un currículo más flexible.

Actuar: esta es la cuarta parte del proceso, se toman acciones para mejorar continuamente el desarrollo de los procesos, por lo cual se desarrollaron cuatro módulos de trabajo para los docentes a fin de integrar los principios del DUA por lo cual, cada uno de ellos atendió a las necesidades detectadas. El primer módulo, denominado “Creando conocimiento” responde a la necesidad de mejorar los saberes de los docentes respondiendo a las debilidades que muestran las docentes en la categoría Educación inclusiva, desde la subcategoría Asimilación del concepto, donde se comprende el por qué de la práctica actual donde se comprenden las deficiencias en la categoría Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Después de tener claros los conceptos los docentes entran a trabajar un módulo denominado Identificando las debilidades en el aula, que es donde el docente comprende la manera en la cual pueden detectarse las necesidades diversas de los estudiantes y se pueden

plantear alternativas de solución con ayuda de las plantillas del DUA. El tercer módulo “Atendiendo a la inclusión y la diversidad” pretende el reconocimiento de esos conceptos donde se presenta más detalladamente el concepto de diversidad y Necesidades Educativas Diversas para que ellos tengan mayor comprensión de las realidades de sus estudiantes. Finalmente, en el cuarto Modulo “Didáctica en el aula” se responde a las debilidades detectadas en cuanto al desconocimiento de estrategias para atender la diversidad.

4.3.1 Propuesta.

Introducción

La evolución de los procesos educativos es innegable y, así mismo, el aumento de las herramientas idóneas para ofrecer a los estudiantes una educación de calidad, que sea acorde a sus necesidades y a las de su realidad. Para ello, es importante que las escuelas cuenten con los recursos necesarios para que esto sea posible, sean estos, infraestructura, tecnología, currículo idóneo, docentes capacitados, y espacios de aprendizaje óptimos. El IDDI Nueva Granada es una institución con calificación A+ dada por el ICFES y goza de un prestigio importante en la ciudad de Barranquilla.

Desarrollado el diagnóstico inicial de la investigación titulada “Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”, realizado por las docentes Sandra Oxana Roa Cabeza y Ana Cristina Acosta Guette, se pudo detectar que existe una marcada debilidad de los docentes en básica primaria relacionada con la falta de formación para atender la diversidad y ausencia de contenidos asociados a ello en el currículo.

Partiendo de esta situación se presenta la siguiente propuesta que consta de un plan académico, que contiene cuatro módulos de trabajo donde se desarrollan contenidos temáticos asociados con el DUA y la atención a la diversidad en el aula. El primero de ellos “Creando conocimientos”, busca dar a conocer a los docentes los principales elementos característicos del DUA y sus principios de base, con el fin de acercar a los docentes a los contenidos asociados con esta temática. El segundo, “Identificando las debilidades en el aula” busca poner en práctica esos principios desde el diligenciamiento de las plantillas del DUA propuestas por Mancera et al. (2016).

El tercer módulo, “Atendiendo la inclusión y la diversidad”, involucra a los docentes con los conceptos más importantes sobre Inclusión y Diversidad, a fin de que estos reconozcan las Necesidades Educativas Diversas que existen en el aula, y en la escuela en general. El cuarto módulo, “Didáctica en el aula” responde a la necesidad de fomentar en los docentes el interés para atender la diversidad y fomentar estrategias de educación inclusiva.

Justificación

La justificación de esta propuesta se enmarca en siete principios clave que atienden a la mejora de los procesos de atención, promoción y acciones de los sistemas educativos apuntando a la educación inclusiva para atender la diversidad, la cual, responde a las necesidades directas de los docentes de la institución educativa y a lo manifestado por Armstrong (2012); así mismo, se asocia, con el mejoramiento de la gestión administrativa para enfocarla a la educación de calidad desde la inclusión de todos aquellos estudiantes con necesidades educativas diversas, para ello, se hace necesario idear planes, estrategias y posibles respuestas ante la diversidad. Se deben idear planes de socialización que involucren a toda la comunidad educativa, a fin de darle valor a la diversidad, reconociendo

la importancia de las diferencias y el aporte que estas hacen en el desarrollo personal del individuo, y especialmente, en los procesos de socialización.

- Atención a las necesidades reales de los estudiantes. Esta atención, está demarcada dentro del estudio, primero, por la necesidad de dar respuesta a los intereses de cada estudiante, pero de otro lado, tal y como señalan en las diferentes leyes, entre estas el Decreto 366 de 2009. Este principio apunta también a realizar diagnósticos de entrada en la institución educativa, puesto que el reconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes es determinante para poder ofrecerle lo que él realmente requiere para alcanzar una educación de calidad. En este proceso, la institución también debe estar preparada para atender esas necesidades desde su infraestructura, los recursos didácticos, tecnológicos, pedagógicos, e informáticos que hagan parte del ente educativo. A esto se le suma la formación docente, como elemento determinante, al ser estos quienes tienen un contacto directo con los estudiantes y están involucrados permanentemente con ellos en el aula.
- Reconocimiento de la diversidad. Este principio apunta a descubrir las diferencias entre las personas que hacen parte de una comunidad, su cultura, sus costumbres y sus tradiciones, elementos determinantes para enriquecer la sociedad. De la misma manera, se hace necesario involucrarse más con el contexto del estudiante para establecer necesidades afectivas, manejo de violencia, o cualquier otro trastorno que pueda afectar el desarrollo integral de los estudiantes, pues los elementos emocionales que acompañan al niño al ser negativo se vuelven una limitante en el proceso de aprendizaje. Cuando se habla

entonces de reconocimiento a la diversidad, no es sólo que el docente o en la institución reconozca la diversidad, se trata de que los estudiantes mismos se reconozcan como personas diversas y se fomente en ellos el respeto hacia los demás. Con relación a este principio es fundamental atender a todas y a todos, lo cual responda al desarrollo integral que está contemplando desde el mismo artículo 5 de la Ley 115 de 1994.

- Nuevas formas de reconocer la práctica educativa. Estas nuevas iniciativas y cambios que ha tenido la educación, demanda a la institución XX a que haya un reconocimiento de las prácticas educativas incluyente, de ahí la formación continua por parte de los docentes (Guevara, 2021). Así, con el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo, los docentes tendrán las herramientas necesarias para aumentar la participación, motivación y atención de los estudiantes, por tanto, se vuelve capaz de reconocer la práctica educativa como un elemento donde él es protagonista, y por ende, responsable por lograr un aprendizaje de calidad en sus estudiantes, lo que a su vez lo lleva a ceder ese protagonismo cuando se evidencia la consolidación de los aprendizajes en los estudiantes.
- Diseño de intervenciones apoyadas en el DUA para mejorar la práctica educativa. Dicho principio se ha resaltado, con más fuerza, desde el Decreto 1421 del 2017, que llama la atención en poder implementar un Diseño Universal para el aprendizaje, lo que demanda en una institución, desarrollar estrategias que permitan que todos accedan al conocimiento, esto para el contexto en que se desarrolla la investigación ha sido fundamental. Con la implementación del programa de formación se espera que los docentes diseñen intervenciones que

partan de la necesidad de motivar al estudiante y captar su atención para que el proceso de aprendizaje sea más sólido; esto es posible cuando las herramientas utilizadas son las adecuadas y permiten el cumplimiento de los objetivos trazados.

En esa intervención el docente debe asegurarse a través de procesos de retroalimentación que los estudiantes hayan logrado una apropiación adecuada del aprendizaje y para ello, la metodología de estudio de clases es una herramienta de gran utilidad, pues en ella se pueden reunir varios docentes, agrupados por área o por grados, para analizar las estrategias propuestas y la manera en la cual serán abordadas las temáticas, los recursos utilizados, y el tiempo dispuesto para la intervención.

- Generación de un cambio en la mentalidad y la conducta de los docentes frente a la enseñanza. El contexto en que se desarrolla el estudio no ha sido fácil, que los actores se preocupen de este tema, ya que, para ellos, es “más importante” tener resultados satisfactorias ante los exámenes saber. Para que todo esto sea posible, es fundamental eliminar de la mente de los docentes esos paradigmas arraigados que obstruyen el cambio y las transformaciones positivas en la educación. Esto sólo es posible a través del aprendizaje, pues cuando el docente aprende lo importante que es ofrecer a los estudiantes aprendizajes de calidad a través de clases de calidad, donde haya oportunidades para todos y donde todos puedan aprender a su ritmo, entonces es posible realizar el diseño de las intervenciones, mejorar la gestión académica, reconocer la práctica de una manera diferente, atender a la diversidad y a las necesidades reales de los estudiantes; solo de esta forma se hace posible el éxito de cualquier proyecto que se emprenda.

- Trabajo para mejorar las oportunidades y calidad de vida para los estudiantes y sus familias desde la educación para la sociedad. Este principio, no menos importante, reclama en esta propuesta, la necesidad y como oportunidad de incluir a la familia para que, de esta manera, se pueda generar un trabajo colaborativo que impacte en el desarrollo integral de los estudiantes (Ardila, 2021). Cuando el docente se prepara, se esfuerza y logra desarrollar clases en donde todos tengan las mismas oportunidades, se hace posible también que la sociedad reciba mejores individuos, capacitados y formados para ofrecer sus conocimientos y valores; así mismo, las familias reciben hijos útiles al cumplimiento de las metas propuestas y listos para enfrentar los retos que se presenten en sus vidas personales y académicas.

Objetivos

La propuesta se encuentra fundamentada en el cumplimiento de tres objetivos puntuales que buscan mejorar la calidad de la enseñanza y potenciar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria. Estos objetivos son:

- Generar acciones para potenciar la gestión de conocimiento asociada con la importancia del DUA en los procesos inclusivos dentro de la escuela.
- Crear espacios de reflexión para que los docentes cambien sus paradigmas arraigados por una visión más flexible de la educación.
- Impulsar el diseño de estrategias, actividades y proyectos que apunten a formar a los docentes para una escuela inclusiva.

Fundamentación teórica

Este documento se fundamenta principalmente en los postulados del DUA desde las teorías propuestas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), donde se establece que el DUA es un enfoque que se basa en la investigación para realizar el diseño del currículo. Esto es apoyado por Alba (2018) al exponer que “el DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, identificando barreras al aprendizaje y promoviendo propuestas de enseñanza inclusivas” (p. 58).

Desde el CAST se plantean tres principios para implementar el DUA en las escuelas, los cuales son: Proporcionar múltiples formas de implicación, Proporcionar múltiples formas de representación y Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Estos principios guardan asociación con las redes neuronales y el aprendizaje. Así, que las redes afectivas dominan las múltiples formas de implicación atendiendo al por qué del aprendizaje; las redes de reconocimiento se relacionan con las múltiples formas de representación que responden al qué del aprendizaje y finalmente, las redes estratégicas con las múltiples formas de expresar la información que dan cuenta del cómo del aprendizaje.

En lo que respecta a la educación inclusiva, Mancera et al. (2016) da cuenta de la importancia de reconocer los diferentes momentos hacia la inclusión, y los efectos de estos en el proceso educativo, dejando claro que el primero de estos momentos fue la exclusión, donde las personas con características especiales como ceguera, invalidez, o cualquier otra necesidad eran consideradas anormales. Seguido está el movimiento de segregación que muestra que aquellas personas con las necesidades mencionadas solo podían ser educadas por especialistas y debían ser educados separadamente.

En tercer lugar, Mancera et al. (2016) destaca el movimiento de integración, donde las personas con necesidades se adaptan a las demás, incluso al sistema educativo existente siendo atendidos de manera diferenciada e individualizada. Hasta llegar al movimiento de inclusión, donde se da valor a la diversidad, y a través del cual se busca transformar los sistemas educativos para atender las necesidades de aprendizaje.

Se establece que aun cuando existen Necesidades Educativas Especiales (NEE), existe otro concepto que abarca la realidad de todas las aulas y es el de Necesidades Educativas Diversas (NED), las cuales hacen referencia a las características propias de un determinado grupo poblacional donde se incluyen las NEE, las minorías étnicas, la población de víctimas, los desmovilizados, desvinculados, habitantes de frontera, migrantes, entre otros (Parra et al., 2013).

De la mano de este concepto se halla el de Neurodiversidad, propuesto por Armstrong (2012) a finales del siglo XX cuando el DUA empieza a hacer eco en la educación. Este autor trabaja la perspectiva diferencial desde bases neurocientíficas, psicológicas y antropológicas y centra su atención en siete trastornos puntuales: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, trastornos del ánimo, trastornos de ansiedad, discapacidad intelectual y esquizofrenia, y partiendo de sus trabajos, plantea los 8 principios de la Neurodiversidad.

Plan académico (Módulos)

Módulo 1. Creando conocimiento

En este módulo se da a conocer a los docentes los principales elementos característicos del DUA que permiten desde la formación docente generar espacios de inclusión en el aula. La metodología para el desarrollo de este módulo es un encuentro virtual con los docentes a través de la plataforma Meet.

Actividad inicial: Se inicia con un debate grupal relacionado con las diferencias entre la educación tradicional y la educación basada en la didáctica y las tecnologías. Se realizan conclusiones.

Tiempo: 30 minutos.

Actividad de desarrollo: Se proyecta a los docentes las características, principios y pautas del DUA a través de una presentación de Power Point con el siguiente contenido.



Fines del DUA

- _____
Crear aprendices expertos
- _____
Currículo inclusivo
- _____
Aprendizaje basado en habilidades para desarrollar competencias
- _____
Normalizar alumnos bajo un mismo estándar
- _____
Proponer espacios fuera del aula para atender las NEE
- _____
Que los contenidos sean articulados con las competencias para lograr el aprendizaje

<div style="background-color: #4CAF50; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Múltiples formas de implicación</div> <div style="text-align: right; margin-top: 5px;"> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Redes Afectivas El «PORQUÉ» del Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Captar el interés Mantener el esfuerzo y la persistencia La Autorregulación 	<div style="background-color: #9C27B0; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Proporcione múltiples formas de Representación</div> <div style="text-align: right; margin-top: 5px;"> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Redes de Reconocimiento El «QUÉ» del Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepción Lenguaje y Símbolos Comprensión 	<div style="background-color: #2196F3; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión</div> <div style="text-align: right; margin-top: 5px;"> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Redes Estratégicas El «CÓMO» del Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Acción Física Expresión y Comunicación Función ejecutiva
---	--	--

Múltiples formas de motivación	Múltiples formas de presentar la información	Múltiples formas de expresar la información
Redes afectivas	Redes de reconocimiento	Redes Estratégicas
¿Por qué del aprendizaje?	¿Qué del aprendizaje?	¿Cómo del aprendizaje?
↓	↓	↓
Estudiantes decididos y motivados	Estudiantes ingeniosos y conocedores	Estudiantes estratégicos y dirigidos a la meta

Tiempo: 120 minutos.

Actividad de cierre: se indaga con los docentes la manera en la cual están presentando los contenidos a los estudiantes, la forma en la cual los motivan y los medios que les proponen para el aprendizaje.

Al culminar el ejercicio se realiza la retroalimentación de lo aprendido.

Tiempo: 30 minutos.

Evaluación: Se evaluará atendiendo a la rúbrica que se presenta a continuación.

Criterio	Bajo	Básico	Alto	Superior
Participación en el debate inicial.	No participa en el debate.	Participa levemente en el debate.	Participa en el debate.	Participa de manera argumentativa en el debate.
Atención.	Se evidencia dispersión y distracción mientras se presentan los contenidos.	Muestra poca atención mientras se presentan los contenidos.	Atiende a la explicación de los contenidos.	Atiende y hace preguntas asociadas con las temáticas expuestas.
Asimilación de conocimientos	No responde a las preguntas planteadas	Responde de manera inadecuada a las preguntas planteadas.	Responde adecuadamente a las preguntas planteadas.	Responde adecuadamente a las preguntas planteadas y genera interrogantes para ampliar sus conocimientos.
Participación en la actividad de cierre	No participa en la actividad.	Participa levemente en la actividad.	Participa en la actividad.	Participa de manera argumentativa en la actividad.

Módulo 2. Identificando las debilidades en el aula

En este módulo se le presentan a los docentes herramientas para realizar el diagnóstico inicial de sus estudiantes apoyado en las Plantillas propuestas por el DUA para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Actividad inicial: se realiza una sesión presencial donde se debate en mesa redonda con todos los docentes la manera en la cual llevan un registro de las competencias, debilidades, fortalezas y oportunidades de sus estudiantes.

Tiempo: 30 minutos.

Actividad de desarrollo: se les presentan y explican a los docentes las plantillas del DUA sin diligenciar y paso seguido un ejemplo de los mismos formatos diligenciados a fin de que ellos tomen al menos dos de sus estudiantes para completar dichas plantillas.

Se inicia con la plantilla de perfil de aprendizaje.

Plantilla 1. Perfil de aprendizaje de la clase recomendada por el DUA			
Grado:		Docente:	
Tema:		Objetivo:	
Fecha:			
Red	Fortalezas de los estudiantes	Debilidades de los Estudiantes	Estudiante Preferencias/ Intereses
Reconocimiento			
Estrategia			
Afecto			

Posteriormente, se les presenta un ejemplo de plantilla diligenciada para que ellos comparen el ejercicio realizado.

Plantilla 1. Perfil de aprendizaje de la clase recomendada por el DUA

Grado:		Docente:	
Tema:		Objetivo:	
Fecha:			
Red	Fortalezas de los estudiantes	Debilidades de los Estudiantes	Estudiante Preferencias/ Intereses
Reconocimiento	Identifica que al aprender los nombres de los planetas se le facilita ubicarlos	Se le dificulta identificar y retener en su memoria los planetas	Le gusta rellenar, pintar, el croquis de los planetas, aunque no lo memorice
Estrategia	Relaciona las imágenes de los planetas con sus nombres	Dificultad para asociar imágenes con el nombre de los planetas	Plantea realizar actividades lúdicas con algunas nociones de los planetas
Afecto	Expresa entusiasmo al ubicar los planetas	Presenta desinterés al aprender los planetas y su ubicación	Comparte espacios y recursos utilizados en el desarrollo del proceso

Seguidamente se trabaja la plantilla de barreras del currículo.

Plantilla 2. Barreras del currículo

Grado:		Profesor:	
Tema:		Fecha:	
Objetivo:		Barreras potenciales / oportunidades omitidas	
Materiales y métodos	Cualidades de estudiantes		

Al culminar la explicación y actividad se les presenta un ejemplo diligenciado.

Plantilla 2. Barreras del currículo

Grado:		Profesor:	
Tema:		Fecha:	
Objetivo: Implementar estrategias de oportunidad encaminadas a la eliminación de barreras			
Diagnosticar posibles factores y estrategias indicadas en el diseño universal para el aprendizaje			
Materiales y métodos	Cualidades de estudiantes	Barreras potenciales / oportunidades omitidas	
Fichas, juegos didácticos que involucren imágenes para aprender los planetas	Dedicación y motivación para realizar las actividades, aunque posea un poco de dificultad a la hora de memorizar	Memorización y no le gusta escribir por ende no aprende a escribir los nombres de los planetas. Temor a equivocarse para evitar que se burlen de él. Omiten la idea de aprender los planetas.	
Videos animados que muestren características asociadas a los planetas	Ánimo al descubrir nuevas cosas y ante la idea de aprender a escribir y expresarse.		
	Exploración de nuevas formas de aprender.		

Finalmente, se les enseña la Plantilla de Soluciones DUA.

Plantilla 3. Soluciones DUA

Materiales y métodos	Barreras potenciales / oportunidades omitidas	DUA Soluciones

Y al culminar el ejercicio se les presenta una plantilla diligenciada.

Plantilla 3. Soluciones DUA		
Materiales y métodos	Barreras potenciales / oportunidades omitidas	DUA Soluciones
Fichas, juegos didácticos que involucren imágenes para aprender los planetas	Memorización y no le gusta escribir por ende no aprende a escribir los nombres de los planetas.	Crear materiales recursos didácticos y pedagógicos que tengan como objetivo memorizar los planetas y su ubicación para crear la vía láctea.
Videos animados que muestren características asociadas a los planetas	Temor a equivocarse para evitar que se burlen de él.	Utilizar palabras comunes y del contexto de los estudiantes para indicarles las características de los planetas. Luego promover actividades como mesas redondas, sopas de letra o crucigramas, donde ellos puedan participar con interés.
	Omiten la idea de aprender los planetas.	Lograr una transversalidad con otras asignaturas, por ejemplo, artística, donde se pueden crear maquetas con diversos materiales.

Tiempo: 120 minutos.

Actividad de cierre: Se seleccionan tres docentes que deseen hablar sobre la experiencia y se realizan las reflexiones acordes a lo expuesto.

Al culminar el ejercicio se realiza la retroalimentación de lo aprendido.

Tiempo: 30 minutos.

Evaluación: Se evaluará atendiendo a la rúbrica que se presenta a continuación.

Criterio	Bajo	Básico	Alto	Superior
Participación en la mesa redonda.	No participa en la mesa redonda.	Participa levemente en la mesa redonda.	Participa en la mesa redonda.	Participa de manera argumentativa en la mesa redonda.
Atención.	Se evidencia dispersión y distracción mientras se presentan los contenidos.	Muestra poca atención mientras se presentan los contenidos.	Atiende a la explicación de los contenidos.	Atiende y hace preguntas asociadas con las temáticas expuestas.
Asimilación de conocimientos	No diligencia las plantillas del DUA	Diligencia parcialmente las plantillas del DUA.	Diligencia adecuadamente las plantillas del DUA.	Diligencia adecuadamente las plantillas del DUA y compara su ejercicio con el de los demás.

Participación en la actividad de cierre	No participa en la actividad.	Participa levemente en la actividad.	Participa en la actividad.	Participa de manera argumentativa y descriptiva en la actividad.
--	-------------------------------	--------------------------------------	----------------------------	--

Módulo 3. Atendiendo la inclusión y la diversidad

En este módulo se abordan los contenidos asociados a la inclusión y la diversidad, desde el desarrollo de varias actividades. La modalidad de este es virtual.

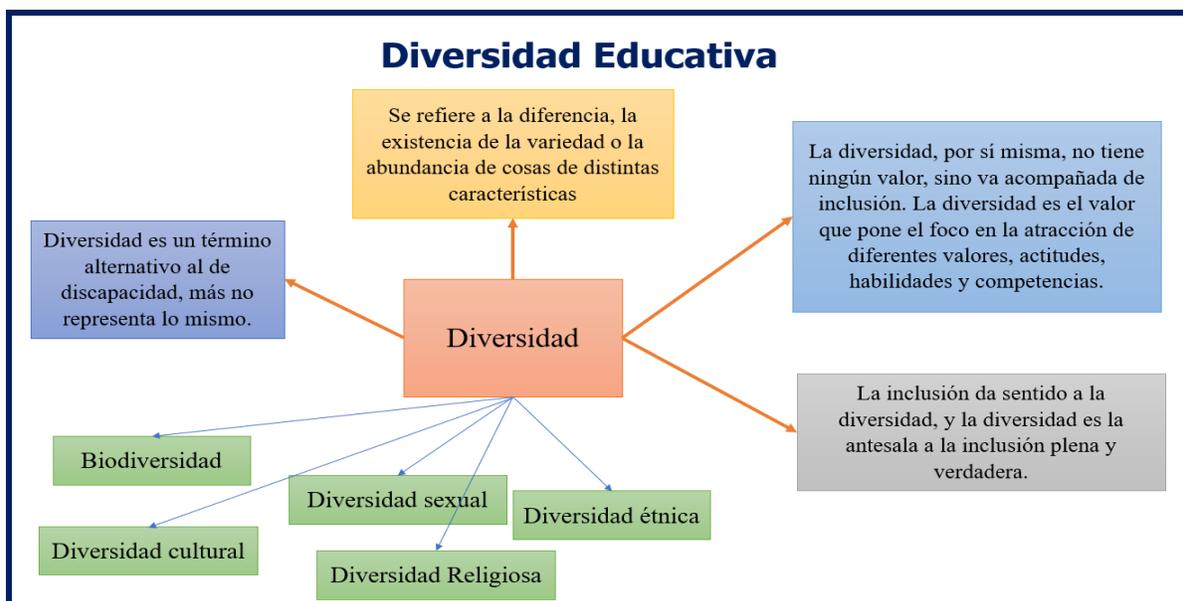
Actividad inicial: se proyecta a los docentes un video del Ministerio de Educación Nacional asociado a la Educación Inclusiva disponible en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=jNWfIL8YIKU>

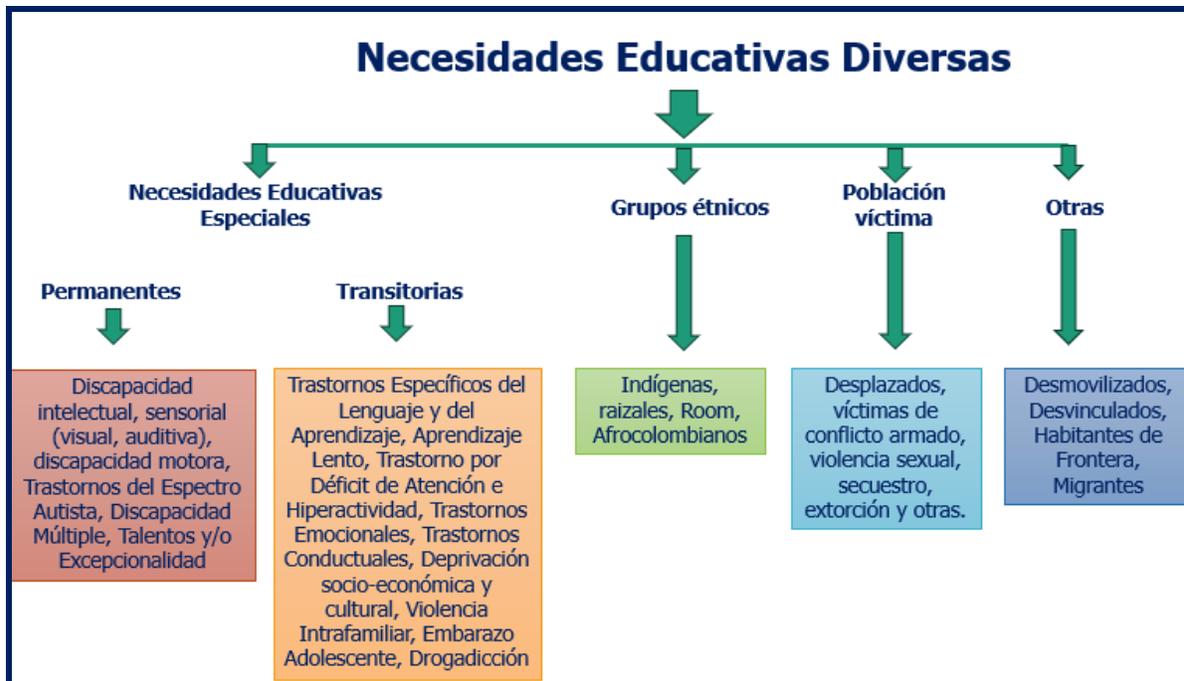
Después de observar el video se realizan reflexiones asociadas al contenido.

Tiempo: 30 minutos.

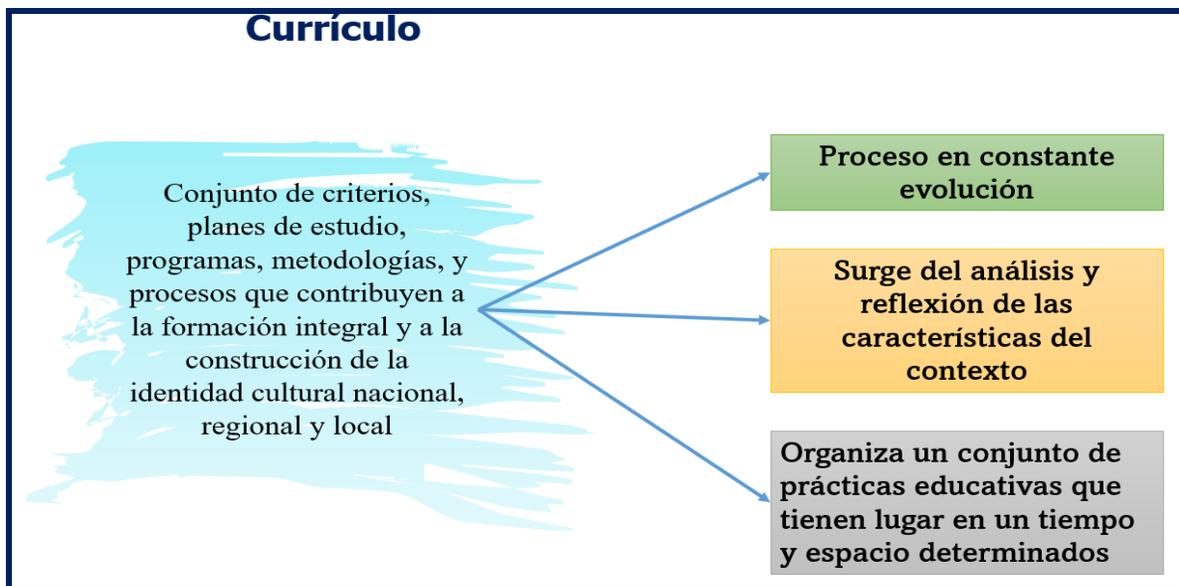
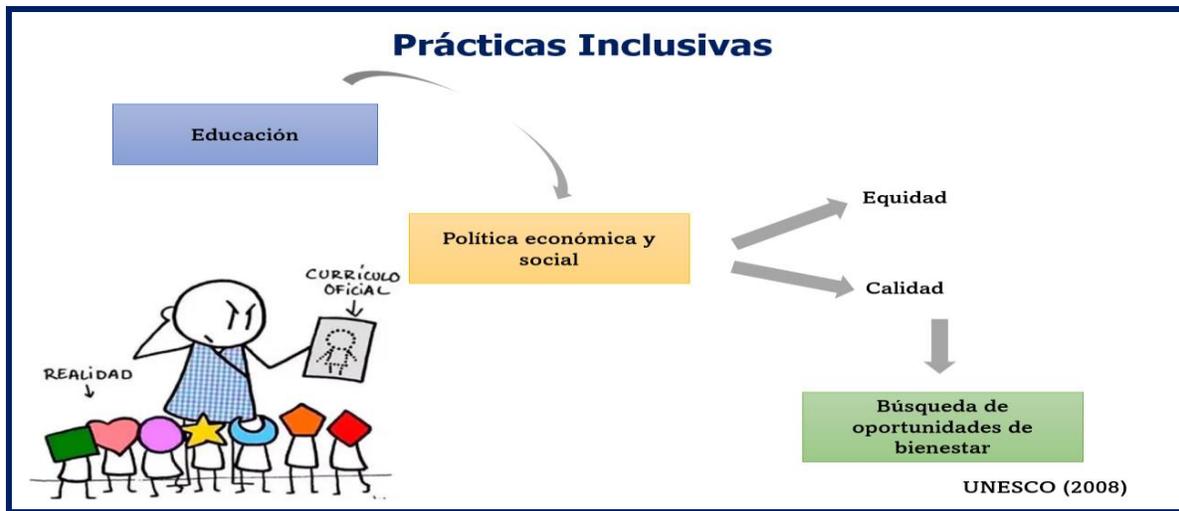
Actividad de desarrollo

Se explica a los docentes a través de una presentación en Power Point algunos de los conceptos más relevantes asociados a la diversidad educativa y su relación con la inclusión.





Se hace una pausa de 30 minutos y al volver se desarrolla una reflexión asociada con Prácticas inclusivas y el rol del currículo en la inclusión.



Tiempo: 180 minutos.

Actividad de cierre: Enumerar las necesidades que posee la escuela en materia de flexibilización curricular para la inclusión. Participar en la realimentación desde los aportes en un debate final.

Al culminar el ejercicio se realiza la retroalimentación de lo aprendido.

Tiempo: 30 minutos.

Evaluación: Se evaluará atendiendo a la rúbrica que se presenta a continuación.

Criterio	Bajo	Básico	Alto	Superior
Reflexiones sobre el video.	No participa en las reflexiones sobre el video del MEN.	Participa levemente en las reflexiones sobre el video del MEN.	Participa en las reflexiones sobre el video del MEN.	Participa de manera argumentativa en las reflexiones sobre el video del MEN.
Atención.	Se evidencia dispersión y distracción mientras se presentan los contenidos.	Muestra poca atención mientras se presentan los contenidos.	Atiende a la explicación de los contenidos.	Atiende y hace preguntas asociadas con las temáticas expuestas.
Reflexión	No participa en la reflexión asociada con Prácticas inclusivas y el rol del currículo en la inclusión.	Participa parcialmente en la reflexión asociada con Prácticas inclusivas y el rol del currículo en la inclusión.	Participa adecuadamente en la reflexión asociada con Prácticas inclusivas y el rol del currículo en la inclusión.	Participa, argumentativamente, en la reflexión asociada con Prácticas inclusivas y el rol del currículo en la inclusión.
Participación en la actividad de cierre	No participa en la actividad.	Participa levemente en la actividad.	Participa en la actividad.	Participa de manera argumentativa y enumera las necesidades de la escuela en materia de flexibilización curricular.

Modulo 4. Didáctica en el aula

En este módulo se realiza una actividad explicativa de la importancia de la educación inclusiva. La actividad es presencial.

Actividad Inicial: Se realizan frisos para ubicar debajo de cada silla de los docentes, con las palabras: discapacidad visual, discapacidad motora (manos), discapacidad motora (piernas), discapacidad de habla. Cada palabra estará duplicada.

Según el caso, a cada docente se le aplicará la discapacidad de la que se hizo acreedor, es decir al quien tenga discapacidad visual, se le vendarán los ojos, quien tenga discapacidad motora (manos) deberá amarrarse sus manos, en cuanto a la discapacidad

motora (piernas) se amarraran sus piernas y aquellos con discapacidad de habla se les tapará la boca con una cinta.

Tiempo: 15 minutos.

Actividad de desarrollo: se presenta a los docentes la temática seleccionada asociada con la Educación inclusiva, se entregan algunas pautas para el diseño de estrategias didácticas en algunos espacios para el aprendizaje según cada asignatura. En todo este tiempo, los docentes mantendrán la condición de discapacidad que se les asignó al iniciar.



Didáctica

- Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para maximizar el aprendizaje de los docentes.
- Desarrollo de trabajo colaborativo e interdisciplinario.
- Espacios de autorreflexión para establecer las dudas, fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.
- Retroalimentaciones en todas las actividades.

Espacios

- Presenciales: Explorando todas las posibilidades de espacios existentes en la escuela que puedan contribuir a nuevos aprendizajes y formas de aprender.
- Virtuales: Donde se potencia la interactividad entre docentes y estudiantes.

Se realizará una actividad corta que requiera de cada una de las habilidades de las que carecen y posterior a ello se les preguntará como se sintieron.

Tiempo: 60 minutos

Actividad de cierre: Se liberará cada docente de la discapacidad asignada y se le entregará a cada uno un preparador de clases para que diseñe una clase atendiendo a todas las diversidades para enseñar un tema determinado. Al finalizar el diseño de esta clase, cada docente intercambiará con alguien que haya desarrollado su plan de clases y realizará las observaciones pertinentes. Cada plan debe incluir una sugerencia.

Al culminar el ejercicio se realiza la retroalimentación de lo aprendido.

Tiempo: 90 minutos.

Evaluación: Se evaluará atendiendo a la rúbrica que se presenta a continuación.

criterio	Bajo	Básico	Alto	Superior
 Participación.	No participa en el juego de roles.	Participa levemente en el juego de roles.	Participa en el juego de roles.	Participa de manera activa en el juego de roles, asumiendo la posición que le corresponde.
 Atención.	Se evidencia dispersión y distracción mientras se presentan los contenidos.	Muestra poca atención mientras se presentan los contenidos.	Atiende a la explicación de los contenidos.	Atiende y hace preguntas asociadas con las temáticas expuestas.
 Preparación de la clase	No prepara la clase solicitada.	Prepara levemente la clase solicitada.	Prepara adecuadamente la clase solicitada.	Prepara de manera excelente la clase solicitada, atendiendo a los contenidos vistos

Estudio de la clase	No realiza observaciones a la actividad desarrollada por los compañeros	Realiza observaciones leves a la actividad desarrollada por los compañeros	Resalta aspectos positivos y negativos de la actividad desarrollada por los compañeros	Resalta aspectos positivos y negativos de la actividad desarrollada por los compañeros y sugiere estrategias de mejora a la actividad
----------------------------	---	--	--	---

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación enfocada en diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada. Estas conclusiones dan respuesta a los objetivos específicos y para ello se hace una articulación de los hallazgos con los antecedentes revisados.

5.1 Conclusiones

Al culminar la investigación desarrollada para el diseño de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el DUA dentro del IDDI Nueva Granada y al desarrollar cada uno de los objetivos de estudio, es posible concluir que, pensar una educación de calidad que cumpla con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible lleva inmersa la formación continua de los docentes para atender a las necesidades del contexto, pero especialmente a las necesidades reales de los estudiantes. Por tal motivo, se establece que existe una amplia relación a lo establecido por Guevara (2021) quien explica que la educación es una acción social sujeta a cambios donde el docente requiere una formación continua, más aún cuando esto implica el reconocimiento de la realidad de los aprendices.

Del mismo modo, se hizo visible que el reconocimiento de los elementos teóricos asociados a la inclusión y diversidad permite a los docentes asumir los retos de la educación inclusiva con las competencias necesarias que le faciliten contribuir con la creación de currículos flexibles, tal como lo señala Molina (2018), siendo este programa

pertinente y oportuno, dado el poco apoyo que ofrecen los entes educativos públicos frente a los procesos de formación docente (Hurtado et al., 2019). Al respecto, investigaciones como las de Aguirre (2018) y Galvis et al. (2021) destacan, que la formación docente proporciona el reconocimiento de la información relevante para lograr mayor interacción entre docentes y estudiantes, facilitando las relaciones sociales que ayudan a crear lazos afectivos sólidos que también influyen en los aprendizajes de calidad y en la consolidación de estrategias flexibles para potenciar la enseñanza.

Por otra parte, si se desarrolla el programa de formación docente, es posible empoderar al maestro para que, desde la didáctica y el uso de estrategias idóneas, además de ser mediador de los aprendizajes, se convierta en el eje central para el éxito de este, sin restarle el protagonismo que tienen los estudiantes, siempre enfocándose a las necesidades educativas y atención a la diversidad (Luque, 2016). En concordancia con esto, se evidencia que Molina (2017) en su investigación rescata las bondades de la didáctica inclusiva que busca el mejoramiento de los estilos de enseñanza docente para lograr mejores resultados.

Se concluye también que el desarrollo de competencias docentes para atender la diversidad en los procesos de inclusión, es determinante para minimizar el impacto de resultados negativos, frente a lo cual Gil y Serna (2020) dan soporte a ello, al señalar que la falta de formación no permite que los docentes cuenten con las competencias necesarias para trabajar la inclusión, situación que quedó plenamente comprobada con el desarrollo de las encuestas y la observación realizada a los docentes del IDDI Nueva Granada.

Otra de las conclusiones frente a este objetivo, es que con la incorporación de la Ley 2216 de 2022 en el territorio colombiano, los gestores administrativos de las instituciones educativas están obligados a realizar modificaciones en el PEI y los currículos de las escuelas tal como lo plantean los artículos primero y séptimo, dando paso obligatorio a la

necesidad de formación docente, contemplada firmemente en el Artículo 3 de la misma Ley. Tal situación da especial relevancia a la creación de este programa de formación docente que espera tener un impacto positivo en toda la comunidad educativa.

Ahora bien, si se analizan las conclusiones desde cada uno de los objetivos específicos, es posible darle mayor relevancia al desarrollo de dicho programa. En primer lugar, al identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa en el IDDI Nueva Granada es posible concluir que en cuanto a los procesos de educación inclusiva el eje central de las actividades desarrolladas con estudiantes que poseen NEE se centra en las actividades contenidas en el PIAR y esporádicamente, en actividades diseñadas por la docente de Inglés para involucrar a todos los estudiantes. Simari (2021) ratifica que esto sucede porque existen barreras que dificultan la aceptación del proceso de inclusión y entre ellas, la falta de formación docente y la poca comunicación entre las familias y la escuela.

Se concluye además que el conocimiento de los docentes asociado con la inclusión, atención a la diversidad, estrategias didácticas para la inclusión y afines, es poco, pues no se encuentran capacitados, dado que los últimos encuentros de formación fueron desarrollados antes o durante la pandemia, es decir hace dos años o más, y se enfocaban en atención virtual. Ardila et al. (2021) resalta que el acompañamiento de la escuela de una manera coordinada puede favorecer el proceso de inclusión de los estudiantes y por tanto es necesario fortalecer el compromiso con la asimilación del conocimiento.

Del mismo modo, la falta de estrategias inclusivas hace que los estudiantes sientan frustración, situación que pudo apreciarse en la escuela, dado que los docentes utilizan estrategias metodológicas asociadas con un modelo de enseñanza tradicional, puesto que el

uso de estrategias didácticas es limitado en el desarrollo de las clases, tanto para darles a conocer la información como para permitirles a ellos comunicar el aprendizaje adquirido. Angarita (2021) señala que es fundamental tomar conciencia del reconocimiento de las necesidades, capacidades y preferencias de los estudiantes para el desarrollo de estrategias enfocadas a la inclusión.

En lo asociado con los procesos motivacionales es claro que solo una de las docentes trabaja la emoción en los estuantes antes y durante las clases, busca mayor interrelación con ellos y desarrolla algunas estrategias que involucran a los estudiantes con necesidades diversas. Frente a esto, Celis y Zea (2018) destacan la importancia de las emociones para activar la motivación, y ante ello, destacan la importancia del DUA como herramienta para el trabajo con poblaciones diversas, dado que, este se fundamenta en las neurociencias, y al involucrar las redes neuronales, esta herramienta potencia la motivación de los estudiantes desde las redes afectivas. Por su parte, Gil y Serna (2020) destacan que las practicas inclusivas son el resultado de la interacción de tres componentes que son: cognitivo, afectivo y conductual, donde en este caso, lo afectivo tiene especial relevancia al tratarse de estudiantes de primaria.

En segundo lugar, frente al objetivo de establecer los ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa de poblaciones diversas, en el IDDI Nueva Granada se encontró que han sido pocas las modificaciones realizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y todas con fecha de este año, a diferencia del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y Currículo, donde estas han sido prácticamente nulas. Lo que lleva a concluir que el surgimiento de la Ley 2216 de 2023 tuvo un impacto en la gestión académica y generó dichas modificaciones dado que en su Artículo 7 plantea la incorporación de la educación inclusiva en los PEI de las escuelas;

se incluyen en este documento dos principios asociados con la diversidad e inclusividad, y se crea la política de inclusión con dos planes puntuales para promover el desarrollo de alianzas entre instituciones educativas y otro para garantizar el ingreso, permanencia y promoción de todas las personas en el servicio educativo.

Angarita (2021) resalta que es importante realizar un monitoreo al PEI con el fin de que este sea aplicado en la escuela, pues en muchas oportunidades no se tienen en cuenta los lineamientos dispuestos en este; en concordancia con esta situación, Peraza (2017) afirma que aun cuando en la escuela analizada el PEI de tiene un enfoque hacia el DUA, esto no se evidencia en las prácticas, situación que se vive actualmente en el IDDI Nueva Granada.

Por otro lado, tal como se mencionó, en el SIEE se realiza una modificación en 2022 donde se propone ajustar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con NEE con carácter general a los principios que se llevan a cabo con el resto de la población escolar y prestar atención a los estudiantes con NEE en la superación de las dificultades. El currículo registra modificaciones en 2020, 2021 y 2023, pero en ninguno de los casos se presenta alguna modificación que apunte a la atención a la diversidad o al desarrollo de estrategias o aspectos inclusivos.

Finalmente, el tercer objetivo enfocado a integrar los principios y estrategias propias del DUA en la construcción de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas se cumplió y se puede concluir que el DUA permite reformular la educación desde el desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes respetando su diversidad, tal como lo plantea el CAST (2018).

Frente a esto, es importante resaltar las posturas de Molina (2018) para afirmar que el programa para la formación de docentes inclusivos basado en el DUA es pertinente

porque cumple con las metas que esta autora propone; en primer lugar, la meta de mejorar el conocimiento de los profesores se desarrolla con ayuda de todos los módulos; en el primero, “Creando conocimiento”, se potencia el conocimiento sobre el DUA desde la presentación de las temáticas que involucran conceptos, principios y relaciones de las redes neuronales con estos principios. En el segundo “Identificando las debilidades en el aula”, desde el reconocimiento de las plantillas del DUA como herramienta de diagnóstico y solución. En el tercero “Atendiendo la inclusión y la diversidad” desde las temáticas asociadas a la diversidad, prácticas inclusivas y flexibilización curricular, y desde el cuarto “Didáctica en el aula” donde se presentan los fundamentos de la educación inclusiva desde la importancia de la didáctica inclusiva.

Con el desarrollo de las actividades propuestas en los módulos se apunta a cumplir con la segunda meta, que es cambiar las concepciones y prácticas docentes, para ello se realizan debates, mesas redondas, autoevaluaciones a través de las actividades de cierre, que permiten que el docente logre interiorizar si verdaderamente reconoce las realidades diversas existentes en el contexto, las necesidades educativas y afectivas de los estudiantes, elementos determinantes en los procesos de aprendizaje. Desde cada actividad, la idea es que los docentes entren en una reflexión con ellos mismos y esto desate la necesidad de cuestionarse y replantearse y de ser necesario desaprender para volver aprender para sus estudiantes.

La tercera de las metas es formar al profesor como diseñador de proyectos e investigador, para ello es necesario que este sea capaz de identificar las necesidades mencionadas a través de diagnósticos, que se plantean en varias actividades, por ejemplo, en el primer módulo la actividad de cierre los lleva a cuestionar sus estrategias, en el segundo módulo, el diligenciamiento de las plantillas es determinante para cumplir esta

meta. Así mismo, en el tercer módulo la actividad de cierre apunta a buscar alternativas de solución para la flexibilización curricular, y finalmente en el cuarto módulo se evidencia la necesidad de diseñar una clase inclusiva.

Para finalizar, la cuarta meta fue desarrollar actitudes y prácticas docentes más incluyentes lo cual se logra desde el módulo cuarto donde se realiza una actividad donde el docente debe ponerse en el lugar del otro y así, crear esas estrategias que logren potenciar el aprendizaje para esos estudiantes diversos que existen en la escuela. Porque, si bien es cierto que el conocimiento permite desarrollar estrategias idóneas, buscar la manera de sentir lo que siente el otro, otorga al individuo la sensibilidad necesaria para volverse ese eje desarrollador de la enseñanza y absoluto mediador de los aprendizajes.

5.2 Recomendaciones

Al finalizar la investigación es posible concluir que un programa de formación docente para la inclusión educativa basado en el DUA es importante para mejorar la calidad educativa y procesos de aprendizaje en las escuelas, por tanto, se presentan las siguientes recomendaciones:

Para la escuela.

Implementar el programa de formación docente diseñado a fin de potenciar los aprendizajes de los estudiantes desde la enseñanza de los docentes fin de alcanzar la calidad educativa establecida en el ODS4.

Articular el currículo, PEI y SIEE desde los principios propuestos en el PEI y la política inclusiva propuesta. Esto, apoyado con ayuda de los docentes que se involucren en el desarrollo de los módulos propuestos en el programa, pues se espera que estos

desarrollen las competencias necesarias para garantizar la aplicación de los principios del DUA en las aulas.

Realizar un monitoreo de los logros obtenidos por los docentes que cursen el programa de formación frente a la implementación de los principios del DUA.

Socializar el programa propuesto con otras escuelas a fin de encontrar puntos de similitud en las necesidades de la comunidad educativa y enriquecer las actividades y contenidos.

Para los docentes.

Motivarse a desarrollar el programa diseñado para mejorar la práctica educativa desde la inclusión y el fortalecimiento de estrategias didácticas.

Aperturarse a la metodología de estudios de clase cuando realicen sus primeros diseños de clases con didáctica inclusiva, para que así puedan recibir retroalimentación oportuna de los compañeros.

Documentar permanentemente las experiencias a fin de detectar necesidades de formación presentes y futuras.

Para la maestría.

Seguir impulsando estos espacios de investigación que enriquecen la práctica docente desde el desarrollo de competencias investigativas, de búsqueda, tecnológicas, comunicativas, y, en fin, desde la gestión del conocimiento que tan útil le es al gremio docente.

Para futuros investigadores.

Medir el impacto de la implementación de este programa en el diseño curricular de la escuela, las prácticas de aula y la formación de los docentes de primaria.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, A. (2018). *La formación docente ante la problemática de la inclusión educativa en primaria, como principio de equidad y justicia social*. [Tesis de grado Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio institucional UAEH. <https://acortar.link/kPSftV> [Consulta, Junio 15 de 2023]
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0> [Consulta, Diciembre 15 de 2022]
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf [Consulta, Mayo 3 de 2023]
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros* (374), 21-27. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876> [Consulta, Diciembre 15 de 2022]
- Almario, A. y Pacheco, S. (2021). Apropiación del Diseño Universal para el Aprendizaje en docentes de básica primaria. *Ridum Universidad de Manizales*. <https://acortar.link/vSrtKn> [Consulta, junio 12 de 2023]
- Angarita, A. (2021). *Diseño de una política de educación inclusiva y equitativa para garantizar el desarrollo infantil de niños y niñas de la institución educativa número once del municipio de Maicao*. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional Unisabana.

- <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/50169/Tesis%20Alexandra%20Angarita%20Iguaran.pdf?sequence=1> [Consulta, junio 3 de 2023]
- Ardila, J., Canté, S. Cruz, D. y González, D. (2021). *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford*. [Tesis de maestría Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional Javeriana.
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54383/Estrategias%20de%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20en%20el%20Colegio%20Gimnasio%20Campestre%20de%20Guilford.pdf?sequence=1> [Consulta, junio 12 de 2023]
- Arenas, F., y Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1). <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421> [Consulta, Agosto 12 de 2023]
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. (Trad. Francisco Rodríguez). Ed. Grupo Planeta.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicios de Publicaciones Universidad de Murcia.
- <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional N°114.
- http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html [Consulta, junio 12 de 2023]

- Ávila, B. y Perigault, I. (2019). *El Diseño Universal para el Aprendizaje un enfoque para dar respuesta a la atención de estudiantes con diversidad funcional en la educación inclusiva del Centro Educativo Básico General Veracruz*. [Tesis de maestría Universidad Especializada de Las Américas].
<http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/67/ivette.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consulta, mayo 15 de 2023]
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3 Ed.). Ed. Pearson.
- Carrascal, A. (2018). *Estudio de evaluación del currículo de la educación media vocacional en el marco de las políticas inclusivas y de equidad en la educación en Montería, Córdoba, 2017*. [Tesis de grado Universidad de Córdoba].
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/123456789/965?locale-attribute=en>
[Consulta, diciembre 15 de 2022]
- Casanova, M. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro* (2a. ed.). Wolters Kluwer.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*.
<http://www.cast.org/udl/faq/index.html> [Consulta, mayo 3 de 2023]
- CAST. (2018a). Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (Versión 2.2).
https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/pauta-dua_v2-2_espanol.pdf [Consulta, mayo 3 de 2023]
- Celis, J. y Zea, M. (2018). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje, como Facilitadores de una Educación Inclusiva*. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional Unisabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34939/Tesis%20Educacion%20Inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, mayo 25 de 2023]

- Celis, C. y Bolaño, Y. (2019). *Estrategias neurodidácticas que emplean los profesores en materias con bases neurocientíficas en la universidad del Magdalena*. [Tesis de especialización Universidad del Magdalena]. Repositorio institucional Unimagdalena. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/handle/123456789/3052> [Consulta, mayo 25 de 2023]
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *La investigación educativa*. Ediciones Alfar.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.nadielo.oa?id=761/76111892006> [Consulta, mayo 25 de 2023]
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 por la cual se expide la Ley general de educación*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
[Consulta, Junio 12 de 2023]
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
[Consulta, Junio 12 de 2023]
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 762 de 2002*.
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797#:~:text=%22Por%20medio%20de%20la%20cual,y%20nueve%20\(1999\)%22](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797#:~:text=%22Por%20medio%20de%20la%20cual,y%20nueve%20(1999)%22). [Consulta, Junio 12 de 2023]
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>

[Consulta, Junio 12 de 2023]

Congreso de la República de Colombia. (2007). *Ley 1145 de 2007*.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf [Consulta, Julio 17 de 2023]

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150
[Consulta, Junio 12 de 2023]

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*.

<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302> [Consulta, Junio 12 de 2023]

Congreso de la República. (2022). *Ley 2216 de 2022*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
[Consulta, Junio 12 de 2023]

Cortés, M., Ferreira, C., y Arias, A. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la Perspectiva Internacional. *Bauru*, 27 (65) 269-284.

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdcvqpDLDFMRhPxJsm7FvQN/?format=pdf&lang=es>
[Consulta, mayo 15 de 2023]

Díez, E. y Sánchez, S. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43 (2).

<https://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-diseno-universal-el-aprendizaje-como-S0210277315000025> [Consulta, mayo 21 de 2023]

- Espada, R., Gallego, M. y González, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad Revista de Educación*, 14 (2), 207-218. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos*, 46 (1). 183-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183> [Consulta, Junio 10 de 2022]
- Figuerola, L., Ospina, M. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 6 (1). 1-12. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Fonseca, V., Velasco, M. y Cardona, S. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Una estrategia para Promover la Interculturalidad en la Educación Inicial de la Institución Educativa Antonio Nariño de la Ciudad de Cúcuta, Norte de Santander*. [Tesis de Maestría Universidad El Bosque]. Repositorio institucional Unbosque. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9703> [Consulta, mayo 25 de 2023]
- Galvis, C., Quintero, V. y Rivera, Y. (2021). *Estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje para mejorar las habilidades comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de los grados transición a segundo de primaria con dificultades en esta área del aprendizaje*. [Tesis de Maestría Universidad CES]. Repositorio institucional CES. https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5760/Galvis%20Claudia_Quintero%20Viviana_%20Rivera%20Yira.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta, mayo 25 de 2023]

- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15, (2), 1-32.
<https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262005/html/> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Gaviria, I. (2021). *Implementación del diseño universal de aprendizaje: Estrategia educativa inclusiva en la enseñanza de la lectoescritura del grado primero primaria de la institución educativa CASD*. [Tesis de maestría Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional Uniminuto.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13174/1/TM.ED_GaviriaArbelaezIsabelCrisitina_2021 [Consulta, Mayo 17 de 2023]
- Gil, A. y Serna, E. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas: un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia*. [Tesis de maestría Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional UPB.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8236/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf?sequence=1> [Consulta, Mayo 10 de 2023]
- Gimeno, S. (1989). Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 3–21.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9148> [Consulta, Agosto 10 de 2023].
- Giraldo, E., Cadavid, A. M., y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1).

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9224>

[Consulta, Agosto 10 de 2023]

Guevara, W. (2021). *Programa de capacitación docente sobre diseño Universal de Aprendizaje para el fortalecimiento de las practicas pedagógicas inclusivas en la asignatura de estudios sociales de décimo EGB*. [Tesis de maestría Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio institucional PUCE.
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18688/Guevara%20Valdivieso-Tesis.pdf?sequence=1> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Hernández, I. (2020). *La educación inclusiva mediante el diseño universal del aprendizaje para atender a la diversidad*. [Tesis de grado Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio institucional BECENESLP.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/490/3/HERNANDEZ%20RUIZ%20IRIS%20DIANA.pdf> [Consulta, Mayo 15 de 2023]

Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5, (2) 98-110.
https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/#redalyc_574660910009_ref25

IDDI Nueva Granada. (2022). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes*. Barranquilla.

IDDI Nueva Granada. (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. Barranquilla.

- Jackson, R. (2005). *Curriculum access for students with low-incidence disabilities: The promise of Universal Design for Learning*. Wakefield: National Center on Accessing the General Curriculum
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31, (2), 137-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073009> [Consultado 2023, julio 5]
- Labra, N. y Riquelme, A. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Una propuesta didáctica integral para estudiantes de 2° año medio del Liceo Técnico Femenino*. [Tesis de especialización Universidad de Concepción]. Repositorio institucional UDEC.
http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/2933/4/Tesis_Disen%C3%B3_Universal_para_el_aprendizaje.pdf [Consulta, Mayo 17 de 2023]
- Lara, D. (2022). *Estrategias docentes para la enseñanza de las Matemáticas en tiempos de pandemia, basadas en la Neurodidáctica y la teoría de aprendizaje significativo, con estudiantes de segundo grado de básica primaria*. [Tesis de maestría no publicada Universidad Arturo Prat].
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Ed. Harper.
- Llinás, M. y Marino., Y. (2022). *Mediación Didáctica del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para el Fortalecimiento del Aprendizaje Autónomo*. [Tesis de maestría Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC.
<https://hdl.handle.net/11323/9670> [Consulta, Mayo 19 de 2023]

- López, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa*. [Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Rlopez/LOPEZ_AZUAGA__Rafael_Tesis.pdf [Consulta, Mayo 17 de 2023]
- López, C. y Noguera, T. (2019). *Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales*. [Tesis de Maestría Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5783/Formaci%20docente%20en%20inclusi%20de%20ni%20os%20con%20necesidades%20educativas%20especiales.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, Mayo 17 de 2023]
- López, L. y Juanes Giraud, B. Y. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la Educación Física. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-194.pdf> [Consulta, Mayo 17 de 2023]
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. Disponible en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/download/31/19/> [Consulta, Mayo 19 de 2023]
- Mancera, L., Baldiris, S., Fabregat, R., y Sánchez, M. (2016). Universal Design For E-Learning: An Experience in The Manuela Beltran University to Support A Learner With ADHD. *Revista Ingeniería e Innovación*, 4 (1).

<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/rii/article/view/969> [Consulta, Julio 1 de 2023]

Márquez, C. (2021). *Políticas de Inclusión Educativa en América Latina y Realidades Existentes*. <https://aulicum.com/blog/politicas-de-inclusion-educativa/> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]

Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. (2ª ed.). Ed. Trillas.

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. [Tesis doctoral Universidad de Jaén]. Repositorio institucional Ujaen. <https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Meneses, M. (2022). *Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los docentes de primaria en el marco de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje*. [Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional UNAB https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15472/2022_Tesis_Meilin_Maria_Meneses_Acelas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *flexibilización curricular*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82793.html#:~:text=Un%20curr%C3%ADculo%20flexible%20es%20aquel,todos%20la%20oportunidad%20de%20aprender>. [Consulta, Agosto 10 de 2023]

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf [Consulta, Julio 17 de 2023]

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Educación para la diversidad*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html> [Consulta, Junio 7 de 2023]

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

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> [Consulta, Junio 7 de 2023]

Molina, M. (2017). *Propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. [Tesis de Maestría

Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio institucional Usergioarboleda.

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1308/Propuesta%20de%20formaci%3%b3n%20docente%20para%20la%20educaci%3%b3n%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Molina, M. (2018). *La formación docente: Una tarea pendiente en la educación inclusiva*.

En Perilla, J. (Coord.). *La educación inclusiva Una estrategia de transformación social*. p. 115-.

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1576/La%20formacion%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, Junio 7 de 2023]

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Movilla, I. y Suárez, S. (2019). *El Diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva*. [Tesis de maestría Corporación Universitaria de la Costa]. Repositorio institucional CUC.

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3092/32787453%20%e2%80%93%93%2022517339.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

OCDE. (2019). *Resultados de Talis 2018 para Colombia*.

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf

ONU. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]

ONU. (2018). *Las personas con discapacidad luchan contra la exclusión*.

<https://news.un.org/es/story/2018/12/1446921> [Consulta, Junio 29 de 2023]

Oyola, L. y Arrieta, D. (2022). *Apropiación de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas en los Docentes de Preescolar de la Institución Educativa San José Sede Santa María de Sahagún, Córdoba*. [Tesis de maestría Universidad de Córdoba]. Repositorio

institucional Unicordoba.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/5018/OyolaDiazLinaLeonor-%20ArrietaPachecoDaniela.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consulta, Mayo 17 de 2023]

Parra, A., Pasuy, L., y Flórez, J. (2013). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla Educativa*, 10, (2), 126-150.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322865> [Consulta, Agosto 4 de 2023]

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf> [Consulta, junio 6 de 2023]

Pastor, C. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico – practico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]

Peraza, B. (2017). *Evaluación de la gestión en el área académica del programa de inclusión escolar en el Colegio INEM Santiago Pérez, sección primaria, jornada tarde*. [Tesis de maestría Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional Uexternado.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/3df4efe3-8202-47b5-8364-592ea432ba1f/content> [Consulta, Junio 6 de 2023]

Pérez, E. (2019). *Estrategias para favorecer la inclusión educativa y generar un aprendizaje significativo*. [Tesis de especialización Centro Regional de Educación

- Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”]. Repositorio institucional Crenamina.
<https://cutt.ly/1wg0Xqg2> [Consulta, Junio 6 de 2023]
- Presidencia de la República. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Ministerio de Educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf [Consulta, Junio 6 de 2023]
- Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf [Consulta, Junio 6 de 2023]
- Presidencia de la República. (2002a). *Decreto 3020 de Diciembre 10 de 2002*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf [Consulta, Junio 8 de 2023]
- Presidencia de la República. (2009). *Decreto 366 del Febrero 9 de 2009*. Ministerio de Educación.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084> [Consulta, Junio 30 de 2023]
- Rentería, V., Hincapié M., E., Hincapié, M. S. (2019). El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3); 80-114.
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/38236/Tesis%20Pabla%20Rivera%20Iribarren.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, Junio 6 de 2023]
- Rivera, P. (2017). *Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo, Chile*. [Tesis doctoral Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional UAH. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38236> [Consulta, Agosto 12 de 2023]

- Rojas, C. (2022). *El diseño universal del aprendizaje como estrategia educativa en el área de lengua y literatura para estudiantes de sexto año de educación general básica*. [Tesis de especialidad Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21995/1/TTQ605.pdf> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Romero, J., Garrote, D. e Hinojo, M. (2017). *Los principios UDL para creación de cursos Moodle de corte inclusivo*. En Peñafiel, F. y Hernández, A. (Coord.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. 417-425.
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de moebio*, (60), 306-315.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2017000300306 [Consulta, Junio 27 de 2023]
- Sáenz, N. (2020). *Educación inclusiva en primera infancia, una mirada a la investigación de los últimos 10 años en Colombia (2010-2020)*. [Tesis de maestría Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional Uniminuto.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11972/7/TM.ISE_S%C3%A1enzAbrilNardaMar%C3%ADa_2020.pdf [Consulta, Mayo 18 de 2023]
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). INDEX for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo [Consulta, Mayo 18 de 2023]
- Schneider, S. (2013). The International Standard Classification of Education 2011. En Birkelund, E. (Ed.) *Class and Stratification Analysis. Comparative Social Research*, 30, 365-379.

- Sierra, E. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional*. [Tesis de maestría Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/122/39098400.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta, Mayo 19 de 2023]
- Simari, M. (2021). *El desafío de la Inclusión Educativa*. [Tesis de especialización Pontificia Universidad Católica Argentina].
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12460/1/desafio-inclusion-educativa.pdf> [Consulta, Mayo 19 de 2023]
- Soto, A., Mesa, J., y Caro, E. (2012). Convergencia digital en la Universidad colombiana. Del siglo XX al XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, (19), 265-300. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976013> [Consulta, Agosto 8 de 2023]
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- UNESCO. (2022). *La inclusión en la educación*.
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion> [Consulta, Diciembre 12 de 2022]
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4, (40), 105-120.
https://www.researchgate.net/publication/343083706_El_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje_una_alternativa_para_la_inclusion_educativa_en_Chile [Consulta, Diciembre 12 de 2022]

Anexos**Anexo 1.***Carta de Permiso*

**UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
BARRANQUILLA
Escuela de Educación
Maestría en Educación**

Barranquilla, 22 de febrero del 2023

Señor(a)

Ruth Rubio

Rector(a) IDDI Nueva Granada

Asunto: consentimiento informado

Cordial saludo,

El presente formato es la solicitud presentada a la institución para la realización de la investigación *Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.

Desarrollada por el grupo investigativo conformado por Sandra Oxana Roa Cabeza y Ana Cristina Acosta Guette, para optar al título de Magister en Educación en la Universidad Sergio Arboleda Barranquilla. El objetivo general de este estudio es *Diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) dentro de la Institución Educativa Distrital Nueva Granada*.

Para el cumplimiento de este objetivo se requiere de la participación de los docentes de tercer grado y el acceso al PEI del Instituto Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada de Barranquilla.

En cualquier etapa de la investigación puede negarse a la participación o retirarse, sin expresión de causa ni consecuencias negativas.

Sí No Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma: Ruth Rubio G.

Fecha: Febrero 28 de 2022

Anexo 2.*Cronograma*

Actividad	Junio 2020			Julio 2020			Agosto 2020			Sept. 2020			Octubre 2020			Nov. 2020			Diciembre 2020		
Revisión bibliográfica																					
Identificación de la temática																					
Elaboración del estado del arte																					
Planteamiento del problema																					
Justificación																					
Objetivos																					
Construcción del Marco teórico																					
Elaboración del marco legal																					

Nota. Cronograma de tareas 2020

Actividad	Noviembre 2022			Diciembre 2022			Enero 2023			Mayo 2023			Junio 2023			Julio 2023			Agosto 2023		
Revisión bibliográfica																					
Construcción del marco teórico																					
Desarrollo del diseño metodológico																					
Diseño de los instrumentos de recolección de información																					
Validación de los instrumentos																					
Aplicación de entrevistas																					
Observación																					
Análisis de los hallazgos																					
Diseño del Programa de formación docente																					
Construcción de la cartilla																					
Elaboración del documento final																					
Evaluación del documento																					
Sustentación																					

Nota. Cronograma de tareas 2022-2023.

Anexo 3.*Matriz de análisis de documentos*

Autor y año	País	Título	Categoría	Objetivo	Metodología
Rojas (2022)	Ecuador	El Diseño Universal del Aprendizaje como estrategia educativa en el área de lengua y literatura para estudiantes de sexto año de educación general básica	DUA	Elaborar una propuesta educativa que promueva la enseñanza de la lectura y escritura en el área de Lengua y Literatura mediante la utilización del DUA	Cuantitativa
Cortés et al. (2021)	Brasil	Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la Perspectiva Internacional.	DUA	Analizar la presencia de los fundamentos del DUA en los documentos publicados por los organismos internacionales con competencia en materia educativa y de repercusión mundial	Cualitativa
Hernández (2020)	México	La educación inclusiva mediante el diseño universal del aprendizaje para atender a la diversidad	DUA Inclusión	Analizar y reflexionar de qué manera el empleo de los principios y pautas que propone el DUA le permiten al docente ofrecer una educación inclusiva para atender a la diversidad de un grupo de segundo grado	Cualitativa

				de educación primaria	
Ávila y Perigault (2019)	Panamá	El Diseño Universal para el Aprendizaje un enfoque para dar respuesta a la atención de estudiantes con diversidad funcional en la educación inclusiva del Centro Educativo Básico General Veracruz.	DUA Inclusión	Aplicar el enfoque del diseño universal de aprendizaje (DUA) para fortalecimiento del proceso de la educación inclusiva en el Centro Educativo Básico General Veracruz	Cualitativa
Valencia y Hernández (2017)	Chile	El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile	DUA Inclusión	Develar la necesidad de preparar a los docentes para la inclusión educativa aplicando el DUA	Cualitativa
Labra y Riquelme, (2017)	Chile	Diseño Universal para el Aprendizaje: Una propuesta didáctica integral para estudiantes de 2° año medio del Liceo Técnico Femenino.	DUA	Comparar los resultados obtenidos de la elaboración y posterior aplicación de una propuesta didáctica en base al Diseño Universal de Aprendizaje, en la unidad cero de repaso, de 2° año de educación media	Mixta
Díez y Sánchez (2014)	España	Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad.	DUA	Defender la aplicación del paradigma del diseño universal a la educación como una estrategia válida para atender a la diversidad en las aulas universitarias	Cualitativa

Meneses (2022)	Bucaramanga (Colombia)	Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Palmira en el marco los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	DUA	Analizar las estrategias aplicadas en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la Institución educativa Palmira bajo las perspectivas de la educación inclusiva y el enfoque diferencial	Cualitativa
Fonseca et al. (2022)	Norte de Santander (Colombia)	Diseño Universal para el Aprendizaje: Una estrategia para Promover la Interculturalidad en la Educación Inicial de la Institución Educativa Antonio.	DUA	Diseñar una propuesta desde algunos principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para promover y fortalecer la educación intercultural del nivel transición en el Colegio Antonio Nariño – Cúcuta, Norte de Santander	Cualitativo
Gaviria (2021)	Bogotá (Colombia)	Implementación del Diseño Universal de Aprendizaje: Estrategia educativa inclusiva en la enseñanza de la lectoescritura del grado primero primaria de la institución educativa CASD	DUA	Determinar una propuesta de enseñanza en lectoescritura que permita un desarrollo en las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado primero de primaria, a través de los diseños universales de aprendizaje.	Mixta

Llinás y Marino (2022)	Barranquilla (Colombia)	Mediación Didáctica del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para el Fortalecimiento del Aprendizaje Autónomo	DUA	Comprender a partir de la implementación de estrategias didácticas centradas en el diseño universal de aprendizaje la relevancia en los procesos de aprendizaje autónomo en estudiantes de quinto grado de la IED Nueva Granada	Cualitativa
Almario y Pacheco (2021)	Montería (Córdoba)	Apropiación del Diseño Universal para el Aprendizaje en docentes de básica primaria	DUA	Analizar la apropiación del DUA en la práctica docente facilitando la atención educativa a la diversidad	Cualitativa
Movilla y Suarez (2019)	Barranquilla (Colombia)	El Diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva	DUA Inclusión	Generar acciones pedagógicas para hacer del DUA una estrategia que fortalezca la intervención del docente en el marco de la escuela inclusiva	Cualitativa
Simari (2021)	Argentina	El desafío de la Inclusión Educativa	Educación inclusiva	Aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido	Mixta
Espinoza et al. (2020)	Chile	Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio	Educación inclusiva	Identificar y comparar las prácticas pedagógicas inclusivas	Cualitativa

		comparativo.		que el profesorado declara ejecutar en dos colegios de la Región de Coquimbo, Chile.	
Pérez (2019)	México	Estrategias para favorecer la inclusión educativa y generar un aprendizaje significativo	Educación inclusiva	Propiciar factores que promuevan la inclusión por medio de estrategias para desarrollar los valores y sean aplicados dentro del aula para favorecer el aprendizaje significativo	Mixta
López (2018)	España	Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa	Educación inclusiva	Elaborar y comprobar la adecuación de una serie de recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva desde la percepción de los agentes educativos	Mixta
Medina (2017)	España	La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas	Educación inclusiva	Analizar los mecanismos de garantía de igualdad de oportunidades e inclusión que existen en el sistema educativo actual en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales	Mixta
Rivera	Chile	Educación inclusiva y formación	Educación	Analizar las	Cualitativa

(2017)		inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo, Chile	inclusiva	oportunidades y obstáculos para la implementación de una educación inclusiva en la región de Coquimbo, Chile, para el ejercicio docente de los profesores de educación especial o diferencial formados en la Universidad Central de Chile, sede La Serena	
Ardila et al. (2021)	Bogotá (Colombia)	Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford	Educación inclusiva	identificar y describir las estrategias de inclusión educativa implementadas por el colegio Gimnasio Campestre de Guilford para trabajar con población con diversidad funcional cognitiva	Cualitativa
Angarita (2021)	Riohacha (Colombia)	Diseño de una política de educación inclusiva y equitativa para garantizar el desarrollo infantil de niños y niñas de la institución educativa número once del municipio de Maicao	Educación inclusiva	Diseñar la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao	Cualitativa
Sáenz (2020)	Bogotá (Colombia)	Educación inclusiva en primera infancia, una mirada a la	Educación inclusiva	Realizar un estado del arte que permita	Cualitativa

		investigación de los últimos 10 años en Colombia (2010-2020).		identificar tendencias en torno a las propuestas investigativas sobre educación inclusiva en primera infancia en los años de 2010 a 2020 en Colombia.	
Mora (2019)	Bogotá (Colombia)	Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas	Educación inclusiva	Explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla, con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso.	Cualitativa
Celis y Zea (2018)	Chía (Colombia)	Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje, como Facilitadores de una Educación Inclusiva	Educación inclusiva DUA	Contribuir a los procesos de Educación Inclusiva de poblaciones diversas, en cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá, a través de la implementación de una propuesta que articula las estrategias Aprendizaje Cooperativo y Diseño	Cualitativo

				Universal para el Aprendizaje	
Peraza (2017)	Bogotá (Colombia)	Evaluación de la gestión en el área académica del programa de inclusión escolar en el Colegio INEM Santiago Pérez, sección primaria, jornada tarde.	Educación inclusiva	Evaluar los resultados del área de gestión académica del programa de inclusión escolar en la sección de básica primaria de primero a quinto, en el colegio INEM Santiago Pérez, jornada tarde, en el periodo 2015 - I semestre 2017	Cualitativa
Sierra (2018)	Barranquilla (Colombia)	La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional	Educación inclusiva	Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional escolar	Cualitativa
Guevara (2021)	Ecuador	Programa de capacitación docente sobre diseño Universal de Aprendizaje para el fortalecimiento de las practicas pedagógicas inclusivas en la asignatura de estudios sociales de décimo EGB.	Formación docente DUA	Diseñar una propuesta para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas	Cualitativa
Aguirre (2018)	México	La formación docente ante la problemática de la inclusión educativa en primaria, como principio de equidad y justicia social	Formación docente	Identificar la importancia de la formación docente en la inclusión educativa de personas con	Cualitativa

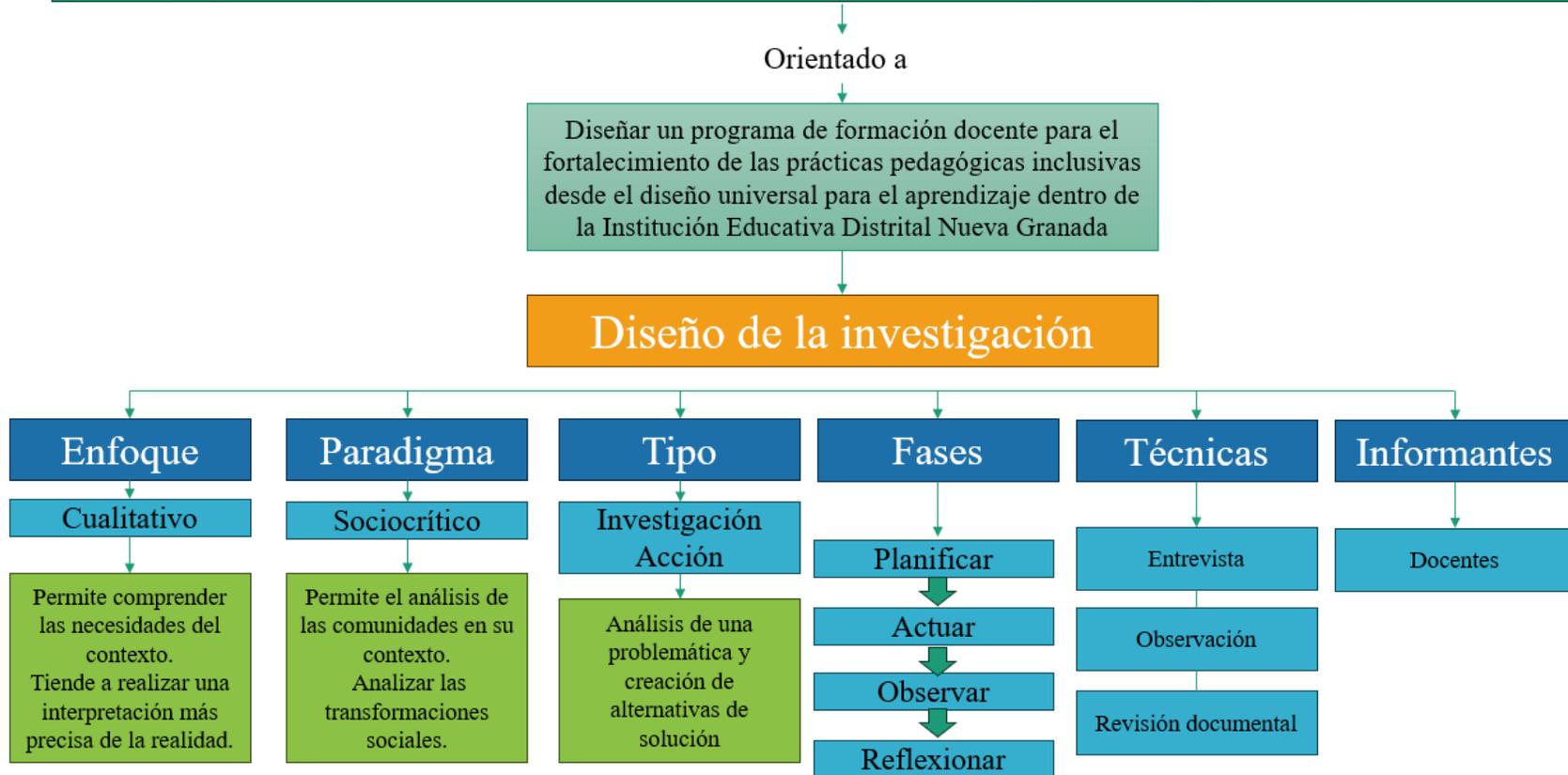
				discapacidades en los planteles de educación pública	
Galvis et al. (2021)	Medellín (Colombia)	Estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje para mejorar las habilidades comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de los grados transición a segundo de primaria con dificultades en esta área del aprendizaje	Formación docente DUA	Fortalecer en los maestros las estrategias pedagógicas fundamentadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para mejorar las habilidades comunicativas en lectura y escritura de niños de los grados de transición a segundo de primaria con dificultades en el aprendizaje específicas de esta área	Mixto
Gil y Serna (2020)	Medellín (Colombia)	Prácticas pedagógicas inclusivas: un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia	Formación docente	Analizar las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la inclusión en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar	Cualitativa
Molina (2017)	Bogotá (Colombia)	Propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual	Formación docente	Elaborar una propuesta de formación para los docentes en ejercicio frente al manejo de la educación inclusiva de estudiantes que	Cualitativa

				presentan discapacidad intelectual	
Oyola y Arrieta (2022)	Sahagún (Colombia)	Apropiación de las Práctica Pedagógica Inclusivas en los Docentes de Preescolar de la Institución Educativa San José Sede Santa María de Sahagún, Córdoba	Formación docente	Afianzar la apropiación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en docentes de preescolar de la IE San José	Cualitativa
López y Noguera (2019)	Barranquilla (Colombia)	Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales.	Formación docente	Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación docente en inclusión de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular en la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar	Cualitativa

Anexo 4.

Diseño Metodológico

Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).



Anexo 5.*Entrevista a los docentes***Entrevista a los docentes de Básica Primaria de
del Instituto Distrital Para El Desarrollo
Integral Nueva Granada de la Ciudad de
Barranquilla.**

Reciban un cordial saludo.

El presente documento tiene como finalidad identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada.

Corresponde a la investigación de Maestría realizada por las docentes Sandra Oxana Roa Cabeza y Ana Cristina Acosta Guette, cuyo título es "Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)". Atendiendo a las consideraciones éticas de la investigación, los nombres de los participantes no serán revelados como tampoco sus respuestas a las siguientes preguntas.

La entrevista consta de veinte interrogantes que debe responder atendiendo a sus conocimientos y experiencia.

Fecha: _____

Tiempo estimado: 60 minutos.

Preguntas:

1. ¿De qué manera le presenta usted a sus estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las opciones que presenta a sus estudiantes para la comprensión de los contenidos?
3. ¿Cómo expresan sus estudiantes lo aprendido?
4. ¿Qué medios de comunicación se trabajan en sus clases?
5. ¿De qué forma facilita usted la gestión de información y recursos a sus estudiantes?
6. ¿Cuál es su estrategia para captar el interés de sus estudiantes?
7. ¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para que mantengan el esfuerzo y la persistencia?
8. ¿Qué entiende usted por inclusión?
9. ¿Qué conocimientos tiene en relación con estrategias metodológicas inclusivas?
10. ¿La institución socializa aspectos relevantes sobre la educación inclusiva?
11. ¿En la institución se han desarrollado acciones para promover las prácticas inclusivas?
12. ¿Qué estrategias metodológicas aplica para generar procesos de inclusión dentro del aula de clase?
13. ¿Sabe si el currículo de la escuela promueve la inclusión? Si su respuesta es sí explique ¿de qué forma lo hace?
14. ¿Conoce usted si en la escuela se han realizado modificaciones curriculares que apunten a la inclusión? Explique.
15. ¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Diversas?
16. ¿Cuán importante considera que se trabaje en un diseño que le permita establecer un adecuado proceso de inclusión escolar?
17. ¿Con qué frecuencia es capacitado en estrategias metodológicas inclusivas?

18. ¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de la escuela a la que pertenece en materia de inclusión educativa?

19. ¿En su práctica educativa ajusta sus estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades educativas de sus estudiantes?

20. ¿Qué habilidades debe tener un docente para potenciar la educación inclusiva?

Docente 1.

Dimensiones e indicadores	Pregunta	Respuesta
Categoría: DUA		
Subcategoría 1. Formas de representación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Lenguaje y símbolos • Comprensión 	¿De qué manera le presenta usted a sus estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje?	A través de imágenes, videos, fotocopias, libros, y los materiales que sean necesarios para que ellos comprendan los temas.
	¿Cuáles son las opciones que presenta a sus estudiantes para la comprensión de los contenidos?	Siempre revisamos los conocimientos previos.
Subcategoría 2. Formas de acción y expresión		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Acción física • Expresión y comunicación • Función ejecutiva 	¿Cómo expresan sus estudiantes lo aprendido?	Realizan mesas redondas, en las exposiciones, sus trabajos escritos, en grupos, etc.
	¿Qué medios de comunicación se trabajan en sus clases?	La Plataforma Sian365. Grupos de WhatsApp. Comunicación directa y retroalimentación.
	¿De qué forma facilita usted la gestión de información y recursos a sus estudiantes?	Les entrego opciones de páginas web, videos, libros, les entrego mucho material que les sirve.
Subcategoría 3. Formas de implicación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Captar el interés • Mantener el esfuerzo y la persistencia • Autorregulación 	¿Cuál es su estrategia para captar el interés de sus estudiantes?	Repasando sus conocimientos previos y a veces jugando con ellos. La lúdica es muy importante, ellos deben sentirse motivados.
	¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para que mantengan el esfuerzo y la persistencia?	Yo les tengo a ellos una pared donde les coloco caritas felices o tristes según sea el caso y el comportamiento en algunas actividades. También a veces les asigno puntos extras en las evaluaciones por participar en clase.

Categoría: Educación Inclusiva		
Subcategoría 1: Asimilación del Concepto		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> Saber Apropiación Conocimiento 	¿Qué entiende usted por inclusión?	La posibilidad de que todos tengan las mismas oportunidades
	¿Qué conocimientos tiene en relación con estrategias metodológicas inclusivas?	Yo trabajé en un colegio privado con enfoque inclusivo, y ahí le explican a uno algunas cosas para atender la diversidad e incluso lo capacitan, sin embargo, no he realizado estudios posgraduales en inclusión.
	¿La institución socializa aspectos relevantes sobre la educación inclusiva?	No. Nunca estando yo se ha hecho.
Subcategoría 2: Currículo		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> Estrategias 	¿En la institución se han desarrollado acciones para promover las prácticas inclusivas?	Se hicieron ajuste al PEI, pero está sólo en el papel.
	¿Qué estrategias metodológicas aplica para generar procesos de inclusión dentro del aula de clase?	A veces se pueden hacer cosas atendiendo a las necesidades de los estudiantes, como proyectar videos, trabajos en grupo, lecturas digitales, no sé, ese tipo de cosas, pero así profesionales no.
<ul style="list-style-type: none"> Flexibilización 	¿Sabe si el currículo de la escuela promueve la inclusión? Si su respuesta es sí explique ¿de qué forma lo hace?	Hasta el año pasado no había esas características.
	¿Conoce usted si en la escuela se han realizado modificaciones curriculares que apunten a la inclusión? Explique	Desde el PEI se aprecia que ha habido cambios, pero desconozco las modificaciones que se le hayan hecho al currículo
	¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Diversas?	Si, existe una política de inclusión que fue anexada este año.
	¿Cuán importante considera que se trabaje en un diseño que le permita establecer un adecuado proceso de inclusión escolar?	Es muy importante, porque todos los estudiantes necesitan las mismas oportunidades para llegar a un aprendizaje significativo.
Categoría: Formación docente		
Subcategoría 1: Capacitaciones		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> Frecuencia y acompañamiento 	¿Con qué frecuencia es capacitado en estrategias metodológicas inclusivas?	Hace muchos años no me he capacitado, desde hace como 3 años, porque yo trabajé en un colegio inclusivo, pero en el sector privado y

en aula.		allá si invierten en eso, a diferencia de los colegios oficiales.
	¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de la escuela a la que pertenece en materia de inclusión educativa?	Fortalezas puede destacarse la gestión de la rectora en algunos casos puntuales, pero las debilidades si se centran en la falta de capacitación a los docentes para atender las NEE.
Subcategoría 2: Didáctica		
Indicadores:	En su práctica educativa ajusta sus estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades educativas de sus estudiantes.	En algunas oportunidades, varias lo he hecho.
<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica inclusiva • Competencias 	¿Qué habilidades debe tener un docente para potenciar la educación inclusiva?	Alteridad, respeto por los demás, solidaridad, empatía, ser motivadores, usar las TIC.

Docente 2.

Dimensiones e indicadores	Pregunta	Respuesta
Categoría: DUA		
Subcategoría 1. Formas de representación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Lenguaje y símbolos • Comprensión 	¿De qué manera le presenta usted a sus estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje?	Yo les traigo videos, cuentos osea, narraciones, imágenes, plegables, diapositivas, con eso ellos se animan a prestar atención.
	¿Cuáles son las opciones que presenta a sus estudiantes para la comprensión de los contenidos?	Les muestro mapas mentales que enlazan conceptos, les doy repasos de los temas, y les pongo talleres de refuerzo. Reviso sus conocimientos previos.
Subcategoría 2. Formas de acción y expresión		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Acción física • Expresión y comunicación • Función 	¿Cómo expresan sus estudiantes lo aprendido?	Dejo que hagan debates, eso a ellos les encanta.
	¿Qué medios de comunicación se trabajan en sus clases?	Las herramientas tecnológicas. Chats, Foros, Sian 365

ejecutiva	¿De qué forma facilita usted la gestión de información y recursos a sus estudiantes?	Todo desde la plataforma Sian365
Subcategoría 3. Formas de implicación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Captar el interés • Mantener el esfuerzo y la persistencia • Autorregulación 	¿Cuál es su estrategia para captar el interés de sus estudiantes?	Soy feliz jugando con ellos, siempre invento algo diferente para empezar o para realizar pausas activas, pero siempre es un juego, contamos historias, o vemos algún video.
	¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para que mantengan el esfuerzo y la persistencia?	Con juegos. Usamos materiales del colegio, o los mando a traer cosas de la casa, así les explico actividades y temas. Ellos son felices preguntando que material se usará en la otra clase... A mi casi no me gusta, pero me piden caritas felices o tristes porque varias docentes lo hacen.
Categoría: Educación Inclusiva		
Subcategoría 1: Asimilación del Concepto		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Saber • Apropiación • Conocimiento 	¿Qué entiende usted por inclusión?	La atención de calidad a la población porque no es homogénea
	¿Qué conocimientos tiene en relación con estrategias metodológicas inclusivas?	Realmente poco, pues a pesar de que trabajé en un colegio con enfoque inclusivo tampoco nos capacitaban frecuentemente, solo una vez en 5 años. Se que debemos atender a las necesidades de los estudiantes según sea su caso y remitirlo a profesionales de ser necesario para el diseño del PIAR.
	¿La institución socializa aspectos relevantes sobre la educación inclusiva?	No
Subcategoría 2: Currículo		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias 	¿En la institución se han desarrollado acciones para promover las prácticas inclusivas?	No
	¿Qué estrategias metodológicas aplica para generar procesos de inclusión dentro del aula de clase?	Mapas mentales, mapas conceptuales, herramientas audiovisuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización 	¿Sabe si el currículo de la escuela promueve la inclusión? Si su respuesta es sí explique ¿de qué forma lo hace?	Si, a través del seguimiento de los casos diagnosticados, con la psico orientadora y coordinadora para hacer ajustes curriculares y organizar el PIAR y tenerlos en cuenta al evaluarlos.

	¿Conoce usted si en la escuela se han realizado modificaciones curriculares que apunten a la inclusión? Explique	No conozco
	¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales?	Este año metieron una política de inclusión.
	¿Cuán importante considera que se trabaje en un diseño que le permita establecer un adecuado proceso de inclusión escolar?	Es necesario y pertinente porque se tiene conocimiento del concepto, pero se desconocen sus aspectos más relevantes y como escuela se deben abordar las necesidades curriculares para su adaptación.
Categoría: Formación docente		
Subcategoría 1: Capacitaciones		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia y acompañamiento en aula. 	¿Con qué frecuencia es capacitado en estrategias metodológicas inclusivas?	Poca, la verdad es que desde hace cerca de cuatro años que recibí capacitación en el colegio donde trabajaba antes. Eso fue en 2019, antes de pandemia.
	¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de la escuela a la que pertenece en materia de inclusión educativa?	Las debilidades se centran en que no hay formación docente, el aprendizaje es autónomo y eso es positivo, porque los docentes no se quedan atrás, pero también eso es complicado porque no lo hacemos a veces como debe ser porque es un tema muy amplio.
Subcategoría 2: Didáctica		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica inclusiva 	En su práctica educativa ajusta sus estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades educativas de sus estudiantes.	Si, cuando me lo presentan en el PIAR para determinados estudiantes, en términos generales no.
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias 	¿Qué habilidades debe tener un docente para potenciar la educación inclusiva?	Respetar la diversidad Ser empático Ser solidario Trabajar en equipo Motivarlos

Docente 3

Dimensiones e indicadores	Pregunta	Respuesta
Categoría: DUA		

Subcategoría 1. Formas de representación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Lenguaje y símbolos • Comprensión 	¿De qué manera le presenta usted a sus estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje?	Yo soy de desarrollar diversas actividades, uso el televisor, les traigo imágenes en las fotocopias, les explico con presentaciones en PPT, videos, y a veces con libros.
	¿Cuáles son las opciones que presenta a sus estudiantes para la comprensión de los contenidos?	Siempre retroalimentación y reconocimiento de los saberes previos.
Subcategoría 2. Formas de acción y expresión		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Acción física • Expresión y comunicación • Función ejecutiva 	¿Cómo expresan sus estudiantes lo aprendido?	Uso herramientas tecnológicas entre ellas el aula invertida, los foros y materiales expuestos en la plataforma para que los estudiantes interactúen.
	¿Qué medios de comunicación se trabajan en sus clases?	Foros del aula Sian 365.
	¿De qué forma facilita usted la gestión de información y recursos a sus estudiantes?	A través de la plataforma.
Subcategoría 3. Formas de implicación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Captar el interés • Mantener el esfuerzo y la persistencia • Autorregulación 	¿Cuál es su estrategia para captar el interés de sus estudiantes?	Me encanta trabajar con ellos rondas, juegos, mostrarles videos de ellos mismos trabajando en clase, usando materiales didácticos.
	¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para que mantengan el esfuerzo y la persistencia?	Los premio al finalizar cada trimestre con un compartir y ese día revisamos cuantas insignias tiene cada uno, las insignias son las caritas felices en su cuaderno de control.
Categoría: Educación Inclusiva		
Subcategoría 1: Asimilación del Concepto		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Saber • Apropiación • Conocimiento 	¿Qué entiende usted por inclusión?	Que es un movimiento que se opone a la exclusión de aquellas personas que tienen necesidades educativas, que presentan diversidad u otras diferencias.
	¿Qué conocimientos tiene en relación con estrategias metodológicas inclusivas?	Hace 2 años recibí capacitación en la escuela donde trabajaba, eso es bueno porque ayuda a pensar en cómo llegar a los estudiantes que a veces están distraídos y desmotivados.

	¿La institución socializa aspectos relevantes sobre la educación inclusiva?	El año pasado de la Secretaría de educación mandaron maestros de apoyo al tema y estuvieron explicando al respecto.
Subcategoría 2: Currículo		
Indicadores: • Estrategias	¿En la institución se han desarrollado acciones para promover las prácticas inclusivas?	No
	¿Qué estrategias metodológicas aplica para generar procesos de inclusión dentro del aula de clase?	Respuesta Física Total y materiales audiovisuales.
• Flexibilización	¿Sabe si el currículo de la escuela promueve la inclusión? Si su respuesta es sí explique ¿de qué forma lo hace?	No, se enlaza al PEI con la política inclusiva, pero en el currículo aun no está plasmado.
	¿Conoce usted si en la escuela se han realizado modificaciones curriculares que apunten a la inclusión? Explique	Se que se han hecho ajustes en las asignaturas de Educación Religiosa y Ética y Valores ya hace como 4 años, por la cuestión de la igualdad de género.
	¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales?	El PEI promueve la inclusión a través de la política inclusiva y algunas estrategias, pero estas no son puestas en práctica ni son evaluadas. La misma política inclusiva (que no era explícita) se ha ido perfeccionando, en 2018 se realizaron adecuaciones físicas y este año se actualizó el PEI mejorando algunos aspectos inclusivos no tenidos en cuenta como la diversidad de género y la diversidad religiosa.
	¿Cuán importante considera que se trabaje en un diseño que le permita establecer un adecuado proceso de inclusión escolar?	Es sumamente importante porque la escuela ha demostrado que hay necesidades.
Categoría: Formación docente		
Subcategoría 1: Capacitaciones		
Indicadores: • Frecuencia y acompañamiento en aula.	¿Con qué frecuencia es capacitado en estrategias metodológicas inclusivas?	Hace 2 años fue la última capacitación

	¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de la escuela a la que pertenece en materia de inclusión educativa?	Las fortalezas pueden estar en la disposición de los docentes para aprender de manera autónoma porque se manejan aulas heterogéneas. Las debilidades están en la gestión de la escuela y la falta de formación docente para atender la inclusión y la diversidad.
Subcategoría 2: Didáctica		
Indicadores:	En su práctica educativa ajusta sus estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades educativas de sus estudiantes.	Totalmente, mientras pueda, yo lo hago porque todos ellos merecen aprender de forma óptima una educación de calidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica inclusiva • Competencias 	¿Qué habilidades debe tener un docente para potenciar la educación inclusiva?	Se debe respetar la diversidad, la otredad, ser solidarios, ser alegres y motivarlo. Usar herramientas tecnológicas que eso los motiva, ser empáticos con ellos.

Docente 4.

Dimensiones e indicadores	Pregunta	Respuesta
Categoría: DUA		
Subcategoría 1. Formas de representación		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Lenguaje y símbolos • Comprensión 	¿De qué manera le presenta usted a sus estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje?	Explicaciones en el tablero y a veces fotocopias o videos.
	¿Cuáles son las opciones que presenta a sus estudiantes para la comprensión de los contenidos?	Revisamos los saberes previos antes de iniciar una clase. Y como tal no cuento con una formación óptima para identificar las formas adecuadas de representar la información.
Subcategoría 2. Formas de acción y expresión		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Acción física • Expresión y comunicación • Función ejecutiva 	¿Cómo expresan sus estudiantes lo aprendido?	Exposiciones, la creación de escritos tipo bitácora para que el estudiante explique lo aprendido.
	¿Qué medios de comunicación se trabajan en sus clases?	Mensajes por Whats App, notas en los cuadernos, mensajes en el aula.
	¿De qué forma facilita usted la gestión de información y recursos a sus estudiantes?	Por el aula virtual.
Subcategoría 3. Formas de implicación		

Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Captar el interés • Mantener el esfuerzo y la persistencia • Autorregulación 	¿Cuál es su estrategia para captar el interés de sus estudiantes?	Repasamos lo visto.
	¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para que mantengan el esfuerzo y la persistencia?	Les asigno puntos y caritas felices.
Categoría: Educación Inclusiva		
Subcategoría 1: Asimilación del Concepto		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Saber • Apropiación • Conocimiento 	¿Qué entiende usted por inclusión?	Poco por la novedad del tema, pero se que es trabajar con la diversidad.
	¿Qué conocimientos tiene en relación con estrategias metodológicas inclusivas?	Ninguno. Al establecer contacto con situaciones o casos diagnosticados los remito al profesional que diseña el PIAR.
	¿La institución socializa aspectos relevantes sobre la educación inclusiva?	No. Vinieron maestros de apoyo a hablar del tema durante la pandemia, en 2020 (virtual) y hace poco presencial.
Subcategoría 2: Currículo		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias 	¿En la institución se han desarrollado acciones para promover las prácticas inclusivas?	Ellos reciben información, pero no realizan estrategias para capacitarnos a nosotros.
	¿Qué estrategias metodológicas aplica para generar procesos de inclusión dentro del aula de clase?	Trato considerado y respeto por los ritmos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización 	¿Sabe si el currículo de la escuela promueve la inclusión? Si su respuesta es sí explique ¿de qué forma lo hace?	No lo sé, la verdad no lo he visto. Salvo lo propuesto en el PIAR y eso no abarca a toda la población.
	¿Conoce usted si en la escuela se han realizado modificaciones curriculares que apunten a la inclusión? Explique	No.
	¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales?	Este año se incluyó una política de inclusión.

	¿Cuán importante considera que se trabaje en un diseño que le permita establecer un adecuado proceso de inclusión escolar?	Es muy importante porque evita la deserción escolar, yo tuve dos casos y créame no es fácil. Además de ello, facilita la práctica inclusiva.
Categoría: Formación docente		
Subcategoría 1: Capacitaciones		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia y acompañamiento en aula. 	¿Con qué frecuencia es capacitado en estrategias metodológicas inclusivas?	Poco
	¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de la escuela a la que pertenece en materia de inclusión educativa?	La capacitación docente y los recursos para atender la diversidad.
Subcategoría 2: Didáctica		
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica inclusiva • Competencias 	En su práctica educativa ajusta sus estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades educativas de sus estudiantes.	Algunas veces trato de realizar estrategias como el trabajo en grupo, uso de las TIC, y eso.
	¿Qué habilidades debe tener un docente para potenciar la educación inclusiva?	Principalmente el respeto.

Anexo 6.*Diario de campo*

Lugar IDDI Nueva Granada	Fecha Junio 2	Observador Sandra Roa y Ana Acosta
Observación		Reflexión
<p>La docente llega al aula de clases saluda amablemente, desarrolla alguna actividad de repaso y escribe en el tablero la temática, un amplio porcentaje del tiempo se dedica a explicar la clase y solo de 5 a 10 minutos se escuchan interpelaciones de los estudiantes. Se evidencia el trabajo diferenciado con uno de los estudiantes con quien se maneja el PIAR.</p> <p>Se solicitó el planeador a la docente y no se evidencian estrategias enfocadas a la inclusión o seguimiento a la política de inclusión nueva en el PEI salvo el manejo del PIAR.</p>		<p>Maneja de una manera responsable el tema de la educación inclusiva y desarrolla las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada, sin embargo, esto podría mejorar si estuviera más capacitada para el uso de otros materiales y recursos, y para el diseño de estrategias que sirvieran para todos. Tiene carisma y se observa el trato amoroso con los niños.</p> <p>Hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.</p>

Lugar IDDI Nueva Granada	Fecha Junio 15	Observador Sandra Roa y Ana Acosta
Observación		Reflexión
<p>La docente llega al aula, utiliza materiales del medio para realizar una actividad lúdica donde los estudiantes participan muy interesados, hacen acuerdos para la siguiente clase y proceden a iniciar la jornada. En un televisor proyecta un video para contextualizar el tema, posteriormente en el tablero desarrolla los conceptos a trabajar.</p> <p>Al finalizar los estudiantes hacen una realimentación de la clase virtual sobre los comandos, tema que se desarrolló en días anteriores. Y los estudiantes explicaron lo divertido que es utilizar la herramienta Duolingo para aprender los comandos.</p> <p>Se solicitó el planeador a la docente y no se evidencian estrategias enfocadas a la inclusión o seguimiento a la política de inclusión nueva en el PEI.</p>		<p>En esta clase la interacción con la docente es más amplia y su interés por participar mucho mayor que en las demás. Se observa que las docentes a través de acciones concretas con sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o diferenciales, maneja algunas estrategias diferentes. La particularidad es que siempre fomenta el trabajo en equipo.</p> <p>Maneja de una manera responsable el tema de la educación inclusiva y desarrolla las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada. Tiene carisma y se observa el trato amoroso con los niños.</p> <p>Se observó frustración en dos de los estudiantes por no poder desarrollar las actividades propuestas.</p> <p>Hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se</p>

		evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje salvo en contados momentos donde esta docente hace uso importante de las TIC.
Lugar IDDI Nueva Granada	Fecha Julio 25	Observador Sandra Roa y Ana Acosta
Observación		Reflexión
<p>La docente llega a clases pasa el control de asistencia. Escribe el tema en el tablero, duran 30 minutos explica y luego procede a realizar un taller en grupo. Al culminar el tiempo, al menos la mitad de los estudiantes manifiesta no haber terminado y la docente que sigue en turno espera cerca de 15 minutos para que los estudiantes terminen. No hay motivación en los estudiantes y señalan que los contenidos que se encuentran en la plataforma Sian no son suficientes para llegar preparados a clases.</p> <p>Se solicitó el planeador a la docente y no se evidencian estrategias enfocadas a la inclusión o seguimiento a la política de inclusión nueva n el PEI salvo el manejo del PIAR.</p>		<p>Maneja con dificultad el tema de la educación inclusiva y desarrolla las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada. Esto podría mejorar si estuviera más capacitada para el uso de otros materiales y recursos, y para el diseño de estrategias que sirvieran para todos. Es respetuosa y hace lo posible por llegar a sus estudiantes.</p> <p>Hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.</p>

Lugar IDDI Nueva Granada	Fecha Julio 26	Observador Sandra Roa y Ana Acosta
Observación		Reflexión
<p>La docente llega, saluda, hace unas preguntas con ayuda de unas balotas con lo cual se reafirman los saberes previos. Entrega a los estudiantes una fotocopia que contiene información para pegar en el cuaderno y procede a explicar verbalmente. Luego realizan una mesa redonda para debatir los temas y socializan adecuadamente los contenidos. Se evidencia motivación.</p> <p>Se solicitó el planeador a la docente y no se evidencian estrategias enfocadas a la inclusión o seguimiento a la política de inclusión nueva en el PEI salvo el manejo del PIAR.</p>		<p>En esta asignatura como en todas las demás, la dificultad de las tareas avanza según la dificultad de los temas, pero el apoyo de todos los docentes es constante. Tiene mucho carisma, se observa el trato amoroso con los niños.</p> <p>Hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.</p>

Anexo 7.*Lista de chequeo documentos institucionales sobre inclusión y diversidad*

PEI	2019	2020	2021	2022	2023
Modificación	No	No	No	Si	Si
Filosofía	No	No	No	No	No
Objetivos	No	No	No	No	No
Misión	No	No	No	No	No
Visión	No	No	No	No	No
Proyectos	No	No	No	No	No
Propósitos	No	No	No	No	No
Principios	No	No	No	No	<p>Diversidad: el desarrollo pleno de las personas sólo es posible en “la relación con otros” en un contexto plural y diverso que se enriquece en la heterogeneidad más que en la homogenización de las relaciones. El espacio escolar es en sí mismo un espacio público diverso, y como tal, dentro de él deben tener cabida todos y todas las personas que conforman la comunidad educativa.</p> <p>Inclusividad: la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía requieren hacer explícitos los espacios de participación de opinión y de deliberación de los</p>

					actores de acuerdo con los roles y funciones que desarrollan en la comunidad educativa. Supone, especialmente, escuchar y considerarlas opiniones y propuestas de los distintos miembros de la comunidad. Del mismo modo, supone ofrecer oportunidades de participación de los estudiantes en situaciones que son de su interés.
Políticas Educativas	No	No	No	No	Política de inclusión
Inclusión	1	1	1	1	5 (Política de inclusión)
Diversidad	0	0	0	0	1 (Principios) 3 (Política de inclusión)
SIEE	2019	2020	2021	2022	2023
Modificación	No	Si	Si	Si	N/A
Evaluación atendiendo a la inclusión o diversidad	No	No	No	No	N/A
Proceso de evaluación	No	No	No	No	N/A
Integralidad en el proceso de evaluación	No	No	No	Se propone ajustar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con NEE con carácter general a los principios que se llevan a cabo con el resto de la población escolar	N/A
Criterios para la evaluación integral	No	No	No	Superación de las dificultades: Determinar	N/A

				los procedimientos e instrumentos más idóneos, y las posibles adaptaciones en los de uso común para los Alumnos con necesidades educativas especiales.	
Estrategias de valoración integral de los logros y desempeños de los estudiantes	No	No	No	No	N/A
Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes	No	No	No	Se identificarán las limitaciones y destrezas de los estudiantes para adecuar el diseño curricular a la realidad de la institución y de la comunidad educativa.	N/A
CURRÍCULO	2019	2020	2021	2022	2023
Modificación	No	Si	Si	No	Si
Inclusivo	No	No	No	No	No

Anexo 8.*Triangulación de resultados para el diagnóstico*

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos			Triangulación
			Entrevista	Diario de campo	Matriz de análisis	
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Principios del DUA: Formas de representación	Percepción	Las docentes poseen diferentes maneras de presentar la información a los estudiantes; ellas relacionan el uso de imágenes, videos, plegables, fotocopias, texto, explicaciones, diapositivas, entre otras. Todas coinciden en tener en cuenta los conocimientos previos para potenciar la memoria. Resaltan que no cuentan con la formación necesaria para identificar las formas adecuadas de representar la información.	Durante la observación pudo notarse que la representación de la información se da con ayuda del tablero, en casos esporádicos se usan fotocopias o presentaciones de video o PPT con ayuda de televisores. Predomina da definición de conceptos de manera verbal.	Los autores analizados destacan que el uso de múltiples formas de representación ayuda a que los docentes capten la atención de los estudiantes (Cortés et al. (2021); en el caso de Espinoza et al. (2020) relaciona que son las docentes de sexo femenino las que tienden a utilizar con mayor facilidad diversas herramientas para dar a conocer la información a sus estudiantes. Rojas (2022) desataca que cada docente es autónomo de escoger los medios con los que se sienta más cómodo siempre que el estudiante logre	El primer principio del DUA asociado con las múltiples formas de representación encuentra una debilidad en la práctica dentro de la institución, dado que aun cuando se utilizan algunas herramientas como presentaciones en PPT, videos y fotocopias, esto tiende a ser monótono y no se evidencia en los estudiantes una atención idónea para disponerse a la clase. Las docentes aseguran contar con materiales como imágenes, videos, plegables, fotocopias, texto, explicaciones, diapositivas, sin embargo, reconocen que no se encuentran capacitadas para establecer cuáles son las formas adecuadas de representación de la información en casos especiales, pero buscan la manera de variarlas aun cuando no es en todas las oportunidades tal como se pudo observar. Espinoza et
		Lenguaje y símbolos				
		Comprensión				

					<p>estar motivado. Para finalizar se encontró que Guevara (2021) destaca la importancia de la formación docente para seleccionar adecuadamente los materiales y métodos de trabajo que permitan representar esa información.</p>	<p>al. (2020) permite afirmar que existe una gran ventaja y es que todos los docentes del grado tercero son mujeres y esto facilita la práctica del primer principio del DUA en este curso. En la entrevista se reveló además que no existe unificación en el trabajo de ellas y que cada una trabaja de manera diferente, por tanto, acudiendo a la autonomía de la que Rojas (2022) hace relación, es importante determinar las competencias de cada docente para así buscar la manera de potenciar este principio.</p>
	<p>Formas de acción y expresión</p>	<p>Acción física</p> <p>Expresión y comunicación</p> <p>Función ejecutiva</p>	<p>En la entrevista las docentes son enfáticas en manifestar que los estudiantes realizan exposiciones para expresar lo aprendido, en el área de lengua castellana se menciona la mesa redonda y los trabajos en grupo, mientras que la docente de sociales destaca el uso de foros para realizar debates. Se destaca en el área de Inglés el uso de herramientas tecnológicas entre las que se mencionan el</p>	<p>Se puede apreciar que en la observación realizada solo en una oportunidad los estudiantes desarrollaron una mesa redonda. Predomina el trabajo en grupo donde los estudiantes desarrollan sus actividades y socializan lo aprendido. En una de las clases se evidenció la retroalimentación</p>	<p>En cuanto al segundo principio del DUA, es importante resaltar que para Almarino y Pacheco (2021) el desconocimiento y falta de práctica de este principio resta posibilidades de participación para algunos estudiantes. En el caso de Ávila y Perigault (2019), Hernández (2020) y Fonseca (2022) destaca que antes de procurar el diseño de estrategias, es</p>	<p>Al realizar un análisis de los hallazgos asociados al principio de acción y expresión se encuentra que las docentes reconocen su falta de formación para el uso de estas herramientas, plataformas o espacios que favorezcan la interacción con materiales, herramientas, tecnologías, o los múltiples medios de comunicación. Pese a esto, las docentes resaltan el uso de canales presenciales como la mesa redonda y exposiciones, así como canales virtuales de comunicación como Meet, lo</p>

			<p>uso del aula invertida, los foros y materiales expuestos en la plataforma para que los estudiantes interactúen y gestionen información. El área de ciencias naturales destaca además de las exposiciones, la creación de escritos tipo bitácora para que el estudiante explique lo aprendido.</p>	<p>de una actividad matemática asociada a las medidas no estandarizadas que se realizó a través de la plataforma Meet donde los estudiantes realizaban un ejercicio con dichas medidas y lo explicaban. Se pudo observar que los contenidos ubicados en la plataforma SIAN no son suficientes para el desarrollo de algunas actividades.</p>	<p>necesario conocer las barreras de aprendizaje que existen en cada grado y con cada estudiante. Meneses (2022) establece que la utilización de las tecnologías es determinante para encaminar la participación de los estudiantes en las clases y, por ende, contribuir al mejoramiento de su comunicación. Así mismo, Fonseca et al. (2022) resalta que a través de este principio también se promueve la interculturalidad. Y finalmente es claro que para Galvis et al. (2021) promover este principio fortalece en los maestros las estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de primaria. Movilla y Suárez (2019)</p>	<p>que pudiera ser potencializado de tener conocimiento y práctica suficiente con relación a los principios del DUA, tal como lo destacan Almario y Pacheco (2021). La observación permitió establecer que uno de los principales medios de comunicación es la plataforma SIAN, y, aun así, los contenidos presentes en ella no son suficientes para gestionar la información y recursos necesarios para que los estudiantes se preparen y puedan exteriorizar el conocimiento aprendido. Como una de las estrategias empleadas se destaca el uso del aula invertida, lo cual, según lo expuesto por la docente, permite que aquellos estudiantes con alguna diferencia cultural, étnica o religiosa sean más participativos, lo que implica que estar frente a sus compañeros puede cohibirlos. Con relación a lo anterior Fonseca et al. (2022) que este principio promueve la interculturalidad.</p>
--	--	--	--	--	--	---

					resaltan que la falta de capacitación resta la posibilidad de interactuar con herramientas como el DUA para mejorar el desarrollo de las clases.	
	Formas de implicación	<p>Captar el interés</p> <p>Mantener el esfuerzo y la persistencia</p> <p>Autoregulación</p>	<p>En la entrevista las docentes señalan que la forma de captar la atención de los estudiantes es haciendo un repaso de los conocimientos previos; tres de ellas mencionan la lúdica como estrategia y una de ellas señala el realizar pausas activas de 5 minutos entre una clase y otra, donde hacen juegos, cuentan historias o ven algún video.</p> <p>En cuanto a la motivación, es preocupante ver que solo una de las docentes logra desarrollar estrategias motivadoras más allá de las recompensas como caritas felices o puntos. Esta docente juega con los estudiantes, utiliza</p>	<p>En los cursos se observan estudiantes de diversos estratos desde el 1 hasta el 4, y realmente solo una de las docentes realiza estrategias que le permiten al estudiante estar motivado en las clases. En todas las clases existen estudiantes que se esfuerzan por participar de manera indiferente a la metodología empleada, sin embargo, fue notorio que durante las clases de Inglés la interacción con la docente era más amplia y su interés por participar mucho mayor que en las demás.</p> <p>En lo que respecta a</p>	<p>Almarino y Pacheco (2021) resaltan la importancia de la práctica docente y frente a ello afirman que la motivación es un elemento determinante para influenciar el esfuerzo de los estudiantes, lo que se puede comparar con lo expuesto por Llinás y Marino (2022), quienes establecen que la implementación de estrategias didácticas centradas en el DUA favorece la motivación de los estudiantes. Por su parte Meneses (2022) demostró que la mediación de las tecnologías pues se comprobó un aumento de la motivación en los</p>	<p>Es importante resaltar que al realizar la observación, la implementación del tercer principio asociado con las formas de implicación por la docente de Inglés permite que los estudiantes sean más participativos, lo que puede estar asociado con que la aplicación del tercer principio es lo que afecta la emocionalidad de los estudiantes y, por ende, debe ser el primer principio para tener en cuenta en la práctica docente, pues cuando se logra captar la atención del estudiante y despertar sus memorias sensoriales este se motiva ampliamente al desarrollo de las actividades (Romero et al., 2017), lo cual es expresado por las docentes y observado a través de las visitas a la escuela. Para Gil y Serna (2020) las redes afectivas que se desarrollan con este principio asignan</p>

			<p>materiales del entorno y busca la forma de asociar los temas vistos con la realidad de todos.</p>	<p>la dificultad de las tareas se pudo apreciar que conforme se avanza en un tema los compromisos a realizar suben de intensidad en todas las áreas, pero el apoyo es constante. Solo dos de las docentes aplican procesos de retroalimentación cuando finalizan un tema y se hace la respectiva evaluación, las demás solo entregan las calificaciones o pruebas realizadas.</p>	<p>estudiantes.</p>	<p>significados emocionales a las tareas y se relacionan con la motivación y la implicación en el aprendizaje, es decir que aumentan el esfuerzo que ellos pueden hacer durante las actividades. Galvis et al. (2021) suma a lo anterior la habilidad de los estudiantes para socializarse cuando se sienten motivados.</p>
<p>Educación Inclusiva</p>	<p>Asimilación del concepto</p>	<p>Saber</p> <p>Apropiación</p> <p>Conocimiento</p>	<p>Tres de las docentes expresan conocer acerca de la educación inclusiva dado que trabajaron en un colegio con estas características, donde se atendía la diversidad y discapacidad de manera profesionalizada y con apoyo de otros profesionales de la salud. Sin embargo, una de ellas expresa que no conoce el</p>	<p>Se observa que las docentes a través de acciones concretas con sus estudiantes con necesidades educativas especiales o diferenciales, manejan algunas estrategias diferentes, reconocen en algunos casos sus limitaciones y fomentan el trabajo en equipo. Por las</p>	<p>La educación inclusiva puede abordarse desde diversos autores, sin embargo, es importante no dejar de lado aquellos que han implementado estrategias asociadas con ella, como es el caso de López (2018) quien afirma que el manejo adecuado del clima en el aula</p>	<p>Como se pudo apreciar en la entrevista los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva y eso se evidencia en la observación realizada donde se pudo apreciar la dedicación de los profesionales en el desarrollo de ejercicios que involucran las necesidades educativas de sus estudiantes, logrando un mayor acercamiento a ellos, tal como lo expresa López (2018) al afirmar que este</p>

			<p>concepto tan a fondo puesto que no ha recibido ninguna capacitación, y que al establecer contacto con situaciones o casos diagnosticados los remite al profesional que diseña el PIAR.</p> <p>En cuanto al conocimiento de las estrategias puntualizan todas en el uso de tecnologías y lúdicas para el aprendizaje. Coinciden en que la institución no socializa aspectos relevantes sobre educación inclusiva.</p>	<p>respuestas dadas en las entrevistas se evidencia que si reconocen el concepto.</p>	<p>permite un mayor acercamiento de los estudiantes. Celis y Zea (2018) resaltan que el reconocimiento de las características de la educación inclusiva por parte de la comunidad educativa es importante para su éxito, lo cual se complementa con las posturas de Sáenz (2020) quien establece que este conocimiento es importante porque solo de esta manera ellos contarán con las habilidades que les permitan transformar los procesos educativos.</p> <p>Figuroa et al. (2016) señala que la inclusión surge como oposición a la exclusión social y por ende la escuela debe comprometerse aún más en garantizar una educación inclusiva que sirva de puente a esa</p>	<p>tipo de acciones mejora el clima del aula.</p> <p>Una de las principales causas de la falta de experiencia y afianzamiento de estos conocimientos radica en la falta de socialización de aspectos clave por parte de los directivos, lo que reafirma Celis y Zea (2018) al explicar que el conocimiento de las características de la educación inclusiva es importante para el éxito de la comunidad educativa. Ahora bien, si se da valor a las pocas estrategias implementadas por los docentes, estas pueden favorecer a un mejor desempeño de los estudiantes a pesar de las debilidades en el área pues Sáenz (2020) explica que el solo conocimiento es importante porque empiezan a transformar su pensamiento y junto con ellos, también los procesos en el aula.</p>
--	--	--	---	---	---	--

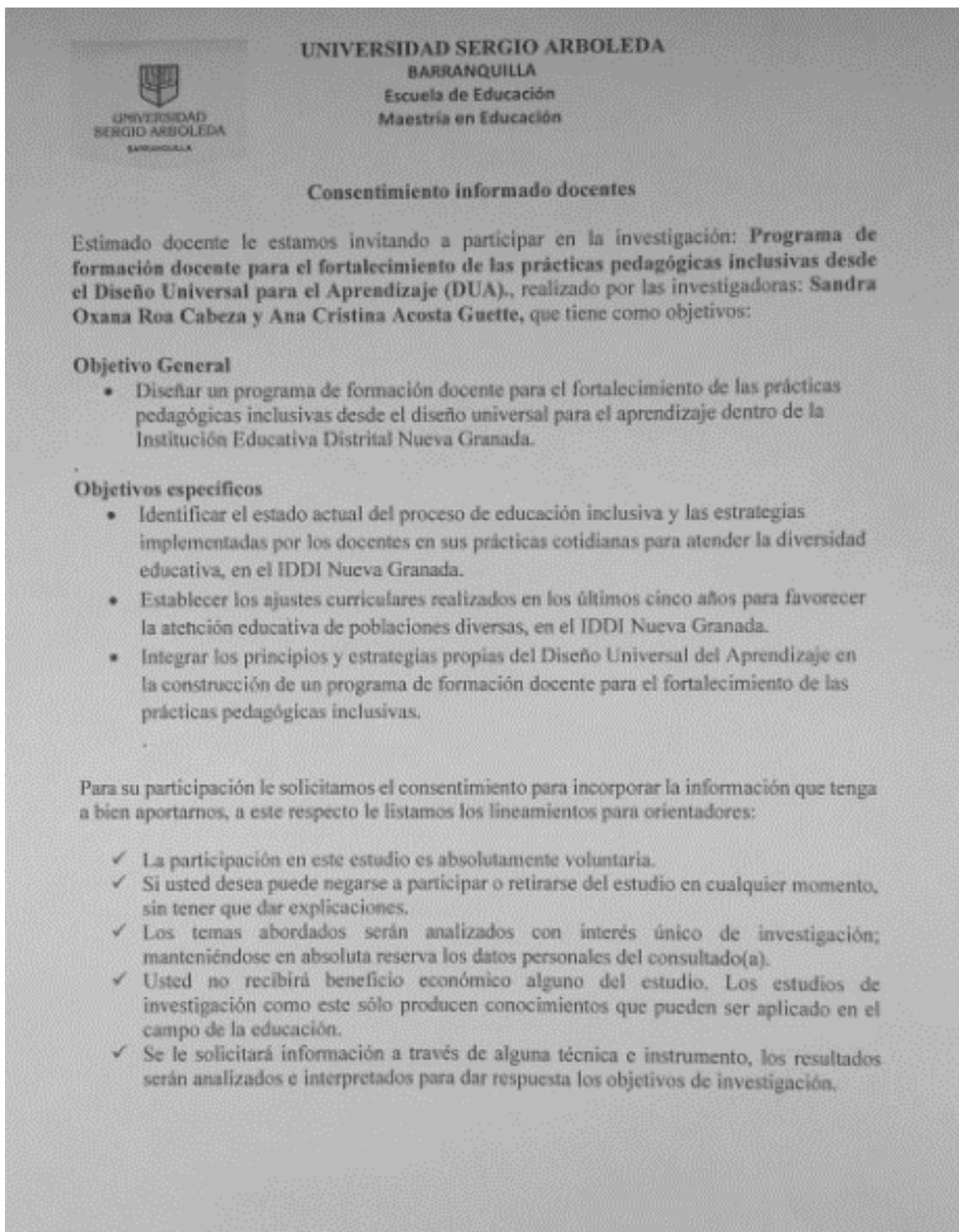
					inclusión social.	
	Currículo	Estrategias	Al indagar sobre las estrategias que se gestionan desde la escuela para el desarrollo de prácticas inclusivas las respuestas fueron negativas, y al preguntar por estrategias inclusivas aplicadas por ellos explican que requieren de formación para ello. Entre las estrategias empleadas resaltan el uso de mapas mentales, conceptuales y recursos audiovisuales y una de ellas habla de la Respuesta Física Total y materiales audiovisuales.	Efectivamente, en los planeadores no existen estrategias enfocadas a atender la inclusión, tampoco se evidencia que haya evaluaciones para hacer seguimiento a la política que se encuentra en el PEI o las estrategias previamente mencionadas.	Para Sierra (2018) el uso de estrategias inclusivas parte de la gestión académica que realizan los directivos de la escuela, involucra el diseño del PEI y currículo, dado que en estos se reflejan las estrategias que deben ser implementadas. Arnaiz (2019) quien manifiesta que la educación inclusiva debe estar en constante evolución y esto implica el firme compromiso de los involucrados para desarrollar las estrategias necesarias y ofrecer educación de calidad a los estudiantes.	Se evidencia que en la institución existe un PEI idóneo para la educación inclusiva, sin embargo, en la práctica y según las respuestas de las docentes, este no se implementa de manera idónea, y frente a esto, debe resaltarse lo expuesto por Sierra (2018) quien señala que la gestión académica involucra también la evaluación a esos diseños y estrategias que apuntan a la inclusión y en este caso no es así. Además de ello, es bien sabido que si no se realizan las evaluaciones pertinentes es probable que tampoco se detecten las debilidades, y por ello, no hay evolución. Arnaiz (2019) señala que la educación inclusiva debe estar en constante evolución pues permanentemente surgen estrategias, leyes y recursos que apoyan el proceso y el docente debe contar con las competencias para desarrollarlo.
		Flexibilización	Las docentes explican que el PEI promueve la inclusión a través de la política inclusiva y algunas estrategias, pero estas no son	Hay un currículo estandarizado, este sigue un modelo constructivista, pero se evidencian más las prácticas	La flexibilidad curricular es un elemento determinante para la implementación del DUA, puesto	Otro elemento que no se puede desligar de la educación inclusiva y que se encuentra contemplado en el DUA es la Flexibilización curricular tal como lo

			<p>puestas en práctica ni son evaluadas. Destacan que la misma política inclusiva se ha ido perfeccionando, que en 2018 se realizaron adecuaciones físicas y que en 2023 se actualizó el PEI mejorando algunos aspectos inclusivos no tenidos en cuenta como la diversidad de género y la diversidad religiosa, haciendo ajustes en las asignaturas de Educación Religiosa y Ética y Valores. Señalan que en el PEI se establecen políticas claras en el manejo y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero no se aplican a cabalidad, salvo el acompañamiento del profesional que diseña el PIAR Finalmente, todas resaltan la importancia de trabajar en un diseño que permita establecer un adecuado</p>	<p>tradicionales de enseñanza y aprendizaje salvo en contados momentos donde entran a jugar un rol especial las TIC.</p>	<p>que permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto (Cortés et al., 2021). Del mismo modo, Valencia y Hernández (2017) explican que implementando el DUA se logra mayor flexibilidad curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje por ello la preparación de los docentes es determinante. Molina (2017) propone también un diseño curricular desde la flexibilización dado que los modos de aprendizaje, así como los estudiantes son diferentes.</p>	<p>plantean Valencia y Hernández (2017), esto permite la adaptación de los docentes y demás compañeros a las necesidades de los estudiantes con necesidades y del contexto (Cortés et al., 2021). En la observación se puede apreciar que existe un currículo estandarizado y sigue un modelo constructivista, pero las prácticas observadas no dan cuenta de ello. En la observación se evidencia un modelo de clases y evaluaciones tradicionales y estandarizadas lo que no favorece la educación inclusiva puesto que los modos de aprendizaje y los estudiantes son diferentes (Molina, 2017).</p>
--	--	--	---	--	--	---

			proceso de inclusión educativa			
Formación docente	Capacitaciones	Frecuencia y acompañamiento en aula.	Las docentes destacan que las capacitaciones que tuvieron fueron en los colegios privados en los que trabajaron anteriormente, siendo la más reciente hace 2 años. Destacan que las fortalezas radican en la disposición de los docentes de aprender de manera autónoma dado que manejan aulas heterogéneas, sin embargo, la principal debilidad es la falta de formación docente para atender la inclusión y la diversidad.	Manejan de una manera responsable el tema de la educación inclusiva y desarrollan las estrategias formuladas en el PIAR de manera adecuada, sin embargo, esto podría mejorar si estuvieran más capacitados para el uso de otros materiales y recursos, y para el diseño de estrategias que sirvieran para todos.	Aguirre (2018) señala que la formación de los docentes está asociada a los conocimientos que le permiten ofrecer una educación de calidad a los estudiantes lo que impacta su ámbito social, psicológico y personal. Sí mismo, Molina (2017) señala que la formación docente es uno de los principales vacíos de la educación inclusiva y por ende al diseñar un módulo de formación docente, la sensibilización juega un papel muy importante	Se observa claramente tanto en las prácticas docentes como en lo revelado por las entrevistas que existen serias debilidades asociadas a la falta de capacitación docente, lo que es determinante para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes según lo expresa Aguirre (2018) y así mismo, es claro que se requiere un proceso de sensibilización que permita un acercamiento de los docentes con el tema, y sea posible potenciar en ellos ese aprendizaje para minimizar los vacíos que estos poseen, tal como lo describe Molina (2017).
	Didáctica	Didáctica inclusiva	Destacan que la práctica de estas estrategias es periódica, no es regular y se hace necesario porque todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de llegar a un aprendizaje	Se pudo observar que las tres docentes que tienen estudiantes diagnosticados con alguna necesidad educativa logran realizar adaptaciones a algunas estrategias	Molina (2017) señala la importancia de centrar la práctica educativa para la inclusión en procesos innovadores desde un modelo constructivista que	Con el desarrollo de estrategias didácticas es posible mejorar la didáctica inclusiva que hace tan periódico el uso de estas en el aula, a pesar de estar en evidencia la necesidad de ellas. Las entrevistas revelan que existe disposición de las docentes para el desarrollo

			<p>significativo. Otra de las docentes destaca que realiza algunas actividades para atender las necesidades diversas dado que tuvo dos casos de deserción escolar y eso la motivó a hacerlo.</p>	<p>o en algunos casos trabajan con esos estudiantes estrategias diferentes. En dos oportunidades se vio la frustración de algunos niños que deseaban participar en algunas actividades y no podían hacerlo por su dificultad motora.</p>	<p>les ayuda a los docentes aprender con base a la experiencia que van desarrollando, y esto puede ser a través de talleres, trabajo colaborativo, estrategias didácticas diferentes, con lo cual se resalta las bondades de la didáctica. Para Molina (2018) en los colegios públicos los docentes asumen la educación inclusiva como un reto para el cual no están preparados lo que genera temor y permite asumir una didáctica poco innovadora que les permita captar la atención de los estudiantes para así llegar a la calidad educativa.</p>	<p>de estas prácticas, más aún porque han podido comprobar que esto evita la deserción escolar. Los docentes explican que los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de llegar a un aprendizaje significativo, sin embargo, la falta de capacitación docente en instituciones oficiales se convierte en un problema, confirmando lo expuesto por Molina (2018) quien destaca que en los colegios públicos los docentes asumen la educación inclusiva como un reto para el cual no están preparados.</p>
		Competencias	<p>Al compilar las respuestas de las docentes, estas señalaron que las habilidades deben tener un docente para</p>	<p>Los docentes tienen mucho carisma, se observa el trato amoroso con los niños. Son respetuosas y hacen</p>	<p>López y Noguera (2019) destacan la importancia de competencias pedagógicas, didácticas, de</p>	<p>Las docentes destacan la existencia de competencias como el respeto por la diversidad, empatía, otredad, solidaridad, trabajo en equipo, uso de las TIC,</p>

			<p>potenciar la educación inclusiva son el respeto por la diversidad, empatía, otredad, solidaridad, trabajo en equipo, uso de las TIC, alegría, motivación.</p>	<p>lo posible por llegar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de formación para atender la diversidad e inclusión queda en evidencia cuando surgen situaciones como las mencionadas previamente.</p>	<p>liderazgo, de gestión al grupo y al aprendizaje cooperativo. Competencias investigativas, interactivas éticas, sociales e innovadoras. Para Mancera et al. (2016) la inclusión es el movimiento donde se da valor a la diversidad y, por ende, una de las competencias es que en el aula todos experimenten y acepten las diferencias como una manera más de crecer.</p>	<p>alegría, motivación. Estas competencias son bien representadas por las docentes dejándose en evidencia durante la observación, lo que es concordante con lo expuesto por Mancera et al. (2016) al explicar que la inclusión es el movimiento que da valor a la diversidad, tal como lo hacen las docentes. Sin embargo, no es fácil para ellas dada la necesidad de formación frente al tema ante lo que López y Noguera (2019) que la inclusión requiere de esfuerzo, y el reconocimiento de la importancia de competencias pedagógicas, didácticas, de liderazgo, de gestión al grupo y al aprendizaje cooperativo.</p>
--	--	--	--	--	---	--

Anexo 9.*Consentimiento informado docentes*

 UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
BARRANQUILLA
Escuela de Educación
Maestría en Educación

Consentimiento informado docentes

Estimado docente le estamos invitando a participar en la investigación: **Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, realizado por las investigadoras: **Sandra Oxana Roa Cabeza y Ana Cristina Acosta Guette**, que tiene como objetivos:

Objetivo General

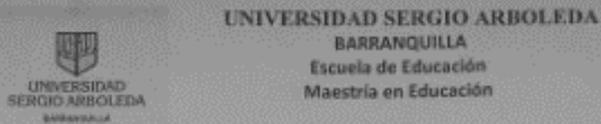
- Diseñar un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal para el aprendizaje dentro de la Institución Educativa Distrital Nueva Granada.

Objetivos específicos

- Identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las estrategias implementadas por los docentes en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad educativa, en el IDDI Nueva Granada.
- Establecer los ajustes curriculares realizados en los últimos cinco años para favorecer la atención educativa de poblaciones diversas, en el IDDI Nueva Granada.
- Integrar los principios y estrategias propias del Diseño Universal del Aprendizaje en la construcción de un programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Para su participación le solicitamos el consentimiento para incorporar la información que tenga a bien aportarnos, a este respecto le listamos los lineamientos para orientadores:

- ✓ La participación en este estudio es absolutamente voluntaria.
- ✓ Si usted desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados con interés único de investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales del consultado(a).
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del estudio. Los estudios de investigación como este sólo producen conocimientos que pueden ser aplicado en el campo de la educación.
- ✓ Se le solicitará información a través de alguna técnica e instrumento, los resultados serán analizados e interpretados para dar respuesta los objetivos de investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO:**

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento y las explicaciones pertinentes sobre el objeto de estudio, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar.

Además, expresamente autorizo a los investigadores para utilizar la información aportada en otras futuras investigaciones, únicamente con interés científico.

En constancia de lo anterior, firmo este documento de consentimiento informado a la Universidad Sergio Arboleda en Barranquilla a los 30 días del mes de Mayo de 2023.

APELLIDOS Y NOMBRES	IDENTIFICACIÓN	FIRMA
Sandra Patricia Perea	1045692676	[Firma]
Felipe Vargas Santolome	CC 22.617.368	[Firma]
Yolima Carolina León	CC 32796432	[Firma]
Isabella De la Rosa P	CC 22.624.650	[Firma]

Nombre, firma y documento de identidad de los investigadores:

Nombre: Sandra Patricia Perea Firma: [Firma]
Cédula de ciudadanía: 1140820587

Nombre: Ana Cristina Acosta Quintero Firma: [Firma]
Cédula de ciudadanía: 1022049360

Anexo 10.

Evidencias de la observación





