

**SÉ DUA: Propuesta pedagógica para la generación de experiencias inclusivas en el aula de
clase**

Bryan Sneider Rairán Caicedo

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2019

Nota del autor

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil, asesorado por la profesora Leidy Evelyn Díaz Posada, con apoyo inicial de la docente Ingri Marcela Moreno Perdomo.

Resumen

Este documento presenta la creación e implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA, la cual tuvo por objetivo diseñar una propuesta que favorezca la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el arte comunitario en grado cuarto de primaria de la IEO José Joaquín Casas (Chía, Colombia), durante el segundo semestre del 2018. A lo largo del estudio se revisan los conceptos: DUA, educación inclusiva, discapacidad, arte – arte comunitario. Después se elige el tipo de investigación evaluativa (de acuerdo con el modelo respondiente de Stake), posteriormente se estructuró y aplica el “Cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas”, y –más adelante– se llevó a cabo la ejecución del pilotaje de la propuesta Sé DUA. En este sentido, seguidamente, se analizaron los resultados, y se discutieron los datos obtenidos a partir de la teoría para –finalmente– presentar conclusiones, recomendaciones y limitaciones.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesta pedagógica, arte comunitario, educación inclusiva, experiencias inclusivas.

Introducción

En los últimos años, la comunidad internacional ha logrado comprender que las problemáticas relacionadas con la inclusión no solo deben ser reconocidas y asumidas dentro de los marcos normativos de cada país, sino que por el contrario deben verse con detenimiento desde una perspectiva pedagógica que destaque la importancia de garantizar el respeto por los Derechos Humanos y por la idea de concebir una sociedad de todos y para todos desarrollada en torno al ¿qué implica vivir juntos y que sucede más allá de este hecho?, según lo expuesto por la UNESCO (2008).

De esta manera, se puede afirmar que el éxito o fracaso de los procesos de inclusión pasan de ser una cuestión meramente legislativa a un asunto de igual o mayor peso en los aspectos educativos. De acuerdo con Matsuura (UNESCO, 2008, p. 4): “Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el que erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad”. Lo anterior, hace pensar la educación como el punto de partida para la generación de prácticas equitativas que enseñen y promuevan el interés en los niños por sentirse parte de una sociedad que respeta y acepta las diferencias, al tiempo que demuestra su compromiso ético al velar por la igualdad de oportunidades y condiciones para todas las personas, sin excepción alguna.

En este orden de ideas, el interés por repensar qué dinámicas se pueden generar en torno al acceso a la educación y a la garantía del concepto de inclusión (entendido como un concepto que halla su ideal en “posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades...” (Educación inclusiva, 2008, párr. 8)), la búsqueda de marcos normativos que cobijen la idea de dar respuesta a las realidades que se viven día a día en el sistema educativo, han llevado a investigadores y abanderados en la materia a presentar marcos como el del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cimentado en torno al “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado...” (Decreto 1421, 2017) a partir de principios, pautas y puntos para su verificación.

Con relación a lo anterior, aunando el proceso de inclusión y el marco propuesto desde el DUA, ambos referentes apuntan hacia un fin similar al del arte comunitario, en el que se concibe la articulación de una estrategia que trabaja en función de proyectarse como un medio de expresión a través del cual se pueda garantizar la plena participación y acceso para todos y todas en los procesos de aprendizaje, en la misma línea de lo mencionado por Palacios-Garrido (2009).

En ese sentido, de acuerdo con la idea de Palacios-Garrido (2009), el arte comunitario al presentarse como un concepto abierto a las posibilidades y a la asequibilidad es definido como un tipo de arte hecho en y para la comunidad, el cual facilita la expresión de sus propias inquietudes, necesidades y experiencias a partir de la creatividad y la representación artística sin excepción alguna de quienes lo integran. Así mismo, Palacios-Garrido (2009) expone que estas “posibilidades” promueven la participación plena de todos y todas a través de las representaciones de la realidad de manera artística y democrática, permitiendo la creación común y garantizando la inmersión real y cercana de cada integrante al proceso; algo que está presente tanto en la meta de la educación inclusiva como en el marco del DUA.

Lo anterior, despertó el interés del investigador por resolver una serie de dudas pedagógicas relacionadas con la inclusión, así como con el concepto de educación inclusiva y las nociones de discapacidad, las posibilidades pedagógicas que representaría la consulta e inmersión en el DUA y sus principios, pautas y puntos de verificación; y el arte visto como un canal de materialización y experimentación; y cómo todas estas temáticas podrían converger.

De acuerdo a todo lo antes mencionado, el presente trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, se centró en el interés por proporcionar una propuesta pedagógica incluyente a través de la cual se pudiese dar respuesta a inquietudes personales surgidas a partir del acercamiento a contextos educativos inmersos en el concepto de inclusión, nociones sobre discapacidad, el DUA como marco metodológico, el arte comunitario como medio de expresión y la revisión del deber ser del profesional de la educación en este tipo de escenarios.

Por lo anterior, desde el estudio se asumió el reto de crear e implementar una propuesta pedagógica cuyo propósito girase entorno a la generación de experiencias inclusivas en el aula de

clase, tomando como carta de navegación los aportes normativos –nacionales e internacionales–, y el aporte conceptual de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la educación inclusiva y el arte comunitario.

El primer acercamiento al proyecto se ejecutó a partir del trabajo como docente practicante en grados cuarto y quinto (con niños y niñas con edades entre los 9 a 13 años) durante el segundo semestre del 2016, y como investigador en el primer semestre del 2017, en la Institución Educativa Distrital (IED) República de China, en Bogotá (comprometida con la educación de estudiantes con discapacidad visual y motora, al igual que estudiantes sin discapacidad); en donde surgieron las siguientes inquietudes pedagógicas en torno a los escenarios inclusivos: ¿cómo generar escenarios inclusivos? ¿qué recursos usar? ¿alguna metodología recomendada? ¿de qué manera promover la participación de los niños y niñas en experiencias inclusivas? ¿tal vez actividades? ¿inclusivas...?

Posteriormente, se planteó un cambio de escenario para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta las posibilidades que representaba contrastar esas experiencias docentes vividas en la IED República de China, con los nuevos retos y desafíos que se presentarían al estructurar formalmente la propuesta en un contexto departamental como lo es la Institución Educativa Oficial (IEO) José Joaquín Casas, ubicada en el municipio de Chía, Colombia (institución con una población estudiantil igualmente mixta, variada y enriquecida por el componente rural del municipio, además de asistir a estudiantes colombianos y minoritariamente venezolanos, de distintas regiones del país como Cundinamarca, Boyacá, Tolima y Bolívar); orientando la implementación de la propuesta pedagógica inclusiva en grado cuarto (con niños y niñas con edades entre los 10 a 12 años), y encaminando el cauce del estudio a medida que se llevaba a cabo el acercamiento a la población, a los referentes conceptuales y a las realidades vividas en el contexto.

Planteamiento del problema

Justificación

En Colombia, alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha llevado a cabo un ajuste de prioridades desde que se publicaron el Decreto 366 de 2009 (MEN, 2009), por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; la Ley Estatutaria 1618 (MEN, 2013), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; y el Decreto 1421 (MEN, 2017a), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. A raíz de ello, a nivel escolar las instituciones y los docentes interesados en la garantía de los derechos y el cumplimiento de términos y requerimientos para que las personas con discapacidad, al igual que las personas con desarrollo típico, puedan recibir atención educativa de manera adecuada y gozando de las mismas oportunidades, han comenzado a cuestionarse el cómo se puede lograr la inclusión dentro de la escuela y qué tipos de propuestas pedagógicas son apropiadas y responden a las necesidades de todos los estudiantes.

Por esto, la idea de crear e implementar una propuesta pedagógica incluyente, ajustada a los principios del DUA –desde los cuales se propone un reconocimiento de las diferentes formas de acceso posibles para todos los estudiantes–, y dirigida a todas aquellas personas interesadas por la educación inclusiva en la infancia, resulta ser una acción que permite reflexionar sobre cómo la educación como derecho esencial y como herramienta transformadora se debe reinventar en torno al concepto de educación inclusiva para lograr su cometido íntegro. En este sentido, al considerar la educación como primordial –tanto para las personas con discapacidad, como para las personas con desarrollo típico–, se debe reconocer la diversa normatividad internacional que ha impulsado al país hacia ese esfuerzo de hacer realidad la protección, atención de requerimientos y ofrecimiento de “condiciones equitativas para que accedan a escenarios educativos formales en todos los niveles educativos” (MEN, 2017b, p. 29). A continuación, en la Tabla 1 se expresan las posturas internacionales con relación a la educación para todos y todas, y su plena garantía en cualquier escenario y/o circunstancia.

Tabla 1

Normatividad internacional

Documento	Año	Descripción
Declaración Universal de los Derechos Humanos - ONU	1948	El ideal del ser humanos es ser libre, y gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, Dichos derechos no pueden ser realizados si no son utilizados como condiciones que permitan a cada persona de gozar de estos derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, civiles y culturales (MinSalud, 2017, p. 3).
Convención sobre los Derechos del Niño - ONU	1989	Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 12 de 1991. Ratificada el 28 de enero de 1991. Promulgada por el Decreto 94 de 1992, 'por el cual se promulgan la Convención sobre los Derechos del Niño y la reserva formulada por Colombia respecto de su artículo 38, numerales, 2o. y 3o'. En vigencia para Colombia desde el 28 de febrero de 1991 (MinSalud, 2017, p. 3).
Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por que todas las personas gocen de las oportunidades educativas que sea preciso desplegar para que puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas últimas constan de: a) herramientas esenciales para el aprendizaje (p. ej.: la lectura, la escritura, el cálculo, la expresión oral, entre otras) y b) contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes indispensables para la vida en sociedad, autónoma e independiente). • Reclama el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales de desarrollo humano. Sitúa la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas personales y una adecuada interacción con otros.
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad	1994	<ul style="list-style-type: none"> • Rescata la necesidad de pensar una escuela para todos, argumentando que los establecimientos educativos deben incluir a todos los estudiantes que lleguen a ellas, respaldar sus aprendizajes y responder a sus necesidades. • Propone que el objetivo no es diseñar currículos diferentes para los estudiantes con discapacidad. Los mismos currículos que se proponen para otros estudiantes deben ajustarse a los estudiantes con discapacidad.

Documento	Año	Descripción
Foro Mundial sobre la Educación	2000	<ul style="list-style-type: none"> • Reclama la necesidad de que la educación no se centre en preparar a las personas para que se adecúen a las escuelas. Retoma el enfoque de la escuela centrada en el estudiante que apunta a preparar a los establecimientos educativos para que puedan llegar deliberadamente a todos los estudiantes que quieran y puedan ingresar a ellas. • Plantea que las escuelas deben prepararse para atender las necesidades de todos los estudiantes.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Marca un hito fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo. Por primera vez se regulan y se hacen explícitos los derechos de las personas con discapacidad. Colombia es el país número 100 que la suscribe, en mayo de 2011. • Gracias a esta convención, desaparecen denominaciones peyorativas y excluyentes para las personas con discapacidad. Esta última se entiende desde el modelo biopsicosocial, en términos de la interacción de un sujeto con unas necesidades particulares y un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión a la vida en sociedad. Ya no nos referimos a “sordos, ciegos, invidentes, autistas”, etc., como tampoco a “personas en condición o en situación de discapacidad”. Se reconoce como denominación común y universal, personas con discapacidad (visual, auditiva, intelectual, etc.). • Explica los términos “ajuste razonable” y “diseño universal del aprendizaje”. Reitera la necesidad de reconocer que toda persona con discapacidad es autónoma, independiente y está en libertad de tomar decisiones de distinto tipo. • Invita a respetar la evolución de las facultades de las personas con discapacidad y a generar todos aquellos ambientes que las potencien y maximicen.
Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendamos reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos. En este marco, la meta de la educación es la atención a todos los estudiantes, respetando su diversidad, necesidades, preferencias y habilidades, incluyendo a las comunidades y a las familias. • Resalta como meta a futuro que la educación sea inclusiva por defecto y no se refiera únicamente a las personas con discapacidad.

Documento	Año	Descripción
(Cuadragésima octava reunión)		<ul style="list-style-type: none"> Hace evidente que todos los establecimientos educativos deben promover culturas basadas en el respeto a la diferencia, la aceptación de ritmos de aprendizaje particulares y específicos para todos y cada uno de sus estudiantes, y eliminar aquellas barreras que impidan la participación efectiva de los miembros de la comunidad en la vida en sociedad.

Fuente: Tabla elaborada con datos adaptados del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, por MEN (2017b).

La propuesta pedagógica Sé DUA, intentando responder a cuestionamientos surgidos durante la práctica docente en espacios de interacción entre personas con discapacidad y personas con desarrollo típico, se visionó como un gran insumo para el campo de las investigaciones sobre inclusión, infancia y pedagogía.

Por tal motivo, la construcción de Sé DUA se proyectó a partir de la lectura de los “documentos de orientaciones” publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2012; 2017), así como también la asistencia a cátedras sobre el DUA: “Contextualización y Práctica” (Bernal-Gómez, 2018). Esto generó el interés por proponer y ejecutar una estructura pedagógica que pudiera reunir muchas de las orientaciones conceptuales que este enfoque promueve para generar experiencias inclusivas. De tal modo, la propuesta pedagógica es una alternativa que busca responder a las necesidades que la educación colombiana tiene en este momento tan crucial, en el que los ajustes a las metodologías, contenidos y recursos son esenciales para el desarrollo de un proceso de inclusión en las aulas de clase. De igual manera, la adaptación de los principios del DUA se presenta como un nuevo reto para la educación del país, puesto que desde este marco se promueve el hecho de que cualquier estudiante tenga la oportunidad de compartir las mismas actividades, en un mismo espacio y frente a unas mismas metas por cumplir, siguiendo orientaciones comunes proporcionadas por el facilitador, pero con base en una perspectiva de atención a la diversidad.

Es importante destacar que, aunque a todas las instituciones educativas del país se les ha hecho el llamado a ajustar las medidas de acceso a la educación de estudiantes con discapacidad,

eliminando cualquier tipo de barrera que impida el ejercicio de este derecho fundamental; aún hace falta que las escuelas se interesen por adoptar y desarrollar el deseo y compromiso por visibilizar la discapacidad y fomentar la inclusión. Ello, haciendo de este acto una ventana de oportunidad para que los ajustes pedagógicos y metodológicos en la escuela no sean solo medidas de aseguramiento para la educación adecuada de personas con esta condición, sino para todos los estudiantes.

En la Tabla 2 se presenta la documentación de mayor relevancia en Colombia, en torno al acceso, garantía y permanencia de los niños y niñas a la educación en el territorio nacional (MEN, 2017b, pp. 32-33).

Tabla 2

Normativa nacional

Documento	Año	Descripción
Constitución Política de Colombia	1991	Por primera vez en nuestra historia se reconoce la necesidad de que el Estado promueva y garantice condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Los artículos 3, 13, 47, 54 y 68 establecen disposiciones específicas de atención en salud, educación y empleo para este colectivo.
Ley General de Educación	1994	En el capítulo 1, a través de los artículos 46 y 49, se establece que la educación para personas con limitación debe formar parte del servicio público educativo. En el artículo 46 se solicita a los establecimientos educativos que coordinen las acciones pedagógicas que juzguen pertinentes para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad.
Decreto 2082	1996	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales. Se establece que la educación de personas con discapacidad puede darse en distintos ámbitos (formal, informal, no formal); no obstante, debe hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguajes y apoyos que sea pertinente desarrollar, para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad. Se invita a los establecimientos educativos para que adopten y consoliden propuestas concretas para la educación de personas con discapacidad en sus proyectos educativos institucionales.
Ley 361	1997	Se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos

Documento	Año	Descripción
		colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y a los apoyos que sea oportuno ofrecerles para que no deserten.
Resolución 2565	2003	Se establecen parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad. De esta manera, y en consonancia con lo dispuesto en esta norma, en cada departamento y entidad territorial debe designarse un equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados con la atención educativa a las personas con discapacidad.
Ley 1145	2007	Regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad. A través de este instrumento jurídico se insta a todos los organismos a los que les compete (departamentos, distritos, municipios, localidades) para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aludan a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad.
Decreto 366	2009	Establece la normativa en cuanto al servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. Especifica el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población.
Ley 1618	2013	Establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad.
Decreto 1075	2015	Compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.
Decreto 1421 ¹	2017	Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Se aplica en todo el territorio nacional. Se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013.

Fuente: Tabla elaborada con datos adaptados del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, por MEN (2017b).

¹ Nota: Información textual, tomada del Decreto 1421 de 2017, por MEN (2017a).

En ese orden de ideas, aunque es un tanto desconcertante saber que la adopción del concepto de educación inclusiva hasta ahora se comienza a promover seriamente en Colombia; si se presenta como un hecho esperanzador el darse cuenta de que la inclusión viene a ser protagonista en todos los ámbitos del país en el transcurso del siglo XXI.

De acuerdo con la UNESCO (2005), la inclusión puede ser vista como: “Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 13). Es decir, que todos los procesos que se llevan a cabo en la sociedad deberían responder de manera oportuna y en igualdad de condición para todas aquellas personas que conforman la comunidad.

Para contribuir a lo anterior, la propuesta pedagógica se desarrolla a partir de la consulta de las orientaciones que proporcionan los Principios del DUA, contando además con una adaptación del DUA, el reconocimiento conceptual de la educación inclusiva y apoyándose en el aporte experimental, dinámico y subjetivo del arte comunitario, desde el que las posibilidades de crear en comunidad, elaborar interacciones entre integrantes que participan plenamente y en igualdad de oportunidades y materializar realidades del contexto, facilite la puesta en marcha de escenarios posibles para todos y todas, sin excepción; buscando así implementar Sé DUA y comprender los factores que influyen en su ejecución al generar experiencias incluyentes en las que todos los estudiantes puedan participar plenamente y aprender en un mismo lugar, en las mismas actividades, contando con las mismas orientaciones y haciendo uso de los mismos recursos y herramientas proporcionadas por el estudio.

Planteamiento del problema

Antecedentes relacionados con el DUA

El primer estudio consultado corresponde al trabajo de investigación de Andrade-Godoy (2017), titulado “La implementación del diseño universal de aprendizaje en la escuela normal superior de Ibagué a través de los docentes de básica secundaria y educación media”, el cual tuvo como objetivo “implementar acciones que permitan la puesta en escena del Diseño Universal de Aprendizaje a través de los docentes en la Escuela Normal Superior de Ibagué.”, se desarrolló a partir de la reestructuración del currículo establecido en la institución, buscando un enfoque sustentado en el DUA, el cual pudiera ser aplicable en los colegios de la ciudad de Ibagué, en el departamento del Tolima, y a nivel nacional en Colombia.

Para su ejecución, se tuvo en cuenta el tipo de investigación descriptiva, con la finalidad de documentar información que tuviera relación con la hipótesis planteada y la teoría consultada, para de esa manera extraer datos detallados y significativos producto del ajuste curricular. Este estudio prestó orientaciones metodológicas a la implementación de Sé DUA, ya que se llevó a cabo a partir de 3 fases de desarrollo que dan luces a el presente estudio, las cuales son: a) identificación de actividades realizadas en clase, b) exposición de evidencias a manera de ejemplos, y c) adaptar y adquirir el DUA como estrategia de enseñanza Andrade-Godoy (2017).

En segundo lugar, el estudio de Moreno-Rincón (2018), titulado “El juego y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático”, tuvo como propósito “fortalecer el desarrollo del pensamiento matemático a partir de una propuesta pedagógica a partir del juego y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), en niños y niñas de 7 a 9 años en la Fundación Hogares Club Michín” (Moreno-Rincón, 2018), para lo cual llevó a cabo una consulta exhaustiva de material teórico, se determinó como modelo pedagógico el constructivismo y se orientó un proceso crítico-reflexivo en los estudiantes con la intención de fortalecer las habilidades matemáticas.

Este estudio brindó a la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA una idea y ejemplo claro acerca de la estructura metodológica que se puede edificar para las propuestas de trabajo dentro del aula de clase, así como las etapas y estrategias didácticas para su ejecución.

Antecedentes relacionados con la educación inclusiva

En cuanto a los antecedentes sobre educación inclusiva, en primer lugar, se consultó el trabajo de grado “Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia”, de Gil-García (2015); el cual pretendió promover el desarrollo de propuestas de plan de acción en torno a la fortificación de la educación inclusiva para niños de primera infancia cobijados por los Centros de Atención Integral (CDI).

En este sentido, el surgimiento de la propuesta da luces al presente estudio puesto que se llevó a cabo a partir del interés en la investigadora por abordar las realidades que se presentan en Colombia, alrededor de la no garantía de derechos fundamentales y desarrollo integral de las infancias en el país. De esta manera, desde la educación inicial y la educación inclusiva se buscó elaborar un análisis documental sobre la conceptualización de la inclusión y la educación inclusiva, y posteriormente, diseñando y aplicando 3 instrumentos que facilitaron el acercamiento y reflexión acerca de las prácticas inclusivas en la población infantil.

En segundo lugar, la investigación de Cerón-Vega (2015), titulado “Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede campestre”, que tuvo por objetivo “presentar lineamientos para un modelo de gestión para la I.E.D General Santander de Sibaté, sede campestre, con políticas y currículos que den cuenta de procesos de inclusión, basados en los cambios institucionales presentados como periodo 2009-2013” (Cerón-Vega, 2015), se enfatizó en revisar el concepto de educación inclusiva y su aproximación a la educación colombiana tomando como punto de referencia las exigencias internacionales en la materia. En ese mismo sentido, el estudio se interesa por indagar las posibilidades de mejorar la educación en el país en torno al reconocimiento y visibilización de la extensa diversidad estudiantil, así como sus capacidades y necesidades particulares.

El estudio antes mencionado al ser consultado facilitó elementos conceptuales alrededor de la fusión entre los modelos de educación erróneamente denominados “normal” y “especial”, así como dar un vistazo al origen de la educación inclusiva y a su posible redirección en la I.E.D. General Santander a través de los cambios y aportes institucionales en miras a un currículo

flexible y que atienda las necesidades de los estudiantes, de acuerdo a lo expresado por Cerón-Vega (2015).

Esto último es el principal aporte de la investigación a la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA, pues destaca la importancia de atender el llamado del contexto y la población objeto, así como el interés por hallar los medios para establecer una flexibilización en los procesos de enseñanza en la escuela.

Antecedentes asociados con el arte comunitario

La primera investigación corresponde a Parada Esquivel (2002), “La plástica como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en los niños de 8 a 12 años”, el cual trabajó a partir de una serie de actividades implementadas dentro del aula de clases; constituyendo una propuesta de innovación pedagógica a través del arte, intentando así transformar el comportamiento violento en los estudiantes con edades entre 8 y 12 años del colegio básico Camilo Torres del municipio de Tabio, Cundinamarca. La investigación fue de tipo cualitativo, tomando como muestra al 50% de los estudiantes de grados 3°, 4° y 5°; y utilizando instrumentos de recolección de datos como observaciones directas, encuestas al azar dentro de la muestra, y recolección de información.

Durante el desarrollo de las actividades se utilizaron las artes plásticas con el ánimo de contribuir a que los niños desarrollarán su creatividad, aprendieran a compartir, tolerar y colaborar con sus semejantes en todos los proyectos. Para lograr el objetivo se realizaron 4 talleres: 2 de modelado y 2 de pintura, observando en los alumnos el gusto por manifestar su creatividad y el deseo de descubrir elementos de trabajo colaborativo. Este tipo de investigación contribuye al planteamiento de Sé DUA, ya que proporciona una perspectiva desde el trabajo de campo del docente como orientador de los procesos pedagógicos a partir de las artes plásticas dentro de contextos educativos comunitarios e integrando elementos para el desarrollo en comunidad como lo son el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo y el análisis de las interacciones sociales dentro del aula.

El segundo antecedente corresponde al trabajo de Ararcón (2001), en su investigación de tipo cualitativa con enfoque investigación acción “En busca de una metodología que promueva la

autoestima y el liderazgo a través de las artes plásticas”, el cual se trabajó en la comunidad educativa de la escuela de Parroquita, en el municipio de Chita, Boyacá; en el área de Educación artística, intentando cambiar las maneras en que se da el trabajo dentro del aula de clase con métodos rutinarios y anticreativos que impiden el logro de la educación integral de los estudiantes.

El proyecto se realizó desde la investigación acción como técnica cualitativa, tomando como muestra 50 estudiantes con edades entre 5 y 13 años de edad; y utilizando como instrumentos la observación no estructurada y la estructurada posteriormente; al igual que encuestas; con el fin de ir buscando soluciones concretas a la problemática a partir de estudios rigurosos de la situación problemática, usando técnicas cualitativas de recolección de información, y luego diseñando e implementando la propuesta de un plan de actividades que involucren a toda la comunidad educativa del colegio.

Este tipo de investigación contribuye al reconocimiento de la importancia de la actividad artística dentro de contextos escolares y a la necesidad de generar espacios en los que la espontaneidad sea motor del trabajo comunitario; permitiendo así que sean los estudiantes y la comunidad educativa quienes a través de acciones desarrolladas por ellos mismos proporcionen significados a sus expresiones a través del proceso de creación, y que logren ver evidencias de las mejoras dentro de su contexto escolar inmediato: el aula de clase.

La tercera investigación corresponde al trabajo desarrollado por Acosta y Trujillo (2003), en “El arte y los valores construyen tejido social”; trabajo en el cual se destaca la importancia de desarrollar un tejido social dentro de la Institución Educativa Distrital La Estancia - San Isidro Labrador, ubicada en el barrio Estancia, en la ciudad de Bogotá; partiendo de la necesidad de fortalecer los valores éticos, morales y estéticos dentro de la formación artística; concibiendo está como un medio y lenguaje para el cumplimiento de objetivos y actividades de desarrollo en comunidad.

El trabajo se llevó a cabo con estudiantes de grado séptimo, octavo y noveno de secundaria; contemplando la población mixta, intentando promover el trabajo en valores a partir de la educación artística, en la cual el trabajo se divide en dos partes: una desarrollada para los

educadores y la otra para los estudiantes, buscando así el trabajo a través de estrategias pedagógicas que permitieran el análisis y la reflexión en torno a las experiencias educativas dentro del aula de clase, y a su vez posibilitando la entrada de la investigación y la innovación al quehacer educativo; para la cual se hizo uso de observación estructurada, listas de chequeo, y formatos de diagnóstico del contexto.

Esta investigación proporciona al trabajo desarrollado un sin número de recursos dentro de los cuales se encuentran los tipos de registros de observación, las estructuras de las actividades planteadas, y el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes; buscando así la promoción del desarrollo en comunidad escolar. Igualmente permite concebir los tipos de expresiones artísticas y las formas en las que se puede desarrollar la expresión de una comunidad ante las necesidades de su contexto.

Por otro lado, Muñoz (2003) en su investigación “Mural - mosaico en cerámica, actividad lúdica en el Colegio Nacional Santa Librada de Neiva”, plantea un proyecto a través de las artes para fomentar el arte como estrategia lúdica dentro de un marco de educación integral y creativa, garantizando así la participación de los estudiantes (30 estudiantes de grado octavo y noveno elegidos de forma voluntaria) de la comunidad. El proyecto se dividió en dos partes teórica y práctica. Desde lo teórico se hizo énfasis en la necesidad de concientizar e incrementar dentro del currículo del colegio toda actividad que conlleve relaciones lógicas para los estudiantes, y desde lo práctico, se enfatizó en el proceso metodológico y técnico para la elaboración del mural. Así mismo, dentro de la investigación se destacan los niveles artístico, cultural y personal para el desarrollo de productos artísticos en comunidad. Este tipo de investigación aporta referencias técnicos y prácticos para la implementación de Sé DUA, ya que permite reconocer la importancia de ambos aspectos dentro del trabajo y destacando la viabilidad de evidenciar el trabajo comunitario a partir de la materialización de un producto o muestra artística relevante.

Pregunta de investigación

¿Qué factores influyen en la implementación de la propuesta pedagógica Sé DUA, la cual adapta el DUA y el arte comunitario para generar experiencias inclusivas en el aula de clase de grado cuarto de la IEO José Joaquín Casas, de Chía?

Objetivo general

Identificar los efectos que genera la implementación de Sé Dua, una propuesta pedagógica dirigida a favorecer la educación inclusiva en un aula de grado cuarto, a partir de la articulación entre el DUA y el arte comunitario.

Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta pedagógica que articule el DUA y el arte comunitario como medio para generar experiencias inclusivas en el aula.
- Ejecutar un pilotaje de la propuesta pedagógica con el fin de analizar los factores que influyen en su implementación.
- Analizar, desde una perspectiva de proceso, la aplicación del DUA en las actividades que componen la propuesta pedagógica.

Marco teórico

A continuación, se presenta el marco teórico que expone las bases conceptuales en torno a este estudio desde los siguientes temas y subtemas: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Principios, pautas y puntos de verificación del DUA; educación inclusiva, discapacidad; arte y arte comunitario; modelo pedagógico constructivista.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA se refiere a un marco que tiene como punto de partida el objetivo de promover en los aprendices conocimiento y experiencia en los entornos de enseñanza, en donde los currículos inflexibles y la “talla-única-para-todos” sean removidos; y como consecuencia se promueva el hecho de que cada uno de estos aprendices desde su potencialidad, capacidades y particularidades, pueda responder de manera oportuna y efectiva a las adversidades que el sistema ha propuesto en los entornos educativos (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013).

En segundo lugar, es con relación a este tipo de entornos -currículos- que se generan barreras para el acceso al aprendizaje, en los cuales los estudiantes se encuentran ubicados en dos tipos de “extremos” que los encasillan dentro de las habilidades excepcionales o “superdotados”, o dentro de las discapacidades de tipo vulnerable (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013).

De igual manera, al revisar la situación de los estudiantes “promedio” (como lo mencionan Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013, p.3) o con desarrollo típico, se puede considerar que dentro del entorno de aprendizaje tampoco gozan con la garantía de recibir atención para todas sus necesidades de aprendizaje, puesto que el tipo de diseños curriculares que se desarrollan dentro de la educación son insuficientes y faltos de rigurosidad

Adicionalmente, a la luz de lo presentado en el documento *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA Versión 2.0)* (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-

Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013), el término DUA se refiere a un marco validado científicamente, orientando a fortalecer las prácticas educativas. Ello, en tanto:

a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje; b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013, p. 3).

En este orden de ideas, el DUA visibiliza la diversidad de capacidades de los estudiantes, por lo que sugiere que los currículos educativos adopten “una flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas” (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013, p.3). Es por esto por lo que toda construcción y/o propuesta pedagógica que se desarrolle siguiendo el marco del DUA es según Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, y Zubillaga-del Río (2013):

Diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos (p. 3).

Adicionalmente, es importante reconocer la definición del DUA, presentada en el Decreto 1421 de 2017, por el MEN (2017a), en el que se “reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (p.3). De acuerdo con lo mencionado en este decreto, el DUA se concibe como:

(El) diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los

estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes (p. 5).

Los principios, pautas y puntos de verificación del DUA

Según Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río (2013), los componentes del DUA “en resumen, se organizan desde Principio (menor nivel de detalle) → Pauta → Punto de Verificación (mayor nivel de detalle)” (p. 12). A continuación, la Figura 1, expresa de forma general los tres principios del DUA. Adicionalmente, en la Figura 2 se presenta la organización de los componentes del DUA, exponiendo cada principio con sus pautas y puntos de verificación correspondientes.

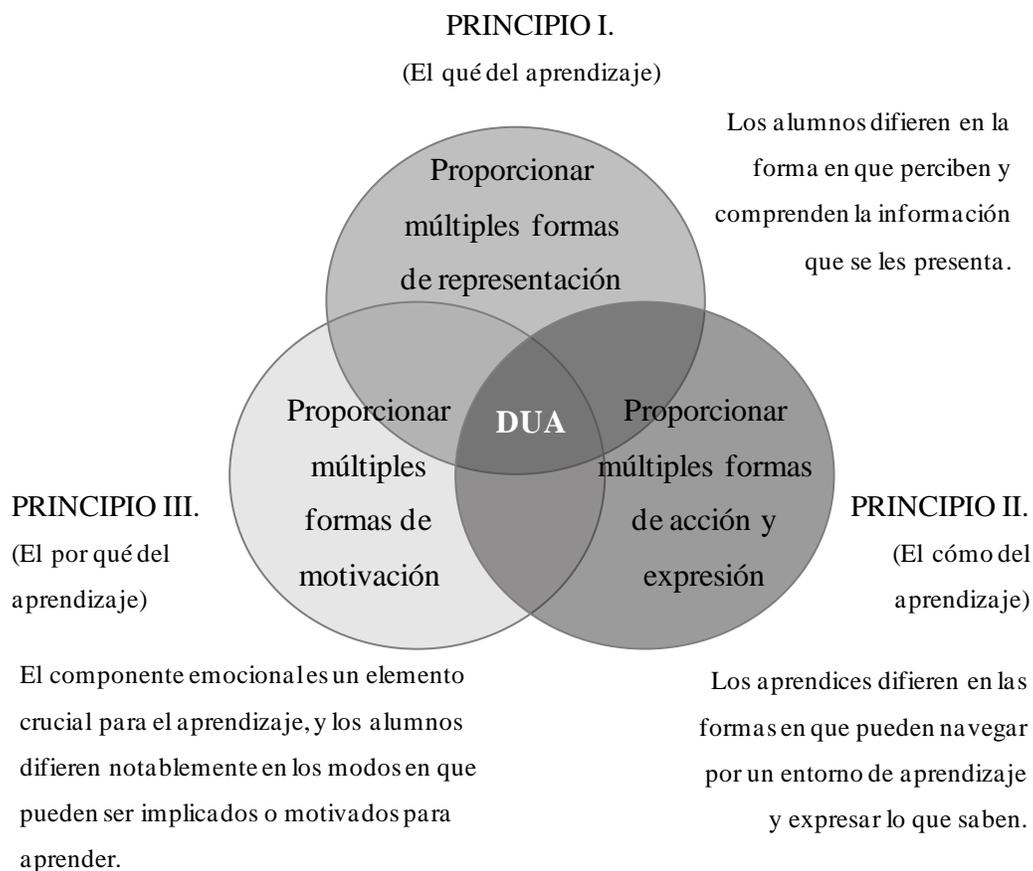


Figura 1. Principios del DUA. Fuente: Elaboración propia, a partir de las pautas del DUA (Versión 2.0), presentadas por Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, y Zubillaga-del Río (2013).



Figura 2. Estructura general del DUA. Fuente: CAST (2011).

Por lo antes expuesto, el DUA brinda a este estudio unas orientaciones pedagógicas y una estructura validada basada en la flexibilidad curricular y en el ensamble de componentes estratégicos que facilita la comprensión de las distintas formas de proporcionar experiencias y conocimientos a los estudiantes —partiendo desde sus particularidades, habilidades y capacidades, al igual que desde sus posibles motivaciones—.

Del mismo modo, los principios, pautas y puntos de verificación del DUA permiten entender mejor el qué, cómo y por qué del aprendizaje; lo que contribuye a delimitar qué elementos pueden tenerse en cuenta al crear una propuesta pedagógica inclusiva.

Educación inclusiva

Por lo que respecta a la educación inclusiva, es importante reconocer las características propias de la inclusión por medio del contraste entre este concepto y el de la integración. El concepto de integración gira en torno a la inserción parcial y condicional de las personas con discapacidad y grupos de excluidos que “pueden ser aptos e incluidos en el sistema, así como la generación de los cambios prioritarios para las personas con discapacidad (Kamm, 2019). Por otro lado, el concepto de inclusión se enmarca en un panorama de aceptación de la diversidad, donde se aboga por el bienestar y beneficio de todos (no solo de quienes se hallan excluidos o estén en riesgo de exclusión), para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación (a partir del caso en específico, recurrir al diseño y desarrollo de modalidades de atención particulares, sin caer en el error de excluir a quienes va dirigido) (UNESCO, 2008).

De manera más precisa, de acuerdo con lo expuesto en las pautas para la inclusión (Guidelines for Inclusion) de la UNESCO (2005), el paso de la exclusión a la inclusión en lo educativo cuenta con cuatro etapas específicas que permiten reconocer el proceso de evolución entre lo que se pretende evitar (exclusión) y el ideal a conseguir (educación inclusiva).

En una primera etapa se hace omisión de lo que en esa época se consideraba como un “problema”; es decir, de las diferencias individuales de los estudiantes y de las barreras para el aprendizaje: exclusión. En segundo lugar, aunque se presenta un modelo segregador, el abordaje

que este presenta se da desde un reconocimiento restringido de las personas y sus capacidades, con el fin de desarrollar sus habilidades; surgiendo así un modelo que se presenta una medida educativa y terapéutica: reconocimiento y aceptación.

Como tercera etapa, se establece una comprensión de lo que se comprendía como un “problema” (diferencias individuales y barreras de aprendizaje), lo cual da vía libre al proceso de integración, estableciéndose como eje central el marco de una educación adaptada a lo que se denominaron “necesidades educativas especiales”. Finalmente, en la cuarta etapa se progresa hacia la adquisición del óptimo aprendizaje y la plena participación, siendo esta –en términos generales– la de la educación inclusiva.

En lo que respecta al concepto de educación inclusiva, según la UNESCO (2005):

La educación inclusiva se puede concebir como un proceso que permite la respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación en las actividades, en el aprendizaje y las acciones comunitarias, reduciendo la exclusión tanto fuera como dentro del sistema educativo (p. 13).

Del mismo modo, según la UNESCO, citado por MEN (2012), cuando se hace referencia al concepto de educación inclusiva, se debe comprender que esta –a diferencia del concepto de inclusión–, se desarrolla esencialmente dentro del sistema educativo y por lo tanto, presenta una clara prioridad en el hallazgo y creación de condiciones oportunas y adecuadas para garantizar procesos de aprendizaje de calidad. Asimismo, partiendo desde la propia riqueza que representa la diversidad en la escuela, la educación inclusiva supone un continuo interés por consolidar oportunidades que faciliten el aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas en cualquier tipo de contexto y circunstancia.

De acuerdo con lo antes mencionado, el MEN (2012) ha contemplado el concepto de educación inclusiva no solo como un término, sino como la oportunidad de estructurarse como estrategia comprendida desde un marco de acción que facilite los compromisos de la Educación Para Todos (EPT). Desde esta mirada:

- Se piensa de manera más detenida la lógica de la persona ya no como quien posee una enfermedad que le impide desarrollarse de manera regular, sino que se ve a un sujeto

cuya condición de discapacidad es solo una muestra de la extraordinaria diversidad humana.

- Se comprende que tanto el sistema educativo como cada una de las partes que conforman la sociedad deben “tomar cartas en el asunto” y favorecer condiciones que contribuyan a la eliminación de barreras y brechas existentes en el medio.
- Se permite pensar el sistema educativo desde una mirada más humana e incluyente.

En este orden de ideas, se debe comprender que, aunque ambos conceptos van de la mano –inclusión y educación inclusiva–, entre ambos se presenta una variación: Según la UNESCO (Educación Inclusiva, 2018), la inclusión “significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades...” (párr. 8); mientras que, al referirse a la educación inclusiva, se hace un acercamiento a:

Una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos (Educación Inclusiva, 2018, párr. 6).

De igual forma, se concibe como meta de la educación inclusiva el hecho de lograr la ampliación del acceso a la educación y garantizar la promoción de una absoluta participación y oportunidades para todos los estudiantes, y no solo para quienes se encuentran en situación de discapacidad o vulnerabilidad ante exclusión (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

Por otro lado, es importante reconocer los principios de la educación inclusiva, a partir de los cuales se orienta su proceso; al tiempo que pueden verse como medios para la materialización de enfoques sociales relacionados con los derechos y con la EPT. Estos principios de la educación inclusiva sirven de guía para su implementación en los entornos educativos, al tiempo que le delimitan un horizonte más puntual. Como expone la UNESCO (2007), estos principios son:

Equidad: es un principio compartido con el enfoque de derechos... significa equilibrio para alcanzar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población.

Pertinencia: se entiende como la adecuación de la oferta a las necesidades reales, lo que significa, entre otros factores, flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de los individuos y los contextos.

Relevancia: significa suscitar aprendizajes significativos para los sujetos, desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal (Citado en MEN, 2012, p. 22).

Con relación a lo anterior, la UNESCO (2007) afirma que estos principios de la educación inclusiva se apoyan en dos atributos que refuerzan el progreso y revisión oportuna de este proceso de inclusión en torno a la educación. Cabe resaltar que, estos atributos en sí mismos se interesan en que administrativamente sea operativo este derecho:

Eficiencia: es un estudio de esfuerzos requeridos para alcanzar unos objetivos. Algo se considera eficiente cuando se hace uso adecuado de los insumos bajo las condiciones establecidas.

Eficacia: busca “identificar en qué proporción se logran o no garantizar los principios, y si son ejecutables a través de metas; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen, en términos concretos, el derecho a una educación de calidad para toda la población.” (Citado en MEN, 2012, p. 23).

Por lo tanto, la educación inclusiva aporta al estudio claridad y conocimientos conceptuales, los factores que intervienen en la visibilidad de las diferencias y capacidades de los estudiantes, y la relevancia de basar propuestas pedagógicas incluyentes en torno a los principios de equidad, pertinencia y relevancia dentro de las actividades a ejecutar.

Discapacidad

Durante el transcurso de los últimos cuarenta años, la definición de discapacidad ha variado de manera considerable, dejando atrás las concepciones iniciales que se centaban estrictamente en el individuo, enmarcado por un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades que le hacían ser marginalizado y eventualmente excluido (MEN, 2017b).

Como lo menciona el MEN (2017b), las deficiencias, limitaciones y dificultades que “sufría” la persona diagnosticada con alguna discapacidad, desde la perspectiva sociocultural, se percibían como casos “estáticos (...), permanentes e inmodificables a lo largo de toda la vida.

(...), quien era diagnosticado con una discapacidad, dependería siempre del cuidado de otros y no podría lograr las metas de aprendizaje e independencia que sí alcanzaban los demás” (p. 18).

Posteriormente, con relación a este primer “modelo tradicional de discapacidad”, se presentó dentro de la comunidad científica un segundo modelo, a partir de la idea de que la discapacidad –propia de la persona que la “padecía”, por sus rasgos y atributos–, podría ser de alguna forma modificable a partir de rehabilitaciones emprendidas por profesionales especializados; aunque sin descartar que las limitaciones de tipo intelectual siempre harían parte inherente de la persona “discapacitada”, sin importar su condición (MEN, 2017b, p. 19).

En los años siguientes, según el MEN (2017b), (...) con la emergencia del denominado movimiento de vida independiente, liderado por personas con discapacidades físicas, surgió lo que se conoce como la concepción de la discapacidad centrada en el contexto. Esta perspectiva alternativa del concepto de discapacidad permitió que esta se llegara a situar “(...) en las barreras que los entornos colocan a individuos con diversas condiciones y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad” (p. 19); desplazando la marginalización de la discapacidad como condición del sujeto, a condición del entorno en el que se desarrolla (MEN, 2017b).

Igualmente, las discapacidades –con relación a lo mencionado en el párrafo anterior–, eran consecuencias de prácticas sociales, educativas e institucionales; producto de las imposiciones del contexto a los individuos. Por lo tanto, como lo afirman Schalock & Verdugo (2002), citados por MEN (2017, p.19), las personas con discapacidad se veían como “personas con diversidades funcionales”, y en ese sentido, “no importa de qué condición se trate; lo que cuenta es cómo el entorno se adapta a ella y consigue integrar y aceptar al individuo, más allá de sus particularidades” (p. 19).

Con el tiempo, a finales de los años 90, se extendió una concepción distinta sobre la discapacidad, donde esta era vista como una interacción bidireccional entre individuos-entornos, en donde particularmente no recae esta ni en los atributos de la persona ni en las condiciones del contexto, sino en la continua relación y el vínculo permanente entre ambos. A esto se le llamó el modelo biopsicosocial de la discapacidad (MEN, 2017b).

Por su parte, al iniciar el siglo XXI, la continua evolución del concepto de discapacidad llevó a que un modelo contemporáneo –y aún vigente–, proporcionara reflexiones en torno a la misma, proponiéndose un modelo “multidimensional” que tuviese presentes las necesidades de apoyo que requiere la persona en los diferentes entornos: social, educativo, familiar, ocupacional, etc. De esta manera, se propendía por que los recursos que el contexto proporcionase para las personas con discapacidad facilitaran su desarrollo óptimo, permitiendo evidenciar efectividad en los procesos de inclusión en la sociedad. Este modelo se denominó: modelo de calidad de vida (MEN, 2017b). En la Figura 3 se sintetiza la trayectoria que ha tenido el concepto de discapacidad desde la concepción del modelo tradicional hasta el modelo de la calidad de vida.



Figura 3. Modelos concepto de discapacidad. Fuente: Tomado textualmente del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, por MEN (2017b).

Según el MEN (2017b), para visualizar la discapacidad desde el modelo de calidad de vida, se deben revisar cuatro aportes sustanciales que este propone, y que se encuentran disponibles en la Tabla 3. De igual forma, es relevante dar a conocer las diferencias conceptuales entre los términos discapacidad y persona con discapacidad, para facilitar su comprensión; por lo que en la Tabla 4 se expone de manera detallada el comparativo entre ambos conceptos.

Tabla 3

Aportes sustanciales en la comprensión de la discapacidad

Primer aporte	Segundo aporte	Tercer aporte	Cuarto aporte
La persona no se reduce a la discapacidad. Cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal.	Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo. Una persona con discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades.	El entorno no se refiere solo al contexto inmediato en el que la persona se desenvuelve. En este modelo se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad (p. ej.: el país en el que vive y se desarrolla, las políticas públicas que regulan la atención que se le ofrece en diversos ámbitos [salud, educación, deporte y entretenimiento]).	Los apoyos a los que alude este modelo no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria (maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.) (Schalock y Verdugo, 2002, 2012) (Citados en MEN, 2017b, pp. 19-20).

Fuente: Tabla elaborada con datos adaptados del documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017b).

Tabla 4

Comparativo entre discapacidad y persona con discapacidad

Discapacidad	Persona con discapacidad
“Conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza” (MEN, 2017b, p. 20).	La persona o estudiante con discapacidad se define como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial, que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (MEN, 2017b, p. 20).

Fuente: Tabla elaborada con datos adaptados del documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017b).

Arte

En lo que se refiere al arte, como menciona García-Morales (2012), esta estrategia pedagógica que favorece una educación inclusiva no solo debe ser vista desde la producción de expresiones materiales o de elementos propiamente intrínsecos del artista, sino como la pluri-posibilidad de presentar elementos tan propios de los seres humanos y de su común-unidad. En efecto, la concepción del arte ya no solamente se concibe desde una formación propiamente académica y de élite, sino como el puente para que cualquier ser humano, siendo o no un artista, pueda expresar sus necesidades y sensaciones espirituales y/o emocionales a los demás.

En ese orden de ideas, el arte ya no solamente debe visualizarse como elemento material o artesanal, sino que puede ser abordado desde las diferentes formas de expresión que dan reflejo de las realidades del hombre “entre y ante” su comunidad. En este sentido, el ser humano, empoderándose del rol de artista logra ensamblar una serie de elementos en los que la estética, la

persuasión, la provocación, y la protesta llegan a despertar reacciones emocionales y empáticas en los espectadores que observan el proceso de elaboración y materialización de una obra.

En la Figura 4 se dan a conocer los siete importantes tipos de funciones que el arte puede desencadenar en su proceso de consolidación, de acuerdo con García-Morales (2012).

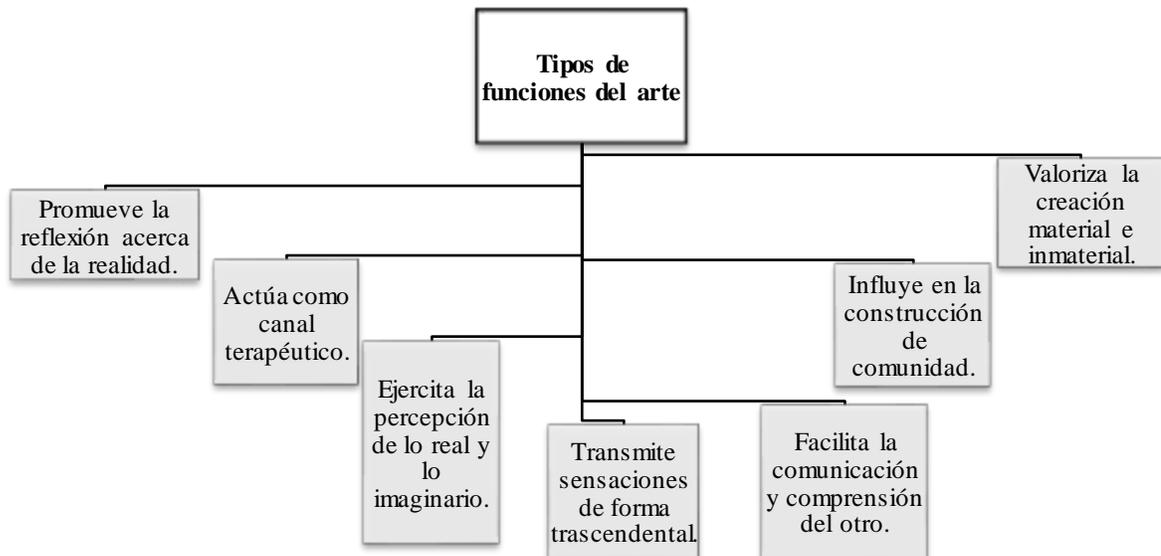


Figura 4. Tipos de funciones del arte. Fuente: Contenido adaptado del documento ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva, por García-Morales (2012).

En la actualidad, como ha dicho García-Periche (2015), “el arte es una forma de expresión, y como tal ejerce un efecto liberador (...) para quien lo practica y/o lo disfruta” (párr. 4). Asimismo, el arte se convierte en un elemento que puede derribar barreras y/o brechas humanas. Según Dewey, citado por García-Morales (2012), “el arte es un lenguaje universal”, y está al alcance de cualquiera que se permita explorar su sensibilidad artística. Adicionalmente, García-Morales (2012), exalta la relación entre arte y educación –de manera enfática en los entornos educativos–, afirmando que esta se debe interesar por la formación de estudiantes que piensen, que cambien el mundo, que discriminen lo bueno y lo malo, y que, de forma consciente, logren desarrollar un pensamiento crítico ante el mundo que ya no solo está presente desde lo

meramente local, sino que se presenta desde una globalidad de diversidades y riquezas culturales. Vale destacar que, de acuerdo con la UNESCO (1999), citada por García-Morales (2012), la inclusión de disciplinas artísticas en la escuela se debe promover durante toda la formación del niño y del adolescente, considerando que:

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo.
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos.
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.
- Desempeña un rol en la crítica social porque aporta la apreciación de muchos caminos en los que el arte es reflejo de nuestra sociedad.
- Beneficia a las futuras generaciones porque construye para el futuro.
- Genera valores culturales significativos y variados (pp. 5-6).

Finalmente, el arte visto como una experiencia educativa y como expresión de sensibilidades artísticas se presta para ser una herramienta de ayuda no solo para las personas que están bajo riesgo de exclusión social sino para cualquiera que requiera de medios para expresar su condición humana. Esto estaría abriendo una ventana de oportunidades para alcanzar una inclusión más cercana y real, donde a través de los diferentes tipos de expresión artística - como las artes plásticas, la música, la danza, y la narrativa-, se logre el desarrollo de la persona humana como ser individual y social.

Arte comunitario

Desde el surgimiento de un arte “hecho en comunidad”, se ha intuido mucho acerca de cómo un tipo de expresión colectiva como esta puede responder a cuestionamientos surgidos a partir de aspectos meramente humanos y existenciales sobre la realidad que toda persona afronta día a día. De acuerdo con Palacios-Garrido (2009), gran parte de las prácticas que se desarrollan en el arte público están ligadas con el arte creado en comunidad, “el arte comunitario”, el cual desde su reconocimiento como línea artística ha ido adquiriendo un concepto en constante

transformación. Este tipo de arte ha ido rompiendo brechas entre la creación material e inmaterial, y la consecución de programas de desarrollo cultural, proyectos de arte público, y emprendimiento socioeducativo de diferentes grupos humanos interesados en construir desde y para la comunidad (Palacios-Garrido, 2009).

Al pretender definir el arte comunitario, como menciona Palacios-Garrido (2009), se debe entender que este es un tipo de arte que manifiesta una ideología, en la que se destaca la relevancia social y la representación de las realidades a través de cualquier tipo de expresión artística que lo permita. En este sentido, promueve el logro de una democracia cultural auténtica y accesible para cualquier ciudadano que pretenda representar su rol social; en donde no solo se termine por descentralizar la función del arte, sino que también se proporcione una participación real y cercana a cada uno de los integrantes de la comunidad. Todo esto, a partir del reconocimiento de las necesidades y particularidades de ambos: integrante y comunidad.

Dicho en otras palabras, al referirse al arte comunitario, se debe ver este como un poseedor de la creatividad abierta y posibilitadora de fuerzas de transformación social, las cuales son concebidas desde la coautoría (al ser una creación en comunidad y gracias al libre desarrollo del potencial artístico de cada uno de sus integrantes). Al mismo tiempo, este logra ser reconocido como una práctica que implica el autorreconocimiento y delimitación de la comunidad misma, más allá de lo meramente estético. De esta manera, favorece actos de colaboración y participación de la comunidad –en “común-unidad”–, y como un solo agente creador de interacciones benéficas entre los ciudadanos participantes (Palacios-Garrido, 2009).

Con relación al arte comunitario en la escuela infantil, Abad-Molina (s.f.) expresa que sus propuestas desarrolladas en contextos escolares son canales de transmisión de valores, cultura e identidad cultural. Además, promueven interacciones sociales adecuadas, puesto que el arte toma forma y sentido no por el hecho de ser una expresión artística sino por las acciones emprendidas durante su proceso de creación en comunidad.

Por lo anterior, se llega a comprender por lo mencionado por Abad-Molina (s.f.) que, entonces, lo que sucede dentro de la escuela todos los días debe considerarse como un claro ejemplo de lo que es el arte comunitario. Es decir, son las interacciones, la creación y el

dinamismo de los niños, niñas y cuidadores –integrantes de la comunidad– lo que permite el logro de objetivos en “común-unidad”. Como afirma Abad Molina (s.f.), con relación al arte comunitario dentro de la escuela: “solo falta reconocerlo como importante”. Por lo tanto, el arte comunitario es un arte que encierra el contexto de vida y las relaciones humanas de las personas que conforman la comunidad, además de promover el entretrejo de experiencias y conocimientos. En definitiva, este es el medio que conecta y que da valor a las interacciones sociales celebradas dentro de la escuela (Abad-Molina, s.f.).

En el sentido que Abad-Molina (s.f.) argumenta, el sorprendente valor de un arte creado en comunidad reconoce que la escuela es en sí una comunidad heterogénea, convulsiva y en constante transformación. En efecto, las acciones colectivas se basan en la participación creativa de cada uno de sus integrantes pues la escuela, como espacio promotor de prácticas artísticas, permite conectar a las personas que interactúan durante dichos procesos de creación.

Por todo lo anterior, el arte comunitario abre la posibilidad de que se configuren relaciones humanas favorables, manifestándose esto en acciones y proyectos colectivos que demuestren el progresivo desarrollo de la comunidad como conjunto en evolución. Además, cabe destacar que el docente se muestra como un facilitador, exigiéndose a sí mismo la interacción con el grupo desde un rol par, sin descuidar su función como orientador de este tipo de procesos de producción artística (Abad-Molina, s.f.); lo cual para el estudio es una carta de navegación importante, pues da orientaciones operacionales y pedagógicas.

Modelo pedagógico constructivista

El modelo pedagógico determinado para la investigación es el constructivismo, teniendo en cuenta que como lo menciona la Secretaría de Educación Distrital (2012):

(El constructivismo) buscaba formar sujetos activos en la construcción del aprendizaje, para lo cual busca el desarrollo de las estructuras del pensamiento de todos las y los sujetos, de modo que puedan avanzar en sus estructuras de pensamiento que posibiliten su acceso a conocimientos cada vez más elaborados. Los y las estudiantes son vistas como personas activas, que emiten juicios de valor y que participan como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro parte de las capacidades, motivaciones y saberes previos de los niños, niñas y jóvenes... Metodológicamente se busca que los y las estudiantes

participen activamente para preguntar, construir, crear, entre otras; se busca que los contenidos guarden relación con el contexto y la experiencia de los estudiantes... (p. 18).

En ese orden de ideas, es importante reconocer que diversos campos coinciden en que, con relación al constructivismo, el conocimiento es “un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes” (Gómez-Granell & Coll-Salvador, 1994, p. 27).

Desde una perspectiva constructivista, se puede afirmar que por la importancia que se le da al contexto, el estudio en torno a las actividades constructivistas de los niños y niñas se debe desarrollar en el aula de clase; puesto que es allí donde se puede efectuar la construcción del conocimiento a partir de las distintas interacciones entre los y las estudiantes, el o la docente, y los contenidos. Por lo tanto, el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno de aula debe ver estos tres “componentes” de forma interrelacionada (Gómez-Granell & Coll-Salvador, 1994, p. 36).

Con relación a las generalidades del constructivismo, esta parte de la idea de construir y eventualmente interpretar el cómo se adquiere el conocimiento partiendo del bagaje conceptual y cultural de los participantes al momento de adentrarse en tales procesos activos e interactivos de construcción y conceptualización; alcanzando una reestructuración constante del conocimiento construido (Servicios Educativos del Magisterio, 2000, pp. 8,11).

De igual modo, como expone Servicios Educativos del Magisterio (2000), en el aspecto didáctico, el constructivismo no obedece a normas, reglas estrictas ni pasos secuenciados, sino a principios que: a. Buscan reflexiones sobre el propio entorno y sobre las acciones y reflexiones, b. Enfrentan con hechos los conceptos complejos, y, c. Se basan en un método formal (p.14).

En la Tabla 5 se detallan las generalidades sobre la didáctica constructivista mencionados por Servicios Educativos del Magisterio (2000).

Tabla 5

Generalidades de la didáctica constructivista

Generalidades	Rol del maestro	Aspectos puntuales
Fomenta autonomía moral y cognitiva en el estudiante.	Orientador y/o facilitador.	El conocimiento es producto del proceso constructivo del sujeto.
Parte de problemas significativos. Aprendizaje progresivo y constante.	Dominio sobre los contenidos. Actualización permanente.	La actividad constructivista es colectiva e interpersonal integrada por: <ul style="list-style-type: none"> • Orientador. • Pares. • Comunidad. • Cultura social/histórica.
Promueve la realización de proyectos vitales de índole colectiva.	Manejo de estrategias didácticas constructivistas.	El conocimiento se da de la siguiente manera:
Orienta a los estudiantes en la intencionalidad pedagógica de aprender.	Investigador de su acción como profesional docente.	<u>Sujeto + Medio + Experiencias</u> <i>Interacciones</i>
Diagnostica necesidades, intereses y recursos del entorno.		
Presenta explicaciones solo después de que el estudiante crea alternativas propias.		Requiere la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Tabla elaborada con datos adaptados del libro “ABC del constructivismo - compilación”, por Servicios Educativos del Magisterio, 2000.

Teniendo presente lo anterior, el constructivismo se adoptó como modelo pedagógico de la presente investigación, ya que ve a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, desempeñando un rol protagónico y crítico; abre la posibilidad para que todos sean participantes responsables, participativos e incluyentes del mismo; y su evaluación “busca el acompañamiento y orientación de los procesos de construcción personal de cada estudiante” (p.18).

Trabajo colaborativo

Con respecto a la estrategia didáctica, para esta investigación se propuso el trabajo colaborativo, puesto que como menciona Fuentes (2003), “(...) podríamos considerarlo como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia que el aprendizaje y la actividad laboral se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas” (p.1).

Para complementar lo anterior, en la misma línea de lo que menciona Fuentes (2003), el trabajo colaborativo se estructura alrededor de unas características que le permiten diferenciarse del trabajo en grupo y de otro tipo de modalidades de organización grupal. Ello, en tanto:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos (pp. 1-2).

Por otro lado, al referirse al trabajo colaborativo, se debe hacer énfasis en que este exige de los participantes: a) habilidades comunicativas, b) relaciones simétricas y recíprocas, y c) deseo de compartir la resolución de tareas (Fuentes, 2003, p. 2).

Del mismo modo, según Ovejero (1990), citado por Fuentes (2003, p.2), en este tipo de aprendizajes cooperativos se debe partir del “principio general de intervención”, que hace referencia a que cualquiera de los integrantes del grupo o comunidad solo alcanza sus objetivos si los demás participantes también alcanzan el suyo. Por lo tanto, este tipo de trabajo no solo se establece alrededor de la suma de intervenciones sino en torno a la interacción conjunta para llegar a alcanzar cualquiera que sea el objetivo determinado para el grupo en general.

En esta misma línea, como mencionan De la Parra y Gutiérrez (s.f.), el trabajo colaborativo promueve la interacción, construcción de aprendizajes y experiencias enmarcadas

en el contacto con los demás, sus aportes y percepciones. Como afirma Johnson (s.f.), citado en De la Parra & Gutiérrez-Castro (s.f.), este tipo de estrategia metodológica puede verse como:

El conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupo, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo (p. 5).

Por otra parte, el trabajo colaborativo no solo se enfoca en propiciar las interacciones humanas a partir de la búsqueda de fines comunes, sino que es toda una estructura que propone la organización de actividades en las que cada integrante participe activamente, para aportar a la adquisición del logro de su grupo de trabajo (De la Parra & Gutiérrez-Castro, s.f., p. 5).

Según Guitert & Giménez (citados en Podestá, 2014), la propuesta metodológica del trabajo colaborativo se establece como un proceso en el que cada uno de los integrantes del grupo de trabajo aprende mucho más por la interacción con los demás integrantes, y de manera más interesante, que lo que podría adquirir y experimentar por sí solo.

Adicionalmente, como afirman Rodríguez & Pico (citados en Podestá, 2014): “La colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo” (p. 4), lo cual va de la mano con los intereses de la investigación, el planteamiento de la propuesta inclusiva y funciona como estrategia didáctica para la misma.

Método

Tipo de investigación

En lo que respecta al tipo de investigación, este está enmarcado en un corte cualitativo interpretativo (con un acercamiento al corte cualitativo, por el diseño de uno de sus instrumentos: Cuestionario de verificación de los Principios DUA en actividades pedagógicas Sé DUA) ya que en la misma línea de Tejedor, García-Varcárcel y Rodríguez (1994), citados por Expósito-López, 2003), facilita el acercamiento al objeto de investigación de forma descriptiva, desde la metodología de investigación evaluativa, elegida como la más acorde, y desde la que se puede hacer una interpretación externa acerca del proceso desarrollado en el grupo a partir de la implementación e interacción con la propuesta pedagógica Sé DUA.

Así mismo, el corte cualitativo es el más adecuado para este tipo de investigación que se interesa por reconocer, seguir, y analizar las diferentes formas en que las personas, grupos y comunidades experimentan y perciben los fenómenos que los rodean, profundizando en los significados e interpretaciones que se generan a partir de esa constante interacción y construcciones sociales. Este enfoque investigativo es de alta relevancia cuando el tema a desarrollar ha sido poco explorado o no ha sido blanco de investigaciones al respecto en ningún grupo social determinado, de acuerdo con lo mencionado por Marshall (2011) y Preissle (2008), citados en Baptista, Fernández, y Hernández (2014).

Adicionalmente, como afirma Bonilla (s.f.) citado en Betancourt et al (2011), es primordial determinar el rol del investigador, el cual dentro de la investigación cualitativa interpretativa puesto que su labor se ve reflejada desde la formulación del problema hasta la recolección y el análisis de la información obtenida a través del proceso. (Bonilla, citado en Betancourt et al, 2011).

Por esa misma línea, como afirman Tejedor, García-Varcárcel y Rodríguez (1994), citados por Expósito-López, 2003), la investigación evaluativa es un proceso caracterizado por la rigurosidad, control y sistematicidad de recogida y análisis de datos fiables sobre actividades, características y resultados de programas educativos. Este tipo de investigación abre la posibilidad para realizar juicios, mejorar la efectividad e informar la toma futura de decisiones; aumentando así la racionalidad sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de dichos

programas (Patton, 1996; citado por Alonso *et al.*, s.f.); y todo esto favorece la valoración de las actividades pedagógicas y la implementación de la propuesta con relación al grupo de participantes de Sé DUA.

De la misma manera, dentro de las funciones de la investigación evaluativa, –diagnóstica, sumativa y, formativa–, para el trabajo se determinó que la función formativa podía dar más herramientas a la propuesta pedagógica Sé DUA, ya que es ejecutada durante todo el proceso educativo y, permite que este se evalúe a través de la obtención de datos que (...) aporten suficiente información de cara a una toma de decisiones inmediata sobre estrategias, propuestas y programas educativos por ejecutar (Alonso *et al.*, s.f.). De igual manera, este tipo de función evaluativa –la formativa– al desarrollarse simultáneamente con las actividades, se centra en el proceso de mejoras significativa en la construcción del programa (Alonso *et al.*, s.f.).

Simultáneamente, al revisar los tipos de juicio evaluativos personalizados, se reconoce la importancia de que la información que es obtenida luego de la evaluación se contraste con la que se obtuvo en un primer momento del sujeto, grupo o intervención. Por lo tanto, el juicio personalizado tiende a ser de corte ideográfico, es decir, que se interesa por la evolución de casos particulares partiendo de la casuística como elemento esencial en esta disciplina (Alonso *et al.*, s.f.). Hay que mencionar, además que –al elegir el tipo de juicio personalizado–, según Alonso *et al.* (s.f.), se permite que “la evaluación facilite los siguientes tipos de comparación: a) La evolución respecto a sí mismo; b) las diferencias entre varias capacidades, habilidades u otras variables en un mismo sujeto o intervención (puntos fuertes y débiles)” (p. 4).

En cuanto a los tipos de evaluación en función del agente evaluador, teniendo presente lo expuesto por Alonso *et al.* (s.f.), se determinó que la heteroevaluación, aunque es una evaluación tradicional en educación; resulta útil, al permitir que el agente que la desarrolla deba ser diferente al sujeto o grupo que se evalúa; y que, por lo tanto, el docente u orientador cumpla y asegure sus funciones en cuanto a propiciar las experiencias enriquecedoras, acompañar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, y valorar tales procesos de aprendizaje. En este sentido, la investigación evaluativa permitió diferenciar entre distintos modelos de investigación –partiendo del tipo de enfoque, principios y fases de práctica. Y, en particular, esta investigación hizo énfasis en el Modelo Respondiente (o Modelo Stake), que se expone en la Tabla 6.

Como afirma Stake (1975), la evaluación respondiente es una alternativa bien conocida pues se basa en acciones comunes que la gente realiza, y que se pueden observar, medir y discutir de manera natural. Esta responde a necesidades reales del sujeto o grupo a evaluar, orientándose, en gran medida, a la compleja y dinámica naturaleza de los programas educativos, y atendiendo a diversos componentes (Gómez Restrepo, Uribe Correa, & Zapata Puerta, 1996).

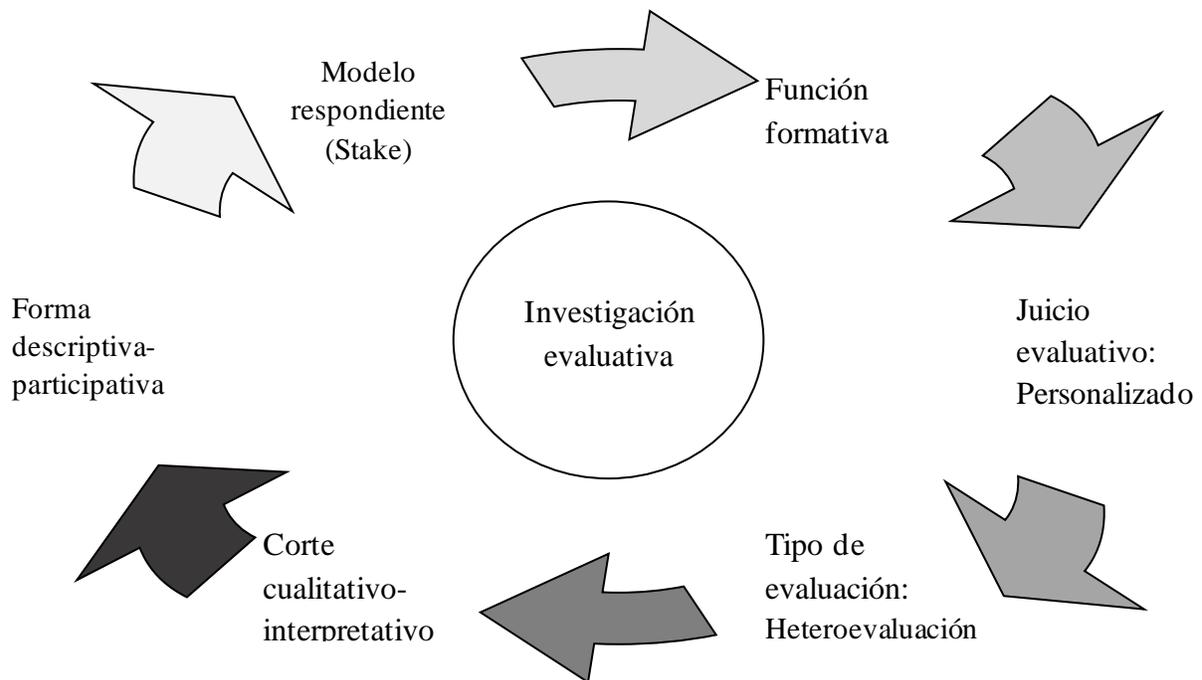


Figura 5. Componentes metodológicos de la presente investigación. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Generalidades del Modelo de Evaluación Respondiente (o de Robert Stake)

Modelo	Concepto	Enfoque	Propósito	Características	Metodología
Modelo respondiente (o Stake)	“Evaluación orientada a la naturaleza compleja y dinámica de los programas educativos, atendiendo sus diversos aspectos y componentes.” (Gómez Restrepo, Uribe Correa, & Zapata Puerta, 1996).	Global-naturalista “Modelo más comprensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando” (Alonso <i>et al.</i> , s.f.).	“Responder a los problemas que se conforman en el aula, describiéndolo y ofreciendo un retrato completo y holístico del proceso de enseñanza–aprendizaje” (Alonso <i>et al.</i> , s.f.).	Tiene en cuenta aspectos como: Antecedentes, procesos o actividades del programa, efectos, datos para los juicios valorativos, informe holístico y asesoramiento a los educadores. Se basa en la información obtenida en: Antecedentes: Condiciones existentes antes de la aplicación del programa Procesos: Actividades realizadas en el programa. Efectos o resultados: Lo que se consigue a través del programa (competencias, logros, actitudes, etc.) tanto de forma evidente como confusa (Gómez-Restrepo, Uribe-Correa, & Zapata-Puerta, 1996).	Se prepara un plan de observaciones y transacciones que se ejecutan llevando un diario de campo, a partir de lo cual se elaboran narraciones, descripciones, gráficos, etc. Se averigua qué es valioso para los usuarios y se reúnen juicios de diversas personas cuyos puntos de vista difieren. Se presenta la información obtenida a las personas encargadas del programa y a los mismos usuarios para que se pronuncien sobre la precisión e importancia de los hallazgos (Gómez-

Modelo	Concepto	Enfoque	Propósito	Características	Metodología
				El proceso se evalúa y se retroalimenta en cada momento de la investigación, de acuerdo con el problema y propósitos planteados (Albis-Valencia, Arias Toro, & Yepes Giraldo, 2007).	Restrepo, Uribe-Correa, & Zapata-Puerta, 1996, p. 114).

Fuente: Tabla elaborada con datos obtenidos y adaptados de documentos relacionados con el Modelo Respondiente (o Modelo Stake).

Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolló en el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Oficial (IEO) José Joaquín Casas, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Chía, Cundinamarca (Colombia), en la carrera 12 # 9 - Esquina Chía, Barrio: Hospital San Antonio. Esta institución hace parte del sector oficial del departamento, pertenece al calendario académico A, y atiende una población estudiantil mixta que asiste en una jornada escolar única que va desde las 6:30 a.m. hasta la 1:30 p.m.

En lo que se refiere a los participantes de la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA, se involucraron 22 estudiantes con edades entre los 10 a 12 años, -40% de presencia femenina y 60% de participación masculina. La nacionalidad de los estudiantes se divide porcentualmente en 92% colombianos y 8% venezolanos. En cuanto a los niños y niñas colombianos, los departamentos de los que provenían eran Cundinamarca, Boyacá, Tolima y Bolívar.

La relación de los participantes con la problemática de investigación se estableció en torno a lo enriquecedor de la conformación del grupo, puesto que como se mencionó anteriormente, la mayoría de ellos provían de diferentes regiones, contextos culturales y entornos familiares. En cuanto a lo último, cabe afirmar que el tipo de familias a las que pertenecen son: monoparentales (integradas por un solo padre), nucleares (ambos padres y hermanos), extensas (familia nuclear, más otros parientes que no hacen parte de esta), y compuestas (familia nuclear o familia extensa, y miembros no-parientes); por lo que se hacía evidente que sería posible implementar la propuesta con el fin de hallar resultados interesantes y destacados para el tipo de investigación.

Sé DUA: Propuesta pedagógica evaluada en el marco de la investigación

La propuesta pedagógica “Sé DUA” surgió a partir de los intereses personales del investigador sobre conocer la posible relación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje, la educación inclusiva y el arte comunitario en pro del establecimiento de una propuesta que facilite la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase de grado cuarto de la IEO José

Joaquín Casas, de Chía; y a su vez, tener conocimiento acerca de los factores que influyen en la generación de dichas experiencias.

Lo anterior, planteado desde el interés por resolver las inquietudes pedagógicas del investigador en torno a la inclusión, concepto de educación inclusiva y las nociones de discapacidad, el marco del DUA y sus principios, pautas y puntos de verificación; y el arte comunitario como medio de representación de la propuesta, y la forma en que todos los temas y subtemas llegan a converger para la generación de las experiencias inclusivas en el aula.

Esta propuesta pedagógica inclusiva se conforma por 3 etapas de trabajo: a) reconozco, b) represento, y c) reconstruyo; las cuales fueron estructuradas con la finalidad de proporcionar un acercamiento y estudio de los conceptos de diferencia y diversidad en grupos humanos, y que usando tales conceptos “como excusa”, se pudieran desarrollar los escenarios incluyentes en los que todos y todas gozaran de pleno acceso, participación y permanencia en las actividades determinadas para las 5 sesiones de trabajo. Más adelante, la Tabla 7 muestra la estructura de la propuesta pedagógica “Sé DUA” (ver Tabla 7, página 44).

Las temáticas planteadas en el presente documento, en el marco teórico, fueron las que orientaron el proceso de diseño, creación e implementación de la propuesta pedagógica; pues fue a partir de estas que se determinó su estructura. En cuanto a la valoración de la propuesta, se tuvo en cuenta el diseño y aplicación de 3 instrumentos de recolección de información: a) Estructura de planeación de actividades pedagógicas Sé DUA, b) Cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas de Sé DUA, y c) Formato de registro de observación no estructurado; los cuales son descritos más adelante en el apartado “Instrumentos de recolección de datos (ver Instrumentos de recolección de datos, página 46).

La implementación de la propuesta se logró en un periodo de 5 semanas, contó con la participación de 22 estudiantes de grado cuarto de primaria de la IEO José Joaquín Casas de Chía, con edades entre los 10 a 12 años, 40% eran mujeres y el 60% restante hombres, dentro de los que 2 eran de nacionalidad venezolana. (ver “contexto y participantes”, página 36).

Tabla 7

Estructura de la Propuesta pedagógica Sé DUA

Etapa	Objetivo	Sesión	Tema	Actividad	Evaluación
1.Reconozco	<ul style="list-style-type: none"> Orientar a los estudiantes y establecer semejanzas entre los conceptos diferencia y diversidad. 	1. “Grupos de...”	Diversidad y diferencias cotidianas	Juegos grupales de interacción física y dibujo libre.	Establecen semejanzas entre diferencia y diversidad.
2. Reconstruyo	<ul style="list-style-type: none"> Guiar la reconstrucción de los conceptos diferencia y diversidad en productos creativos que faciliten su comprensión. 	2. Figura humana I	¿Qué nos hace iguales a las otras personas?	Creación de personajes con material reciclado.	Expresan nociones sobre la igualdad.
		3. Figura humana II	Capacidades y particularidades de las personas	Creación de personalidades para personajes.	Diseñan personalidades para sus personajes de manera creativa.
3. Represento	<ul style="list-style-type: none"> Socializar los conocimientos adquiridos a partir de representaciones creativas. 	4. Botellas de colores	Reflexiones sobre los conceptos de diferencias y diversidad.	Elaboración de medios creativos para la reflexión.	Expresan reflexiones sobre diferencia y diversidad.
		5. Gran formato sobre suelo	Vías creativas para representar la diversidad.	Producción de imágenes en gran formato.	Representan el conocimiento adquirido a través de una pieza de arte comunitario.

Instrumentos de recolección de datos

En primer lugar, se diseñó un instrumento a través del cual se pudieran configurar las experiencias inclusivas a partir de una estructura similar a la de la planeación de clases proporcionada por la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana; pero contando con algunas variaciones: Título, objetivo, breve descripción conceptual, ¿para qué sirve?, ¿cuándo desarrollarla?, ¿con qué población?, procedimiento y preguntas orientadoras (ver Apéndices A y B).

En segundo lugar, se adaptó el Cuestionario para Educadores Versión 2.0 (CAST, 2011), a partir de un proceso de selección de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA que serían implementados en las experiencias inclusivas de la propuesta. De esta forma, se abrió la posibilidad de construir un cuestionario de verificación que facilitase la verificación de la adaptación del DUA en la propuesta pedagógica. A su vez, se adoptaron en la estructura de este nuevo cuestionario, elementos de las denominadas escalas tipo Likert –considerándose las siguientes opciones de respuesta: “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”– (ver apéndice C).

Este instrumento se pasó a validación por parte de expertos relacionados con las temáticas de educación inclusiva, DUA, y pedagogía infantil, obteniendo retroalimentación en cada uno de los principios (categorías), pautas (subcategorías) y puntos de verificación (subdivididos en ítems de chequeo). Su valoración constó de un puntaje con los valores 0, 1, 3, 5 para cada ítem, respecto al indicador de cumplimiento. Los puntajes dados por los expertos se computaron, estableciendo como ítems por ajustar aquellos que tenían valores inferiores a 3; y se mantuvieron aquellos puntuados igual o superior a 3. Posteriormente, se realizó un ajuste general y se concluyó la versión final del cuestionario.

Por último, se utilizó el modelo de registro de observación no estructurada, elaborado por Díaz-Posada (2016); en la que se establece información general acerca de la observación a desarrollar: Título, nombre del observador, fecha, hora, lugar, hora de inicio-finalización, observaciones, sucesos relevantes, casillas para diligenciar las categorías/subcategorías de la investigación a las que aporta la observación y, comentarios/interpretación; y cuyo propósito fue

recopilar información directa de las actividades pedagógicas luego de su ejecución y a partir de la revisión de los datos obtenidos y la clasificación de acuerdo a las categorías de análisis, así como hacer un registro escrito del seguimiento al proceso de los estudiantes con relación a la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA (ver apéndice D).

Adicionalmente, aunque no son instrumentos de validación, se tuvieron en cuenta los productos creados por los estudiantes durante la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA y la evidencia fotográfica registrada a lo largo de las 5 semanas de trabajo de la propuesta y documentada y archivada en el presente documento, con la finalidad de ratificar la información de los instrumentos antes mencionados y encontrar en estos elementos apoyos para hacer más sólida la revisión del proceso desarrollado por los estudiantes a lo largo del trabajo propuesto por Sé DUA.

Categorías

Para la investigación, se estableció una estructura categorial *a priori* —expuesta en la Tabla 8—, en tanto son categorías teóricas. No obstante, hubo apertura frente a la posible aparición de categorías o subcategorías emergentes. Estas fueron tenidas en cuenta a lo largo de construcción de la propuesta pedagógica Sé DUA, y es con base en las cuales se presentan los resultados obtenidos (ver Tabla 8).

Tabla 8

Categorías y subcategorías de investigación

Categorías	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías	Definición conceptual	Definición operacional
Diseño Universal para el Aprendizaje	Propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades (MEN, 2017b, p. 3).	Se valoró teniendo en cuenta el marco del DUA y sus principios, pautas y puntos de verificación.	Adaptación principios del DUA.	Configuración de los materiales, apoyos y evaluaciones a los principios, pautas y puntos de verificación del DUA	Su evaluación se llevó a cabo a partir de la aplicación, revisión y análisis del instrumento “Cuestionario de verificación de los principios DUA en actividades pedagógicas”, aplicado al diseñar las actividades inclusivas (ver Apéndices A y B).
Educación inclusiva	Proceso que permite la respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación en las actividades, en el aprendizaje y las acciones comunitarias, reduciendo la exclusión tanto fuera como dentro del sistema educativo (UNESCO, 2005, p. 13).	Se valoró teniendo en cuenta el marco conceptual y normativo de la educación inclusiva.	Acciones inclusivas Reflexión en torno a la inclusión	Desarrollo de situaciones, circunstancias y hechos enmarcados dentro la concepción de inclusión. Ejercicio de reflexión alrededor de las acciones inclusivas llevadas a cabo.	Su evaluación se desarrolló a partir del diseño, diligenciamiento y análisis del instrumento “Registros de observación no estructurados”, aplicados en cada una de las 5 sesiones de la propuesta Sé DUA (ver Apéndice C).

Categorías	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías	Definición conceptual	Definición operacional
Arte comunitario	Tipo de arte que manifiesta una ideología, en la que se destaca la relevancia social y la representación de las realidades a través de cualquier tipo de expresión artística que lo permita Palacios-Garrido (2009).	Se valoró a partir de la revisión conceptual del arte comunitario.	Acceso a la creación artística	Posibilidad de acceso y permanencia en actividades relacionadas con el diseño, creación y materialización artística.	Se valoró a partir del análisis de los instrumentos mencionados arriba, junto con la lectura revisión de los productos creados por los estudiantes y la evidencia fotográfica de la propuesta Sé DUA.

Fuente: Tabla elaborada a partir de la revisión del marco teórico de esta investigación.

Procedimiento

En la Tabla 9 se presentan las 6 fases establecidas para la investigación.

Tabla 9

Procedimiento de investigación

Fase	Descripción	Instrumentos / Fechas
1. Revisión teórica y acercamiento al contexto.	Se desarrolló una revisión teórica de los conceptos de DUA, educación inclusiva y arte comunitario y modelo constructivista. Caracterización de contexto/población.	Registro de observación no estructurado (N/E). 29 de agosto a 03 de octubre de 2018
2. Elaboración del documento y planteamiento del problema.	Se llevó a cabo la elaboración de la primera parte documento de investigación, estableciendo justificación, problema de investigación, objetivos y marco teórico.	Registro N/E. Junio a noviembre de 2018
3. Aspectos metodológicos y elaboración de instrumentos.	Se estructuraron el método de investigación, los instrumentos de recolección de datos, las variables /categorías, el procedimiento y las consideraciones éticas.	Estructura de planeación. Cuestionario Sé DUA. Registro N/E. Septiembre de 2018
4. Diagnóstico.	Se interactuó con los participantes, ejecutando una revisión diagnóstica del grupo.	Registro N/E. 29 a 31 de agosto de 2018
5. Construcción de la propuesta pedagógica Sé DUA y prueba piloto.	Se construyó la propuesta pedagógica, a partir de los aportes teóricos proporcionados por el DUA, la educación inclusiva, el arte comunitario, el modelo constructivista. Ejecución de prueba piloto y ajustes a la propuesta pedagógica.	Validación de la estructura de planeación. Validación del cuestionario. Registro N/E. Agosto de 2018
6. Implementación y análisis.	Se implementó la propuesta pedagógica.	Rejilla de categorías de análisis.

Se recogieron los datos arrojados por la implementación, analizando y discutiendo los resultados.	29 de agosto a 28 de octubre de 2018 y análisis del 15 de diciembre al 22
Se construyeron las conclusiones y recomendaciones finales.	abril de 2019

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

Respecto a las consideraciones éticas adoptadas para la presente investigación, se llevó a cabo un proceso organizado que permitió la implementación del trabajo propuesto con la población. A continuación, se expone el paso a paso:

1. Se efectuó una reunión con la rectora de la IEO José Joaquín Casas, de Chía; doctora Sandra Urbina. Se expuso el objetivo, propósitos y motivaciones de la investigación; además de diligenciar el aval por parte de la institución (ver Apéndice E).
2. Se hicieron partícipes a los acudientes y/o cuidadores de los estudiantes a partir del envío de un consentimiento informado que expuso el objetivo y la finalidad de la investigación (ver Apéndice F).
3. Se reunió a los estudiantes para presentarles las generalidades de la investigación, y compartirles el asentimiento informado para que voluntariamente decidieran su participación en el proceso (ver Apéndice G).

Resultados

A continuación se exponen las planeaciones de clase para cada una de las experiencias inclusivas (1 a 5), las cuales conforman las 3 etapas de implementación de la propuesta pedagógica Sé DUA: a) reconozco, experiencia inclusiva 1 “Grupos de...”; b) reconstruyo, experiencias inclusivas 2 y 3, “Figura humana I y II”; y por último, c) represento, experiencias inclusivas 4 y 5, “Botellas de colores” y “Gran formato sobre suelo”, respectivamente.

Posteriormente, de manera simultánea se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de Sé DUA, agrupados por cada sesión de trabajo (en total 5 sesiones), y se plantea de manera conjunta lo evidenciado en los instrumentos aplicados, en el siguiente orden:

1. Planeación de experiencias inclusivas.
2. Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas (relacionado con la categoría de análisis “Diseño Universal para el Aprendizaje” – subcategoría “Adaptación principios del DUA”).
3. Registros de observación no estructurados (relacionados con la categoría “Educación inclusiva”- subcategorías “Acciones inclusivas” y “Reflexiones en torno a la inclusión”).
4. Los productos creados por los estudiantes en cada sesión y la evidencia fotográfica documentada a lo largo de la ejecución de la propuesta (relacionados con la categoría “Arte comunitario”-subcategoría “Acceso a la creación artística”).

Y finalmente se hace una síntesis general de la totalidad de los resultados por categoría y subcategorías de análisis, y se presenta la información más destacada en el apartado “resultados generales”.

Resultados de la sesión 1: diversidad & diferencias cotidianas

Planeación experiencia inclusiva 1: Juego “grupos de...” para el reconocimiento de los conceptos diferencia y diversidad (ver *Ápndice B2*).

Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas. Al revisar los resultados de la sesión 1, el instrumento “cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas” arroja información acerca del diseño, plan y ejecución de la actividad “Grupos de...”, en la que, a través de juegos grupales dentro del aula de clase, se pretendía acercar a los estudiantes a los conceptos de diversidad y diferencias. Se evidencia que algunos de sus ítems fueron integrados en la planeación de clase (ítems valorados con 3 o 5), mientras que otros no se consideraron como muy relevantes (valorados con un puntaje de 1) (ver ejemplo en la Figura 6).

En ese sentido, a partir del diligenciamiento del cuestionario, se puede dar cuenta que, de los 43 ítems planteados, el 68% son tenidos en cuenta al momento de planear la actividad —valorados con un puntaje 5—, el 16% son parcialmente integrados en la misma —valorados con un puntaje 3—, y el 16% restante de los ítems no son usados y por lo que son puntuados con un valor 1—. La Figura 7 muestra los porcentajes correspondientes a la aplicación del cuestionario en el diseño de la sesión 1.

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Valoración
I. Proporcionar diferentes formas de representación en la actividad pedagógica	1. La actividad proporciona opciones para la percepción	1.1. ¿Se dispone de opciones que permiten la personalización de la información?	• El material usado permite modificaciones personalizadas.	5
			• Se usan materiales que favorecen la exploración multisensorial.	3
			• Los materiales usados son de fácil acceso	5
		1.2. ¿Ofrece alternativas de información multi-sensorial?	• La información es proporcionada a través de expresiones orales, escritas y corporales	5
	• La información cuenta con elementos táctiles	1		
2. La actividad proporciona múltiples opciones para el lenguaje	2.1. ¿Se facilita la clarificación del vocabulario?		• Se usan símbolos gráficos-táctiles para facilitar la comprensión de la información	1
			• Los conceptos y vocabulario	5

Figura 6. Ítems puntuados con valor 1 por no ser adoptados en la planeación de la sesión. Fuente: Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas por Rairán-Caicedo (2018).

Porcentajes ítems cuestionario de verificación de los principios DUA en actividades pedagógicas -Sesión 1-

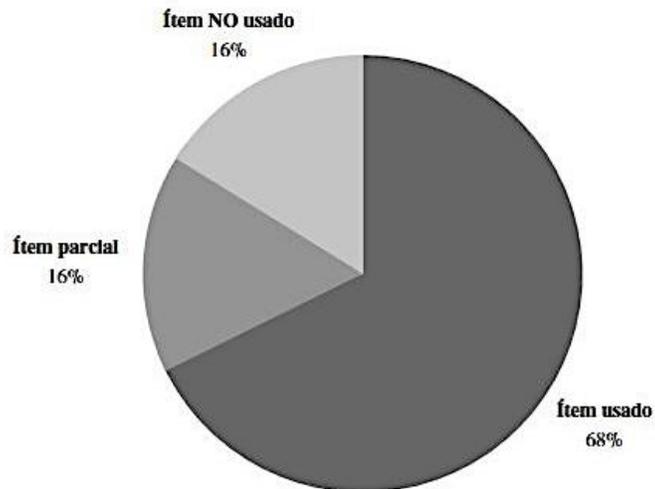


Figura 7. Porcentajes obtenidos en la sesión 1, luego de aplicar el Cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas.

Registro de observación no estructurado: sesión 1. Con relación a lo arrojado por el registro de observación de la sesión 1, se evidencia que el docente propuso juegos grupales, en los que todos los estudiantes pudieran participar, interrelacionarse, y compartir un espacio de reconocimiento de sus compañeros; a partir de preguntas relacionadas con la instrucción “Grupos de...” —por ejemplo, “grupos de: mismo lugar de nacimiento, mismo color de ojos, mismo número de calzado—.

En primer lugar, los estudiantes demuestran confusión al expresar “No entiendo, osea, ¿dividirse por grupos?” y “¿Cuántos grupos tienen que ser? ¿Me puedo hacer con A.?”; y solicitan al docente explicar las instrucciones nuevamente. Adicionalmente, en el registro se muestra que los estudiantes estuvieron dispersos durante diferentes momentos de la sesión, por lo que el docente tuvo que recurrir a estrategias para retomar la atención, como quedarse en silencio, aplaudir y dirigirse personalmente a llamar la atención de estudiantes específicos.

En segundo lugar, el registro detalla la organización propuesta por el docente para trabajar dentro del aula de clase (inicialmente formando un círculo), y luego se registra que, ante la falta de atención, los estudiantes tomaron la iniciativa de organizarse en semicírculo, tomándose de las manos y usando expresiones verbales. En este momento, algunos estudiantes no acceden a tomar la mano de su compañero J. expresando: “¡Qué asco!” y “¡Yo no le voy a dar la mano a ese!” y “¡Yo me cambio!”. Ante esto, el docente —de manera lúdica— configura la acción, proponiendo que sea una competencia por espacio usando los pies.

En tercer lugar, se detalla que los estudiantes oyen con atención las instrucciones del docente y se agrupan de acuerdo con sus orientaciones. Para esto, los estudiantes establecen preguntas que les ayudan a organizarse entre ellos, como: “¿Quién cumple años en abril?”, “¿32!, ¿quién es talla 32?”, “¿Quién nació en Chía?”. De igual manera, aseveran ideas como: “Los de Venezuela son solo L. y C. Son el grupo más pequeño... Ah, y también A. Que es de Cartagena”, “D. es el único de Funza. Le toca solo”, “Yo creo que mi piel es mestiza, porque A. es más oscura, y V. ya es muy blanca...” (En este punto, en la misma línea de lo mencionado por García-Morales (2012), se puede relacionar uno de los tipos de funciones del arte: Promueve la reflexión acerca de la realidad).

Finalmente, la actividad culmina de manera ordenada y se observa que el rol que asume el docente es de orientador, resolviendo dudas de los estudiantes y registrando expresiones de los estudiantes como:

“¡Nos tocó juntas! (Se abrazan en grupo las cinco estudiantes)”, “¡Nuestro grupo es el de los crack! (Gesto amistoso entre ellos)”; y en otros casos: “Otra vez me tocó solito... ¡Que paila!”, “¡Ah, no! ¿Por qué siempre a mí?”, “¡Ay, no... cambio!” y “¡Otra palabra, por favor!”.

Productos creados por los estudiantes. Con respecto a los productos, la Figura 8 facilita observar algunos de los trabajos manuales realizados por los estudiantes al final de la actividad “Grupos de...”.



Figura 8. Productos creados por los estudiantes durante la sesión 1 a partir de la actividad “Grupos de...”.

Evidencia fotográfica. A continuación, en la Figura 9, se muestra la evidencia fotográfica capturada a lo largo de la sesión 1.



Figura 9. Evidencia fotográfica sesión 1.

Resultados obtenidos en la sesión 2: figura humana I

Planeación experiencia inclusiva 2: Figura humana I: creación de personajes con materiales reciclados (ver *Ápndice B3*).

Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario en la planeación de la segunda actividad permiten observar que, de los 43 ítems puntuables allí propuestos, solo el 70% es adoptado en la sesión 2, obteniendo un puntaje de 5; mientras que el 16% de ítems es parcialmente considerado en la misma (ítems como: El material usado permite modificaciones personalizadas, se usan materiales que favorecen la exploración multisensorial, se usan símbolos gráficos-táctiles para facilitar la comprensión de la información, se incorporan elementos que facilitan la muestra de progresos a través del tiempo, se proporcionan recordatorios y notas orientadoras, se proporcionan múltiples alternativas de respuesta —oral, escrita, corporal—).

El 14% restante no es tenido en cuenta a la hora de planear (ítems como: La información cuenta con elementos táctiles, se fomenta el parafraseo, se proporcionan mapas mentales para

completar, se favorece la redacción en múltiples formas (textos, dibujo, organizadores conceptuales, etc.), se incorporan avisos de “parar y pensar antes de actuar”, se proporcionan pautas para la toma de notas). En la Figura 10 se muestran los porcentajes correspondientes a la aplicación del cuestionario en la planeación de la sesión 2.

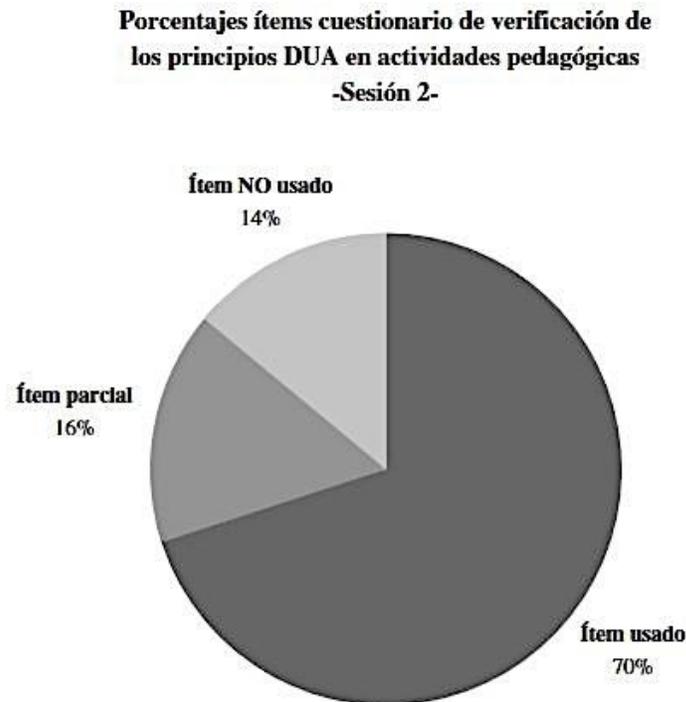


Figura 9. Porcentajes obtenidos en la planeación de la sesión 2, luego de aplicar el cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas.

Registro de observación no estructurado: sesión 2. En el registro de observación de la sesión 2: “Figura humana I”, se detalla el paso a paso de la actividad —crear personajes con papel reciclado y por medio del entorchado— y el cómo el docente procedió a compartir la información de clase, dar orientaciones metodológicas a los estudiantes y acompañar el proceso creativo desde el asesoramiento. Para eso, el docente recurre a medios gráficos (representando el procedimiento en el tablero), introduce el tema y explica el objetivo de la sesión. Adicionalmente, se evidencia que el docente solicitó a uno de los estudiantes que le colaborara intentando seguir sus instrucciones e imitar las acciones que emprendiese para desarrollar un

modelo del producto en tiempo real; lo que llevó al estudiante a intentar varias veces y lograr su cometido. En ese mismo sentido, en el registro se describe que:

Los demás estudiantes ven la situación y al darse cuenta de que su compañero ha podido hacer el entorchado, se muestran entusiastas y piden al docente que les entregue el material, que ya saben cómo hacerlo, que es muy fácil de hacer.

En cuanto a la repartición de materiales, se expresa que:

El docente elige a tres monitores para que le colaboren repartiendo 4 hojas de papel de diario por cada estudiante... Los monitores deciden entre ellos qué filas repartirán, llegando a un consenso... Algunos estudiantes se acercan al docente para ofrecerse como monitores de repartición de cinta.

Posteriormente, se establece que los estudiantes, por sí mismos, pueden elegir cómo trabajar, si conformar grupos o no, y la forma de explorar e interactuar con los materiales facilitados para la actividad. Así queda evidenciado en el registro:

Otros estudiantes prefieren trabajar de manera individual. También articulándose en parejas, dividiendo labores como cortar trozos de cinta y entorchar papel... (Se) ha dejado que los estudiantes decidan la manera técnica de encintar los entorchados, por lo que usan trozos largos, cortos y segmentados... Algunos estudiantes comienzan a jugar a “las espaditas” con los entorchados, lo que provoca que más y más estudiantes vean en la actividad la posibilidad de jugar con sus compañeros y divertirse.

(En este punto, en la misma línea de lo expuesto por García-Morales (2012), es evidenciable la presencia de uno de los tipos de funciones del arte: Invita a construir comunidad).

Por otro lado, en el registro se menciona que algunos estudiantes protestan por la manera en la que sus compañeros interactúan con los materiales —simplemente jugando—, por lo que el docente actúa de la siguiente manera:

Este les comenta a los estudiantes molestos que no se preocupen, que sí se puede jugar, pues no es de manera desordenada, grosera ni agresiva. El docente con el entorchado que estaba encintando, reta a uno de los estudiantes a competir “espaditas”, quien reacciona jugando y riendo, al igual que quienes presencian el hecho.

Finalmente, se describe la forma en la que el docente orienta a los estudiantes al momento de tomar decisiones y emprender acciones creativas, detallando que:

(Los estudiantes) acuden al docente para que les diga cómo hacer el ensamblaje, ante lo que el docente los invita para que cada uno piense de qué manera podrían resolverlo. Algunos deciden pegar trozos de cinta en la estructura central del muñeco, otros prefieren encintar todo el muñeco —conservando las piezas juntas, cuidadosamente—, y otros simplemente observan a los demás para imitar sus acciones.

Productos creados por los estudiantes. Con relación a los productos elaborados durante la actividad, se realizó la creación de figuras humanas a partir de la técnica de entorchado, usando papel reciclado y elementos misceláneos. La Figura 11 muestra a la izquierda el boceto de planeación, y a la derecha las instrucciones gráficas en el tablero de clase.

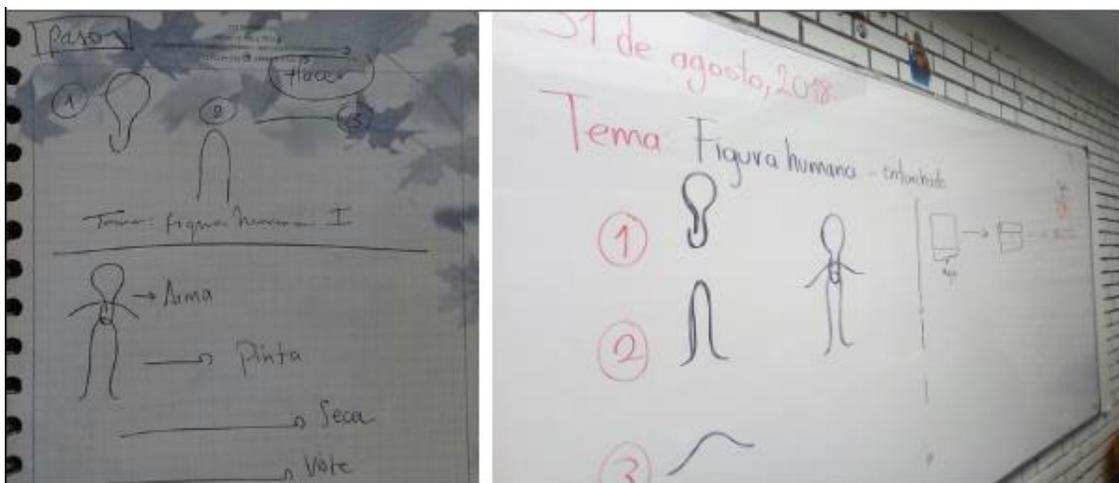


Figura 10. Instrucciones gráficas de la sesión 2: “Figura humana I”.

Evidencia fotográfica. A continuación, se expone la evidencia fotográfica de la sesión 2 (ver Figura 12).



Figura 11. Evidencia fotográfica sesión 2.

Resultados obtenidos en la sesión 3: Figura humana II

Planeación experiencia inclusiva 3: Figura humana II: creación de personalidades para personajes (ver Ápendice B4).

Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas.

En la sesión 3, luego de aplicar el cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas a la planeación de la actividad “Figura humana II”, se determinó que, de la totalidad de ítems puntuables, el 79% fue considerado relevante y se valoró con un puntaje de 5; mientras que el 9% de los ítems se valoró con puntaje 3 —los parcialmente usados— (ítems como: Se fomenta el parafraseo, se promueve la toma de apuntes con organizadores, y se favorece la orientación de pautas para dividir metas en objetivos cortos y alcanzables).

El 12% restante de los ítems, no fueron considerados dentro de la planeación de clase, y se puntuaron con una valoración de 1 (ítems como: La información cuenta con elementos táctiles, se proporcionan recordatorios y notas orientadoras, se proporcionan mapas mentales para completar, se incorporan avisos de “parar y pensar antes de actuar”, y se proporcionan

pautas para la toma de notas). La Figura 13 muestra los porcentajes correspondientes a la aplicación del cuestionario en el diseño de la sesión 3.

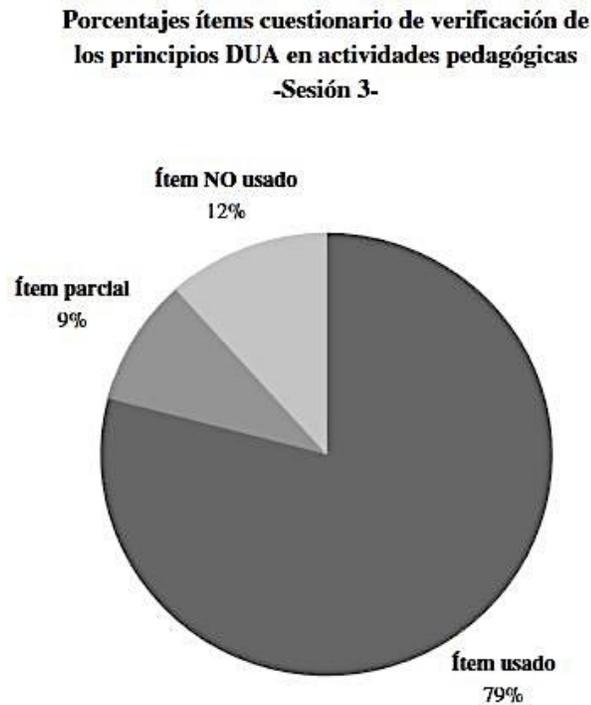


Figura 12. Porcentajes obtenidos en la planeación de la sesión 3, luego de aplicar el cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas.

Registro de observación no estructurado: sesión 3. Los resultados obtenidos en este registro de observación de la sesión 3 giran en torno al trabajo grupal propuesto por el docente y a la posibilidad de expresarse y desarrollar ideas de manera creativa alrededor de la actividad “Figura humana II”, en la cual deben crear vestuario para los personajes que crearon en la sesión anterior.

Inicialmente, se evidencia que el docente utiliza el tablero como recurso base, representando en él el proceso de trabajo que propone a los estudiantes para esa actividad. En ese sentido, el docente usa marcadores de colores con los que diferencia cada uno de los segmentos y

procedimiento a desarrollar en la sesión, y utiliza un prototipo real de figura humana para dar las instrucciones y despejar dudas.

Por la semejanza con el proceso de trabajo de la sesión 2: “Figura humana I”, se menciona en el registro de observación que luego de atender a las instrucciones del docente y de observar el paso a paso con el prototipo de producto: “Los estudiantes se acercan a la mesa principal para tomar el material de trabajo (material de miscelánea y material reciclable) e inician el trabajo por iniciativa propia, repitiendo el proceso de la sesión pasada”. Adicionalmente, se describe que: “Entre ellos mismos distribuyen los materiales, por lo que arman grupos de trabajo aleatorios, en los que se rotan los materiales de uso compartido”.

Por otro lado, se describe que algunos estudiantes solicitan al docente que les ayude con el diseño del vestuario, ante lo que se detalla que: “...Este (el docente) les motiva a idear algún tipo de vestuario llamativo y que de personalidad a los muñecos... usando materiales reciclables y elementos recursivos... (por lo que) recurrieron a las canecas de reciclaje ubicadas dentro de salón de clase”. Con tales elementos: “(Los estudiantes) confeccionan pantalones, camisas, vestidos, chaquetas, cabello, zapatos, bolsos, guitarras, accesorios, entre otros” (En este punto, de acuerdo con la idea de García-Morales (2012), se puede hacer una relación entre la situación presentada y uno de los tipos de funciones del arte: Valoriza la creación material e inmaterial).

Adicionalmente, se registra que durante la actividad los estudiantes “se colaboran entre ellos para producir (el vestuario de los personajes), por lo que algunos deciden en parejas diseñar prendas similares o complementarias”. Al tiempo, se menciona que:

El docente uno por uno, va pasando por los puestos de trabajo y pregunta a los estudiantes sobre el trabajo que están desarrollando... (y) les solicita mostrarle la guía en la que inicialmente han diseñado el vestuario a través de dibujos e ideas. (Algunos) ...muestran una entrega parcial del producto... Quienes no han terminado, prefieren acabaren las casas y traerlo terminado para la próxima sesión.

Productos creados por los estudiantes. Para la sesión 3, el producto que se propuso fue la figura humana finalizada, la cual constaba de la estructura del personaje (Figura humana I: estructura en papel de diario entorchado), y del personaje finalizado, caracterizado y para exponer (Figura humana II: personajes diversos) (ver Figura 14).



Figura 13. Productos creados en la sesión 3: Figura humana II.

Evidencia fotográfica. La Figura 15 muestra el registro fotográfico captado a lo largo de la sesión 3: Figura humana II.



Figura 14. Productos creados en la sesión 2 y 3: Figura humana.

Sesión 4: Botellas de colores

Planeación experiencia inclusiva 4: Botellas de colores: reflexiones sobre los conceptos de diferencia, diversidad, características personales y autenticidad (ver Ápendice B5).

Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas.

En la Figura 16 se muestran los porcentajes correspondientes a la aplicación del cuestionario durante la planeación de la sesión 4: Botellas de colores. En la gráfica se puede apreciar que de los 43 ítems propuestos en el cuestionario, el 53% de estos es adoptado en la planeación de clase y puntuados con valor 5, mientras que el 21% restante son incorporados de manera parcial y puntuados con un valor 3 (ítems como: El material usado permite modificaciones personalizadas, se proporcionan recordatorios y notas orientadoras, se proponen metas, objetivos y planes de trabajo, se favorece la orientación de pautas para dividir metas en objetivos cortos y alcanzables, se hace uso de organizadores gráficos, entre otros.

El 26% restante son ítems que no se tienen presentes a la hora de planear, y se puntúan con un valor 1 (ítems como: La información cuenta con elementos táctiles, se fomenta el parafraseo, se promueve la toma de apuntes con organizadores, se proporcionan mapas mentales para completar, se favorece la redacción en múltiples formas —textos, dibujo, organizadores conceptuales, etc. —, las metas, objetivos y planes de trabajo cuentan con apoyos visuales y se ubican en lugares visibles, se incorporan avisos de “parar y pensar antes de actuar”, entre otros.

Porcentajes ítems cuestionario de verificación de los principios DUA en actividades pedagógicas -Sesión 4-

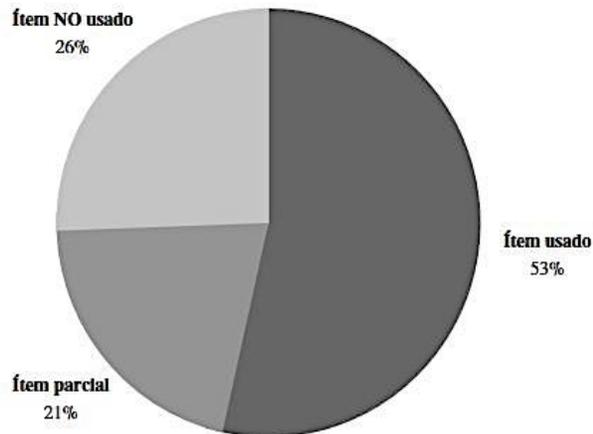


Figura 15. Porcentajes obtenidos en la planeación de la sesión 4, luego de aplicar el cuestionario de verificación.

Registro de observación no estructurado: sesión 4. De acuerdo con lo registrado, durante esta sesión se determinó observar las relaciones entre estudiantes y las maneras de organizarse y trabajar. Por lo que, el docente orienta el trabajo de los estudiantes demostrándoles a modo de ejemplo cómo desarrollar la experimentación con los materiales proporcionados (temperas de colores) y luego procede a dejarlos organizarse y trabajar por sí mismos, permitiéndoles tomar decisiones, llegar a acuerdos y ejecutar el desarrollo de la actividad de manera autónoma.

Dos de los estudiantes toman el liderazgo y ordenan al grupo de compañeros en “squads” para que desempeñen labores específicas (en este caso, lavado y retirado de etiquetas de las botellas, transporte de estas desde el baño hasta el salón, secado, y distribución). Esta organización funciona y permite que a actividad se ejecute con efectividad. Los estudiantes emprenden juegos de velocidad y más habilidad para cumplir con el objetivo en el menor tiempo.

Después, organizados en hilera en un mesón, inician el trabajo de experimentación, donde seleccionan con quién/es trabajar (de acuerdo a sus preferencias), y qué funciones desempeñar (en el caso de las binas de trabajo, uno sostenía las botellas y el otro vertía las pinturas)(los grupos de trabajo se asistían entre todos, siguiendo las indicaciones del estudiante

que estaba realizando la mezcla de acuerdo a su idea)(los estudiantes que trabajaron de forma individual, solicitaban eventualmente ayuda del compañero más cercano). En cuanto a la distribución de las temperas de colores favoritos (azul marino, plateado, amarillo, azul, rojo), el docente los orientó para que se organizaran en fila y solicitaran una cantidad adecuada de pintura en vasos plásticos. Esto para que todos pudieran hacer uso de la tempera sin criterio de selección alguno entre estudiantes.

Algunos estudiantes exponen por iniciativa propia el proceso de experimentación y combinación de colores y elementos. En general, los estudiantes se muestran concentrados, sonrientes e interesados durante la actividad. Así mismo, entre ellos dialogan sobre qué colores, cantidades y procesos hacen para lograr las mezclas de colores, comparando sus botellas. Al finalizar el trabajo, los estudiantes crean etiquetas para sus botellas en las que relacionan la actividad con el concepto de diversidad. Algunos mencionan en las etiquetas: “Los colores son diferentes y la gente tiene que entender que ellos también son así”, “La diversidad es que todos no se parecen como las botellas”, y “Uno piensa diferente que los otros y por eso hace mezclas que tienen otros colores”. En este punto, en relación a la idea propuesta por García-Morales (2012), se puede hacer puente con uno de los tipos de funciones del arte: facilita la comunicación y comprensión del otro.

Productos creados por los estudiantes. La Figura 17 presenta los productos elaborados.



Figura 16. Productos creados en la sesión 4: Botellas de colores.

Evidencia fotográfica. La Figura 18 muestra apartes del proceso de experimentación para crear las botellas de colores.



Figura 17. Evidencia fotográfica sesión 4.

Sesión 5: Gran formato sobre suelo

Planeación experiencia inclusiva 5: Gran formato sobre suelo: vías creativas para representar la diversidad, características personales y autenticidad (ver *Ápndice B6*).

Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas.

Como se aprecia en el diagrama, los porcentajes obtenidos luego de la aplicación del cuestionario arrojan que el 81% de los ítems son adoptados en la planeación de clase y se puntúan con valor 5; mientras que, de la totalidad de ítems, el 5% son tenidos en cuenta de manera parcial (ítems como: El material usado permite modificaciones personalizadas, y Se usan materiales que favorecen la exploración multisensorial).

Por otro lado, el 14% de los ítems no se incorporan en la planeación de clase, y se puntúan con un valor 1. Ítems como: La información cuenta con elementos táctiles, se proporcionan mapas mentales para completar, se proporcionan ejemplos concretos, se incorporan avisos de “parar y pensar antes de actuar”, se hace uso de organizadores gráficos, y se incorporan elementos que facilitan la muestra de progresos a través del tiempo (ver *Figura 19*).

Porcentajes ítems cuestionario de verificación de los principios DUA en actividades pedagógicas -Sesión 5-

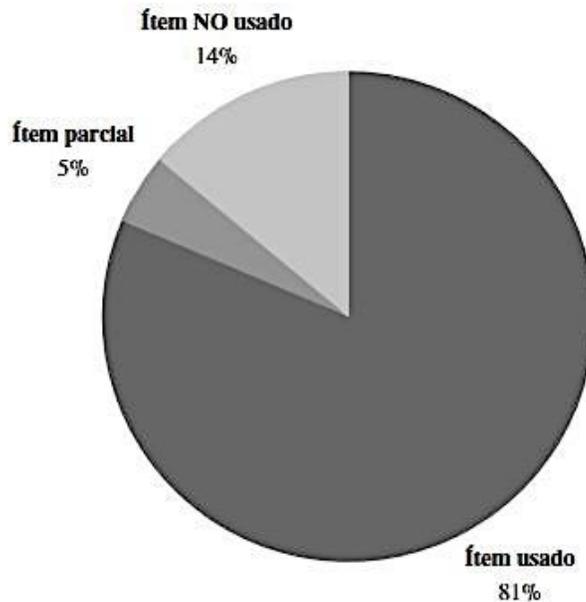


Figura 18. Porcentajes obtenidos en la planeación de la sesión 5, luego de aplicar el cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas.

Registro de observación no estructurado: sesión 5. De acuerdo con el registro de observación de la sesión 5, se determinó prestar atención a la ejecución grupal de la actividad “Gran formato”, el cual tiene por objetivo representar con tizas sobre asfalto ideas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad y las diferencias. Con relación a lo anterior, se expone que el docente utiliza el tablero como recurso para exponer la actividad a desarrollar y el proceso de trabajo. Para esto establece una metodología y realiza en simultánea un ejemplo de cómo llevar a cabo el ejercicio propuesto.

Más adelante, se detalla que los estudiantes anotan los apuntes en sus libretas de estudio, y además se cuestionan sobre “¿Qué materiales se usarán? ¿En qué lugar? ¿Grupos o individual?”. Para atender esto, se detalla que el docente resuelve cada duda y al tiempo va copiando y mencionando en voz alta tales aclaraciones.

En cuanto a la organización, los estudiantes se ordenan en grupos de trabajo elegidos por ellos mismos, y cada representante de grupo debe escribir los nombres de los participantes. Adicionalmente, se menciona que los estudiantes que ya están listos en sus grupos de trabajo solicitan al docente materiales para iniciar. Este (docente) entrega materiales uno a uno a los estudiantes y permite que salgan del aula para buscar un lugar cómodo en los pasillos circundantes para que laboren a aire libre. Por otro lado, la metodología de trabajo que deben ejecutar los estudiantes debe iniciar con una lluvia de ideas colectiva, y posterior elección de las ideas más atractivas. Para esto, en el registro se describe que los grupos se sientan a conversar sobre el tema, mientras observan los trabajos materiales que realizaron en la sesión 1 (los cuales les han sido entregados aleatoriamente), para que los revisen y saquen ideas de allí.

Después, los grupos crean listados de 5 o 6 ideas principales, para de estas destacar algunas y comenzar a bocetar su proyecto creativo de manera gráfica en las hojas. En este proceso, algunos estudiantes manifiestan dudas acerca de la relevancia de sus ideas. El docente les orienta para que ellos mismos tomen decisiones y seleccionen las mejores ideas para representar con las tizas. Algunas de las ideas son:

“Lluvia de ideas: 1. Que todos estamos jugando en un parque y digamos “Todos somos diferentes”. 2. Que algunos somos gorditos y algunos flacos. 3. No discriminar. 4. No ofender que no quieres que te ofendan a ti. 5. No criticar a los demás por color de piel”.

Luego de la orientación del docente, se describe que los estudiantes llegan a consensos para integrar todas las ideas, por ejemplo: “...decidieron hacer bocetos de niños de diferentes características físicas jugando en un parque, y uno de los personajes con una nube diálogo que decía “Todos somos diferentes”. Al concluir el boceto, en el registro se describe que los estudiantes acuden al docente para exponerle la idea y solicitar que les facilite el material requerido: las tizas de colores. Los estudiantes tienen la instrucción de tomar de a 2 tizas, e intercambiarlas con sus compañeros.

Al iniciar el trabajo creativo, los estudiantes se basan en los bocetos que crearon y reproducen tales ideas en gran formato en el asfalto del patio de recreo. Esto llama la atención de las personas que transitan cerca de la zona, como quedar registrado: “Proceden a dibujar en el patio, desde donde llaman la atención de los demás estudiantes y trabajadores del colegio.

Algunos de los estudiantes explican a los curiosos de qué se trata la actividad y quién lidera el proyecto” (En este punto, en la misma línea de lo expuesto por García-Morales (2012), se puede hacer enlace entre la situación y uno de los tipos de funciones del arte: Transmitir las sensaciones de forma trascendental).

Productos creados por los estudiantes. La Figura 20 muestra algunas de las representaciones gráficas más relevantes de la sesión.



Figura 29. Productos creados por los estudiantes sesión 5.

Evidencia fotográfica. La evidencia de lo desarrollado en la quinta sesión se presenta en la Figura 21.



Figura 20. Evidencia fotográfica sesión 5.

Resultados generales para la categoría DUA – adaptación principios del DUA

Configuración de los materiales, apoyos y evaluaciones a los principios, pautas y puntos de verificación del DUA. En primer lugar, al revisar los resultados del instrumento 1: Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas, se evidencia que entre el 53% y el 81% de los ítems adaptados del DUA son desarrollados a lo largo de las 5 sesiones de trabajo, y que el uso total de los ítems propuestos en todo el cuestionario se logró distribuir de la siguiente manera: Uso alto (puntaje 25, correspondiente al uso continuo durante todas las sesiones); uso moderado (de 13 a 24 puntos, uso regular de los ítems propuestos); uso bajo (puntaje inferior a 12, uso ocasional o nulo de los ítems).

La Tabla 9 expresa la totalidad de ítems propuestos en el instrumento 1, los cuales se clasifican acorde a su uso, como se explica anteriormente.

Tabla 9

Niveles de incorporación de las pautas del DUA durante la implementación de la propuesta pedagógica Sé DUA (según lo obtenido a través del instrumento 1: “Cuestionario de verificación de principios DUA en actividades pedagógicas”)

Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo
25 puntos	De 13 a 24 puntos	12 puntos o menos
<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales usados son de fácil acceso. • La información es proporcionada a través de expresiones orales, escritas y corporales. • Los conceptos y vocabulario usados son adecuados para la edad. • Se presentan los conceptos clave por medio de símbolos gráficos y se hace evidente la relación “concepto-símbolo”. • Se destacan los conceptos e información clave. • Se presenta el paso a paso del trabajo. • La información se encuentra agrupada en unidades más pequeñas. • Se promueve la integración de ideas nuevas con conocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales que permite modificaciones personalizadas. • Materiales para exploración multisensorial. • Se usan símbolos gráficos-táctiles. • Se hace uso de múltiples ejemplos y apoyos conceptuales. • Se proporcionan recordatorios y notas orientadoras. • Se proporcionan múltiples alternativas de respuesta (oral, escrita, corporal). • Se favorece la redacción en múltiples formas (Textos, dibujo, organizadores conceptuales, etc.). • Se proporcionan ejemplos concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La información cuenta con elementos táctiles. • Se fomenta el parafraseo. • Se proporcionan mapas mentales para completar. • Se incorporan avisos de “Parar y pensar antes de actuar”. • Se incorporan elementos que facilitan la muestra de progresos a través del tiempo.

Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo
25 puntos	De 13 a 24 puntos	12 puntos o menos
<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la elaboración de respuestas personales, evaluación y autorreflexión hacia las actividades. • Durante la actividad se promueve un clima de apoyo y aceptación en el aula. • Se promueven las situaciones que fomenten la autorreflexión. • Se hacen preguntas para aumentar la autorreflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se favorece la orientación de pautas para dividir metas en objetivos cortos y alcanzables. • Se hace uso de organizadores gráficos. • Se proporcionan pautas para la toma de notas. • Se promueve la autonomía de los participantes. • Se orientan las actividades hacia la búsqueda de resultados auténticos, comunicables con una audiencia real y que reflejan un claro propósito para los participantes. • Se proporciona tareas que permiten la participación, exploración y experimentación. • Se involucra estimulación sensorial variada. • Se utilizan apoyos visuales para ver el resultado previsto. 	

Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo
25 puntos	De 13 a 24 puntos	12 puntos o menos
	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueven los debates grupales de evaluación del trabajo. • Se fomentan la creación de grupos de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claras. • Se proporcionan indicaciones sobre cómo y cuándo pedir ayuda. • Se fomentan las interacciones entre pares. • Se crean normas de trabajo • Se proporciona un seguimiento y feedback oportuno. • Se usan apoyos escritos, orales y corporales para revisar el progreso del trabajo a nivel grupal (debates, exposiciones, escritos, actividades lúdicas, etc.). • Se promueve la toma de apuntes con organizadores. 	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, en el apéndice H se expresa la manera en la que se clasificaron los ítems y las puntuaciones oficiales para cada uno (ver Apéndice H).

Se evidencia que la adaptación de los principios del DUA en actividades de clase se llevó a cabo seleccionando, configurando y delimitando qué enunciados de los proporcionados en el Cuestionario para Educadores Versión 2.0. (CAST, 2011), contribuirían con el cumplimiento de las pautas del DUA en cuanto a la preparación de las sesiones de trabajo de la propuesta. Así mismo, que la aplicación del instrumento 1: Cuestionario de verificación de los principios del DUA en actividades pedagógicas, fue sencilla y no requirió de ajustes en sí misma.

En cuanto al común denominador de los ítems de uso alto, prevalecen los que están relacionados con promover la autorreflexión, el constante cuestionamiento, la valoración de las actividades, y la generación de respuestas personales. De igual forma, se destacan el fácil acceso a los materiales, las diversas formas de expresión, el nivel de dificultad adecuado para la edad, la relación concepto-símbolo, la organización de la información en unidades más pequeñas, destacar conceptos clave y la explicación y seguimiento del paso a paso de las actividades.

En cuanto al marco general de la categoría DUA, se puede afirmar que los ajustes empleados antes y durante la implementación de la propuesta permiten conocer las necesidades tanto del grupo de trabajo como del contexto en el que se desarrolla. En este caso se pudo conocer los intereses generales del curso (colores favoritos, asignaturas académicas favoritas, materiales con lo que prefieren trabajar, actividades artísticas y grupales que quieren experimentar, entre otras).

Muchos de estos ajustes que se pensaron desde lo propuesto por el DUA, orientan el rumbo de la implementación y facilitan el proceso metodológico de las actividades, por lo que es importante mencionar que con estos datos obtenidos el docente favorece las interrelaciones entre estudiantes y él mismo también afirma lazos con el grupo. Todo lo anterior hace que la implementación pase a ser no solo un proceso investigativo y ajeno sino por el contrario, dinámico, de exploración y cercano tanto para los estudiantes como para el docente y su quehacer pedagógico en sí.

Resultados para la categoría Educación Inclusiva - Acciones Inclusivas

Desarrollo de situaciones, circunstancias y hechos enmarcados dentro la concepción de inclusión. Los registros de observación no estructurados arrojaron información en cuanto a las situaciones desarrolladas dentro del aula de clase, en las que, por un lado, en la primera sesión de trabajo, se evidenció que un grupo de estudiantes se mostró reacio a compartir la actividad y prefirió dejar de lado la participación de uno de sus compañeros, argumentando que éste era una persona “desagradable” y que por ningún motivo se relacionarían con él.

Ante esta situación, lo que el docente decidió fue modificar la actividad y pasar de la instrucción “tómense las manos y hagan un círculo” a ejecutar una relación basada en competencia por espacio, la cual recurrió al uso de los pies y el uso de la voz para verbalizar las acciones a realizar y la organización entre estudiantes. Esto permitió que el objetivo se alcanzara y que los estudiantes hicieran un círculo grupal, permitiendo la participación de todos y la comprensión de que todos hacían parte del mismo grupo y que sin su presencia, el trabajo a desarrollar no sería igual de interesante y diferente.

En las sesiones posteriores, el docente permite que los estudiantes pudieran trabajar de manera grupal o individual, de acuerdo con sus preferencias, siempre y cuando se garantizara la participación voluntaria de todos y cada uno de ellos. En ese sentido, se comenzaron a presentar grupos de trabajo organizados principalmente entre amigos y conocidos de clase, que ya habían trabajado juntos o que elegían a sus compañeros de grupo por sus habilidades (sabían dibujar, bonita letra, graciosos a la hora de trabajar, entre otras), siempre y cuando todos tuvieran un rol activo en el trabajo propuesto.

Por otro lado, algunos estudiantes preferían trabajar de manera individual y ocasionalmente solicitar la ayuda de alguno de sus compañeros para ejecutar acciones como recortar, entorchar, pintar y movilizar materiales. De esta manera se facilitó la toma de decisiones, la creación de binas de trabajo, y se permitió que los mismos estudiantes identificaran las acciones en las que necesitaban de colaboración y de relacionarse con los demás compañeros para así conseguir metas comunes.

Adicionalmente, el docente utilizó como estrategia la orientación por medio de la imitación, para lo que solicitó a algunos estudiantes de manera voluntaria seguir el paso a paso de lo que el docente hacía, con la intención de que los demás estudiantes observaran en tiempo real que el trabajo propuesto era alcanzable y así identificar posibles dudas y ajustes que requería la actividad para establecer un objetivo común y desarrollable.

En cuanto al acercamiento a los conceptos diferencia y diversidad, el docente provocó la curiosidad de los estudiantes al cuestionarlos acerca de tales términos y solicitarles por sí mismos investigar a través de internet y diccionarios, encontrar una definición para compartir las clases posteriores con el grupo en general y así establecer una definición común. De igual forma, los estudiantes (con orientación del docente) experimentaron la relación entre los conceptos y la realidad del aula de clase al realizar ejercicios en torno a la creación de “grupos de...” donde haciendo uso de elementos, características y experiencias comunes, los estudiantes podían configurar grupos que representaron de manera práctica los conceptos investigados.

Posteriormente, las actividades de clase promovieron la autonomía de los estudiantes y hallaron en esta la posibilidad de que fuesen los mismos estudiantes quienes a partir de acciones de liderazgo, desarrollaran acciones en pro del grupo de clase. Ejemplo claro de esto fueron la distribución de materiales por parte de los mismos estudiantes, donde todos recibieron materiales de trabajo sin excepción y, por el contrario, se promovió el intercambio de herramientas de trabajo y relevo de roles acorde a las necesidades que las situaciones y producciones de clase que presentaban.

También, dentro de las acciones evidenciadas en clase, se tuvieron en cuenta el desarrollo de juegos que surgieron del trabajo y las relaciones entre compañeros, y que aunque disgustó a otros estudiantes, bajo la orientación del docente se logró explicar que el juego hacía parte de la creación y producción colectiva, y que era permitida durante la clase siempre y cuando fuera cordial, que dejara que todos pudieran participar y que no descuidara los objetivos propuestos para la actividad o sesión a ejecutar.

Finalmente, durante las últimas sesiones de clase, se evidenció que la creación de equipos de trabajo compuestos por estudiantes que no necesariamente eran amigos o preferidos, se

presentó a partir de las necesidades que surgían en las actividades, y que enriqueció la producción y ejecución de acciones colectivas, donde la conformación aleatoria por parte de los mismos estudiantes, llevó a tomas de decisiones, consensos, lluvias de ideas, votación y elección de mejores propuestas, y procesos grupales participativos e incluyentes.

Resultados para la categoría Educación Inclusiva – Reflexión en torno a la Inclusión

Ejercicio de reflexión alrededor de las acciones inclusivas llevadas a cabo. Dentro de la información recolectada en los registros de observación, se pudo conocer con más detalle el trabajo con los estudiantes, las dinámicas generadas dentro del aula de clase, las implicaciones y situaciones puntuales que el docente debió asumir sobre la marcha, y la relación entre los objetivos planteados, la comprensión de los conceptos “diferencia y diversidad”, y la participación de todos y todas en la creación, exploración y expresión colectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo observar que, aunque el docente facilitó una estructura de clase en la que todos tuvieron cabida y pudieron trabajar partiendo de sus preferencias, gustos, convicciones, ideas e intereses; la reflexión en torno a las situaciones de inclusión se evidenció en momentos aislados y sin profundizar en los conceptos diferencia y diversidad, puesto que en algunos momentos el trabajo tendió meramente a la materialización de los productos sin detener su ejecución para aclarar los conceptos e indagar a los estudiantes acerca de los mismos.

Asimismo, durante las actividades de clase se destacó la comprensión de los conceptos diferencia y diversidad, la representación de estos a través de ejemplos prácticos, reales y cercanos; pero no se desarrolló con detenimiento un acompañamiento extenso a las reflexiones que los estudiantes pudieron haber experimentado o quizás alcanzado. Por otra parte, se facilitó a los estudiantes conocer situaciones de la cotidianidad, donde las diferencias y la diversidad fueran evidentes. Por ejemplo, la presencia de discapacidad en algunas personas, las diferentes habilidades de las personas con actividades circenses, la movilidad de personas de la tercera edad, las diferencias de origen, tono de piel, contextura física, acentos y dialectos, religión, entre otras.

Resultados para la categoría de Arte Comunitario – Acceso a la Creación Artística

Posibilidad de acceso y permanencia en actividades relacionadas con el diseño, creación y materialización artística. Los productos creados por los estudiantes y la evidencia fotográfica soportan el desarrollo de la Propuesta pedagógica Sé DUA y brindan información visual acerca de las ideas, creatividad y representaciones de la realidad retratadas a través del arte comunitario durante las sesiones de trabajo.

Como se pudo observar en las Figuras 8 a la 21, los estudiantes escribieron, dibujaron, crearon y detallaron ejemplos personales de su comprensión acerca de los conceptos presentados, la consecución de objetivos comunes, las interacciones y dinámicas tanto grupales como individuales, la consecución de una postura autónoma, crítica y reflexiva en el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. De igual manera, los productos y la evidencia fotográfica exponen las relaciones entre estudiantes y el acceso y permanencia que todos y cada uno de ellos tuvieron a la hora de experimentar, crear y expresar por medio del arte comunitario sus nociones en torno a los conceptos de diferencia y diversidad. También se observan las capacidades y singularidades con que cuentan los estudiantes, en las que, a través de lluvias de ideas, bocetación, gráficos y producción artística, presentaron su visión real y objetiva acerca de los conceptos de clase y la relación de estos con la cotidianidad que les rodeaba.

Para concluir el apartado de resultados, a continuación, se describen las 3 etapas que se tuvieron en cuenta para determinar cuales son los factores que influyeron a lo largo de la implementación de la Propuesta pedagógica “Sé DUA”. Estos factores se establecen desde la auto-reflexión docente y desde la experiencia directa del investigador en cuanto a su figuración frente a la investigación, al grupo de trabajo y contexto donde se desarrolla la implementación de la propuesta y finalmente, al desenlace y reflexión a la luz de los datos y resultados obtenidos a partir de la misma.

1. Se parte de la construcción inicial de la propuesta pedagógica y se establecen posibles factores que han influido la misma (hasta ese momento). Entre estos factores aparecen: a) conocimientos y preparación pedagógica sobre diseño, creación y ejecución de actividades pedagógicas, b) entendimiento teórico-práctico del DUA por

- parte del docente y c) empoderamiento docente frente a las dinámicas generadas al gestionar la implementación de la propuesta Sé DUA (preparación académica en investigación, dominio conceptual-operacional en pedagogía, presentación de la propuesta a la institución, acercamiento al grupo de trabajo, lectura de contexto y establecimiento de necesidades, ajustes metodológicos, entre otros).
2. Se continua con la implementación de la propuesta pedagógica y se determinan factores que aparecen durante el proceso. Entre estos se destacan: a) conocimiento y dominio conceptual sobre procesos de inclusión en el aula de clase, b) lectura de los intereses y motivaciones de los estudiantes, c) actividad frente a la realización de ajustes de tipo pedagógico, metodológico y relacional en la propuesta Sé DUA.
 3. Se culmina la implementación de la propuesta y se definen factores que aparecen en ese momento del proceso: a) oportuna y suficiente recolección de datos para retroalimentar la propuesta pedagógica y el proceso del grupo de trabajo con relación a lo que se pretendía desarrollar, b) triangulación y control de la información obtenida para a partir de esta presentar adecuadamente los resultados que surgen a partir de la implementación pedagógica, c) reflexión docente y suficiente experiencia para documentar y dar a conocer los factores que salieron a la luz desde el comienzo hasta el final del proceso de investigación.

Discusión

A partir de la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA, se reconocen diferentes elementos que están siempre presentes durante la ejecución de las sesiones de trabajo, y que dan respuesta a las preguntas iniciales de la investigación. En ese orden, la discusión parte desde las categorías establecidas, y se abre paso entre las “dudas pedagógicas” que despiertan el interés, orientan los objetivos propuestos y resuelven las inquietudes personales del investigador. Adicionalmente, el Apéndice I presenta el comparativo entre los registros por sesión, el mecanismo de identificación de los factores que influyeron Sé DUA durante su pilotaje e información adicional sobre las actividades de clase (ver Apéndice I).

Categoría DUA – Adaptación Principios del DUA

Configuración de los materiales, apoyos y evaluaciones a los principios, pautas y puntos de verificación del DUA. Como se detalla en los resultados generales del DUA – Adaptación principios del DUA, lo que se logra demostrar a partir de la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA es que desde la flexibilidad curricular, la identificación de potencialidades, capacidades y singularidades de cada estudiante, y la respuesta oportuna a los retos del día a día en el aula de clase; se pueden llevar a cabo procesos en los que desde la pedagogía se puede promover una atención para todos y todas, sin excepción alguna; simplemente partiendo desde el reconocimiento del nivel común en el que los estudiantes se encuentran.

Respecto a lo anterior, es importante dar a conocer que aunque en el instrumento 1: Cuestionario de verificación de los principios DUA en actividades pedagógicas, se lidera el ajuste de los principios, pautas y puntos de verificación proporcionados por el DUA; no en todas las sesiones de clase se cumple totalmente con la adopción de los ítems planteados, sin embargo, aún sin estos, las actividades pedagógicas logran responder a las necesidades del grupo, a sus intereses, y brindan oportunidades y condiciones equitativas para todos en la ejecución de las mismas.

En ese orden de ideas, se puede comprender lo expresado por Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río (2013), acerca de cómo el DUA no es un marco

que encasilla a los estudiantes dentro de una estructura pedagógica inflexible, sino que se basa en la potencialidad de los estudiantes y promueve desde esta una generación de experiencias enriquecedoras y motivadoras en el proceso de aprendizaje. Es así como, se llega a comprender que lo realmente importante al tomar como marco de referencia al DUA, es el responder de manera decisiva y oportuna a las necesidades que el entorno expone, y asumir retos en cuanto al qué, cómo y para qué de lo que se pretende enseñar; y esto por medio del ajuste de métodos, materiales y valoraciones que reconozcan la diversidad dentro el aula de clase.

En este sentido, como se ve en los resultados, Sé DUA se enfoca en promover la autorreflexión, indagación, punto de vista crítico y expresión de ideas personales de manera personalizable y significativa; pues son los elementos que según el estudio, se evidencian de forma más constante en las actividades y son desempeñados por todos los estudiantes desde sus propias capacidades de comunicación y socialización.

Al respecto, cabe resaltar lo que comparten Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río (2013), al dar a entender que lo que valida el DUA es la flexibilidad en su estructura y la oportunidad de permitir a los estudiantes responder y demostrar su conocimientos desde sus propias habilidades, motivaciones y experiencias; y de esta manera comprometer al estudiante a ser autónomo y piloto de su propio aprendizaje.

De esta manera, se visualiza en los resultados de Sé DUA que adaptando los principios del DUA y siendo sensibles a las particularidades del grupo de clase y las características del entorno donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, la creación de apoyos apropiados para reducir barreras de enseñanza, al tiempo que asumir desafíos que apoyen las expectativas de logro altas en los estudiantes (Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano, & Zubillaga-del Río, 2013).

En otras palabras, en respuesta a lo que espera el MEN (2017b), propuestas como Sé DUA fomentan el dar cabida a todos los estudiantes dentro de un diseño curricular que parte desde sus capacidades y cotidianidades. De esta manera, el diseño de estructuras curriculares flexibles facilita la creación de experiencias asequibles y significativas, en las que se valora la individualidad de los estudiantes y se reconoce como importante su rol activo en el proceso de

aprendizaje; al tiempo que desde la experticia del docente se puede transformar el aula y hacer de la práctica pedagógica una situación en la que se reconoce la diversidad como eje central de la enseñanza.

Por todo lo antes mencionado, Sé DUA cumple con el marco del DUA ya que logra adoptar y ajustar los principios, pautas y puntos de verificación en favor del proceso educativo de los estudiantes, en donde estos son protagonistas de las actividades pedagógicas y se desenvuelven entre el contenido que se les proporciona (Principio I: múltiples formas de representación), las diferentes maneras de navegar por su propio aprendizaje y crear rutas de acceso (Principio II: múltiples formas de acción y expresión), y la implicación dentro de su propio proceso de aprendizaje (Principio III: múltiples formas de motivación); de una manera experimental, libre y participativa.

Categoría Educación Inclusiva – Acciones Inclusivas

Desarrollo de situaciones, circunstancias y hechos enmarcados dentro la concepción de inclusión y ejercicio de reflexión alrededor de las acciones inclusivas llevadas a cabo. Al retomar las acciones inclusivas generadas durante la implementación de la propuesta Sé DUA, es importante destacar que, a lo largo de las sesiones de trabajo, las relaciones entre estudiantes son cambiantes y evolucionan hasta el punto de conformar grupos de trabajo aleatorios y participar de manera colectiva en pro de objetivos comunes (sesión 5).

Con relación a lo anterior, se evidencia que la educación inclusiva se describe como un proceso que responde a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes, pero que se debe considerar no solo desde la participación en actividades, acciones y aprendizajes (UNESCO, 2005), sino desde el reconocimiento, identificación y tratamiento de las relaciones de quienes protagonizan dicha participación: los estudiantes. De esta manera, se comprueba desde los resultados que el logro de las acciones inclusivas va de la mano de las situaciones de clase que pueden ser cercanas al concepto de inclusión, como también de los conocimientos y manejo de estrategias a desarrollar por parte del docente que orienta tales acciones.

Por otra parte, los resultados exponen la validez de facilitar orientaciones en torno a las dinámicas de grupo y garantías en la creación de condiciones adecuadas para que todos los

estudiantes sean participantes del aprendizaje sin excepción, siempre y cuando estás velen por la acción voluntaria, el reconocimiento y respeto por sus preferencias, y la aceptación de su autonomía al entrar a ser parte de un proceso de inclusión desde el trabajo de clase. Esto tiene relación con los principios de la educación inclusiva, los cuales proporcionan una estructura de inclusión a partir del equilibrio de oportunidades y acceso a la educación (Equidad), la flexibilidad en la enseñanza y la respuesta a la diversidad (Pertinencia), y las experiencias significativas y el aprendizaje desde lo social y personal (Relevancia) (UNESCO, 2007). De la misma manera, se presenta en los registros de observación un alto interés en permitir a todos los estudiantes ser parte de las actividades incluyentes, siendo ellos mismos, participando desde sus cotidianidades y nociones, creando alrededor de lo que creen verdadero o falso, y siendo guiados en el desarrollo de sensibilidad frente a la diferencia y la diversidad, sin ser atacados por los conceptos formales.

Adicionalmente, en la propuesta Sé DUA, se deben ampliar espacios en los que –de manera precisa– se lleve a cabo un acompañamiento reflexivo en torno a las acciones inclusivas. Esto, ya que de esta manera se puede orientar a los estudiantes a estructurar su conocimiento y los conceptos que aprenden de manera más intrínseca y consciente, destacando la importancia de relacionar su aprendizaje con elementos simbólicos, abstractos y con un mayor nivel de dificultad intelectual; y no solo de manera efímera, ocasional y basada en experiencias aisladas.

Categoría Arte Comunitario – Acceso a la Creación Artística

Posibilidad de acceso y permanencia en actividades relacionadas con el diseño, creación y materialización artística. En cuanto al acceso y permanencia en las actividades inclusivas, la Propuesta pedagógica Sé DUA da muestra de la creatividad y alta capacidad de ejecución en la creación de elementos que a través del arte comunitario representan las realidades y los conceptos de diferencia y diversidad, junto con todo lo que confluye alrededor de estos.

Es de destacar que, en la misma línea que lo propuesto por García-Morales (2012), el arte visualizado como estrategia pedagógica, abre a la educación la pluri-posibilidad de expresar a través de materializaciones artísticas las necesidades, sensaciones, inquietudes e ideas de los artistas y su comunidad. En ese sentido, lo que desde Sé DUA se logra es dar “carta blanca” al

acceso y permanencia de los estudiantes en cuanto a la exploración estética y persuasión frente a su experiencia y a los conocimientos personales que la alimentan. En el caso del presente estudio, los conceptos de diferencia y diversidad funcionan como excusa para generar escenarios incluyentes y relaciones emocionales, sensitivas, y que promueven la experimentación de manera grupal. De esta manera, cabe resaltar que la propuesta Sé DUA llega a orientar su desarrollo pedagógico-artístico observando sigilosamente las 7 funciones del arte de García-Morales (2012), las cuales elevan al arte como canal de: (a) reflexiones sobre la realidad, (b) acción terapéutica, (c) ejercita la percepción real/imaginario, (d) sensaciones trascendentales, (e) comunicación y comprensión del otro, (f) construcción de comunidad y (g) valorización de la creación material e inmaterial.

Respecto a lo anterior, luego de la implementación, en los resultados se ratifica que estas 7 funciones del arte enlistadas por García-Morales (2012) sí se presentan en la ejecución del proceso creativo de los estudiantes. De hecho, más allá de simplemente ser evidentes, cumplen un papel muy valioso para el desarrollo de las actividades pedagógicas, pues permiten al investigador valorar de manera objetiva el proceso del grupo y las evoluciones de los estudiantes en torno a su comprensión de los contenidos y su interiorización y hallazgo conceptual.

Por otra parte, las relaciones generadas desde el diseño, creación y materialización de los productos de cada sesión de trabajo, ubica al investigador frente a la concepción pedagógica del arte como un logro común para los estudiantes que hallan en el un espacio de expresión libre, llamativa y retadora; así como un proceso colectivo que estimula la creatividad y la imaginación, y que simplifica las complejidades que se pueden representar al tratar conceptos tan dicotómicos como la diferencia y la diversidad. Finalmente, los resultados del estudio sensibilizan al investigador en torno a la idea retornar a las inquietudes personales que motivaron esta investigación y darles respuesta de la manera más sincera y basada en la experiencia, por lo que a continuación se enuncian tales preguntas:

- **¿Cómo lograr la inclusión en el aula de clase?**

A través de la creación de marcos normativos y currículos flexibles que reconozcan las capacidades y potencialidades de todos los estudiantes, sin excepción alguna; así cómo las

múltiples posibilidades de participar, evolucionar y alcanzar objetivos comunes dentro del grupo de aula. Además, siendo un estudiante, docente e investigador actualizado e indagador de los conceptos, procesos, estrategias y experiencias pedagógicas que respondan a la diversidad de los estudiantes y que enriquezcan el entorno que rodea el aula de clase.

- **¿Cómo generar escenarios inclusivos?**

Teniendo en cuenta las características propias de la comunidad y su entorno, así como sus particularidades, habilidades y necesidades; con la intención de planear actividades apropiadas, que cuenten con una estructura pedagógica que favorezcan un espacio incluyente y de participación para todos y todas.

- **¿Cómo diseñar actividades inclusivas?**

Partiendo de objetivos sencillos, básicos y adecuados para el nivel de todos los estudiantes; y con base en sus capacidades y habilidades se deben diseñar experiencias significativas que garanticen el acceso y permanencia al aprendizaje, así como a las metodologías, dinámicas, recursos y valoraciones. Para esto es importante identificar los niveles de dificultad de acuerdo con sus potencialidades, proporcionar el mayor número de interacciones con materiales de fácil acceso, facilitar la exploración a partir de elementos y situaciones comunes, y delimitar logros que respondan a la diversidad de los estudiantes.

- **¿Cómo promover la participación en actividades inclusivas?**

Estableciendo adquisiciones de logro, motivaciones, contenidos claros y acompañamiento oportuno y apropiado tanto en el proceso de los estudiantes, como en el del docente. También desde el diseño y ejecución de actividades llamativas, experimentales, exploratorias y desafiantes para los estudiantes; así como desde estrategias lúdicas de captura de la atención e interés.

- **¿Qué recursos utilizar?**

Principalmente el uso de recursos y materiales que sean apropiados para la diversidad de los estudiantes de clase. Con esto se hace referencia a elementos perceptibles a través de todos los sentidos.

Algunos ejemplos son el uso de lana de colores, algodón, hojas, plastilina, pegamento blanco, madera, plástico, material de reciclaje, cartón, agua, líquidos seguros, espumas, tiza, escarcha, aromatizantes como jabón líquido, canela, café, bebidas en polvo, comestibles, grabación y reproducción de audios, entre otros.

Conclusiones

Teniendo presente todo lo expuesto a lo largo del desarrollo de la investigación, es pertinente afirmar que:

- El desarrollo de alternativas como la Propuesta pedagógica Sé DUA puede llegar a favorecer la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase a partir de la adaptación del DUA siempre y cuando se sea fiel a la flexibilización de los currículos y a las dinámicas que desde el DUA se proponen; de lo contrario se puede caer en el error de pretender ajustar actividades, materiales y estrategias sin tener en claro sus verdaderas implicaciones.
- En la búsqueda de medios que faciliten la representación artística de los niños y niñas, el arte comunitario puede utilizarse como un canal de exploración y experimentación que simplifique la comprensión de conceptos que pueden llegar a ser complejos para los estudiantes.
- Es evidenciable que la propuesta logra responder a las prioridades de la educación actual, si se ve desde la promoción e implementación de ajustes que respondan a las realidades que se presentan en el aula de clase, y su diversidad. Esto hace referencia a la estructuración de metodologías, contenidos y recursos que promuevan la generación de procesos de inclusión en el aula y que permitan la articulación entre las experiencias y los contenidos a enseñar.
- El estudio ejecuta con éxito el pilotaje de la propuesta Sé DUA y sus resultados proporcionan herramientas investigativas para la estructuración de propuestas pedagógicas que busquen responder a inquietudes relacionadas con la inclusión en el aula de clase, lo cual es un logro para la educación en Colombia, pues fomenta el acercamiento a dinámicas relacionadas con la inclusión dentro y fuera del escenario educativo.

- Las acciones inclusivas van de la mano de la experiencia y manejo de estrategias incluyentes por parte del docente que orienta tales acciones. Por lo tanto, un mal manejo de los conceptos a enseñar, de las metodologías a usar o de las dinámicas de grupo, puede llegar a representar una falla a lo propuesto desde el marco de la educación inclusiva, siendo esto un posible estancamiento para el desarrollo de la temática dentro de la escuela.
- Se pueden proporcionar ajustes metodológicos y apoyos pedagógicos apropiados manteniendo las expectativas de logro altas en los estudiantes, y sin necesidad de discriminar sus particularidades en la ejecución de actividades, uso de recursos y evaluaciones.
- La labor docente debe involucrarse cada vez más con la creación de modelos, propuestas y alternativas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje en todos los estudiantes sin excepción alguna y partiendo desde sus potencialidades intelectuales.
- El rol docente no puede reducir su cobertura a unos pocos escenarios educativos, sino que en lo posible debería apostar por la tendencia al nomadismo profesional, esto con el fin de dar la posibilidad a distintos contextos y poblaciones de tener un acercamiento y relacionarse con prácticas enmarcadas dentro de la inclusión.

Recomendaciones

Desde la lectura de los factores que influyeron en la implementación de esta propuesta, se recomienda buscar una profundización más acertada al pretender la realización de proyectos que quieran abordar este tipo de temáticas como lo son el DUA, educación inclusiva y arte comunitario en la educación escolar; pues son temáticas que aunque se ven como simples y ajustables, se puede caer en el error de mecanizarlas y convertirlas en conceptos poco reflexionados y de paso tal vez lograr desde un uso fallido, desarticularlos.

Así mismo, se debe profundizar en la búsqueda de espacios en los que de manera precisa se facilite que los estudiantes y los docentes gocen de una discusión profunda y de un acompañamiento reflexivo en torno a las acciones inclusivas, ya que de esta manera se puede orientar a los estudiantes a estructurar su conocimiento y los conceptos que aprenden de manera más intrínseca y consciente. A su vez, se debe promover la autorreflexión, indagación, punto de

vista crítico y expresión de ideas personales en torno a la inclusión de manera personalizable y significativa, con el fin de que potenciar las capacidades de participación, comunicación y socialización de los estudiantes.

Limitaciones del proyecto

La investigación presentó un evidente retraso debido al manejo de tiempo por parte del investigador y los intermitentes avances de estudio a lo largo de su desarrollo. Por su parte, el tiempo destinado para la implementación de la propuesta Sé DUA debió ser más extenso, para así aprovechar numerosos espacios en los que se pudieran verificar los principios del DUA y evidenciar acciones inclusivas que enriquecieran el diseño, ejecución y valoración de las actividades inclusivas. De igual manera, otra limitación puede ser que pesar de que los estudiantes se encuentren en un contexto inclusivo, en el que debe estarse construyendo una cultura de la inclusión, más no se llegue a evidenciar dentro de esta una apropiación ni profundización en las reflexiones sobre el tema. Así las cosas, se sugiere tener en cuenta estos aspectos para próximos desarrollos.

Referencias

- Abad-Molina, J. (s.f.). *Arte Comunitario en la Escuela Infantil. Experiencia Estética y Arte de la Participación: Juego, Símbolo y Celebración.*
- Acosta, P., Trujillo, J. (2003). *El arte y los valores construyen tejido social* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Hípola, P., Sánchez-Serrano, J. M., & Zubillaga-del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (v. 2.0). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso, C., Gómez, E., Gómez, N., Moyano, N., Olmo, E. and Ramos, E. (s.f.). La investigación evaluativa. Recuperado de <https://bit.ly/2Y1xvo4>
- Andrade-Godoy, C. A. (2017). *La implementacion del diseño universal de aprendizaje en la escuela normal superior de Ibaguè a traves de los docentes de basica secundaria y educacion media* (tesis de especialización). Universidad del Tolima, Ibagué. Recuperado de <https://bit.ly/2WcTGKT>
- Ararcón-Ochoa, P. M. (2001). *En busca de una metodología que promueva la autoestima y el liderazgo a través de las artes plásticas* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía. Recuperado de <https://bit.ly/2HSzftw>
- Baptista, M., Fernández, C., Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Bernal-Gómez, D. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje-Contextualización y práctica*. Ponencia presentada en la Universidad de La Sabana, Chía.
- Betancourt, R., Guevara, L., & Fuentes, E. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras.*

- Caracterización y retos*. Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/30FBqcu>
- CAST (2011). *Cuestionario para Educadores versión 2.0. Pautas DUA*. Recuperado de <https://bit.ly/2vxjwU>
- Cerón-Vega, E. (2015). *“Educación inclusiva” : una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede campestre* (tesis de grado). Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2TIm3Wv>
- De la Parra-García, J., & Gutiérrez-Castro, M. T. (s.f.). *El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje*.
- Díaz-Posada, L. E. (2016). Modelo de registro de observación no estructurada [recurso pedagógico]. *Universidad de La Sabana*. Recuperado de <https://bit.ly/2vxSwKP>
- Expósito-López, J. (2003). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975/2000)*. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/2IEeN1d>
- Fuentes, N. (2003). *Trabajo colaborativo*. Curso de capacitación ITESM.
- García-Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI: Arte y Sociedad: Revista de Investigación*, (1), 1-12.
- García-Soto, M. F. (2017). *PensArte: Estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico creativo a través de los lenguajes del arte* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía.
- Gómez-Granell, C., & Coll-Salvador, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, (221), 8-10.
- Kamm, R. M. (2009). *Integración e inclusión. Principales diferencias*. Asunción, Paraguay.: Color abc. Recuperado de <https://bit.ly/2Iqg5ty>

- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá, D.C.: Autor.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Bogotá, D.C.: Autor.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Decreto 1421 de 2017*. Bogotá, D.C.: Autor.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, D.C.: Autor.
- MinSalud - Ministerio de Salud y Protección Social (2017). *Normograma de discapacidad para la República de Colombia*. Bogotá, D.C.: Autor.
- Moreno-Rincon, K. V. (2018). *El juego y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático* (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2waTWF9>
- Muñoz-Ortíz, F. (2001). *Mural - mosaico en cerámica, actividad lúdica en el Colegio Nacional Santa Librada de Neiva* (tesis de grado). Universidad de La Sabana, Chía. Recuperado de <https://bit.ly/30vtk5U>
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. *Organización de Naciones Unidas*, New York.
- Palacios-Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 4, 127 - 211.

- Parada-Esquivel, M.E. (2002). *La plástica como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en los niños de 8 a 12 años* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía. Recuperado de <https://bit.ly/2waRLrx>
- Ararcón-Ochoa, P. M. (2001). *En busca de una metodología que promueva la autoestima y el liderazgo a través de las artes plásticas* (tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía. Recuperado de <https://bit.ly/2HSzftw>
- Podésta, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: Experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. Trabajo presentado en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires.
- SED. (2012). Lineamiento pedagógico: Educación para la ciudadanía y la convivencia. Bogotá, D.C.: *Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, Secretaría de Educación*.
- SED - Secretaría de Educación Distrital (2016). *Reorganización de la enseñanza por ciclos*. Recuperado de <https://bit.ly/2DIRv7i>
- SEM - Servicios Educativos del Magisterio (2000). *ABC del constructivismo. Compilación*. Bogotá, D.C.: Ediciones SEM.
- Alonso, C., Gómez, E., Gómez, N., Moyano, N., Olmo, E., & Ramos, E. (s.f.). *La investigación evaluativa*. Recuperado el 15 de marzo de 2019, del sitio web: <https://bit.ly/2Y1xvo4>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2VGrSy7>

Apéndice B

Estructura planeación de las experiencias inclusivas y planeaciones 1 a 5 propuestas para las experiencias inclusivas - Propuesta pedagógica “Sé DUA”

Estructura general de planeación de experiencias inclusivas	
<p>El presente formato corresponde a la estructura de validación de las experiencias inclusivas de la propuesta pedagógica Sé DUA. Cuenta con una serie 8 ítems que pretenden valorar la presencia o ausencia de los siguientes componentes de planeación:</p>	
1. Título de la experiencia inclusiva	
<p>Debe expresar de manera provocativa la lectura de la experiencia inclusiva, al igual que debe dar pistas sobre sus propósitos y finalidad.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>	
2. Objetivo	3. Breve descripción conceptual
<p>Debe exponer de manera simple, clara y precisa el objetivo determinado para esa experiencia en particular.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>	<p>Presenta información conceptual breve y precisa acerca de elementos, materiales o producto que caracterizan la experiencia inclusiva en particular.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>
4. ¿Para qué sirve?	
<p>Explica una serie de funciones que la experiencia inclusiva propuesta puede facilitar durante su ejecución.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>	
5. ¿Cuándo desarrollarla?	6. ¿Con qué población?
<p>Describe una situación específica o propone el desarrollo de la experiencia inclusiva como introducción, refuerzo, o evaluación de contenidos relacionados con la Educación inclusiva.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>	<p>Propone un perfil flexible y modificable acerca del tipo de población que se esperaría que participara de la experiencia inclusiva.</p> <p style="text-align: center;">Aplica___ / No aplica___</p>

7. Procedimiento

Expone uno por uno los pasos para llevar a cabo el desarrollo de la experiencia inclusiva, presentando pautas y orientaciones generales acerca de la ejecución de la actividad, la metodología, los recursos, y los tiempos.

Aplica___ / No aplica___

8. Preguntas orientadoras

Son preguntas generales que pueden facilitar la reflexión antes, durante y después de ejecutada la experiencia inclusiva.

Aplica___ / No aplica___

Comentarios adicionales:

Fecha: ___/___/2018.

B1. Planeación experiencia inclusiva I: “Grupos de...”**1. Título de la experiencia inclusiva**

JUEGO “GRUPOS DE...” PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS DIFERENCIA Y DIVERSIDAD.

<p align="center">2. Objetivo</p> <p>Orientar a los estudiantes para que logren establecer las desemejanzas entre los conceptos diferencia y diversidad.</p>	<p align="center">3. Breve descripción conceptual</p> <p>Diferencia: Cualidad, característica o circunstancia que hace que una persona o cosa sea diferente de otra.</p> <p>Diversidad: Se refiere a la amplia existencia de variedades y abundancia de cualidades, características y circunstancias que permiten diferenciar a una persona de otra.</p>
<p align="center">4. ¿Para qué sirve?</p> <p align="center">Reconocer y establecer desemejanzas entre los conceptos diferencia y diversidad.</p>	
<p align="center">5. ¿Cuándo desarrollarla?</p> <p>Durante actividades que impliquen la identificación de características y particularidades propias de las personas que conforman un grupo o comunidad.</p> <p>También durante actividades de integración, asociación-disociación e interacción personal.</p>	<p align="center">6. ¿Con qué población?</p> <p align="center">Estudiantes de grado cuarto de primaria</p> <p align="center">Edades entre los 10 a 12 años</p> <p align="center">Mixto</p> <p align="center">Nacionalidad colombiana y venezolana</p> <p align="center">Diferentes regiones del país</p>
<p align="center">7. Procedimiento</p> <p>a. Desarrollar un ice breaker que capte la atención de los estudiantes. En este caso, “Simón dice...”.</p> <p>b. Presentar la actividad que se va a desarrollar. En este caso “Grupos de...” el cual busca que los estudiantes se relacionen entre ellos al integrar grupos aleatorios de acuerdo con las instrucciones del docente. Ejemplo: “Háganse en grupos de personas que nacieron el mismo año”, “grupos de personas que tienen el mismo tono de piel”, “grupos de personas que tengan el mismo color favorito”.</p> <p>c. Hacer preguntas orientadoras y entrar a explicar el tema “Diferencias y diversidad”.</p> <p>d. Retroalimentar la actividad basado en las respuestas de los estudiantes.</p> <p>e. Explicar el trabajo de materialización de la actividad a través de un ejemplo concreto.</p>	

f. Recoger los productos, proveer información acerca de la siguiente clase.

g. Anotar y archivar documentación sobre la clase.

8. Preguntas orientadoras

¿Cómo está conformado un grupo? ¿A partir de qué características podríamos reunirnos en grupo? ¿Qué tipos de grupos podemos conformar? ¿Qué tipos de grupos podrían mostrar el concepto diferencias? ¿Cómo se podría representar la diversidad?

Comentarios adicionales:

Fecha: 29 /08 / 2018.

B2. Planeación experiencia inclusiva 2: “Figura humana I”.

1. Título de la experiencia inclusiva	
FIGURA HUMANA I: CREACIÓN DE PERSONAJES CON MATERIALES RECICLADOS	
2. Objetivo	3. Breve descripción conceptual
Guiar la reconstrucción de los conceptos diferencia y diversidad en productos creativos que faciliten su comprensión	<p>Diferencia: Cualidad, característica o circunstancia que hace que una persona o cosa sea diferente de otra.</p> <p>Diversidad: Se refiere a la amplia existencia de variedades y abundancia de cualidades, características y circunstancias que permiten diferenciar a una persona de otra.</p>
4. ¿Para qué sirve?	

Expresar nociones sobre la igualdad de oportunidades a partir de la asociación de diferencia, diversidad y características personales en general.	
5. ¿Cuándo desarrollarla?	6. ¿Con qué población?
Durante actividades que impliquen la identificación de características y particularidades propias de las personas que conforman un grupo o comunidad.	Estudiantes de grado cuarto de primaria
También durante actividades de integración, asociación-disociación e interacción personal.	Edades entre los 10 a 12 años
	Mixto
	Nacionalidad colombiana y venezolana
	Diferentes regiones del país
7. Procedimiento	
<p>a. Desarrollar un ice breaker que capte la atención de los estudiantes. En este caso, “Cuando yo diga sí, ustedes dicen no”.</p> <p>b. Presentar la actividad que se va a desarrollar. En este caso “Figura humana I” la cual busca que de manera individual o grupal los estudiantes diseñen de manera creativa personajes con materiales reciclados a partir de la identificación y ejemplificación de tipos de personas, características y particularidades.</p> <p>c. Hacer preguntas orientadoras y entrar a profundizar el tema “Diferencias y diversidad”, incluyendo el concepto características personales.</p> <p>d. Retroalimentar la actividad basado en la entrevista y comentarios brindados por los estudiantes.</p> <p>e. Recoger los productos, proveer información acerca de la siguiente clase.</p> <p>f. Anotar y archivar documentación sobre la clase.</p>	
8. Preguntas orientadoras	
<p>¿Qué es una persona? ¿Qué diferencia a una persona de otras? ¿Qué características tienen las personas que conforman tu familia? ¿Cuáles crees que son las características que te hacen diferente a los demás? ¿Cómo podemos representar las características personales? ¿Las personas pueden considerarse diferentes o diversas?</p>	

Comentarios adicionales:

Fecha: 31/08 / 2018.

B3. Planeación experiencia inclusiva 3: “Figura humana II”.

1. Título de la experiencia inclusiva	
FIGURA HUMANA II: CREACIÓN DE PERSONALIDADES PARA PERSONAJES	
2. Objetivo	3. Breve descripción conceptual
Guiar la reconstrucción de los conceptos diferencia y diversidad en productos creativos que faciliten su comprensión	<p>Diferencia: Cualidad, característica o circunstancia que hace que una persona o cosa sea diferente de otra.</p> <p>Diversidad: Se refiere a la amplia existencia de variedades y abundancia de cualidades, características y circunstancias que permiten diferenciar a una persona de otra.</p> <p>Características personales: Elementos que componen a una persona y la hacen única, ya sea de manera física, psicológica e intelectual.</p> <p>Autenticidad: Cualidad de auténtico, único e irreplicable.</p>
4. ¿Para qué sirve?	
Diseñar personalidades para los personajes creados en material reciclado, de manera creativa	

<p style="text-align: center;">5. ¿Cuándo desarrollarla?</p> <p>Durante actividades que impliquen la identificación de características y particularidades propias de las personas que conforman un grupo o comunidad.</p>	<p style="text-align: center;">6. ¿Con qué población?</p> <p style="text-align: center;">Estudiantes de grado cuarto de primaria</p> <p style="text-align: center;">Edades entre los 10 a 12 años</p> <p style="text-align: center;">Mixto</p> <p style="text-align: center;">Nacionalidad colombiana y venezolana</p> <p style="text-align: center;">Diferentes regiones del país</p>
<p style="text-align: center;">7. Procedimiento</p> <p>a. Desarrollar un ice breaker que capte la atención de los estudiantes. En este caso, “Congelados y descongelados”.</p> <p>b. Presentar la actividad que se va a desarrollar. En este caso “Figura humana II” la cual busca que los estudiantes de manera individual o colectiva logren hallar la manera de representar las emociones y particularidades de tipo físico, psicológico e intelectual a partir del concepto “características personales” y “autenticidad”.</p> <p>c. Hacer preguntas orientadoras y entrar a profundizar el tema “Diferencias y diversidad”, incluyendo el concepto características personales y “autenticidad”.</p> <p>d. Acompañar el proceso de elaboración desde las orientaciones y formulación de preguntas creativas.</p> <p>d. Retroalimentar la actividad basado en la entrevista y comentarios brindados por los estudiantes.</p> <p>e. Recoger los productos, proveer información acerca de la siguiente clase.</p> <p>f. Anotar y archivar documentación sobre la clase.</p>	
<p style="text-align: center;">8. Preguntas orientadoras</p> <p>¿Qué podrá ser la autenticidad? ¿Qué es algo único? ¿Podemos decir que las personas son únicas? ¿Y qué tal auténticas? ¿Qué relación pueden tener las características personales y la autenticidad? ¿Si somos auténticos, podemos ser diferentes? ¿La diversidad puede tener alguna relación con la autenticidad?</p>	

Comentarios adicionales:

Fecha: 05/09 / 2018.

B4. Planeación experiencia inclusiva 4: “Botellas de colores”.

1. Título de la experiencia inclusiva	
<p>BOTELLAS DE COLORES: REFLEXIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE DIFERENCIA, DIVERSIDAD, CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y AUTENTICIDAD.</p>	
2. Objetivo	3. Breve descripción conceptual
<p>Socializar los conocimientos adquiridos acerca de la diferencia, diversidad, características personales y la autenticidad, a partir de representaciones creativas.</p>	<p>Diferencia: Cualidad, característica o circunstancia que hace que una persona o cosa sea diferente de otra.</p> <p>Diversidad: Se refiere a la amplia existencia de variedades y abundancia de cualidades, características y circunstancias que permiten diferenciar a una persona de otra.</p> <p>Características personales: Elementos que componen a una persona y la hacen única, ya sea de manera física, psicológica e intelectual.</p> <p>Autenticidad: Cualidad de auténtico, único e irreplicable.</p>
4. ¿Para qué sirve?	
<p>Expresar reflexiones acerca de los conceptos de diferencia, diversidad, características personales y autenticidad a partir de medios creativos.</p>	

<p style="text-align: center;">5. ¿Cuándo desarrollarla?</p> <p>Durante actividades que impliquen la verbalización, indagación y reflexión acerca de características y particularidades propias de las personas que conforman un grupo o comunidad.</p>	<p style="text-align: center;">6. ¿Con qué población?</p> <p>Estudiantes de grado cuarto de primaria</p> <p>Edades entre los 10 a 12 años</p> <p>Mixto</p> <p>Nacionalidad colombiana y venezolana</p> <p>Diferentes regiones del país</p>
<p style="text-align: center;">7. Procedimiento</p> <p>a. Desarrollar un ice breaker que capte la atención de los estudiantes. En este caso, “Sigue el ritmo”.</p> <p>b. Presentar la actividad que se va a desarrollar. En este caso “Botellas de colores” desde la que se busca permitir a los estudiantes de manera colectiva experimentar con recursos potencialmente creativos para que a través de la materialización puedan socializar sus conocimientos y nociones acerca de los conceptos de diferencia, diversidad, características personales y autenticidad.</p> <p>d. Acompañar el proceso de elaboración desde las orientaciones y formulación de preguntas creativas.</p> <p>d. Retroalimentar la actividad basado en la entrevista y comentarios brindados por los estudiantes.</p> <p>e. Recoger los productos, proveer información acerca de la siguiente clase.</p> <p>f. Anotar y archivar documentación sobre la clase.</p>	
<p style="text-align: center;">8. Preguntas orientadoras</p> <p>¿Cómo podemos expresar nuestras ideas acerca de los conceptos vistos? ¿Qué puede hacer más sencillo la expresión de una idea? ¿Los ejemplos pueden facilitar la representación de los conceptos?</p>	

Comentarios adicionales:

Fecha: 26/09 / 2018.

B5. Planeación experiencia inclusiva 5: “Gran formato sobre suelo”.

1. Título de la experiencia inclusiva	
GRAN FORMATO SOBRE SUELO: VÍAS CREATIVAS PARA REPRESENTAR LA DIVERSIDAD.	
2. Objetivo	3. Breve descripción conceptual
Socializar los conocimientos adquiridos acerca de la diferencia, diversidad, características personales y la autenticidad, a partir de representaciones creativas.	<p>Diferencia: Cualidad, característica o circunstancia que hace que una persona o cosa sea diferente de otra.</p> <p>Diversidad: Se refiere a la amplia existencia de variedades y abundancia de cualidades, características y circunstancias que permiten diferenciar a una persona de otra.</p> <p>Características personales: Elementos que componen a una persona y la hacen única, ya sea de manera física, psicológica e intelectual.</p> <p>Autenticidad: Cualidad de auténtico, único e irreplicable.</p>
4. ¿Para qué sirve?	
Representar el conocimiento adquirido a través de la co-creación de una pieza de arte comunitario	
5. ¿Cuándo desarrollarla?	6. ¿Con qué población?
Durante actividades que impliquen la materializar a modo de síntesis ideas acerca de los conceptos de diferencia, diversidad, características y particularidades propias de las personas que conforman un grupo o comunidad, y la autenticidad.	<p>Estudiantes de grado cuarto de primaria</p> <p>Edades entre los 10 a 12 años</p> <p>Mixto</p> <p>Nacionalidad colombiana y venezolana</p> <p>Diferentes regiones del país</p>
7. Procedimiento	

- a. Desarrollar un ice breaker que capte la atención de los estudiantes. En este caso, “Manitas calientes”.
- b. Presentar la actividad que se va a desarrollar. En este caso “Gran formato sobre suelo” desde el que se pretende dar un escenario, las herramientas y los recursos suficientes para facilitar que los estudiantes de manera colectiva puedan representar y sintetizar creativamente los conocimientos y nociones acerca de los conceptos de diferencia, diversidad, características personales y autenticidad.
- d. Acompañar el proceso de elaboración desde las orientaciones y formulación de preguntas creativas.
- d. Retroalimentar la actividad basado en la entrevista y comentarios brindados por los estudiantes.
- e. Reconocer y analizar los productos realizados.
- f. Anotar y archivar documentación sobre la clase.

8. Preguntas orientadoras

¿Qué es el gran formato? ¿Cómo podemos representar las ideas sobre diferencia, diversidad, características personales y autenticidad en gran formato? ¿Qué elementos nos pueden facilitar el trabajo? ¿Cómo representar de manera creativa los conceptos estudiados?

Comentarios adicionales:

Fecha: 03/10/2018.

Apéndice C

Validación del “Cuestionario de verificación de experiencias inclusivas” - Propuesta pedagógica “Sé DUA”

Doctor(a)

NOMBRE DEL EXPERTO

Respetado(a) evaluador(a):

De antemano le expresamos nuestro agradecimiento por haber aceptado la solicitud para participar como experta en la validación del **“instrumento para la verificación de los principios del DUA en seis actividades pedagógicas”**. Este es uno de los instrumentos de recogida de datos a emplear en el marco de la tesis de grado titulada **“SÉ DUA: Propuesta pedagógica para la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase”**, la cual busca evaluar un conjunto de 6 sesiones que serán desarrolladas durante el periodo académico 2018-2 en cursos de cuarto de primaria de la Institución Educativa Oficial José Joaquín Casas de Chía. Así, el objetivo de la investigación –desarrollada desde un enfoque cualitativo, y desde la perspectiva de la investigación evaluativa– es **“diseñar y evaluar una propuesta pedagógica que favorezca la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase de grado cuarto de la IEO José Joaquín Casas, a partir de la apropiación de los principios del DUA y el arte comunitario”**. Dicho trabajo lo estoy desarrollando como estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, y es asesorado por la docente Leidy Evelyn Díaz Posada. Para nosotros es muy importante contar con su colaboración en la revisión de este instrumento, dada su experticia en el tema. Agradecemos enormemente que haya dispuesto de su tiempo para ello. En la página siguiente encontrará las instrucciones para llevar a cabo la revisión y estaré atentos a cualquier aclaración que requiera, si es el caso.

Cordialmente,

BRYAN SNEIDER RAIRÁN CAICEDO

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Correo: bryanraca@unisabana.edu.co / Teléfono: 301 685 2716

Hoja de instrucciones

Los siguientes son los criterios de evaluación para los ítems expuestos en el instrumento, los cuales se derivan de los principios del DUA (que equivalen a las categorías de la investigación), sus pautas (subcategorías), y sus puntos de verificación. Le agradecemos que puntúe cada ítem con los valores 0, 1, 3 o 5, según corresponda a la luz de los indicadores de cumplimiento descritos para cada puntaje (columna de la derecha).

Criterios	Calificación	Indicador de cumplimiento
Relevancia La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida	0. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	1. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia, pero otro puede estar incluyendo lo que mide esta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	5. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la categoría/subcategoría a la que corresponde	0. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	1. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la categoría.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la categoría involucrada.
	5. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la categoría.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas	0. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	1. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utiliza de acuerdo con su significado u orden.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos empleados en el ítem.
	5. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<p>Suficiencia</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma categoría/subcategoría bastan para obtener la medición de esta.</p>	0. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la categoría propuesta.
	1. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la categoría, pero no responden a esta en total.
	3. Moderado nivel	Se debe incrementar el número de ítems para poder evaluar la categoría completamente.
	5. Alto nivel	Los ítems son suficientes.

Formato de calificación

Instrumento 1: Cuestionario para la verificación de los principios del DUA en las actividades pedagógicas de la propuesta “Sé DUA”

Por favor califique cada uno de los ítems con el número **0, 1, 3 o 5**, según sea su apreciación (recordando los criterios para cada puntaje que están en página anterior).

Es de destacar que este cuestionario será diligenciado por el docente investigador en dos momentos: 1) Al planear las actividades pedagógicas, y 2) Al finalizar la ejecución de cada una de estas. Ello facilitará la verificación del cumplimiento del propósito con que se cuenta, que es diseñar e implementar experiencias pedagógicas basadas en los principios y pautas del DUA.

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
I. Proporcionar diferentes formas de representación	1. La actividad proporciona opciones para la percepción	1.1. ¿Se dispone de opciones que permiten la personalización de la información?	<ul style="list-style-type: none"> El material usado permite ajustar el tamaño de texto. 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se usan materiales coloridos, llamativos y personalizables 					

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
en la actividad pedagógica			<ul style="list-style-type: none"> Se usan contenidos visuales de apoyo y gráficos legibles 					
		1.2. ¿Ofrece alternativas de información visual?	<ul style="list-style-type: none"> Las imágenes visuales usadas cuentan con descripción de apoyo 					
			<ul style="list-style-type: none"> Las imágenes visuales cuentan con apoyos táctiles 					
	2. La actividad proporciona múltiples opciones para el lenguaje	2.1. ¿Se facilita la clarificación del vocabulario?	<ul style="list-style-type: none"> Se usan símbolos para facilitar la comprensión de la información 					
			<ul style="list-style-type: none"> Los conceptos y vocabulario usados son fáciles 					
		2.2. ¿Se promueve la comprensión con símbolos?	<ul style="list-style-type: none"> Se presentan los conceptos clave por medio de símbolos y se hace evidente la relación concepto-símbolo 					

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
	3. La actividad proporciona opciones para la comprensión	3.1. ¿Se destacan ideas principales?	• Se destacan los conceptos e información clave					
			• Se presenta el paso a paso del trabajo					
		3.2 ¿Se orienta el procesamiento de la información?	• Se hace uso de múltiples ejemplos y apoyos conceptuales					
			• La información se encuentra agrupada en unidades más pequeñas					
		3.3. ¿Se maximiza la transferencia y generalización de la información?	• Se proporcionan recordatorios y notas orientadoras					
			• Se fomenta el parafraseo					
			• Se promueve la toma de apuntes con organizadores					
			• Se proporcionan mapas mentales para completar					

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
			<ul style="list-style-type: none"> Se promueve la integración de ideas nuevas con conocidas 					
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión en la actividad pedagógica	4. La actividad proporciona opciones para la interacción física	4.1. ¿Se varían los métodos para las respuestas?	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan múltiples alternativas de respuesta 					
	5. La actividad proporciona opciones para la expresión y comunicación	5.1. ¿Se usan múltiples medios de comunicación?	<ul style="list-style-type: none"> Se favorece la redacción en múltiples formas (Textos, dibujo, organizadores conceptuales) 					
		5.2. ¿Se usan múltiples herramientas para la construcción y la composición?	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan modelos y ejemplos concretos 					
	6. La actividad proporciona opciones para orientar las	6.1. ¿Se orienta el establecimiento adecuado de metas?	<ul style="list-style-type: none"> Se proponen metas, objetivos y planes de trabajo 					
<ul style="list-style-type: none"> Las metas, objetivos y planes de trabajo 								

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
	funciones ejecutivas		cuentan con apoyos visuales y se ubican en lugares visibles					
		6.2. ¿Se apoya la planificación y desarrollo de estrategias?	<ul style="list-style-type: none"> Se incorporan avisos de “Parar y pensar antes de actuar” 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se favorece la orientación de pautas para dividir metas en objetivos cortos y alcanzables 					
		6.3. ¿Se facilita la gestión de información y recursos?	<ul style="list-style-type: none"> Se hace uso de organizadores gráficos 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan pautas para la toma de notas 					
		6.4. ¿Se aumenta la capacidad para hacer seguimiento de avances?	<ul style="list-style-type: none"> Se hacen preguntas para aumentar la auto-reflexión 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se incorporan elementos que facilitan la muestra de 					

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
			progresos a través del tiempo					
III. Proporcionar múltiples formas de implicación en la actividad pedagógica	7. La actividad proporciona múltiples opciones para captar el interés	7.1. ¿Se fomenta la elección individual y la autonomía?	<ul style="list-style-type: none"> Se promueve la autonomía de los participantes 					
		7.2. ¿Se optimiza la relevancia, el valor y la autenticidad?	<ul style="list-style-type: none"> Se orientan las actividades hacia la búsqueda de resultados auténticos, comunicables con una audiencia real y que reflejan un claro propósito para los participantes 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se proporciona tareas que permiten la participación activa, exploración y experimentación 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se promueve la elaboración de respuestas personales, evaluación y 					

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
			autorreflexión hacia las actividades					
		7.3. ¿Se reduce la sensación de inseguridad y las distracciones?	<ul style="list-style-type: none"> Durante la actividad se promueve un clima de apoyo y aceptación en el aula Se involucra estimulación sensorial variada 					
	8. La actividad proporciona opciones para mantener el esfuerzo y persistencia	8.1. ¿Se destaca la relevancia de las metas y objetivos?	<ul style="list-style-type: none"> Se utilizan apoyos visuales para ver el resultado previsto 					
<ul style="list-style-type: none"> Se promueven los debates grupales de evaluación del trabajo 								
8.2. ¿Se fomenta la colaboración y comunidad?		<ul style="list-style-type: none"> Se fomentan la creación de grupos de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claras 						
	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan indicaciones sobre 							

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
			cómo y cuándo pedir ayuda					
			<ul style="list-style-type: none"> Se fomentan las interacciones entre pares 					
			<ul style="list-style-type: none"> Se crean normas de trabajo 					
		8.3. ¿Se hace feedback?	<ul style="list-style-type: none"> Se proporciona un seguimiento y feedback formativo 					
	9. La actividad proporciona opciones para la autorregulación	9.1. ¿Se promueven las expectativas y creencias que optimicen la motivación?	<ul style="list-style-type: none"> Se promueven las situaciones que fomenten la autorreflexión 					
	9.2. ¿Se favorece la autoevaluación y autorreflexión?	<ul style="list-style-type: none"> Se usan apoyos visuales para revisar el progreso del trabajo a nivel grupal 						

¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si ___ No ___ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

Al haber finalizado su proceso de evaluación, le agradecemos exporte este documento como archivo PDF y lo envíe a los siguientes correos electrónicos: bryanraca@unisabana.edu.co; leidy.diaz3@unisabana.edu.co

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

Fecha: ____/____/2018

Nombre de evaluador(a): _____ **C.C.** _____

Apéndice D

Formato para registro de observación no estructurada - Propuesta pedagógica "Sé DUA"

Nombre de observador(a): _____

Fecha: _____ **Lugar:** _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Observaciones	Sucesos altamente relevantes
Categorías/Subcategorías de la investigación a las que aporta esta observación	Comentarios del observador (Interpretación)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Apéndice E*Formato de carta de aval de la institución*

Chía, 24 de julio de 2018

Señora

SANDRA TÉLLEZ URBINA

Rectora

IEO José Joaquín Casas de Chía

Asunto: Consentimiento informado para desarrollo de tesis de pregrado.

Estimada rectora:

Por medio de la presente queremos hacerles llegar nuestro agradecimiento por su apoyo al proceso formativo de nuestros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

En el marco del ejercicio investigativo desarrollado desde la academia, queremos contar con su aval para que, este semestre (2018-2), nuestro estudiante Bryan Sneider Rairán Caicedo, tenga la posibilidad de aplicar su trabajo de grado en cursos del grado cuarto de primaria, apoyando el trabajo llevado a cabo por las docentes. El objetivo de su proyecto de investigación es evaluar una propuesta pedagógica que articula el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el arte comunitario con el propósito de favorecer la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase. Para ello, se solicita poder desarrollar las intervenciones en los diferentes espacios académicos que las docentes le brinden, esperando aportar a su quehacer pedagógico y convertirlas en aliadas del proceso. Cabe resaltar que este proyecto de investigación será utilizado exclusivamente con fines académicos, y contará con una cuidadosa supervisión de todo el proceso, desde la asesoría de trabajos de grado de la Facultad de Educación.

Por todo lo anterior, solicitamos amablemente su autorización y colaboración para llevar a cabo este estudio de manera exitosa.

Cordialmente,



Bogotá, 24 de Julio de 2018

SEÑORA
SANDRA TÉLLEZ URBINA
Rectora
IEO José Joaquín Casas

ASUNTO: CONSENTIMIENTO INFORMADO TESIS DE PREGRADO

Estimada señora:

Por medio de la presente queremos hacerles llegar nuestro agradecimiento por su apoyo al proceso formativo de nuestros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil que desarrollan y han desarrollado sus Prácticas Pedagógicas Asesoradas en la IEO José Joaquín Casas.

Continuando con el ejercicio investigativo desde la academia, queremos contar con su aval para que este semestre 2018-2, nuestro estudiante Bryan Sneider Rairán Caicedo, tenga la posibilidad de aplicar su trabajo de grado en los grados cuarto de primaria, apoyando el trabajo llevado a cabo por las docentes.

El objetivo de su proyecto de investigación es *"Diseñar e implementar la propuesta pedagógica Sé DUA, adaptando el DUA y el arte comunitario para favorecer la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase de grado cuarto de la IEO José Joaquín Casas de Chía"*.

Para ello, se solicita poder desarrollar las intervenciones en los diferentes espacios académicos que las docentes le brinden, y así enriquecer el quehacer pedagógico. Cabe resaltar que este proyecto de investigación será utilizado exclusivamente con fines académicos, y contará con una cuidadosa supervisión de todo el proceso, desde la Asesoría de Trabajos de Grado de la Facultad de Educación.

Por todo lo anterior, solicitamos amablemente su autorización y colaboración para llevar a cabo este estudio de manera exitosa.

Cordialmente,

Leidy Evelyn Díaz Posada
Asesora de Opción de Grado

Recibido: Sandra Téllez Urbina
Autorizado: Julio 24/2018.

Apéndice F

Formato consentimiento informado acudientes y/o cuidadores

Consentimiento informado

Estimados padres de familia y/o acudiente:

Yo, Bryan Sneider Rairán Caicedo, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de La Universidad de La Sabana, estoy llevando a cabo mi trabajo de grado que tiene por objetivo construir una propuesta pedagógica que promueva la participación en experiencias inclusivas en un aula de clase de grado cuarto de la IEO José Joaquín Casas, articulando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y el arte comunitario.

Esta propuesta, la cual he denominado “Sé DUA”, consta de seis actividades pedagógicas diseñadas con base al Diseño Universal para el Aprendizaje, la educación inclusiva y el arte. Cada una de estas se desarrollarán dentro de la institución y serán supervisadas por docentes de la IEO José Joaquín Casas y por mi asesora de la Universidad de La Sabana. Además, sus resultados serán utilizados únicamente con fines académicos y en ninguna circunstancia se revelarán datos personales de los estudiantes participantes.

En este sentido, le agradezco que lea los siguientes ítems y que, si está de acuerdo, registre su firma al final como señal de conformidad:

- A. La participación en el proceso tiene un carácter voluntario.
- B. La finalidad de este ejercicio académico es realizar un proceso de investigación a un contexto real y con proyección social.
- C. Durante el proceso se realizarán observaciones a los estudiantes y se tomarán registros fotográficos y audiovisuales, los cuales serán utilizados únicamente con fines académicos.
- D. El proceso tendrá una duración aproximada de 60 días y se realizará en complemento al desarrollo de las actividades académicas de la institución educativa.

E. Los procedimientos que serán aplicados no implicarán ningún riesgo físico o psicológico para los estudiantes.

F. La participación en este proceso no representará ningún gasto de parte de estudiantes, docentes, directivos, o padres de familia; así como ningún tipo de remuneración económica.

G. Los datos personales de los participantes son confidenciales y no serán utilizados para ningún fin.

H. Se da la garantía de que los estudiantes, a través de su representación legal, pueden retirarse libremente y en cualquier momento, sin ninguna consecuencia (en caso de considerarse necesario).

Conforme a lo anterior, la siguiente es la declaración de que la información anterior fue comprendida y es aceptada:

Yo, nombre completo del padre, madre o acudiente identificado con C.C. número de la cédula de lugar de expedición de la cédula, en mi rol de padre / madre / acudiente de nombre completo del niño o niña, estoy de acuerdo con permitir su participación.

Firma:

C.C.

Fecha: _____ de 2018



Universidad de
La Sabana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Fecha: Agosto 26 de 2018

Consentimiento informado

Estimados padres de familia y/o acudientes:

Yo Bryan Sneider Rairán Caicedo, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de La Universidad de La Sabana, estoy llevando a cabo mi trabajo de grado que tiene por objetivo construir una propuesta pedagógica que promueva la participación en experiencias inclusivas en el aula de clase de grado cuarto de la IEO José Joaquín Casas, adaptando los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje y el arte comunitario.

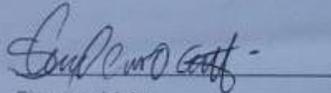
Esta propuesta pedagógica, la cual he denominado "Sé DUA" consta de seis actividades pedagógicas diseñadas en torno al Diseño Universal de Aprendizaje, la educación inclusiva y el arte. Cada una de estas actividades se desarrollarán dentro de la institución y serán supervisadas por la IEO José Joaquín Casas y por la Universidad de La Sabana, y sus resultados serán utilizados únicamente con fines académicos.

Se informa que para la presente investigación:

- A. La participación en el proceso tiene un carácter voluntario.
- B. La finalidad de este ejercicio académico es realizar un proceso de investigación a un contexto real y con proyección social.
- C. Durante el proceso se realizarán observaciones a mi hijo(a) y se tomarán registros fotográficos y audiovisuales, que serán utilizados únicamente con fines académicos.
- D. El proceso tendrá una duración aproximada de 30 días y no interferirá con el desarrollo normal de las actividades académicas en la institución educativa.
- E. Los procedimientos que serán aplicados no implicarán ningún riesgo físico o psicológico para mi hijo(a).

- F. La participación en este proceso no representa ningún gasto de mi parte, así como ningún tipo de remuneración económica.
- G. Los datos personales de mi hijo(a) y de mi familia son confidenciales y no serán utilizados para ningún fin.
- H. Se da la garantía de que mi hijo(a) a través de mi representación legal, pueda retirarse libremente y en cualquier momento, y sin ninguna consecuencia, en caso de considerarse necesario.
- I. Conforme a lo anterior, declaro que entendi y estoy de acuerdo.

Como padres o tutores de Isidoro Martínez C. estamos de acuerdo con permitir su participación.


Firma y cédula:

¡Gracias por su amable colaboración!

Apéndice G

Formato de asentimiento informado para menores de edad

Información compartida con cada estudiante:

Recibe un amistoso saludo. Soy estudiante de Pedagogía Infantil de La Universidad de La Sabana, y me gustaría invitarte a participar en la investigación que estoy desarrollando. El proyecto está compuesto por una serie de actividades (6) relacionadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje, la educación inclusiva y el arte comunitario. ¿Qué es todo eso? Bueno, ¡ya lo iremos descubriendo juntos!

Yo he denominado las actividades como “experiencias inclusivas”, y puede decirte que nos divertiremos y aprenderemos mucho. ¿Qué dices? ¿Te unes?

Recuerda que la decisión es solo tuya, pues la participación es voluntaria. Si dices que sí, regálame tu autógrafo en la siguiente lista. De esta manera quedará constancia de que sabes lo que vamos a hacer y de que aceptaste participar sin que nadie te obligue. ¿Aceptas la invitación?

Nombre del estudiante
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.

Firma como testigo: _____

Nombre: _____

C.C. _____

Cargo: _____

Fecha: _____



Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Asentimiento de menor de edad

Información compartida con cada estudiante:

Recibe un amistoso saludo. Soy estudiante de Pedagogía Infantil de La Universidad de La Sabana, y me gustaría invitarte a participar en la investigación que estoy desarrollando. El proyecto está compuesto por una serie de actividades (6) relacionadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje, la educación inclusiva y el arte comunitario. ¿Qué es todo eso? Bueno, ¡ya lo iremos descubriendo juntos!

Yo he denominado las actividades como "experiencias inclusivas", y puede decirte que nos divertiremos y aprenderemos mucho. ¿Qué dices? ¿Te unes?

Recuerda que la decisión es solo tuya, pues la participación es voluntaria. Si dices que sí, regálame tu autógrafo en la siguiente lista. De esta manera quedará constancia de que sabes lo que vamos a hacer y de que aceptaste participar sin que nadie te obligue. ¿Aceptas la invitación?

Nombre del estudiante	
1	Sharon Natafa
2	Yohan Estevan Segura Gomez
3	Jens Enrique Perez Renteria
4	JUAN ORIO
5	Emily Nojia Lopez Diaz
6	Lina Maria Lopez Cajula
7	Evelyn Natalia Calderon Moya
8	Jaidar Sozala Campos
9	William Ricardo Foreromano
10	Josakley Diaz Frisneda
11	Meganora Rodriguez
12	Jeny Cristina Ocampo Alroy
13	Angie Nathalia de Armas Vargas
14	Angie Sofia Uricoechea Nobuera palma
15	Juan David Tenora Molano
16	Ednel Felipe Avila Mendez
17	Yampal Gonzalez Forjados
18	Jennifer Alejandra Diaz Salazar
19	Lina Mariana Bajala Castiblanco
20	Juana Valentina Rojas Forero
21	Andrés Eduardo Petaza Uriguet
22	Bella Armande Riba Altamira



23.	Carol Viviana Castebianco Martinez
24.	Andrea Carolina Navarro Peraita
25.	Juan Guerrero Sotelo
26.	Andres Felipe Torres
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	
32.	

Firma como testigo: Bryan S. Rairán Caicedo.
Nombre: Bryan S. Rairán Caicedo.
C.C. 1032476263
Cargo: Investigador
Fecha: 26 sept. 2018.

Apéndice H

Formato comparativo de los ítems, puntaje por sesión y sumatoria general de lo obtenido en el instrumento 1: Cuestionario para la verificación de los principios del DUA en las actividades pedagógicas de la propuesta “Sé DUA”

Por favor, compare los puntajes obtenidos en cada una de las sesiones y realice la sumatoria general. De este modo podrá establecer el estado de implementación de los principios del DUA en las actividades pedagógica planeadas. En el caso de la Propuesta pedagógica Sé DUA, el número total de sesiones son 5, donde cada ítem propuesto cuenta con una calificación de 0, 1, 3, 5. Por lo tanto, se realiza la suma de los puntajes obtenidos por cada ítem y se califica sobre 25 puntos (el tope de puntos a obtener en la implementación).

El siguiente cuadro le servirá de orientación:

Puntaje	Estado
25 puntos	ALTO
13 a 24 puntos	MEDIO
Inferior a 12 puntos	BAJO

Es de destacar que este cuestionario será diligenciado por el docente investigador al finalizar la ejecución de las actividades pedagógicas. Esto facilitará la verificación del cumplimiento del propósito con que se cuenta, que es diseñar e implementar experiencias pedagógicas basadas en los principios y pautas del DUA.

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
I. Proporcionar	1. La actividad proporciona	1.1.¿Se dispone de opciones que	<ul style="list-style-type: none"> El material usado permite modificaciones personalizadas. 	5	3	5	3	3	19/25	Moderado

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
diferentes formas de representación en la actividad pedagógica	opciones para la percepción	permiten la personalización de la información?	• Se usan materiales que favorecen la exploración multisensorial.	3	3	3	5	3	17/25	Moderado
			• Los materiales usados son de fácil acceso	5	5	5	5	5	25/25	Alto
		1.2. ¿Ofrece alternativas de información multi-sensorial?	• La información es proporcionada a través de expresiones orales, escritas y corporales	5	5	5	5	5	25/25	Alto
			• La información cuenta con elementos táctiles	1	1	1	1	1	5/25	Bajo
	2. La actividad proporciona múltiples opciones para el lenguaje	2.1. ¿Se facilita la clarificación del vocabulario?	• Se usan símbolos gráficos-táctiles para facilitar la comprensión de la información	1	3	1	5	5	15/25	Moderado
			• Los conceptos y vocabulario usados son adecuados para la edad	5	5	5	5	5	25/25	Alto
		2.2. ¿Se promueve la comprensión con símbolos?	• Se presentan los conceptos clave por medio de símbolos gráficos y se hace evidente la relación “concepto-símbolo”	5	5	5	5	5	25/25	Alto
3. La actividad proporciona opciones para la comprensión	3.1. ¿Se destacan ideas principales?	• Se destacan los conceptos e información clave	5	5	5	5	5	25/25	Alto	
		• Se presenta el paso a paso del trabajo	5	5	5	5	5	25/25	Alto	

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
		3.2 ¿Se orienta el procesamiento de la información?	• Se hace uso de múltiples ejemplos y apoyos conceptuales (definiciones, información de apoyo, referencias, ejemplos, etc.)	3	5	3	3	5	19/25	Moderado
			• La información se encuentra agrupada en unidades más pequeñas	5	5	5	5	5	25/25	Alto
		3.3.¿Se maximiza la transferencia y generalización de la información?	• Se proporcionan recordatorios y notas orientadoras	5	3	5	3	5	21/25	Moderado
			• Se fomenta el parafraseo	1	1	1	1	5	9/25	Bajo
			• Se promueve la toma de apuntes con organizadores	1	5	1	1	5	13/25	Moderado
			• Se proporcionan mapas mentales para completar	1	1	5	1	1	9/25	Bajo
			• Se promueve la integración de ideas nuevas con conocidas	5	5	5	5	5	25/25	Alto
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión en la actividad pedagógica	4. La actividad proporciona opciones para la interacción física	4.1.¿Se varían los métodos para las respuestas?	• Se proporcionan múltiples alternativas de respuesta (oral, escrita, corporal)	1	3	5	5	5	19/25	Moderado
	5. La actividad proporciona opciones para la	5.1.¿Se usan múltiples medios de comunicación?	• Se favorece la redacción en múltiples formas (Textos, dibujo, organizadores conceptuales, etc.)	5	1	5	1	5	17/25	Moderado

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
	expresión y comunicación	5.2.¿Se usan múltiples herramientas para la construcción y la composición?	<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan ejemplos concretos 	5	5	1	5	1	17/25	Moderado
	6. La actividad proporciona opciones para orientar las funciones ejecutivas	6.1.¿Se orienta el establecimiento adecuado de metas?	<ul style="list-style-type: none"> Se proponen metas, objetivos y planes de trabajo 	5	5	5	3	5	23/25	Moderado
			<ul style="list-style-type: none"> Las metas, objetivos y planes de trabajo cuentan con apoyos visuales y se ubican en lugares visibles 	5	5	5	1	5	21/25	Moderado
		6.2.¿Se apoya la planificación y desarrollo de estrategias?	<ul style="list-style-type: none"> Se incorporan avisos de “Parar y pensar antes de actuar” 	1	1	5	1	1	9/25	Bajo
			<ul style="list-style-type: none"> Se favorece la orientación de pautas para dividir metas en objetivos cortos y alcanzables 	5	5	5	3	5	23/25	Moderado
		6.3.¿Se facilita la gestión de información y recursos?	<ul style="list-style-type: none"> Se hace uso de organizadores gráficos 	5	5	5	3	1	19/25	Moderado
			<ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan pautas para la toma de notas 	5	1	5	1	5	17/25	Moderado
		6.4.¿Se aumenta la capacidad para	<ul style="list-style-type: none"> Se hacen preguntas para aumentar la autorreflexión 	3	5	5	3	5	21/25	Moderado

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
		hacer seguimiento de avances?	<ul style="list-style-type: none"> Se incorporan elementos que facilitan la muestra de progresos a través del tiempo 	5	3	1	1	1	11/25	Bajo
III. Proporcionar múltiples formas de implicación en la actividad pedagógica	7. La actividad proporciona múltiples opciones para captar el interés	7.1.¿Se fomenta la elección individual y la autonomía?	<ul style="list-style-type: none"> Se promueve la autonomía de los participantes 	5	5	3	5	5	23/25	Moderado
		7.2.¿Se optimiza la relevancia, el valor y la autenticidad?	<ul style="list-style-type: none"> Se orientan las actividades hacia la búsqueda de resultados auténticos, comunicables con una audiencia real y que reflejan un claro propósito para los participantes 	5	5	3	5	5	23/25	Moderado
			<ul style="list-style-type: none"> Se proporciona tareas que permiten la participación, exploración y experimentación 	5	5	1	5	5	21/25	Moderado
			<ul style="list-style-type: none"> Se promueve la elaboración de respuestas personales, evaluación y autorreflexión hacia las actividades 	5	5	5	5	5	25/25	Alto
		7.3.¿Se reduce la sensación de inseguridad y las distracciones?	<ul style="list-style-type: none"> Durante la actividad se promueve un clima de apoyo y aceptación en el aula 	5	5	5	5	5	25/25	Alto
			<ul style="list-style-type: none"> Se involucra estimulación sensorial variada 	3	3	5	5	5	21/25	Moderado

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
	8. La actividad proporciona opciones para mantener el esfuerzo y persistencia	8.1.¿Se destaca la relevancia de las metas y objetivos?	• Se utilizan apoyos visuales para ver el resultado previsto	5	5	5	3	5	23/25	Moderado
			• Se promueven los debates grupales de evaluación del trabajo	3	5	5	1	5	19/25	Moderado
		8.2.¿Se fomenta la colaboración y comunidad?	• Se fomentan la creación de grupos de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claras	3	5	5	5	5	23/25	Moderado
			• Se proporcionan indicaciones sobre cómo y cuándo pedir ayuda	5	5	1	5	5	21/25	Moderado
			• Se fomentan las interacciones entre pares	5	5	3	5	5	23/25	Moderado
			• Se crean normas de trabajo	5	5	5	1	5	21/25	Moderado
	8.3.¿Se hace feedback?	• Se proporciona un seguimiento y feedback oportuno	5	5	1	5	5	21/25	Moderado	
	9. La actividad proporciona opciones para la autorregulación	9.1.¿Se promueven las expectativas que optimicen la motivación y el alcance de metas?	• Se promueven las situaciones que fomenten la autorreflexión	5	5	5	5	5	25/25	Alto
		9.2.¿Se favorece la autoevaluación y autorreflexión?	• Se usan apoyos escritos, orales y corporales para revisar el progreso del trabajo a nivel grupal	3	5	5	3	5	21/25	Moderado

Principio (Categoría)	Pauta (Subcategoría)	Puntos de verificación	Ítems	S. 1	S. 2	S.3	S. 4	S. 5	Sumatoria	Estado
			(debates, exposiciones, escritos, actividades lúdicas, etc.)							

Apéndice I

Identificación de los factores que influyeron la Propuesta pedagógica Sé DUA -Comparativo de la información relevante obtenida de los registros de observación por sesión-

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<p>El docente propuso juegos grupales.</p> <p>Interrelacionarse, y compartir un espacio de reconocimiento de sus compañeros.</p> <p>Preguntas relacionadas con la instrucción.</p> <p>Los estudiantes demuestran confusión al expresar.</p> <p>Docente explicar las instrucciones nuevamente.</p> <p>El docente tuvo que recurrir a estrategias para retomar la atención.</p> <p>A organización propuesta por el docente para trabajar dentro del aula de clase (inicialmente formando un círculo).</p> <p>Ante la falta de atención, los</p>	<p>El paso a paso de la actividad.</p> <p>El cómo el docente procedió a compartirla información de clase, dar orientaciones metodológicas a los estudiantes y acompañar el proceso creativo desde el asesoramiento.</p> <p>El docente recurre a medios gráficos (representando el procedimiento en el tablero), introduce el tema y explica el objetivo de la sesión.</p> <p>Docente solicitó a uno de los estudiantes que le colaborara intentando seguir sus instrucciones e imitar las acciones que emprendiese para desarrollar un</p>	<p>Trabajo grupal propuesto por el docente y a la posibilidad de expresarse y desarrollar ideas de manera creativa alrededor de la actividad.</p> <p>El docente utiliza el tablero como recurso base</p> <p>Representando en él el proceso de trabajo que propone a los estudiantes para esa actividad.</p> <p>El docente usa marcadores de colores con los que diferencia cada uno de los segmentos y procedimiento a desarrollar en la sesión</p> <p>Y utiliza un prototipo real de figura humana para dar las instrucciones y despejar dudas.</p>	<p>Relaciones entre estudiante</p> <p>El docente orienta el trabajo de los estudiantes demostrándoles a modo de ejemplo</p> <p>Luego procede a dejarlos organizarse y trabajar por sí mismos</p> <p>Permitiéndoles tomar decisiones, llegar a acuerdos y ejecutar el desarrollo de la actividad de manera autónoma</p> <p>Dos de los estudiantes toman el liderazgo y ordenan al grupo de compañeros en "squads"</p> <p>Los estudiantes emprenden juegos de velocidad y más habilidad para cumplir con el objetivo en el menor tiempo</p>	<p>Ejecución grupal de la actividad</p> <p>Representar con tizas sobre asfalto ideas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad y las diferencias</p> <p>Establece una metodología y realiza en simultánea un ejemplo de cómo llevar a cabo el ejercicio propuesto</p> <p>Los estudiantes anotan los apuntes en sus libretas de estudio</p> <p>Además se cuestionan ideas como: "¿Qué materiales se usarán?"</p> <p>El docente resuelve cada duda y al tiempo va copiando y mencionando en voz alta tales aclaraciones</p> <p>La organización, los estudiantes se ordenan en grupos de trabajo elegidos por ellos mismos</p>

<p>estudiantes tomaron la iniciativa de organizarse en semicírculo, Algunos estudiantes no acceden a tomar la mano de su compañero. El docente —de manera lúdica— configura la acción, proponiendo que sea una competencia por espacio usando los pies. Los estudiantes oyen con atención las instrucciones del docente y se agrupan de acuerdo con sus orientaciones. Los estudiantes establecen preguntas que les ayudan a organizarse entre ellos, como: “¿Quién cumple años en abril?”. Aseveran ideas como: “Los de Venezuela son solo L. Y C. Son el grupo más</p>	<p>modelo del producto en tiempo real. Al estudiante a intentar varias veces y lograr su cometido. Los demás estudiantes ven la situación y al darse cuenta de que su compañero ha podido hacer el entorchado, se muestran entusiastas y piden al docente que les entregue el material. Posteriormente, se establece que los estudiantes, por sí mismos, pueden elegir cómo trabajar, si conformar grupos o no, y la forma de explorar e interactuar con los materiales facilitados para la actividad. Otros estudiantes prefieren trabajar de manera individual. También</p>	<p>Instrucciones del docente El paso a paso con el prototipo de producto: Trabajo por iniciativa propia, repitiendo el proceso de la sesión pasada. Entre ellos mismos distribuyen los materiales, por lo que arman grupos de trabajo aleatorios. Rotan los materiales de uso compartido. Algunos estudiantes solicitan al docente que les ayude con el diseño del vestuario. O El docente) les motiva a idear algún tipo de vestuario llamativo Usando materiales reciclables y elementos recursivos... Recurrieron a las canecas de reciclaje</p>	<p>Organizados en hilera en un mesón El trabajo de experimentación Seleccionan con quién/es trabajar (De acuerdo a sus preferencias Qué funciones desempeñar Binas de trabajo Siguiendo las indicaciones del estudiante que estaba realizando la mezcla de acuerdo a su idea Trabajaron de forma individual Solicitaban eventualmente ayuda del compañero más cercano El docente los orientó para que se organizaran en fila Para que todos pudieran hacer uso de la tempera sin criterio de selección alguno entre estudiantes Algunos estudiantes exponen por iniciativa propia el</p>	<p>Cada representante de grupo debe escribir los nombres de los participantes Grupos de trabajo solicitan al docente materiales para iniciar Ocente) entrega materiales uno a uno a los estudiantes y permite que salgan del aula para buscar un lugar cómodo en los pasillos circundantes para que laboren a aire libre. La metodología de trabajo que deben ejecutar los estudiantes debe iniciar con una lluvia de ideas colectiva Elección de las ideas más atractivas. Los grupos se sientan a conversar sobre el tema Observan los trabajos materiales que realizaron en la sesión 1 Entregados (aleatoriamente), Para que los revisen y saquen ideas de allí.</p>
--	---	---	--	--

<p>pequeño... Ah, y también A. Que es de Cartagena”.</p> <p>El trabajo grupal fue ordenado.</p> <p>No requirió de una mayor intervención del docente</p> <p>Se detallan expresiones de los estudiantes.</p>	<p>articulándose en parejas, dividiendo labores como cortar trozos de cinta y entorchar papel...</p> <p>Estudiantes decidan la manera técnica.</p> <p>Algunos estudiantes comienzan a jugar a “las espaditas”.</p> <p>Algunos estudiantes protestan por la manera en la que sus compañeros interactúan con los materiales.</p> <p>Docente actúa de la siguiente manera: Este les comenta a los estudiantes molestos que no se preocupen, que sí se puede jugar.</p> <p>El docente con el entorchado que estaba encintando, reta a uno de los estudiantes a competir “espaditas”, quien reacciona jugando.</p> <p>El docente orienta a los estudiantes al momento de tomar decisiones y</p>	<p>ubicadas dentro de salón de clas</p> <p>Se colaboran entre ellos para producir</p> <p>Algunos deciden en parejas diseñar</p> <p>El docente uno por uno, va pasando por los puestos de trabajo y pregunta a los estudiantes sobre el trabajo que están desarrollando</p> <p>Muestran una entrega parcial del producto</p> <p>Quienes no han terminado, prefieren acabar en las casas y traerlo terminado para la próxima sesión.</p>	<p>proceso de experimentación y combinación de colores y elementos</p> <p>Ellos dialogan sobre qué colores, cantidades y procesos hacen para lograr las mezclas y consistencias</p> <p>Comparando sus botellas</p> <p>Los estudiantes crean etiquetas para sus botellas en las que la relacionan la actividad con el concepto de diversidad</p>	<p>Los grupos crean listados de 5 o 6 ideas principales,</p> <p>Para de estas destacar algunas y comenzar a bocetar su proyecto creativo de manera gráfica en las hojas</p> <p>, algunos estudiantes manifiestan dudas acerca de la relevancia de sus ideas</p> <p>El docente les orienta para que ellos mismos tomen decisiones y seleccionen las mejores ideas</p> <p>Los estudiantes llegan a consensos para integrar todas las ideas,</p> <p>Estudiantes acuden al docente para exponerle la idea y solicitar que les facilite el material requerido</p> <p>Los estudiantes tienen la instrucción de tomar de a 2 tizas, e intercambiarlas con sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes se basan en los bocetos que crearon y reproducen tales ideas en gran formato</p>
---	--	--	---	--

	<p>emprender acciones creativas</p> <p>Acuden al docente para que les diga cómo hacer el ensamblaje, ante lo que el docente los invita para que cada uno piense de qué manera podrían resolverlo</p> <p>Algunos deciden pegar trozos</p> <p>Otros prefieren encintar</p> <p>Otros simplemente observan</p> <p>A los demás para imitar sus acciones.</p>			<p>Algunos de los estudiantes explican a los curiosos de qué se trata la actividad y quién lidera el proyecto”.</p>
--	---	--	--	---

Factores que influyeron en la implementación de la Propuesta pedagógica Sé DUA

(Cada color representa un factor identificado)

ROJO: Trabajo grupal

VERDE: Relaciones entre estudiantes

MORADO: Acompañamiento del docente

NARANJA: Metodología, instrucciones y recursos de clase

AZUL: Estrategias para captar la atención

ROSADO: Libre expresión

AMARILLO: Conceptos por enseñar

GRIS: Fomento de autonomía

Apéndice J

Cartilla “Generalidades Propuesta pedagógica Sé DUA – 2019”

Disponible en: <https://bit.ly/2JPFmRD>



FORMATO AUTORIZACIÓN DE DIVULGACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL INTELLECTUM

Ciudad: Bogotá mes: septiembre día: 04 año: 2019

Señores:

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Chía

Estimados Señores:

Yo, (Nosotros) los firmantes, en calidad de autor(es) del trabajo de grado titulado SE DUA: Propuesta Pedagógica para la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase, presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil, autorizo a la Universidad de La Sabana para que a través de la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada, preserve, organice y divulgue al mundo de forma libre y gratuita con fines académicos el contenido del trabajo de grado anteriormente mencionado por medio de canales presenciales y no presenciales según sea el caso.

- Se autoriza a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior.
- Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica que dé crédito a la obra y a su(s) autor(es).
- Se autoriza a la Universidad de La Sabana a transformar tecnológicamente el trabajo de grado anteriormente mencionado según se requiera, con el fin de garantizar su preservación y consulta a futuro.
- El(los) autor(es) certifica(n) que el trabajo de grado no infringe derechos industriales o intelectuales o cualquier otro de terceros, así mismo declara(n) que la Universidad de La Sabana se encuentra libre de cualquier responsabilidad civil, administrativa o penal que pueda derivarse de la publicación del trabajo de grado en el Repositorio Institucional o las redes vinculadas a la Institución.
- Teniendo en cuenta lo anterior y en cumplimiento con lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 y especialmente en virtud de lo dispuesto en el Artículo 10 del Decreto 1377 de 2013, se autoriza a la Universidad de La Sabana a proceder con el tratamiento de los datos personales para los fines académicos, históricos, estadísticos y administrativos de la institución.

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

Si su trabajo de grado será sometido a publicación en revista indexada o si quiere que permanezca con acceso restringido, es decir que permanezca en el repositorio pero no se pueda consultar, debe indicar con una "X" el tiempo que quiere que permanezca oculto o visible de acuerdo con las siguientes opciones:

Visible siempre:

Un (1) año oculto:

Dos (2) años oculto:

Otro periodo oculto: (en meses)

Restringido siempre:

Recuerde que una vez aceptada la publicación es responsabilidad de: el(los) autor(es) notificar a la Biblioteca al correo electrónico contactointellectum@unisabana.edu.co los siguientes datos: **Revista y fecha de aprobación de la publicación, autores y título del trabajo de grado o artículo a publicar con el fin de actualizar los tiempos de embargo y confidencialidad pertinentes.**

El trabajo de grado será dispuesto al público haciendo la debida mención de su(s) autor(es) y se generara un licenciamiento basado en el estándar Creative Commons adaptado para Colombia según el(los) autor(es) autoricen.

Por favor **seleccione una única licencia Creative Commons** con una (x) para atribuirla a su obra:

-  Atribución: Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original.
-  Atribución – Sin Derivar: Esta licencia permite la redistribución, comercial o no comercial, siempre y cuando la obra circule íntegra y sin cambios, dándote crédito.
-  Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.
-  Atribución – No comercial: Esta licencia permite a otros distribuir, re mezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarte y mantenerse sin fines comerciales.
-  Atribución – No comercial – Compartir igual: Esta licencia permite a otros distribuir, re mezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.
-  Atribución – Compartir igual: Esta licencia permite a otros re mezclar, retocar, y crear a partir de tu obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. ¹

Cordialmente,

Bryan Snider Rairán Caicedo

NOMBRE COMPLETO

Bryan S. Caicedo

Firma

C.C.: 1032476263 De: Bogotá

Correo electrónico:

brairan.11@hotmail.com

NOMBRE COMPLETO

Firma

C.C.: De:

Correo electrónico:

¹ Información tomada de: (2015, 01). Creative Commons Colombia. Obtenido 01, 2016, de http://co.creativecommons.org/?page_id=13