

Robi S., I. M.; Ortega B., L. R.; Jiménez G., C. P. (2023). La escuela que transita hacia encuentros de aprendizaje incluyentes. Plumilla Educativa, 32 (2), 85-113. DOI: 10.30554/pe.2.4981.2023.

La escuela que transita hacia encuentros de aprendizaje incluyentes

Ingrid Margareth Robi Santacruz ¹

Leidy Raquel Ortega Burbano ²

Claudia Patricia Jiménez Guzmán ³

Resumen

El presente artículo da a conocer las concepciones de las prácticas pedagógicas, desde el marco del DUA, desarrolladas por los docentes de la institución educativa Simón Bolívar, de Samaniego (Nariño), en el 2021. Es una investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico, que permite reconocer significados a partir de la interpretación. Se realizó con la participación de 10 docentes de los niveles de primaria y bachillerato, de la IE Simón Bolívar, de Samaniego, Nariño. La información se recolectó de manera virtual, acatando las normas de bioseguridad adoptadas durante el confinamiento asociado al Covid-19. Se utilizaron la entrevista, la encuesta semiestructurada y la revisión de guías de aprendizaje (manejadas en la institución educativa a partir de la modalidad escuela en casa). Entre los resultados se puede destacar que los docentes desarrollan y

¹ Ingrid Margareth Robi Santacruz. Magíster en Educación desde la Diversidad; docente en Institución Educativa Simón Bolívar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3197-2673>; Correo electrónico: ingridrobi23@gmail.com

² Leidy Raquel Ortega Burbano. Magíster en Educación desde la Diversidad; Docente Institución educativa Simón Bolívar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3197-2673>; Correo electrónico: lelis1986@gmail.com

³ Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Magíster en Educación desde la Diversidad; docente e investigadora de la Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>; Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co

promueven prácticas pedagógicas desde el marco del DUA. Sin embargo, estas se desarrollan como actividades no articuladas, haciendo de este un proceso no intencionado. Finalmente se reflexiona acerca de la escuela que queremos, repensando, transformando y articulando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la diversidad, hacia una educación para todos. Una de las conclusiones lleva a trabajar en pro del desarrollo integral de los estudiantes requiere de docentes comprometidos con una formación constante, que les permitan ir a la par de la evolución de las sociedades. Avanzar hacia espacios que promuevan la educación para todos supone prácticas pedagógicas intencionadas, pensadas y conscientes. Articular el marco DUA a dichas prácticas es una estrategia que permite potencializar el trabajo en el aula.

Palabras clave: currículo flexible, diseño universal para el aprendizaje (DUA), diversidad, educación inclusiva, práctica pedagógica.

The school that moves towards inclusive learning encounters

Abstract

This article presents the conceptions of pedagogical practices, from the framework of the DUA, developed by the teachers of the Simón Bolívar educational institution, in Samaniego (Nariño). It is qualitative research, with a hermeneutic method, which allows to recognize meanings from the interpretation. It was carried out with the participation of 10 teachers from the primary and high school levels, from the IE Simón Bolívar, in Samaniego (Nariño). The information was collected virtually, complying with the biosafety regulations adopted during the confinement associated with Covid-19. The interview, the semi-structured survey, and the review of learning guides (managed in the educational institution from the home school modality) were used. Among the results, it can be highlighted that teachers develop and promote pedagogical practices from the DUA framework. However, these are developed as unarticulated activities, making this an unintended process. Finally, we reflect on the school we want,

rethinking, transforming and articulating the teaching-learning process from diversity, towards education for all. One of the conclusions leads to working towards the comprehensive development of students, which requires teachers committed to constant training, which allows them to keep up with the evolution of societies. Moving towards spaces that promote education for all requires intentional, thoughtful and conscious pedagogical practices. Articulating the UDL framework to these practices is a strategy that allows work in the classroom to be enhanced.

Keywords: diversity, flexible curriculum, inclusion, inclusive education, pedagogical practice, teaching-learning, universal design for learning (UDL), work in the classroom.

A escola que caminha para encontros de aprendizagem inclusiva

Resumo

Este artigo apresenta as concepções de práticas pedagógicas, a partir do marco do DUA, desenvolvidas pelos professores da instituição educacional Simón Bolívar, em Samaniego (Nariño). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem hermenêutica, que permite reconhecer significados a partir da interpretação. Foi realizado com a participação de 10 professores do ensino fundamental e médio, do IE Simón Bolívar, em Samaniego (Nariño). A informação foi recolhida virtualmente, cumprindo as normas de biossegurança adotadas durante o confinamento associado à Covid-19. Foram utilizadas a entrevista, a pesquisa semiestruturada e a revisão de guias de aprendizagem (administrados na instituição de ensino na modalidade escola domiciliar). Dentre os resultados, pode-se destacar que os professores desenvolvem e promovem práticas pedagógicas a partir do marco do DUA. No entanto, estas são desenvolvidas como atividades desarticuladas, tornando este um processo não intencional. Por fim, refletimos sobre a escola que queremos, repensando, transformando e articulando o processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade, em direção a uma educação para todos. Uma

das conclusões leva a trabalhar no sentido do desenvolvimento integral dos alunos, o que exige professores comprometidos com uma formação constante, que lhes permita acompanhar a evolução das sociedades. Avançar em direção a espaços que promovam a educação para todos supõe práticas pedagógicas intencionais, ponderadas e conscientes. Articular o referencial DUA a estas práticas é uma estratégia que permite potenciar o trabalho em sala de aula.

Palavras chave: currículo flexível, design universal para aprendizagem (UDL), diversidade, educação inclusiva, ensino-aprendizagem, inclusão, prática pedagógica, trabalho em sala de aula.

Presentando y justificando

La escuela, como espacio de aprendizaje, es una de las instituciones con mayor peso socializador, representando la manera más antigua y masiva en que se orienta a los niños, niñas y adolescentes para adentrarse en el mundo social adulto. Día a día las instituciones educativas enfrentan grandes retos, al trascender de la simple transmisión de conocimientos teóricos a espacios de transformación personal y social, abordando al estudiante como un ser integral, desde sus diferentes dimensiones: biológica, cultural, social, cognitiva, espiritual. De esta forma se ve cómo el estudiante llega a los entornos educativos con sus particularidades en experiencias, intereses, habilidades y necesidades, que requieren ser atendidas desde múltiples formas para acceder, conversar y colaborar en el proceso de aprendizaje.

Si el currículo se diseña ajeno a las particularidades de los estudiantes y los contextos, estas resultan como una educación prestada, descontextualizada, poco funcional para los estudiantes. Kent Robinson reflexiona sobre la educación en la actualidad, refiriéndose a los sistemas educativos como “anacrónicos, se crearon en el pasado, en una época distinta para responder a retos diferentes” (Punset, 2012, 6m04s). Igualmente se menciona que la educación está descontextualizada, basada en un modelo industrializado, donde muchas veces el estudiante no logra el reconocimiento de sus talentos y destrezas. En este sentido la

educación ha fracasado enormemente. Uno de los factores que puede estar asociado a esta situación son las prácticas pedagógicas de algunos docentes, que aún son tradicionalistas y homogeneizantes. Sumado a esto, Jiménez y Buitrago (2011) refieren que la práctica pedagógica desconoce la diversidad de los estudiantes y sus potencialidades cuando las actividades son lineales, esquemáticas y segregadoras, traducándose en contextos educativos poco o nada funcionales en el desarrollo integral de los estudiantes.

Para Zuleta (2010):

La educación, tal y como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y por la educación que procede simplemente de la intimidación (p. 7).

Así mismo, niega al estudiante la oportunidad de generar pensamientos propios y cuestionar las realidades por las cuales transita. Para Tezanos (2019), la educación es un acto de cambio que permite transformar la sociedad, de abajo hacia arriba, donde cada maestro tiene la capacidad de movilizar la educación desde lo que aprendió y que es fruto de su experiencia en el aula.

Por ende, es necesario enseñar de una manera distinta, generando un espacio de producción e innovación pedagógica, trabajando colectivamente con distintas metodologías que permiten la participación y reflexión activa de todos los actores. De acuerdo con Segura (2005), el docente debe permitir procesos más participativos y seguros, dinamizando las actividades, facilitando otras formas de potenciar y visibilizar el aprendizaje y creando nuevas alternativas que permitan la valoración integral del estudiante.

Desde esta perspectiva, se reconoce la escuela como un espacio social, un campo de encuentro y desencuentro, donde los actores comparten a través de sus relaciones y prácticas cotidianas, generando nuevos aprendizajes y otras experiencias. En las que el maestro es el pilar fundamental en el acto educativo, en palabras de Tardif (2010), desarrolla un saber en relación con las ciencias de la educación y la pedagogía y conoce su materia y su disciplina. En consecuencia, además de lo

académico, se preocupa por conocer más allá a su estudiante, frente al desarrollo personal, y su bienestar integral (Ferrada, 2014). De esta manera el acto pedagógico, en palabras de Barajas (2013), dinamiza la relación estudiante/ docente/ saber, que, al traducirse en formas de integración, inclusión, exclusión, o segregación, van a ser determinantes tanto en el éxito escolar como en situaciones de deserción y fracaso escolar. Adicionalmente, como lo plantean Mera et al. (2015) las características que hacen a cada persona diferente de las demás no deben representar un problema, sino una fortaleza que contribuya al logro de una formación de los estudiantes que sea integral.

En este sentido en Colombia, se expide el decreto 1421 de 2017, en el que se referencia el diseño universal para el aprendizaje (DUA), en el marco de la educación inclusiva, para los estudiantes con “discapacidad”. Sin embargo, tanto la fundamentación como la aplicación del DUA toman un sentido universal al buscar abordar la totalidad de los estudiantes, tal como lo menciona Pastor (2019), “un modelo integrado y sistematizado con una visión en conjunto de la “intervención educativa” (Saldarriaga Concha, 14m37s), refiriéndose al DUA como un marco de apoyo, que permite múltiples oportunidades para adquirir los aprendizajes, y acceder al currículo, identificando las dificultades de este para enseñarles a todos los estudiantes. El DUA, entonces, tiene como objetivo ofrecer una flexibilidad frente a las diferentes necesidades y aptitudes de los estudiantes, desde todas las áreas del saber, con el fin de permitir diferentes maneras de tener la información y demostrar el conocimiento.

A la luz de lo expuesto, nos enfrentamos al gran reto de la educación para todos, dando respuesta a la diversidad que confluye en las aulas, y en el caso de la Institución Educativa Simón Bolívar (IESB), encontramos estudiantes con entornos marcados por una dinámica familiar caracterizada por padres ausentes; también se evidencian situaciones de desplazamiento forzado asociado a la violencia y reclutamiento de grupos ilegales, lo que constituye una condición de vulnerabilidad. La idea de éxito en los estudiantes está vinculada al poder adquisitivo, desde el marco de las sociedades globalizadas y consumistas, que han colonizado sus mentes, de tal forma que afirman: “estudiar ya no da plata”. Dentro de esta experiencia vital, se asume una posición desesperanzadora frente

a la educación y su sentido de vida, que se evidencia en el bajo rendimiento escolar, procesos de repitencia y deserción escolar.

De acuerdo con lo mencionado, esta investigación buscó conocer las concepciones de las prácticas pedagógicas, desde el marco del DUA, desarrolladas por los docentes de la IESB, identificando y develando dichas prácticas, para finalmente analizarlas, sugiriendo un proceso de reflexión acerca de su implementación en este contexto educativo.

Antecedentes de investigación

Estudios nacionales e internacionales reconocen la importancia del DUA en las prácticas pedagógicas de los docentes, que fortalecen la formación integral, una mejor convivencia, la construcción de objetivos, metodologías y evaluaciones flexibles, ofreciendo resultados que apoyan su implementación. Dichos estudios se han desarrollado de manera más amplia a nivel internacional, posiblemente por su nacimiento en los Estados Unidos. Para efectos de esta investigación se tuvieron en cuenta los referentes relacionados con las tendencias a nivel internacional y nacional:

- DUA: una mirada internacional: Las bases del DUA tienen su origen a nivel internacional, teniendo como objetivo el trabajo en prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad a la escuela regular. A partir de lo anterior, como referentes de la presente investigación, se destaca la tendencia en cuanto a la realización del DUA, en las prácticas pedagógicas.

- DUA: una mirada nacional: Vemos como a nivel local el DUA es relativamente novedoso. Mediante el decreto 1421 de 2017 se reglamenta su implementación, esta se ha dado de manera progresiva, pero aún significa un reto llevarlo a la práctica. La tendencia encontrada en las investigaciones revisadas está relacionada con el DUA y las prácticas inclusivas en el aula que, bajo la mirada de la diversidad, buscan dar una respuesta holística a las particularidades de los estudiantes y su contexto, para lo cual se propone la cualificación docente y la articulación de acciones pedagógicas que desde el DUA potencialicen las prácticas de aula.

Teniendo en cuenta las diferentes investigaciones realizadas, en relación con las prácticas pedagógicas, estas buscan un cambio social en la educación y el aprendizaje, como alternativa que fortalece el quehacer del maestro, para potenciar la diversidad de cada uno de los estudiantes en relación con sus experiencias y las necesidades del contexto.

Prácticas pedagógicas: el oficio de ser docente

Desde Aristóteles hasta la actualidad, el oficio del docente ha sido enseñar. Esa capacidad y modo de transmitir los conocimientos a los estudiantes es lo que da origen a su sello distintivo. En palabras de Tardif (2010) “en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio... la experiencia se encarga de validarlos” (p. 30). En este mismo sentido, De Tezanos (2015) afirma que, en lo cotidiano, en el día a día y en la reflexión del proceso se constituye la práctica pedagógica. En consecuencia, se puede afirmar que la práctica pedagógica es el sello característico de cada docente, y es a través del tiempo, la experiencia diaria y la reflexión acerca de esta, que se logra la verdadera maestría.

Para Barragán (2012, como se cita en Barragán et al., 2012)

lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente, que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. (p. 25)

El encuentro docente - estudiante es un acto que, si bien se visualiza desde antes de llegar al aula, tiene su culmen en ese preciso momento, donde la relación se consolida; cada uno de los actores converge llevando consigo herramientas que permiten convertir el aula en un microambiente, donde no solo se transmiten conocimientos, sino que se forma desde la integralidad de cada individuo.

En este sentido, Zambrano (2019), manifiesta que el arte de enseñar tiene diferentes saberes a nivel científico, político y filosófico, para enseñar en la práctica. Teniendo en cuenta los conceptos expuestos, los docentes tienen el poder de convertir en arte su cotidianidad; su sello hace diferente

cada día la práctica, de una manera intencionada y planeada para potenciar a los estudiantes desde su singularidad.

Prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica es un proceso de conceptualización, experimentación e investigación, que se reflexiona constantemente, MEN (2016). Es un escenario de aprendizaje continuo que se da en doble vía. Siguiendo con la misma línea Duque et al. (2013) definen las prácticas pedagógicas como las diferentes acciones que se realizan para formar integralmente al estudiante, a través de diferentes experiencias que educan evalúan y reflexionan lo cotidiano en la enseñanza. En otras palabras, se ratifica que las prácticas requieren de una preparación intencionada desde lo conceptual, práctico y experiencial, para lograr un equilibrio en la enseñanza y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la práctica pedagógica requiere la disposición total del docente para gestionar el aula e implicar a los estudiantes desde sus intereses y necesidades particulares; de lo contrario se queda en una simple transmisión de conocimientos.

König et al. (2020) conciben las prácticas pedagógicas como la reflexión que hace el maestro para ser coherente a las necesidades del estudiante, al contexto, las metas, métodos y finalmente la alineación curricular. El maestro debe planear sus lecciones de tal manera que su trabajo en el aula contribuya al proceso de resolución de problemas. En este mismo sentido, Roberts et al. (2020) argumentan que dicho saber pedagógico es asumido por el docente de acuerdo con el contexto y lugar donde se desarrolla su quehacer pedagógico; de ahí que cada maestro tiene sus particularidades y características según las demandas de la población que atiende. De la misma manera, para Barragán (2012, como se cita en Barragán et al., 2012), la razón de ser, lo que le pertenece y es suyo, es la práctica pedagógica.

Retomando lo anterior, se puede concluir que la práctica pedagógica es considerada arte y ciencia que va más allá del aula; también se vislumbra la idea de la práctica como un sello distintivo de cada docente, que se pone en escena en el momento del acto pedagógico, cuando se establece la verdadera relación docente – estudiante; aspecto clave para generar una

acción pedagógica confiable, que permita un espacio de aula expandida, dotada de sentido desde las particularidades de los implicados.

En palabras de Anijovih et al. (2012) una enseñanza que propende por la diversidad brinda a cada alumno la atención necesaria para compensar sus necesidades, con diferentes alternativas y recursos que faciliten el aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica se reconfigura día a día y requiere de una educación heterogénea para intencionar y gestar una educación equitativa, diferenciada y de calidad. De igual manera, tener en cuenta que es diferente la inclusión educativa a la integración educativa y, en consecuencia, se deben aplicar las prácticas pedagógicas correspondiente a cada una (Méndez et al., 2015).

Diseño Universal para el Aprendizaje DUA

El DUA recoge y adapta los planteamientos del diseño universal (DU) promovido por Ron Mace, desde el ámbito de la arquitectura, que es adaptado posteriormente al contexto escolar norteamericano en 1984. A partir del trabajo de un grupo de investigadores (Rose, Meyer y Gordon), en el Center for Applied Special Technology (CAST), fueron los primeros en presentar el concepto de DUA en el ámbito educativo, aprovechando el versátil uso y apoyo de las nuevas tecnologías que pretenden mejorar las posibilidades de aprender. Trabajaron inicialmente con población con discapacidad, para, finalmente en el 2014, avanzar a un modelo de escuela inclusiva o de educación para todos, centrándose en el diseño del currículo, encontrando que por la poca flexibilidad y por la utilización de métodos tradicionales y rígidos, se dan las barreras para el aprendizaje, lo que muestra que estas no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, (Rose y Meyer, citados en Pastor et al., 2018). De esta manera el DUA es considerado como un “marco” que mejora y complementa la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de los saberes científicos sobre cómo aprenden los seres humanos (CAST, 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda los currículos inflexibles, los “talla-única-para-todos” (CAST, 2013, p. 3) que, aunque de forma no intencionada, generan barreras para acceder al aprendizaje. Vemos que los currículos fracasan, aunque se hayan diseñado para ofrecer oportunidades equitativas, porque no tienen en cuenta las

motivaciones, las experiencias y la diferencia en las capacidades, lo que no aplican al criterio sesgado del promedio (CAST, 2013), buscando proporcionar una educación que ofrezca garantías de acceso, promoción y permanencia en el tránsito del proceso educativo, dando respuesta al reto de enseñar desde la diversidad, ofreciendo una garantía real para el logro del derecho a la educación.

En Estados Unidos, la ley que regula la educación infantil se refiere al DUA como “un marco científicamente válido para orientar la práctica educativa”, que brinda flexibilidad en la presentación de la información, sino que reduce las barreras de aprendizaje, sin eliminar los desafíos necesarios, fomentando mayores expectativas de formación para los estudiantes (Pastor et al., 2018, p. 10). Para Chita-Tegmark et al. (citados en Mackey, 2019), el DUA es un marco diseñado para proporcionar a los estudiantes, desde su diversidad, la oportunidad acceder al plan de estudios; proporcionando un modelo para “crear metas, métodos, materiales y evaluaciones de instrucción que funcionen para todos” (p. 2).

De acuerdo con Pastor (2019) hay cuatro factores en los que se fundamenta el DUA: la neurociencia, las teorías del aprendizaje, las prácticas pedagógicas y las herramientas tecnológicas. A partir de los avances de la neurociencia se puede conocer cómo funciona el cerebro y cómo se da el aprendizaje; comprender que hay redes neuronales que intervienen tanto en los factores emocionales como en la captación y representación de la información, además de las que tienen que ver con aspectos estratégicos del aprendizaje, que son clave para desplegar la práctica educativa.

Lo anterior es fortalecido a partir de las teorías del aprendizaje, propuestas por varios autores como, Piaget con la teoría de las estructuras iniciales. Montessori, propone que el niño necesita apremios y autonomía para el aprendizaje. Ausbel establece la construcción de los aprendizajes a partir de los saberes previos. Vygotsky, con la secuenciación del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. Bruner toma el andamiaje cognitivo; y Garner con la teoría de las inteligencias múltiples. Cada teoría aporta desde sus potencialidades en la configuración y promoción del aprendizaje, lo cual es clave en la formulación del DUA.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, el DUA no es un marco que busca la implementación de estrategias novedosas, sino que se sirve de las que

ya han implementado los docentes y les han funcionado, para posteriormente organizarlas, articularlas e intencionar la práctica pedagógica (Pastor, 2019). Otro factor que fortalece el DUA son las herramientas tecnológicas las cuales se configuran como mediadoras en la interacción del estudiante con la información, optimizando su aprendizaje, facilitando el acceso a recursos educativos visuales y auditivos, de manera que el aula se convierta en un espacio flexible e interactivo que lleve a solucionar las necesidades pedagógicas del estudiantado, como lo indica Pastor (2019):

[...] las tecnologías permiten hacer acciones que de otra manera no se podrían hacer y en otros casos las mejora, por ejemplo: no es lo mismo leer en un libro de texto las pinturas de Velázquez o el mismo museo del oro, que tener la posibilidad de realizar una visita virtual a un museo (21m01s).

Teniendo en cuenta los cuatro factores sobre los que se fundamenta el DUA, el grupo de investigación CAST establece los tres principios de orientación, que mantienen una estrecha relación con las tres redes neuronales descritas por la neurociencia, y que intervienen en el aprendizaje y son especializadas en tareas específicas del proceso de la información o ejecución (Pastor et al., 2018):

- Red de reconocimiento: permitir diferentes medios o formas de implicación, es el porqué del aprendizaje.
- Red estratégica: brinda otras formas de representación, hace referencia al qué del aprendizaje.
- Red afectiva: permitir diferentes medios de acción y comunicación. Pregunta por el cómo del aprendizaje.

A través de estos principios, se logra el propósito fundamental de DUA que es propiciar un entorno de aprendizaje flexible, en el que todos los estudiantes puedan adquirir conocimientos y potencializar sus habilidades de aprendizaje.

Propuesta metodológica

Esta investigación se desarrolló bajo los parámetros del enfoque cualitativo, tomando a Goyes y Uscátegui (2002, citado por Bernal, 2010), definen la investigación cualitativa como el estudio de los fenómenos

sociales y humanos que busca la comprensión de los significados de los participantes para realizar procesos de transformación. Bonilla y Rodríguez (2005) señalan que la investigación cualitativa busca captar el interés de la realidad social a través de la percepción de la población objeto de investigación.

Este enfoque permite la subjetividad a partir de la realidad, permitiendo adoptar una posición en particular, que busca analizar y comprender las percepciones y vivencias, a nivel personal o social, teniendo en cuenta sus particularidades y dinámicas, comprendiendo así los fenómenos, “explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández et al., 2018, p. 390). Así mismo se enmarca en el enfoque hermenéutico que, para Fuster y Doris (2019), constituye una estrategia que permite comprender las concepciones de los actores involucrados en la investigación.

El trabajo de campo contó con la participación de 10 docentes, seleccionados bajo el principio de participación voluntaria, y que lleven más de 5 años en la docencia, de los niveles: primaria, secundaria y media de la IESB del Municipio de Samaniego, Nariño. La información se recogió de manera virtual, acatando las normas de bioseguridad adoptadas por el Ministerio de Salud durante el confinamiento social asociado al Covid-19. Para este fin, se utilizaron la entrevista, la encuesta semiestructurada y la revisión de guías de aprendizaje (manejadas en la institución educativa a partir de la modalidad escuela en casa). Teniendo en cuenta los resultados arrojados por dichos instrumentos, se realizó la triangulación de la información, encaminada a cumplir con los objetivos propuestos: develar, interpretar y analizar el significado de las prácticas pedagógicas, a la luz del DUA, desde la experiencia docente. Las respuestas de los docentes se codificaron como D1-2021, D2-2021., etc., con el fin de preservar el anonimato.

Resultados

Al realizar el análisis de la información y su triangulación se partió de los diálogos realizados con los docentes de la IESB de Samaniego Nariño, lo que permitió reconocer sus formas de interacción con el entorno educativo, sus concepciones, percepciones, sus modos y cómo se disponen

para ello. A partir de esos encuentros de aprendizaje docente-estudiante se develan esas formas que permiten transitar hacia una educación pensada para todos, y es aquí donde el marco del DUA ofrece la posibilidad de trabajar unas prácticas educativas que promueven el aprendizaje desde las habilidades, pero también desde las dificultades y diferencias que cada uno posee. En este sentido y como respuesta a los objetivos de este estudio surgieron dos categorías emergentes:

El aula intencionada: un espacio necesario para el aprendizaje y la escuela un espacio que transita hacia encuentros diversos de aprendizajes.

El aula intencionada: un espacio necesario para el aprendizaje

Los docentes de la IESB, desde su saber y experiencia, se comprometen día a día con la formación de sus estudiantes, aunque no ceñidos estrictamente a las teorías; son docentes con vocación, esto en la voz de un docente: *es algo bien chévere de la vida uno tener como esa labor de educar a estos chicos, de enseñarles la vida como es, de guiarlos, darles un consejo, un ejemplo ya que uno ha vivido tanto y ya sabe más o menos como son las cosas, entonces es una profesión muy, muy bonita* (D7-2021). Así, referenciando a Zambrano (2018) “saber, como sabor” (p. 47). Según el concepto anterior, el maestro desde su práctica es quien le da sabor a la educación, asignando su sello diferencial a su quehacer e impactando de forma positiva en la formación de los estudiantes.

Para ello, la práctica “posee modo, disposición y estilo” (Zambrano, 2018, p. 48), donde el modo tiene una esencia particular que identifica a cada docente, y una necesaria disposición de donde “aflora el saber” (Zambrano, 2018, p. 47). Hablar de práctica pedagógica es el resultado de cómo se relacionan en la cotidianidad el docente y el estudiante, desde su experiencia, su saber, asumiéndola como un ejercicio político, social y cultural, que va más allá de llevar actividades descontextualizadas y centradas en el contenido, apostándole a contextos educativos donde prime la diversidad, gestando una educación desde la confianza, el reconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades de todos los estudiantes.

De igual manera, Barragán (2012, como se cita en Barragán et al., 2012) menciona que la práctica pedagógica es el saber mismo del maestro, que requiere de una disposición humana más que de la sola transmisión de conocimiento. Es cómo el docente se entrega al acto pedagógico, en una relación recíproca y humanizante con los estudiantes, lo que es reconocido por los docentes cuando mencionan: *Por más problemas que uno tenga fuera del aula, allá toca, con toda la actitud positiva, llegar alegre, darles confianza con respeto, darles cariño, preguntarles como están, motivarlos para estudiar* (D2-2021). *Uno trata de llevarse bien con el estudiante porque con temor nadie aprende. Yo trato de darles confianza, amor, cariño, respeto... y ellos me llegan a apreciar* (D3-2021).

Lo anterior, visto desde el marco DUA, en palabras de Segura y Quirós (2019): “la función principal es precisamente la promoción de la autorrealización personal, en procura del desarrollo integral de la persona” (p. 12). Así, las relaciones establecidas entre los actores involucrados trascienden mucho más allá del aula, generando cambios en sus contextos particulares y sociales, dando lugar a individuos capaces de transformar sus realidades, a partir de las herramientas que la sociedad, el hogar y la escuela les ofrecen.

Es así, como el docente se forma desde la práctica y para la práctica. Como lo menciona De Tezanos (2019) aprendemos a ser docentes a partir de referentes que son nuestros profesores, la teoría, los aprendizajes propios y a partir de la experiencia. De esta manera, “me formo como profesor aprendiendo de un profesor [...], aprendo a ser profe en el colegio no en los libros, aprendo de los buenos y descarto lo demás” (Universidad de Antioquia, 2019, 34m04s). En palabras de los docentes: *Cuando yo inicié la práctica nos mandaban a la escuela y, entonces, conoces a los chiquitines, y los docentes normalistas nos decían que teníamos que ir bien preparados, la cartelera, las dinámicas; y sí, fue una experiencia muy bonita. Y entonces uno dice: ¡sí! esto es lo que yo quiero hacer siempre* (D5-2021). *En este mismo sentido, otro docente menciona: Mi papá fue docente de primaria y en la casa lo miraba preparando las clases; los niños iban para que les explique, y me gustaba acompañarlo. Mi amor por lo que hago ha estado desde que inicié, y cada vez quiero aprender más. Me gusta mucho mi trabajo, pues no lo veo como trabajo, sino como lo que siempre*

he querido ser (D3-2021). Desde esta perspectiva es posible definir que el saber experiencial es la base fundamental en la formación del docente.

De acuerdo con lo anterior, el saber dado por la experiencia le brinda al docente la capacidad de orientar y garantizar espacios de aprendizaje, que aun sin ser intencionados han sido el modo mediante el cual se ha educado a las diferentes generaciones. De Tezanos aborda al docente desde la experiencia refiriendo que

el maestro tiene la capacidad de transmitir cosas muy complejas... lo que pasa realmente en un salón de clases y cómo se resuelve la cotidianidad del día, porque ahí está el verdadero maestro... ser maestro es comprometerse con la tarea de todos los días (Facultad de educación, Universidad de Antioquia, 2019, 8m42s).

Esta experiencia permite que el docente se apoye en múltiples herramientas pedagógicas y didácticas, formas y modos de enseñar, siendo este su sello distintivo, como lo afirma un docente: *Los docentes realizamos una serie de actividades para poder llegar a nuestros estudiantes, esto incluye la preparación de clase, los materiales, que uno de pronto tenga a disposición, igual los medios, igual la manera como uno hace llegar ese conocimiento a los estudiantes y, sobre todo, que esa práctica debe estar encaminada a que el estudiante comprenda lo que uno trata de compartirles en cuanto a conocimiento* (D6-2021). De esta manera, lo que distingue al docente de los demás cobra sentido a partir de los vínculos de confianza y reconocimiento establecidos con el estudiante.

Por lo anteriormente expuesto, se reconoce que los docentes de la IESB apoyan sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta su experiencia en el aula, donde validan los saberes relacionales, como profesionales de la educación. Al respecto una docente manifiesta: *La práctica pedagógica la tengo entendida como nosotros podemos llegar a nuestros estudiantes, teniendo en cuenta nuestras experiencias, de acuerdo con la trayectoria que nosotros tenemos como docentes, podemos llegar a ofrecer a nuestros estudiantes para que ellos se sienten bien y logren un aprendizaje significativo.*

Sin embargo, estas prácticas pedagógicas, vistas a la luz del marco DUA, pierden fuerza en cuanto a la consecución de las competencias académicas y humanas, pese a que se cuenta con docentes que dinamizan su práctica pedagógica, mencionando acercamientos a prácticas flexibles, como se

anotó anteriormente. Aun así, no se evidencian procesos articulados en la atención a la diversidad, debido a que al docente le cuesta repensar su práctica y hacer que esta responda a la singularidad de un grupo de estudiantes, siendo este un punto de inflexión, donde emerge lo tradicionalista.

Así, en el ejercicio de identificar, develar y analizar las prácticas de los docentes de la institución educativa Simón Bolívar (IESB) la mayoría de ellos refieren que esta se relaciona con la metodología, la didáctica, la práctica situada en contenido, el hacer – las actividades y la planeación diaria. Como lo expresó una docente: *la práctica pedagógica es cuando uno está dando a conocer unos conocimientos académicos a los estudiantes, es cuando uno está implantando o implementando enseñanzas a los estudiantes* (D5-2021). De acuerdo con esto, los docentes presentan una idea limitada acerca del concepto de la práctica pedagógica, a pesar de que tienen muchos años de experiencia, comprenden la práctica pedagógica solo desde el hacer o desde la actividad, para llegar al estudiante.

En este sentido se puede reconocer la mirada tradicional que desde su experiencia educativa los docentes recibieron, adoptaron y siguen perpetuando en su quehacer, como lo menciona un docente: *Por la misma razón que uno viene de la antigua escuela, uno trata de hacer las cosas, como que leer un poquito, estar actualizado, pero pues las condiciones a veces no se dan* (D7-2021). En este sentido la voz del docente confirma que les cuesta repensar su práctica, en el marco de las particularidades de los estudiantes, centrando su actuar en un ejercicio de control monopolizado por lo homogéneo y lo estándar, pretendiendo que sea el estudiante el que se adapte a la educación.

En el discurso de un docente se puede evidenciar dicha mirada, donde se manifiesta que la práctica es: *La secuencia de actividades que uno lleva a cabo durante el desarrollo de una clase; los insumos que también uno utiliza dentro de la práctica; las herramientas pedagógicas que se utilizan* (D8 -2021). Es preciso mencionar que dichos conceptos se encuentran arraigados a la cotidianidad del docente, se sigue replicando lo mismo que aprendió en el pasado, negándose la posibilidad de desaprender y construir nuevos conceptos.

En relación con lo anterior, Tardif (2010) refiere que los maestros establecen una relación con los estudiantes solo de transmisores y

portadores de saber, pero hace falta lograr una instancia de legitimación social de su práctica. Igualmente, para Manrique y Tamayo (2019) las prácticas tradicionales, homogéneas y lineales desconocen la identidad y los intereses de los estudiantes, generando barreras en el aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, y observando que la educación tradicional no logra dar respuesta a todos los estudiantes, se busca llegar a un proceso de autorreflexión continua, que articule el acto pedagógico con la práctica consciente e intencionadas basada en el DUA, buscando descolonizar el discurso tradicional al que vienen anclados.

Así, tomando el DUA, desde lo referido por Rose y Meyer 2002 (citados por Pastor et al., 2018), como un modelo dinámico de carácter integrador para la práctica, que se basa en diferentes teorías, metodologías y estrategias que facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes. Invita a repensar y replantear la práctica pedagógica tradicionalista, transitando a encuentros de aprendizaje donde desde la singularidad se incluya a todos los estudiantes, realizando una práctica planeada, intencionada y reflexiva, tal y como se evidencia en la voz del docente: *La práctica pedagógica es la autorreflexión que se hace del quehacer docente, de todo lo que involucra la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, que haya una autorreflexión para saber si el estudiante está comprendiendo o no* (D4-2021).

Desde esta perspectiva, es importante resaltar que hace falta un aula intencionada, donde la reflexión sobre la acción de la práctica de los docentes, en el marco del DUA, sea un ejercicio consciente, posibilitando diferentes escenarios de participación para los estudiantes tales como aulas inteligentes, salas de tecnología, laboratorios de ciencia, escenarios artísticos y deportivos, entre otros, donde se flexibilicen los contenidos, las estrategias, los tiempos. Todo ello desde un ejercicio planeado e intencionado, que inicia mucho antes de llegar al aula, partiendo de la disposición del docente, el análisis del contexto, la planeación, la gestión del aula, además de la potenciación de las particularidades de los estudiantes.

La escuela un espacio que transita hacia encuentros diversos de aprendizajes

La escuela es un espacio social que se construye colectivamente a partir de los saberes que caracteriza a la comunidad educativa, lo que nos convoca a proporcionar una educación flexible en la que todos puedan acceder y participar activamente desde sus capacidades. En este sentido, hablar de educación en este momento supone procesos de movilización, con prácticas diversificadas y heterogéneas que dejen atrás la posición del docente que enseñaba desde la intimidación y la relación hegemónica en el aula. Es así como debemos seguir en la búsqueda de una educación más humanizante, en palabras de Antunes y Bain (como se cita en Barragán et al., 2012):

La conclusión parece ser la misma: que un profesor tiene valor por la forma en que –por medio de una disposición humana singular– puede llevar a los estudiantes a aprendizajes efectivos, en los que la comprensión de lo humano lleva a cuestionar el conocimiento de las disciplinas; y eso se hace por medio de la práctica pedagógica. (p. 22)

Se entiende así que es más importante el vínculo humano en el aula que el conocimiento disciplinar mismo.

En esta línea se puede decir que las prácticas de los docentes de la IESB presentan un punto de quiebre entre la planeación desde la singularidad del estudiantado y su despliegue en el aula. Posiblemente esto esté asociado a que el proceso de reconocimiento de las prácticas pedagógicas intencionadas, para responder a las particularidades de los estudiantes desde el marco del DUA, ha sido lento e intermitente, donde algunos docentes aún no asumen su participación activa, como lo mencionan: *lo he escuchado, pero no lo he practicado, no, tampoco lo tengo muy claro, no sabría decirle* (D9-2021). *Pues así muy muy de primera mano, no; alguna cosa leí en algún momento, pero no, en realidad no recuerdo mucho* (D7-2021).

Así mismo, otros maestros refieren una visión del DUA asociada con “metodologías”, “nuevas estrategias” y “formatos”: *Muchas de esas cosas están para complicarnos el trabajo. Sin embargo, no se mira que haya un impacto positivo; nos complican el trabajo como docentes, pero en la práctica no se miran los resultados* (D10-2021). A partir de esto se reconoce que, si bien ellos hablan de nuevas estrategias, metodologías flexibles, para llegar a los estudiantes, al tener un conocimiento parcial del marco DUA y sus implicaciones, el resultado es plantear y practicar acciones aisladas,

descontextualizadas, desconectadas y netamente normativas, que no permiten abordar la singularidad de los estudiantes, porque las ven como estrategias difíciles de aplicar (D3-2021). Representa así una carga que llevan a cabo solo por cumplir con una tarea de orden ministerial. De esta manera en palabras de Arnaiz y Azorín (como se cita en Savia, 2020) se hace indispensable la implicación del profesorado y la gestión de una educación innovadora y respetuosa de las singularidades. Teniendo en cuenta que el aula es un encuentro de diversidades, de estudiantes con su individualidad, intereses y necesidades propias. (Méndez et al., 2016). No obstante, como lo plantean Gómez et al. (2012) el docente no puede dedicarse a defender la diversidad porque se volvería un caos el proceso educativo ya que cada uno tiene un concepto diferente acerca de lo que es educar. En consecuencia, hay que intentar lograr consensos y entendimientos comunes que permitan mantener la unidad característica del sujeto y de la educación.

En este sentido, realizando un análisis minucioso de los relatos y las planeaciones de los docentes, desde la perspectiva de los principios del DUA, se evidenciaron algunos aspectos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Prácticas docentes

Principios	Relatos	Planeación
Múltiples formas de implicación	- Brindar una temática situada con su diario vivir y con sus experiencias vitales. - Brindar una enseñanza activa que despierte el interés y la motivación de los estudiantes. - Las guías de aprendizaje, que posibilitan el encuentro asincrónico. - Retroalimentación mediante comentarios o imágenes. - La autoevaluación, al final del periodo en formato institucional.	Las guías de aprendizaje incluyen: - Saludo de bienvenida y frase motivadora. - Establecimiento de objetivos académicos. - Actividades que pretenden el aprendizaje. - Terminología fácil de entender. - Actividades cortas, que refuerzan el tema trabajado. - Se establecen objetivos a corto plazo. - Se realiza feedback, pero no es inmediato.

Múltiples formas de representación	- Material claro, sencillo y fácil de comprender. - Material sencillo, atractivo y coherente a las necesidades. - Uso de materiales alternativos como gráficos, sopa de letras, crucigramas, imágenes que permite una mejor comprensión y accesibilidad a la información. - Exploración de saberes previos y la motivación.	- Imágenes para ilustrar los conceptos. - Énfasis en algunos conceptos relevantes utilizando colores, gráficos, sopa de letras. - Actividades intermedias con ejemplos explicados paso a paso, para verificar el avance.
Múltiples formas de acción y expresión	- Se permiten diferentes formas de expresar lo aprendido.	- Se permiten diferentes formas de expresar lo aprendido.

Nota: Elaboración propia a partir de información recopilada en el proceso investigativo (2021).

A partir del análisis anterior, y teniendo en cuenta la conexión entre las neurociencias y el aprendizaje, abordadas desde el DUA, se evidencian algunos elementos relacionados con la activación de las tres redes neuronales (afectivas, de reconocimiento y estratégicas). En cuanto a las redes afectivas, se identifica una relación de confianza entre el docente y el estudiante, a lo que se suma el apoyo y acompañamiento familiar. Por otra parte, no se establecen objetivos relacionados con el desarrollo personal, y en la mayoría de las guías de aprendizaje no se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes en relación a los objetivos personales. En relación con la evaluación, todos los docentes coinciden que es muy importante para el proceso educativo, puesto que permite hacer seguimiento a los avances y a los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es vista como una forma de medir los resultados, concepto derivado de la educación tradicional. Igualmente, la autoevaluación se promueve como una actividad más, donde el docente actúa vigilante y desconfiado de un proceso intrínseco del estudiante, centrándolo básicamente en la autorreflexión sobre los conocimientos académicos.

En la activación de las redes de reconocimiento, en el aula de clases se utilizan variados materiales didácticos tales como, rompecabezas, láminas ilustrativas, libros, guías de aprendizaje. Sin embargo, no se evidencia la adopción de alternativas perceptivas a nivel auditivo, como videos, audiolibros, plataformas interactivas (YouTube, Canva, Kahoot). Las actividades se planean de manera aislada, sin tener en cuenta que hacen parte del principio de las múltiples formas de presentar la información, lo que genera desinterés y poca implicación en el estudiante.

Mencionando la activación de las redes estratégicas del aprendizaje, nos encontramos frente a la necesidad del reconocimiento y fortalecimiento de opciones que permitan apoyar las funciones ejecutivas, ya que no se establecen metas ajustadas a las necesidades de los estudiantes; no hay un ejercicio de contextualización a partir de sus individualidades. Además, tenemos como limitante que, durante el tiempo de escuela en casa, el uso de recursos tecnológicos y de conexión a internet fue limitado, casi nulo.

Desde esta perspectiva, se puede decir que la escuela es un espacio que transita a encuentros diversos de aprendizaje, teniendo en cuenta que poco a poco los docentes de la IESB admiten la necesidad de implementar nuevas estrategias y prácticas educativas encaminadas al encuentro y la atención de todos sus estudiantes, encontrando desde sus particularidades y experiencias la manera de fortalecer los procesos educativos, como lo menciona una docente: *Nos gusta compartir experiencias, porque así nosotros compartimos con los compañeros los saberes. Entonces dice uno: cómo me puede orientar, y esa orientación me sirve para desarrollar las diferentes actividades de una mejor manera* (D1-2021). Partiendo de que el proceso educativo es continuo y dinámico, requiere que el docente autorreflexione constantemente su práctica y esté presto a reinventarse.

Caminar hacia la escuela que queremos exige de docentes que, desde su disposición, modo y estilo, respeten y potencien la diversidad, fomenten entornos protectores, motiven la participación y sobre todo que reinventen día a día su quehacer pedagógico, para lograr escenarios dialógicos y comunidades de aprendizajes que permitan gestar una educación de calidad. Y, finalmente, tener en cuenta que “para poder hablar de diversidad, debemos hablar del otro, reconocerlo, sin ello no hay diversidad” (Mera et al., 2015, p. 127)

Conclusiones

A través de la historia el oficio del docente ha sido enseñar; sin embargo, la mirada tradicionalista aún pervive en el aula, haciendo que se perpetúan las prácticas hegemónicas que impiden el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes como algo inherente al ser humano. En este sentido, se puede decir que los docentes de la IESB intentan potenciar en el estudiante las capacidades, los valores y conocimientos, transmitiendo desde su experiencia los saberes disciplinares, pero lamentablemente estos no se encuentran articulados con el contexto y con los retos que la educación actual demanda, convirtiéndose en conocimientos que no trascienden más allá del aula. Esta situación se encuentra asociada a que el docente deja de lado el proceso constante de autorreflexión de su práctica educativa, lo cual no le permite articular de forma intencionada acciones para garantizar una educación más inclusiva desde la diversidad de los estudiantes.

La práctica pedagógica del maestro es su razón de ser y en ella se reflejan sus comprensiones y experiencias, que afectan constantemente la vida de los estudiantes. Por ende, se requiere una práctica con sentido humano, flexible y dinámica, que potencie y reconozca las particularidades de todos los actores. Por ello, se hace necesario seguir trabajando en la importancia de pensar el DUA como una forma de vivir el aula, de relación y construcción colectiva, en la que a través de la práctica del maestro se potencia el aprendizaje en ambientes acogedores, confiables que minimizan las barreras que se presentan en el aprendizaje y en lo cotidiano del aula.

Trabajar en pro del desarrollo integral de los estudiantes requiere de docentes comprometidos con una formación constante, que les permita ir a la par de la evolución de la sociedad. Avanzar hacia espacios que promuevan la educación para todos supone prácticas pedagógicas diversificadas, intencionadas, pensadas y conscientes para todos los estudiantes.

Recomendaciones

Ante la necesidad de propiciar espacios de aprendizaje contextualizados, que formen para la vida y que reconozcan la diversidad, se propone la creación de comunidades de aprendizaje donde los docentes tengan la posibilidad de encontrarse en un diálogo de saberes que les permita reflexionar y repensar su práctica pedagógica, para lograr una educación coherente a las necesidades del contexto.

Es importante continuar realizando procesos de formación para toda la comunidad educativa, en donde la reflexión de la educación permita identificar los desafíos que exige transitar hacia una educación desde la diversidad, logrando entornos de aprendizajes participativos, acogedores y flexibles a las posibilidades de todos los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R. Malbergier, M. & Sigal, C. (2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires Argentina.
- Barajas, A. (2013). El acto pedagógico y el modelo pedagógico institucional. Mundo FESC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4966232>
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F., Barragán, A. A., Gamboa, y J. E., Urbina (comp.). Prácticas pedagógicas. Perspectivas teóricas (pp. 20-38). Ecoe ediciones.
- Barragán, D, Gamboa, A & Urbina, J. (2012). Prácticas pedagógicas: perspectivas teóricas. Colección: Educación y pedagogía. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bernal, C. E. (2010). Metodología de la investigación (3ª. ed.). Pearson Educación.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Norma.
- CAST. (2013). Universal Design for Learning Guidelines. Versión 2.0 (adaptado a la version 2018).
https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf
- De Tezanos, A (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. Revista Maestros investigadores y saber pedagógico, 12, 7-26.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>

- De Tezanos, A. (2019, 8 de agosto). El enseñar [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VstQQJK-Njw&t=1332s>
- Duque, P., Vallejo, S. & Rodríguez, J. (2013) Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. [Tesis de posgrado, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Ferrada, R. (2014). Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales, que construyen estudiantes de educación media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos formativos. [Tesis de posgrado, Universidad de Chile].
- Fuster, G. & Doris, E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gómez, E., Guerrero, G., y Buesaquillo, M. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Pumilla Educativa*, 10(2), 162-184. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.464.2012>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
- Jiménez, C. & Buitrago M. (2011). Prácticas inclusivas. Esperanzas de humanidad. *Plumilla Educativa*, 8(2), pp. 234-243. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.495.2011>
- König, J. Bremerich, A., Buchholtz, C. & Glutsch, N. (2020). General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800-822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>.
- Mackey, M. (2019). Accessing middle school social studies content through universal design for learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 81-88. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.06>
- Manrique, E. & Tamayo, M. (2019). Los proyectos pedagógicos de aula en clave DUA: una mirada a la atención educativa en el grado transición. [Tesis de grado, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/project/36-los-proyectos-pedagogicos-de-aula-enclave-duauna-mirada-a-la-atención-educativa-en-el-grado-transición/>
- Méndez, A., Rojas, S., y Castro, M. (2015). Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. [Tesis de posgrado, Universidad de Manizales].
- Mera, I. Y., Cortes, A. R., y Jiménez, C. P. (2015). El reconocimiento de los otros a través del juego en la didáctica de las matemáticas permite dinamizar las

- aulas inclusivas. Plumilla Educativa, 15(1), 121-144. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.836.2015>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Pastor, C. Arathoon, A. Blanco, M. Sánchez, P. Zubillaga del Río, A. y Sánchez, J. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas (2ª. ed.) Morata.
- Pastor, C. (2019, 23 de mayo). Conferencia Carmen alba Pastor – Diseño universal para el aprendizaje DUA – Filbo 2019 [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9i0YUupzDkg&t=1837s&ab_channel=SaldarriagaConcha
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). Decreto 1427 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Punset, E. [YouTube]. (2012, 23 de mayo). El sistema educativo es anacrónico [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=UIAs4wPtBEU>
- Roberts, K., Rodríguez, D. & Silva, P. (2020) Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. Revista Electrónica Educare, 24(3), 1-20. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11370>
- Robinson, K. (Colegio Antamira). (2011, 15 de marzo). El sistema educativo es anacrónico. <https://www.youtube.com/watch?v=0neeNEM6NHQ&t=6s>
- Saldarriaga Concha. [YouTube]. (2019, 23 de mayo). Diseño universal para el aprendizaje – DUA- [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=9i0YUupzDkg>
- Savia, G. (2020). Educación inclusiva en Italia. Diseño universal para el aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59489/1/T41820.pdf>
- Segura, M. & Quirós, M. (2019). Desde el diseño universal para el aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Revista educación, 43(1), 643-655. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>

- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 171-190.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf>
- Tardif, M. (2010). Saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. Universidad de Antioquia. [YouTube]. (2019, 8 de agosto). El enseñar [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=VstQQJK-Njw>
- Zambrano, A. (2018). La educación, el vacío y frivolidad. La pesadumbre del presente. Brujas.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500/7037>
- Zuleta, E. (2010). Educación y democracia: un campo de combate.
<https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

Recibido: 26 de julio del 2023.

Aceptado: 13 de octubre del 2023.