

# Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una Institución Educativa del municipio de La Plata, Colombia

**Eliana Johana González-Vargas** 

Magíster en Educación y Cultura de Paz. Comunicadora Social y Periodista  
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia  
eliana.gonzalez@usco.edu.co

**Liliam Rocío Sandoval-Vitovis** 

Magíster en Educación para la Inclusión. Licenciada en Educación Preescolar  
Institución Educativa Marillac. La Plata, Colombia  
liliamrocio1968@gmail.com

**Catalina Trujillo-Vanegas** 

Doctora en Educación y Cultura Ambiental. Licenciada en Educación Preescolar  
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia  
catalina.trujillo@usco.edu.co

**Victoria Patricia Vidal-Floriano** 

Magíster en Educación para la Inclusión. Licenciada en Preescolar y Promoción de la Familia  
I.E Luis Carlos Trujillo Polanco Sede Jorge Eduardo Duran R. La Plata, Colombia  
victoriapatricia\_7@hotmail.com

## Resumen

En este artículo se abordan los beneficios del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- a partir de las actividades rectoras, en el proceso educativo de niños y niñas de grado preescolar. La metodología utilizada es la propuesta de sistematización de experiencias educativas propuesta por Jara-Holliday (2008). En relación con los hallazgos se encontró que la estrategia implementada diversifica los aprendizajes, potenciando la atención y motivación de las y los estudiantes, especialmente por los materiales y recursos utilizados, los cuales involucran distintos canales sensoriales. Igualmente se encontró que la educación inclusiva -en ausencia de políticas educativas claras- es capaz de surgir como un elemento vital de la práctica educativa que debe ser fortalecido; finalmente este tipo de actividades potencia la dimensión socioafectiva de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** Diseño Universal para el Aprendizaje; Sistematización de experiencias; Actividades rectoras; Educación inclusiva.

Recibido: 30/11/2022 | Aprobado: 02/05/2023 | Publicado: 23/06/2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Financiación o proveniencia del artículo:** Artículo derivado del proyecto de investigación “Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para Mitigar Barreras de Aprendizaje en Preescolar” realizado durante los años 2020 al 2021 para optar al título de magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. El proyecto no tuvo financiación.

---

### ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

González-Vargas, E. J., Sandoval-Vitovis, L. R., Trujillo-Vanegas, C., y Vidal-Floriano, V. P. (2023). Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una Institución Educativa del municipio de La Plata, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (36), e21412640. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12640>

## Systematization of the experience of implementing Universal Design for Learning (UDL) in preschool in an educational institution in the municipality of La Plata, Colombia

### Abstract

This article addresses the benefits of the Universal Design for Learning -DUA- from the guiding activities in the educational process of preschool children. The methodology used is the proposal of systematization of educational experiences proposed by Jara-Holliday (2008). In relation to the findings, it was found that the strategy implemented diversifies learning, enhancing the attention and motivation of students, especially because of the materials and resources used, which involve different sensory channels. It was also found that inclusive education -in the absence of clear educational policies- can emerge as a vital element of educational practice that must be strengthened; finally, this type of activity enhances the socio-affective dimension of all actors in the teaching and learning process.

**Keywords:** Universal Design for Learning; Systematization of experiences; Guiding activities; Inclusive education.

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Contexto, 3. Descripción de la experiencia, 4. Metodología, 5. Hallazgos e interpretación crítica, 5.1 Diversificación del aprendizaje, 5.2 Proceso de inclusión, 5.3 Aprendizajes socioafectivos, 6. Conclusiones, 7. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

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

La planificación de estos procesos requiere estructurar apropiadamente elementos que hacen parte de la educación y la condición humana, como la diversidad. Al respecto, Guijo-Blanco (2008), plantea que la diversidad en el aula implica una educación de calidad, de igualdad de oportunidades y de participación. Al respecto, las Naciones Unidas (2018), de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establece que la educación inclusiva y de calidad es la base para alcanzar una vida sana para todos y todas. Sin embargo, no todos se enfrentan de la misma forma a los aprendizajes: los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que éste sea único e irrepetible en cada caso.

Desde este punto de vista, a pesar de la expedición de políticas que orientan este accionar, en las instituciones educativas persisten prácticas pedagógicas tradicionales que desconocen las necesidades de actores y contextos. Por ello, la Ley General de Educación de 1994, establece la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, derechos y deberes; para el caso de los niños y niñas menores de 6 años, determina la educación preescolar como el primer nivel educativo del sistema educativo colombiano.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), ha enfocado esfuerzos para reconocer las necesidades de aprendizaje particulares de los niños y niñas en el ciclo de preescolar, una transición transversal para lograr el ingreso a la educación primaria; y establece las actividades rectoras como prioritarias para el desarrollo integral de la primera infancia, entendiendo éstas como aquellas acciones que les permiten simbolizar sus entornos y mediatizar el aprendizaje, basándose en aquellas actividades que son de principal uso y frecuencia de acuerdo a su edad, y forman las bases para el desarrollo de las siguientes edades psicológicas (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012).

Así mismo, en las actividades rectoras para la primera infancia el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son coadyuvantes o medios para la formación de los elementos cognitivos requeridos en la primera infancia. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones de niños y niñas. Por otra parte, las experiencias artísticas (artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal, entre otras) no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades que engrandecen la percepción, la movilización corporal y el desarrollo psicomotriz (MEN, 2017).

La literatura como actividad rectora se circunscribe, especialmente, al desarrollo del lenguaje, ya que las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos, por lo tanto, necesitan jugar con ellas, ser nutridos y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Finalmente, en la exploración del medio, las niñas y los niños llegan a un mundo construido que los necesita para transformarse. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia, un proceso de construcción de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él (MEN, 2017).

De esta manera, autores como Pabón-Rodríguez y Ospino-Gómez (2019), Afanador-Gómez *et al.* (2019) y Vanegas-Hidalgo (2020), integran las actividades rectoras como ejes de creatividad en las prácticas pedagógicas, que recurren al juego y al arte en primera infancia para desarrollar metodologías exitosas, con temáticas transversales como el medio ambiente y la construcción de ciudadanía; fomentando así el involucramiento parental y el fortalecimiento de la relación estudiante-cuidador.

De acuerdo con lo anterior, Colombia tiene mecanismos jurídicos que plantean las necesidades de los procesos que reconozcan la diversidad, la educación inclusiva y la integración de los aprendizajes significativos y actividades rectoras en el aula, como procesos educativos alternativos, que integren experiencias significativas, pues la carencia tanto de los métodos de inclusión como de estrategias motivantes que tengan en cuenta las particularidades, genera que los niños y niñas vean menguado su aprendizaje.

En este sentido Ainscow & Tweddle (2003), sostienen que “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (p. 12). Es necesario reconocer las diferentes maneras de aprender, de generar estrategias que potencialicen el aprendizaje y fortalezcan la educación para la diversidad en la medida en que permite a niños y niñas experimentar situaciones reales que fortalecen su expresión, los procesos vitales de socialización, el desarrollo integral, la interacción con el mundo y con otros (Muñoz-Bernal, 2018).

Lo anterior, destaca la importancia de buscar y aplicar estrategias flexibles, accesibles e inclusivas desde las edades más tempranas para lograr aprendizajes significativos, al respecto Alba-Pastor (2012) propone que los contextos educativos deben pensar en la necesidad de diseñar ambientes escolares donde el aprendizaje ofrezca igualdad y equidad de oportunidades para todos y todas en el aula. Es así como a nivel internacional se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual pretende incrementar las posibilidades de aprendizaje para todos y todas teniendo en cuenta las condiciones diversas de un grupo de estudiantes (Alba-Pastor *et al.*, 2014). La implementación del DUA permite no sólo un ajuste a nivel curricular, sino de medios y materiales para hacer el conocimiento más accesible a través de procesos de aprendizaje estructurados pero flexibles.

La utilización del DUA puede potencializar los procesos pedagógicos de inclusión que se gestan al interior de la institución, vincular los saberes previos aportados desde el entorno familiar y crear una ruta para que los docentes puedan favorecer los procesos educativos de niños y niñas con situaciones diversas de aprendizaje. El DUA se direcciona bajo tres principios: 1. Proporcionar múltiples formas de implicación. Este principio favorece la intencionalidad del aprendizaje del alumnado, involucrando sus intereses, habilidades y capacidades para asignar un significado y un proceso participativo de lo que está aprendiendo. 2. Proporcionar múltiples formas de representación. Este principio se basa en que el alumno comprenda y perciba la información a través de diferentes modalidades, lo cual impacta en los estilos de aprendizaje particulares. 3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Este principio permite que los estudiantes demuestren y reconstruyan lo aprendido a partir de diferentes experiencias.

El DUA ha sido implementado en distintos contextos educativos, en los que se destacan los trabajos de Álvarez-Oquendo y Chamorro-Benavides (2017), Castillo-Romero (2021) y Albarracín-Garay *et al.* (2014). Dichas experiencias coinciden en que uno de sus beneficios es generar una cultura educativa que no considere la diferencia como una situación de especial atención que requiere un trabajo adicional, sino más bien, donde se potencializan todas las experiencias particulares de los estudiantes, para que, a través de ambientes enriquecidos y aprendizajes significativos, puedan aprender de acuerdo a su diversidad.

A nivel internacional, varios estudios expresan que el DUA es importante a nivel metodológico (Espada-Chavarría *et al.*, 2019; Segura-Castillo y Quiros-Acuña, 2019), porque dispone de diversos mecanismos de evaluación que involucran a los estudiantes, logrando una mayor iniciativa de ellos frente a los procesos de aprendizaje, y, por tanto, desarrollos cognitivos más acertados como la autorregulación, en la medida en que el aprendiz juega un rol activo.

De esta forma, se estableció como objetivo sistematizar, durante los años 2020 y 2021, la experiencia de diseño e implementación del DUA junto con las actividades rectoras, en los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, sede Jorge Eduardo Durán Roza del municipio de La Plata-Huila.

## 2. Contexto

El contexto donde se desarrolló la investigación es la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco sede Jorge Eduardo Durán Roza ubicada en el municipio de La Plata del departamento del Huila. En su forma de relieve el municipio está ubicado en un valle, entre la Serranía de Las Minas y el Pie de Monte de la cordillera central; esta posición geográfica facilita que el municipio sea cabecera municipal, logre asentar un comercio que es vital para sus habitantes y, por otro lado, sea un territorio receptor de personas desplazadas, así como de población con diversas vulnerabilidades, lo que demarca en gran medida las condiciones de vida de las familias que hacen parte de la comunidad educativa (Ordenanza 020 de 2020).

Las familias de la comunidad educativa están conformadas por hogares donde aproximadamente el 40% son madres cabeza de hogar, un 40 % familias nucleares y un porcentaje restante de familias reconstituidas y niños y niñas a cargo del estado. Dentro de las madres cabeza de hogar, se incluyen familias con abuelas, tías o madrinas que se hacen cargo de sus allegados, debido a que sus padres por diversos motivos no son sus acudientes. Aproximadamente un 60% de las familias tiene empleos informales (vendedor ambulante, servicio doméstico, mototaxi) y el resto negocios propios, empleo formal o no tiene empleo (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019).

La institución considera dentro de su Proyecto Educativo Institucional-PEI procesos de educación inclusiva para la atención de calidad a las diferentes poblaciones constituidas por contextos familiares, economía, cultura, religión, políticas, dinámicas conflictivas, entre otras particularidades que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, en la revisión de la documentación institucional relacionada con las prácticas pedagógicas, el desarrollo de las actividades curriculares y los procesos de aprendizaje de la institución educativa, se evidenció la elaboración de programaciones de área y planes de clase que tienen una tendencia hacia el modelo pedagógico tradicional.

Para el caso de la formación de los niños y niñas del grado preescolar, se tiene en cuenta el desarrollo de las dimensiones como lo establece la normatividad, sin embargo, no se observa que existan estrategias pensadas desde la diversidad de la comunidad educativa que se describió previamente (Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, 2019).

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

### 3. Descripción de la experiencia

La experiencia inicia en abril del año 2020 y los principales pasos para su desarrollo son el diseño y aplicación, los cuales resultan de especial atención para implementar el DUA y sistematizar la experiencia, por lo tanto, se trata también de involucrar a todos los actores del proceso y sus opiniones frente al mismo (Jara-Holliday, 2018).

En la etapa de diseño, se estructuraron acciones para generar la idea principal del proyecto, buscar antecedentes y fuentes documentales que permitieran consolidar dicha idea. Se inició, además, un proceso formativo para las investigadoras sobre DUA, primera infancia y educación inclusiva que permitió ampliar los conocimientos para la realización de la investigación en el contexto escolar elegido.

Seguidamente se construyó un currículo enmarcado dentro del DUA, transversalizado con las actividades rectoras, y el seguimiento a las programaciones curriculares para el grado preescolar. En la finalización de la fase de diseño, el centro educativo y los actores de la comunidad autorizaron su participación en el proyecto.

En cuanto al ejercicio aplicativo de la experiencia, este paso se consolidó como el eje de desarrollo, ya que se ejecutaron 25 actividades de intervención con la comunidad educativa, las cuales respondían a temas de interés de la experiencia. En total fueron 8 actividades con familias, 4 con participación exclusiva de docentes, y 13 actividades de aplicación con los niños y niñas del grado preescolar.

Se utilizaron diversas metodologías de trabajo debido a la contingencia mundial por la pandemia COVID-19, por lo tanto, las actividades con docentes fueron virtuales, y las actividades con padres y estudiantes fueron presenciales, pero organizadas en grupos pequeños de trabajo, en un inicio en entornos del hogar y posteriormente en la institución educativa.

En las actividades con maestros se desarrollaron talleres principalmente sobre sensibilización e implementación de DUA y actividades rectoras; en ambos casos se observó que tienen desconocimiento de los temas, y de los beneficios que éstos posibilitan a la comunidad educativa.

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

Por otro lado, las familias participaron activamente en la experiencia, apoyando la ejecución de las guías creadas para trabajar de manera conjunta con los niños y niñas, y así descubrir y conocer el impacto de los procesos de enseñanza aprendizaje en clave DUA.

Las actividades con estudiantes constituyeron el eje central del proyecto, las cuales tuvieron como fuente de desarrollo dos instrumentos: por un lado, la ficha de caracterización individual y grupal; y, por otro lado, el diseño y aplicación de la guía *Ardua*.

En la guía *Ardua* construida por las investigadoras, se trabajaron 5 talleres, para lo cual se diseñó un formato que especificaba los principios y pautas del DUA, las actividades rectoras, las estrategias a implementar y el material que se utilizaría, para fortalecer y potencializar los aprendizajes, a través de mecanismos auditivos, visuales y kinestésicos.

Cada diseño utilizado iba acompañado de distintos materiales: en reciclaje llamativo para que los niños y niñas pudieran manipular, jugar y recrear; juegos creados como memogramas, la ruleta DUA y la caja mágica; entre otros, contruidos de acuerdo a la caracterización de cada niño y niña, retomando así conocimientos previos y fortaleciendo el aprendizaje significativo.

En cuanto al desarrollo de las actividades rectoras y los principios del DUA, no se trabajó de forma separada sino articulada, permitiendo que el juego hiciera parte del disfrute de cuentos y otras obras literarias, el arte se conjugara con la exploración del medio; la creación mancomunada de material posibilitara el fortalecimiento de capacidades emocionales; y las canciones infantiles, el recurso para el desarrollo del tacto, la audición, la visión, los sentidos vestibular y propioceptivo. Así, los niños y niñas se mostraron motivados por los materiales que podían manipular y les permitían la expresión libre de su lenguaje oral y corporal, afianzando habilidades de socialización, atención, memoria, lenguaje, motoras y sus capacidades emocionales.

#### 4. Metodología

La investigación y experiencia se enmarcó dentro del enfoque cualitativo teniendo en cuenta el método de Jara-Holliday (2018), sobre la Sistematización de Experiencia y sobre el cual se realizaron los siguientes pasos:

- Punto de partida: Las autoras diseñaron la experiencia educativa, en este caso la implementación del DUA en un currículo del grado preescolar.
- Formulación de un plan de sistematización: Este paso consistió en la formulación teórica de la experiencia, la cual se ejecutó con la elaboración del proyecto de investigación "Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- para Mitigar Barreras de Aprendizaje en Preescolar" avalado por el programa Maestría en Educación para la Inclusión.
- Recuperación del proceso vivido: Se creó una matriz de sistematización para alojar los eventos significativos que explican el proceso de implementación del DUA mediante las actividades rectoras. Posteriormente, se clasificó la información recolectada, organizándola de acuerdo con categorías emergentes que permitieron dar respuesta al proceso de implementación del DUA, que a partir de la sugerencia de Jara-Holliday (2008) podrían ser acciones, resultados, intenciones, opiniones o emociones y sensaciones.
- Las reflexiones de fondo: En este paso se dio una explicación teórica de las categorías encontradas a partir de la identificación de contradicciones y similitudes entre las categorías o los actores, interrelaciones, descripción del fenómeno y el contraste de los hallazgos con otros ejercicios investigativos y teorías ya existentes.



- Puntos de llegada: En este paso se realizó la discusión y conclusiones del ejercicio investigativo, incluyendo los impactos para la comunidad educativa.

La población objeto del estudio de investigación estuvo conformada por 12 estudiantes del grado preescolar, de los cuales 5 niñas y 7 niños, con edades entre los 5 y los 6 años; y 4 padres de familia. Igualmente, hicieron parte de la experiencia dos docentes de los grados preescolar de la sede San Rafael de la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco del municipio de La Plata.

Las técnicas utilizadas para el desarrollo de la sistematización de la experiencia fueron, además de la observación participante, talleres, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas.

El plan de análisis de la información se sustentó en la teoría de Strauss y Corbin (2002), en lo relacionado con la revisión de la información a partir del desarrollo de etapas consecutivas, que llevan a la creación de conocimientos que describan la aplicación del DUA y las actividades rectoras en el grado preescolar. La utilización de este protocolo de análisis de los datos se realizó por medio de la categorización abierta y axial.

## 5. Hallazgos e interpretación crítica

Para la obtención de resultados se realizó un análisis previo de datos a través de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), por la cual se establecieron en un primer momento categorías abiertas, seguidas de categorías axiales, para posteriormente presentar la relación entre las mismas en las reflexiones de fondo.

En este sentido, se codificó la información recolectada, y se determinaron 22 categorías abiertas, agrupadas según las tendencias para formar las siguientes categorías axiales: Diversificación del aprendizaje, Proceso de inclusión y, Aprendizajes socioafectivos. A continuación, y según la propuesta de Jara-Holliday (2018), se integra toda la información recabada en la experiencia, para generar un proceso de construcción de conocimiento de tipo reflexivo.

### 5.1 Diversificación del aprendizaje

Esta categoría describe cómo se dio el proceso de aprendizaje de las actividades rectoras en combinación con el DUA, las cuales ofrecieron un valor agregado en el currículo ya que, teniendo en cuenta la normatividad colombiana, se plantea que en el nivel de preescolar los niños y niñas desarrollan dimensiones y es posible trabajar la interdisciplinariedad curricular desde la actividad basada en el contexto.

El sentido práctico en el aprendizaje de los niños y niñas no funciona para el desarrollo de contenidos, sino para fortalecer la utilidad de ese contenido en la vida cotidiana, convirtiéndolo en funcional y así pueda interiorizarse. Según Albornoz (2009), este proceso se da porque en el momento en que los aprendizajes adquieren un significado, el estudiante es capaz de generar procesos reflexivos sobre el mismo, y finalmente dar una interpretación y construir nuevas versiones del mundo.

Por otra parte, la construcción de significado es decisiva para que el estudiante otorgue un sentido a lo que aprende, en la medida en que la respuesta al ¿por qué debo aprender esto? se relaciona con una utilidad en su contexto, o con un elemento motivador previo para que el ejercicio de aprender incluya un elemento de elección que dote al estudiante de una sensación de autonomía sobre lo que aprende, convirtiendo a esta última en un facilitador del aprendizaje (Coll-Salvador *et al.*, 2010).

Con esta experiencia se originaron procesos de motivación extrínseca, los cuales eran expresadas con efusividad, como por ejemplo con la temática de las estaciones, los niños y las niñas se sorprendieron manifestando: “¡chévere así es la explosión de un volcán!” (S2M, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020) “¡Qué vacano, profe así es la lava!” (J1M, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020). De acuerdo con lo anterior, se ratifican algunos aportes de Ormrod (2005), sobre la motivación externa como mecanismo para lograr los aprendizajes, pero además la atención y participación de los niños y niñas en el desarrollo de las actividades de aula. Por otro lado, Coll-Salvador *et al.* (2010), plantea que para que exista una adecuada motivación hacia la tarea, es necesario vincular el componente del placer, y el disfrute de la tarea.

La utilización de estas actividades rectoras generó en las niñas y los niños aprendizajes significativos, ya que durante las ejecuciones identificaron elementos ya conocidos por ellos, y a partir de los cuales las docentes contribuían a los nuevos conocimientos, por ejemplo “yo cuido mis gaticos y en la finca tengo muchas gallinitas” (V6T, comunicación personal, 4 de mayo de 2021) –Actividad sobre categorización de animales; “me encanta rodar en las colchonetas así lo hago en la finca de mi abuelito” (P7T, comunicación personal, 12 de mayo de 2021) –Actividades de dimensión motriz. Estas situaciones ponen de manifiesto que las actividades rectoras en preescolar favorecen la aplicación de los principios de la teoría de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), en la cual se pueden utilizar los conocimientos previos para fortalecer los nuevos conocimientos.

Adicionalmente, el aprendizaje se vio favorecido dado que la estrategia cambió el rol tradicional que cumple el estudiante, en la medida en que los niños y niñas se mostraron activos, motivados e interesados por la ejecución de las actividades; confiados en la realización de las mismas, felices y alegres. Estos hechos fueron también ratificados por las familias que los acompañaron en su proceso académico, quienes expresaron “Las actividades son muy chéveres,

a los niños les gusta mucho y se les facilita hacerlas, aunque hay cosas que uno no se acuerda ya, o a veces uno no sabe, pero como son bien explicadas las podemos hacer” (MF1, comunicación personal, 19 de febrero de 2021), “A mi hijo le gusta mucho cuando nos manda vídeos, él ve lo que tiene que hacer y nos ayuda a entender los temas” (PF1, comunicación personal, 19 de febrero de 2021).

Por otro lado, las y los niños interactuaron de forma colaborativa a pesar de encontrarse en grupos de trabajo pequeños durante la mayor parte de la experiencia, pues se vincularon entre sí para ofrecerse apoyo y colaboración en el desarrollo de las actividades, aun cuando no existiera una indicación del docente para ello, como lo relatado en una ficha de aprendizaje por una de las investigadoras: “Es una niña cariñosa, se observa que se siente a gusto ayudando a sus compañeros, prefiere organizarle a los demás antes que a ella, es muy participativa” (Investigadora 1, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Estos espacios ponen de manifiesto la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (1991), la cual además no se originó únicamente por la coexistencia de los niños y niñas en el mismo espacio, sino que como lo plantea Labarrere-Sarduy (2016), se ejecutó un ejercicio colaborativo, el cual supera la circunstancia de ayuda, y propone la interacción permanente de las y los estudiantes en la resolución de un problema y, finalmente en la ejecución de las tareas asignadas.

Es así como el desarrollo estaría determinado no sólo por el éxito de la tarea, sino por la posibilidad de las ganancias sociales en la interacción; esto es importante a la luz de las circunstancias que atravesaron la investigación -la emergencia por Covid-19- pues justamente este tipo de interacciones se minimizaron en la escuela, y, aun así, eran naturales para los grupos pequeños de trabajo. Estos hechos también sugieren que la escuela debe potenciar el trabajo colaborativo por encima del individual, para fortalecer los aprendizajes.

## 5.2 Proceso de inclusión

Esta categoría presenta las diferentes características que poseen los procesos de inclusión para la población diversa que estudia en la institución, y que se da en todos los niveles y actores de la comunidad. Por lo tanto, inicialmente el concepto inclusión se entiende como un ejercicio necesario al interior de las dinámicas educativas, sin embargo, se desconoce la normatividad que la sustenta, y su aplicación no se asume a cabalidad, con la claridad de lo que cada persona puede y debe hacer desde su rol: “todo el tiempo nos han hablado de inclusión, de adaptación del currículo, de hacer adaptación de la programación, pero uno hace lo que puede” (ED1, comunicación personal, 19 de febrero de 2021). Así mismo, se ejecutan acciones que requieren del involucramiento de los diversos actores educativos: “Yo trabajo partiendo de la necesidad de los niños y las niñas pero que me falta conocer más sobre los principios y pautas de la estrategia del DUA. Sería bueno formar grupos de estudio para así poder ayudar al que más requiere” (TD2, comunicación personal, 26 de mayo de 2021).

Del mismo modo las y los maestros presentan barreras para la aplicación del DUA, tales como la formación teórica en la temática y la carga académica extensa, lo que impide la preparación de material, afectando el aprendizaje de los niños y las niñas; al respecto se encontró “Yo creo que antes de pretender cambiar los niños, debemos cambiar nosotros como maestros, nuestras estrategias, nuestra forma de transmitir el aprendizaje” (TD3, comunicación personal, 26 de mayo de 2021), “porque como el error que nosotros cometemos es de pronto preparar una sola forma y entonces pretende que con esa forma aprendan todos, y los resultados aprenderán unos, pero otros no” (ED1, comunicación personal, 26 de mayo de 2021).

De igual forma, existe un imaginario social de las y los docentes, en el cual a pesar de que se aplican algunas estrategias para diversificar los aprendizajes, siempre existe una dificultad para lograr con éxito metodologías incluyentes, esto puede entenderse, debido a la influencia que tiene el modelo pedagógico tradicional en el contexto y que se mantiene en el tiempo desde la formación como maestros hasta la aplicación de su ejercicio profesional (De Zubiría, 2006).

Finalmente, es interesante comprender que los procesos de inclusión existentes, surgen de la práctica educativa que potencia el accionar y las gestiones para generar políticas que mejoren y reconozcan las características y necesidades de actores y contextos (Echeita-Sarrionandia, 2007).

### 5.3 Aprendizajes socioafectivos

12

En esta categoría se presentó un hallazgo relevante dado que plantea cómo la utilización de estrategias basadas en el DUA y las actividades rectoras en el grado preescolar enriquecen la puesta en práctica de la dimensión socioafectiva y ésta resulta como una ganancia transversal a la adquisición de otro tipo de aprendizajes.

La dimensión socioafectiva se potenció con la guía *Ardua*, elaborada en esta experiencia, y los diversos recursos que allí se dispusieron de temáticas acordes al ciclo vital, lo cual generó no sólo el mantenimiento del proceso atencional, sino a su vez la expresión de un estado de ánimo adecuado y colaborativo para el desarrollo de las mismas, infundiendo así una alegría por el aprendizaje y la escuela; en este sentido algunos niños y niñas expresaban “¿profe mañana venimos otra vez? me encanta hacer experimentos” (S1M, comunicación personal, 4 de mayo de 2021); algunos no deseaban despedirse y seguían disfrutando de las actividades “que lindo está el salón, me gustó mucho estar aquí” (J1M, comunicación personal, 4 de mayo de 2021); en ocasiones se evidenciaba su expectativa al llegar al salón, “profe y hoy que vamos hacer? (S2M, comunicación personal, 4 de mayo de 2021); “a mí me gustó mucho decorar los pasteles” (M3M, comunicación personal, 4 de mayo de 2021); “nos divertimos mucho hoy” (CLA7M, comunicación personal, 4 de mayo de 2021).

Al respecto, Tonucci (2016) plantea la importancia de repensarse la escuela como un espacio divertido y alegre, puesto que existen múltiples características que la hacen un espacio casi que contrario a la naturaleza de los niños y niñas, pues sus conocimientos y materiales homogéneos, disminuyen el interés e incluso en ocasiones les causa aversión. Por el contrario, una escuela donde el conocimiento es estructurado bajo lógicas de interacción y desarrollo de capacidades proporciona interés, pertinencia y pertenencia del aprendizaje y de las emociones. El componente emocional, apunta a la creación de una escuela para el bienestar, trascendiendo los modelos tradicionales, y estableciendo nuevos motivos para que el estudiantado quiera pertenecer a ella (Aranguren-Peraza, 2020).

Por otro lado, estas ganancias socioafectivas impactan el vínculo docente-estudiante, donde se genera una relación de confianza debido a que las actividades resultan divertidas para los niños y niñas, y son presentadas de forma tal que pueden o no lograrlas, es decir, al ser mostradas en forma de juego no existe una censura o sentimientos de frustración cuando a las y los estudiantes no les era posible el desarrollo pleno de las mismas. En este sentido algunos niños y niñas decían “yo puedo profe” (J1M, comunicación personal, 19 de febrero de 2021); “me falta un poquito, espere profe lo vuelvo a intentar” (H5T, comunicación personal, 19 de febrero de 2021), así insistían nuevamente, persistiendo y a la vez disfrutando del juego. De esta forma, el aprendizaje es un proceso continuo retroalimentativo, en donde existen roles horizontales, que establecen un clima escolar que favorece la internalización de saberes (Coll-Salvador *et al.*, 2010).

De igual forma, debido a la situación de aprendizaje en casa generada por la emergencia sanitaria por Covid 19, se requirió el acompañamiento permanente de los padres durante la ejecución de las actividades, dando como resultado tareas que motivaron a los cuidadores, quienes manifestaron con frecuencia a las docentes “mi hijo estaba muy feliz realizando la tarea de las plantas, y me gustó acompañarlo porque también aprenden a cuidar la naturaleza” (MF1, comunicación personal, 13 de mayo de 2021); “mi hijo llega a casa feliz, a contar todo lo realizado durante la jornada, lo que antes no hacía, ahora le presta más atención” (PF3, comunicación personal, 13 de mayo de 2021).

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

## 6. Conclusiones

Los principales aportes de esta experiencia sobre la implementación del DUA y las actividades rectoras en el nivel de preescolar se consolidan desde los aprendizajes adquiridos que favorecen el desarrollo de las dimensiones esperadas, y forman los prerrequisitos necesarios para la adquisición de la lectura y escritura específicamente. Es así como el aprendizaje no se da solamente en términos de contenidos temáticos, sino que el acceso al conocimiento desde distintas modalidades sensoriales, y a través de actividades como el juego, la literatura, el arte y la vinculación con el contexto, favorecen un aprendizaje para la vida, logrando que éste sea significativo para las y los niños, y de esta forma su internalización.

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

14

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

Por otro lado, los relatos de las y los docentes en relación con las dinámicas del curso, expresan que en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad, se gesta inicialmente la integración educativa, para que, de forma natural, los actores educativos vivencien la necesidad de utilizar estrategias de aprendizaje incluyentes, como el DUA, asentando un proceso de cambio que surge en las bases de la práctica educativa con la comunidad, y que debería avanzar hacia la consolidación de documentos institucionales (PEI, manual de convivencia y Plan de Mejoramiento Institucional) que trasciendan a la educación inclusiva a largo plazo, y garanticen el goce efectivo de los derechos para las y los miembros de la comunidad educativa.

Esta estrategia genera aprendizajes socioafectivos que fortalecen en los niños y niñas la empatía hacia las actividades escolares, la autoconfianza y la autoestima, y la vinculación de las familias en los procesos educativos. Los elementos expuestos consolidan una educación de calidad, equitativa e incluyente a la vez que garantizan la culminación de la escolarización y fortalecen los proyectos de vida.



## 7. Referencias bibliográficas

- Afanador-Gómez, S. D., Flórez-Correa, P. A., y Portilla-Gómez, V. (2019). *Diseño de estrategias pedagógicas basadas en las actividades rectoras como una alternativa para potenciar las habilidades en la educación inicial de una institución privada de Floridablanca*. [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7129>
- Ainscow, M., & Tweddle, D. (2003). Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. En J. Allan (Ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* (pp.165 -177). Kluwer Academic Publishers.
- Alba-Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M., y Zubillaga-Del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. [https://www.academia.edu/download/56229831/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.academia.edu/download/56229831/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Albarracín-Garay, B. A., Murillo-Avellaneda, A. C., Padilla-Quiroga, G. K., y Moreno-Angarita, A. C. (2014). Educación inclusiva en preescolar basada en el diseño universal del aprendizaje. En M. Moreno-Angarita (Ed.), *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa* (pp. 15-45). Editorial Universidad Nacional de Colombia. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4414/Estrategias%20pedagógicas%20basadas%20DUA%20Moreno%20y%20Cols.pdf?sequence=1&rd=0031834412554820>
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008>
- Álvarez-Oquendo, R., y Chamorro-Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 68-81. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v11i21.1061>
- Aranguren-Peraza, G. N. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista Educación*, 44(2), 541-558. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.37605>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & KWinston
- Castillo-Romero, C. (2021). *Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD]. Archivo digital. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40177>
- Coll-Salvador, C., Palacios-Gutiérrez, J., y Marchesi-Ullastres, A. (Comps.). (2010). *Psicología de la educación escolar* (2a ed.). Alianza editorial.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.

- Echeita-Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Guijo-Blanco, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, (347), 55-74. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347-02.html>
- Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco. (2019). *Proyecto de Orientación Escolar*. Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco.
- Jara-Holliday, O. (2018). *Sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos posibles*. CINDE.
- Labarrere-Sarduy, A. F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5585077.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO: 52399.
- López, G., y Guaimaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 6(10), 31-55. [http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia\\_Gloria\\_0.pdf](http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia_Gloria_0.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11146.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf)
- Muñoz-Bernal, L. J. (2018). *Con el juego, el arte, la literatura y el medio ... siempre aprendo*. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Archivo digital. <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstreams/b7cb1051-ae7f-495b-b974-b394eddd3f53/download>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Ordenanza 020 de 2020 [Asamblea del Huila]. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023 "HUILA CRECE" y se dictan unas disposiciones. Junio 3 de 2020.
- Ormrod, J. E., Sanz, A. J. E., Soria, M. O., & Carnicero, J. A. C. (2005). *Aprendizaje humano* (Vol. 4). Madrid, Spain: Pearson Educación.
- Pabón-Rodríguez, M., y Ospino-Gómez, D. (2019). *Actividades rectoras (juego y exploración del medio) orientadas al fortalecimiento del enfoque educativo ambiental en preescolar*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/11323/5935>
- Segura-Castillo, M. A., y Quiros-Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2012). *La actividad del juego en la edad escolar*. Trillas
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Teoría fundamentada procedimientos y técnica* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia.



Tonucci, F. (2016). Cuando los niños dicen ¡basta! (Vol. 321). Graó.

Vanegas-Hidalgo, K. J. (2020). *El fortalecimiento de la dimensión ética desde la resolución de conflictos por medio de las actividades rectoras literatura y juego*. [Trabajo de Grado, Institución Universitario Tecnológico de Antioquia]. Archivo digital. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/780>

Vygotsky, L. S. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. Visor.