

**LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA NUEVA - RURAL COMO RIQUEZA
DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN.**

Presentado por:

KAROL MARIANA ARAGÓN SUAREZ

Director:

SÁNCHEZ NAVARRO DANIEL FERNANDO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN CIENCIAS SOCIALES**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIA SOCIALES

**BOGOTÁ D.C
2026**

Agradecimientos

*“Brindo por este afán de libertad,
 Por la firme esperanza de cambiar
 Brindo por esta fuerza al caminar
 Por la vida y por el mar
 Brindo por las almas que se fueron
 Dejando en su camino claridad
 Brindo por la simple idea del viento
 Luchando contra un viejo temporal
 Brindo por la gente que nos salva
 En cada beso lento y de verdad”*
 Silvana Estrada, "Brindo" (2022)

Escribir estas líneas es, en esencia, un acto de memoria y gratitud hacia quienes han sostenido mi brújula cuando el camino parecía desdibujarse. Este trabajo de grado no es solo el resultado de una investigación académica sobre la ruralidad y la inclusión; es el fruto de un amor incondicional que me ha permitido llegar hasta aquí.

A mi familia, mi amor infinito y eterno. Gracias por nunca dejarme sola en el sendero de mi formación profesional; por ser el ánimo constante y la motivación para buscar la excelencia en cada reto que la vida me presenta.

A mi mamá, el sol de mi universo. Gracias, mami, por guiarme desde que era pequeña, por hacerme una mujer fuerte, noble, empática y paciente. Gracias por decidir tenerme, por formarme y por darme la vida con todo lo que ella conlleva. En estos últimos años, los más significativos, he reafirmado que no solo eres mi madre, sino mi compañera de vida, mi mejor amiga y el amor de mi vida; gracias por amarme incondicionalmente a pesar de todas las dificultades.

A mi padre, por su compañía incondicional. Gracias a ti pude llegar al lugar de mis prácticas; te agradezco la paciencia infinita, el madrugar conmigo para planear clases y tus consejos constantes. Nunca olvidaré el camino que trazamos juntos en moto, del ruido urbano a la quietud rural. No solo trazaste ese camino físico; trazaste la enseñanza de la mujer y la profesora que soy hoy. Gracias, papá, por enaltecer siempre mi potencial y por decirme lo orgulloso que estás de mí.

A mi abuela, mi "Ita", sin quien no estaría donde estoy. A ella, que se sentaba conmigo a hacer tareas en las tardes y me grabó a fuego el significado de la disciplina y el valor de la

educación. Gracias por ayudarme a descubrir mi vocación como docente y por construir en mí este amor por la enseñanza. Gracias, Ita, por no soltar mi mano y acompañarme en este camino hacia el magisterio.

A mis hermanas, mis pilares desde la distancia. Por ellas soy lo que soy; me han dado el ejemplo más puro de resiliencia, fortaleza y espontaneidad. No veo la hora de darles ese gran abrazo y agradecerles por siempre estar, este logro también les pertenece, con amor, su “cerebrito”.

A mis profesores, que me han acompañado en este recorrido de amar y valorar la docencia. Cada uno de ustedes ha aportado algo significativo a mi ser como persona y como maestra. Mi gratitud eterna a esos docentes que resisten en las aulas con su vocación como bandera; fue un honor compartir el aula con ustedes y sus intenciones siempre serán valoradas en mi propia práctica.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, por acogerme y abrazarme en la educación pública. Gracias por las salidas de campo que me permitieron conocer las realidades de Colombia y contemplar el paisaje de una manera mucho más profunda y significativa. Gracias por enseñarme que la geografía no está en los libros, sino en el territorio que se camina y se siente.

A la comunidad de Kilómetro Once, por ser el corazón de esta experiencia. Mi gratitud infinita a los niños de la escuela por recibirme con tanto amor, por participar con entusiasmo y por esos abrazos que iluminaban mis mañanas y despedían mis tardes. Gracias por estar siempre a la escucha; este logro también se los debo a ustedes.

A las profesoras Lady y Johana, gracias por abrirme las puertas de su escuela y de su saber pedagógico. A la profe Johana, gracias por la generosidad de abrirme el espacio de su casa, por brindarme alimento sin reparo y por cada consejo y desahogo compartido. A la profe Lady, gracias por compartir tus experiencias de vida. Ambas fueron fundamentales para mi práctica docente y resiliente; sin ustedes, no habría comprendido la verdadera esencia de la pedagogía en el territorio. Gracias por levantarse cada día para educar a niños tan maravillosos.

Finalmente, gracias a mis amigos, a mis animales y a todo lo que nos rodea por hacer posible mi profesión. Gracias a los que están, a los que ya se fueron, pero dejaron su huella, y a la vida misma por este presente.

Contenido

Resumen.....	5
Introducción	6
Capítulo I. Contexto Territorial e Institucional: Una Mirada a la Historia, la Geografía y las Realidades Educativas de Puerto Boyacá.....	16
Caracterización Municipal	16
Caracterización institucional.....	27
Capítulo II: El Andamiaje de la Inclusión: Conceptos, Pedagogía y Horizontes de Investigación.....	37
Marco Pedagógico.....	37
Marco metodológico	59
Capítulo III. Grietas de Luz en la Escuela Rural: Herramientas Didácticas para Habitar la Diferencia.....	66
Propuesta Pedagógica.....	66
Planeación de clases.....	67
Proceso Evaluativo.....	100
Diez pasos para un aula inclusiva	102
Capítulo IV. Diálogos de Transformación: Análisis de Resultados y Reflexiones sobre la Praxis Inclusiva Rural.	112
Análisis.....	112
Conclusiones	123
Anexos	128

Resumen

La presente investigación, titulada *"La diversidad en la Escuela Nueva - Rural como riqueza didáctica"*, analiza la inclusión educativa en el contexto rural de Puerto Boyacá, específicamente en la vereda Kilómetro Once. El objetivo central es fundamentar una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en aulas multigrado, respondiendo al abandono estatal y a las barreras históricas que enfrentan estudiantes con discapacidad. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en el enfoque cualitativo a través de la Investigación-Acción y la etnografía, empleando diarios de campo y paisajes sonoros para captar la realidad visceral del territorio. La propuesta pedagógica integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el concepto de espacio vivido, transformando currículos estandarizados en experiencias sensoriales, táctiles y situadas. Como resultado, se evidencia que herramientas como la cartografía comunitaria eliminan privilegios visuales, permitiendo una participación equitativa y el fortalecimiento de la agencia docente ante la incertidumbre rural. El proyecto culmina con la creación de la cartilla "10 pasos para un aula inclusiva", diseñada para empoderar a los maestros rurales como intelectuales investigadores capaces de convertir la diferencia en esperanza.

Abstract

This research, entitled "Diversity in the New Rural School as a Didactic Asset," analyzes educational inclusion in the rural context of Puerto Boyacá, specifically in the Kilómetro Once village. The central objective is to establish a didactic strategy for teaching social sciences in multigrade classrooms, addressing state neglect and the historical barriers faced by students with disabilities. Methodologically, the work is based on a qualitative approach through Action Research and ethnography, employing field notes and soundscapes to capture the visceral reality of the territory. The pedagogical proposal integrates Universal Design for Learning (UDL), Challenge-Based Learning (CBL), and the concept of lived space, transforming standardized curricula into sensory, tactile, and situated experiences. As a result, it is evident that tools such as community mapping eliminate visual privileges, allowing for equitable participation and strengthening teachers' agency in the face of rural uncertainty. The project culminates with the creation of the booklet "10 steps to an inclusive classroom", designed to empower rural teachers as research intellectuals capable of turning difference into hope.

Introducción

Desde la comodidad de tener a la mano diferentes redes tecnológicas y viales, todo fluyendo sin interrupción dentro del paisaje de la ciudad que nunca es silencioso o interrumpido totalmente, es dolorosamente fácil caer en la trampa de la globalización. Dentro de estos espacios de ruido cotidiano, se considera la idea de que vivimos en un mundo “plano”, una red constante donde todos podemos estar conectados y en el que la educación es un derecho básico en la cual; todos los niños deberían tener acceso a ella. La concepción sobre la narrativa de las conectividades se construye de un “privilegio urbano” que asume que cualquier niño, sin importar su ubicación territorial tiene asegurado “lo mínimo” para aprender; llegando así a una visión sesgada en la que se ignora todas las condiciones territoriales que tiene la ruralidad y la educación dentro de ella.

Mientras en las grandes ciudades el debate educativo se centra en cómo integrar o hacer control de la tecnología en el aula, en la ruralidad colombiana las discusiones son mucho más viscerales; una de ellas plantea la problemática de cómo los estudiantes pueden llegar a tiempo al salón de clases sin que el territorio les gane la partida. Para un niño que habita en las veredas municipales del país, el acto de ir a la escuela no es una rutina, sino una muestra de persistencia heroica por seguir su proceso educativo sin importar las condiciones físicas del paisaje rural.

En la mayoría de contextos del campo, no se garantiza una ruta escolar que supere las condiciones territoriales; lo que hay son pies pequeños que deben ponerse en marcha horas antes de que el primer rayo de sol asome, emprendiendo caminatas largas o llenas de dificultades físicas de su territorio que a veces están sujetas a que la lluvia no haya complicado mucho más el único sendero que los lleva a la escuela; obligando a los niños a desafiar la naturaleza misma para alcanzar una maestra que los espera desde temprano. Como bien se ha señalado sobre las dificultades de movilidad en el campo:

Esta odisea diaria no es un accidente geográfico, sino el resultado de desigualdades históricas que han condenado al campo a ser el último lugar que se considera para mejorar la calidad de movilidad y diferentes necesidades básicas; la iniciativa de mejora, en su mayoría, solo se presenta en casos donde el propósito sea beneficioso para el estado en un sentido utilitarista. La educación rural en Colombia ha crecido precisamente bajo la sombra del abandono, condicionada también por una geografía difícil, pero sobre todo por una gestión institucional que a menudo se ve manchada por la sombra de la corrupción. No se trata solo de falta de asfalto, se trata de una desconexión estructural; como bien lo señala la Procuraduría

General de la Nación (2024), las características propias del campo (como la gran distancia entre las casas, la falta de servicios sociales y las brutales dificultades para desplazarse) se convierten en barreras reales que impiden que los jóvenes tengan garantías básicas como: llegar a la escuela.

En lugar de ofrecer un camino fluido hacia el conocimiento, el sistema educativo en la ruralidad se convierte en una carrera de obstáculos donde el estado, lamentablemente, suele ser el gran ausente. La débil presencia institucional es la raíz de una falta estructural de garantías en derechos tan fundamentales como la educación y la salud. En territorios como Puerto Boyacá (donde se desarrollan las prácticas educativas de este trabajo de grado) las dificultades no son simples accidentes; responden a procesos sociales, políticos y económicos que han fragmentado el territorio y que, históricamente, permitieron la expansión y el fortalecimiento del conflicto armado.

Durante el final del siglo XX y los inicios del XXI, la guerra no solo dejaba dolor por donde pasaba, sino que reforzó fronteras invisibles y límites físicos que restringieron aún más el acceso y la movilidad segura por el campo colombiano. La escuela rural ha tenido que reconfigurarse a la fuerza bajo esta violencia prolongada por más de seis décadas. Según plantean Cuesta Moreno y Cabra Torres (2021), la educación en medio del conflicto se ve profundamente afectada por la ruptura de la socialización y la vinculación de menores a grupos armados, factores que empujan a los niños a abandonar las aulas y alimentan la deserción escolar.

El panorama de los contextos vinculados al conflicto armado genera una herida profunda en el tejido social: la pérdida de esperanza. Cuando las comunidades viven en un estado de marginalidad y desatención histórica por parte de los gobiernos, la educación deja de verse como un motor de movilidad social. Como bien lo analizan Cuesta Moreno y Cabra Torres (2021), la falta de confianza en el gobierno se recrudece de manera exponencial cuando el conflicto armado ocupa los espacios que el Estado dejó vacíos, condenando a la escuela rural a sobrevivir en la periferia de la prioridad nacional.

Ante la hostilidad de un territorio que parece oponerse al aprendizaje y un Estado que se desvanece en la distancia, surge unas preguntas inevitables: ¿Qué es lo que permite, a pesar de todo pronóstico que la escuela rural siga en pie? ¿Qué fuerza motiva a un niño a caminar trayectos largos entre condiciones territoriales inestables, hacia un aula que puede carecer de lo básico? La respuesta a estos interrogantes no se encuentra en las políticas públicas, sino en

la figura del docente rural. El maestro no es solo un instructor; es un ente de resistencia pedagógica que confronta los contextos más complejos del país para sostener, casi con sus propias manos, el derecho a la educación.

En estas geografías rurales, el territorio se presenta a menudo como un espacio hostil y antagónico, una barrera física y social que el docente debe superar diariamente para cumplir su labor. La entrega del docente va mucho más allá de lo académico; como lo describen Castellano y Blandón (2022), la identidad de los maestros rurales se fragmenta y se expande para cubrir las ausencias del entorno:

Había momentos en los que dejaba de dar las clases para realizar labor pedagógica desde el ámbito de consejera, enfermera, confidente, es decir, combinar la labor de maestra con los acontecimientos del contexto, abordarlos, apoyarlos desde mi experiencia no solo a los estudiantes, sino a las familias. (p. 14)

La multiplicidad de roles convierte al docente en un gestor de realidades. Al enfrentar limitaciones constantes, su trabajo se transforma en un ejercicio permanente de creatividad e innovación. De acuerdo con De los Santos-Gelvasio (2022), aunque el contexto impone muros que parecen infranqueables y limita el alcance de un trabajo óptimo, es precisamente esa carencia la que obliga al maestro a reinventarse constantemente, diseñando soluciones donde el sistema solo ha dejado problemas. Así, el profesor rural no solo enseña; habita la escuela como una trinchera de esperanza, enfrentando con ingenio la precariedad de un mundo que parece haber olvidado a sus niños.

Resaltar la resiliencia del maestro rural es necesario, pero no podemos ignorar que muchas veces no puede acaparar en su totalidad las necesidades que se presentan constantemente, aun así, no son indiferentes a ellas. Uno de los muros más altos que encuentran en su camino es el modelo del aula multigrado. Bajo el nombre de "Escuela Nueva", se espera que un solo docente atienda simultáneamente a niños de diferentes edades, niveles y ritmos de aprendizaje, todo en un mismo espacio y tiempo. En la teoría, suena como una solución flexible para no negar el derecho a la educación en el campo; en la práctica, se convierte en la exigencia de ser un "supermaestro" que debe compensar con su propia experiencia y creatividad la ausencia de recursos y de un sistema sólido.

La situación alcanza su punto de máxima tensión cuando a este rompecabezas de múltiples grados y áreas del conocimiento se le suma un nuevo reto: atender niños con algún diagnóstico o en condición de discapacidad. Si el aula rural ya es un espacio de resistencia y el

modelo multigrado una exigencia de creatividad permanente, ¿Sería fácil para los docentes en la práctica pedagógica innovar para responder a un aula inclusiva? La realidad es que la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas se vuelve casi que una utopía cuando el maestro debe atender tantos frentes a la vez y su entusiasmo choca frontalmente con la falta de herramientas reales.

Se le pide que sea innovador, pero se le entrega un contexto sin propuestas didácticas contextualizadas ni procesos de formación que realmente orienten la construcción de un aula inclusiva. Como advierte De los Santos-Gelvasio (2022), la escasa preparación que poseen los maestros rurales en materia de inclusión los lleva, casi inevitablemente, a desarrollar prácticas que no se ajustan a la complejidad de su entorno. La sobrecarga de funciones (donde el profesor debe ser administrativo, director y pedagogo a la vez de su escuela rural) termina por desgastar la posibilidad de hacer énfasis en lo que realmente importa: el desarrollo profundo de las diferentes capacidades en sus estudiantes.

Sobre esta imposibilidad de articular la enseñanza profunda con la atención a la diversidad en la ruralidad, la investigación de De los Santos-Gelvasio (2022) arroja una conclusión lapidaria, donde se confirma lo que se ha venido planteando:

Los resultados indican que la falta de formación contextualizada y de un seguimiento adecuado imposibilitan que en estas aulas se desarrollen estrategias y actividades diversas, complejas y articuladas con el entorno, que profundicen en el conocimiento a la vez que se atiende la inclusión y la diversidad (p. 16)

Entendiendo entonces que la articulación de los contextos generales sumado con la necesidad de entender la discapacidad en un aula multigrado es un reto latente para los docentes; entraríamos de lleno a desarrollar también las barreras que enfrentan los niños diagnosticados de manera general y específicamente en el territorio rural ligado con la educación.

Entender que la labor del docente en el aula multigrado es un reto latente y constante teniendo en cuenta diferentes factores del contexto y que ahora se plantea la atención a la discapacidad, es solo una parte de la historia. Para comprender la magnitud del desafío, debemos girar la mirada hacia las barreras que enfrentan los propios, especialmente aquellos que habitan la discapacidad en el territorio rural. En este entorno, el primer obstáculo no siempre está en el camino a la escuela, sino en la misma raíz de la familia, ya que, persiste una

negación o minimización capacitista de la discapacidad, alimentada por el temor a que la condición del niño afecte la percepción social del núcleo familiar. Esta visión reduce la vida del niño únicamente al ámbito doméstico, anulando de golpe cualquier oportunidad de educación y participación social.

El capacitismo actúa aquí como un sistema de exclusión silencioso pero feroz. De acuerdo con Yagama Cubillos y Ladino Garzón (2025), esta estructura naturaliza la segregación, convenciendo a la comunidad de que el lugar "natural" de la persona con discapacidad es el espacio privado, el rincón oculto del hogar, lejos del resto de la población. Al quedar atrapado en este imaginario, en la mayoría de casos dentro de los territorios rurales, el niño desaparece del radar del Estado y de la escuela antes de haber tenido la oportunidad de entrar en ellos.

Teniendo en cuenta los obstáculos culturales, de la misma manera se le suma la dureza de la geografía colombiana. Como señala Sierra Pérez (2024) se estima que cerca del 9% de la población con discapacidad reside en áreas rurales, donde las barreras físicas y económicas se vuelven muros infranqueables. La ruralidad intensifica estos desafíos, reflejándose en una escasez crítica de servicios de salud que impide algo tan básico como un diagnóstico oportuno; la falta de infraestructura y la ausencia de profesionales capacitados en las veredas imposibilita que los niños accedan al Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), dejándolos en un limbo administrativo donde no existen para el sistema (p. 2). Sin un diagnóstico, no hay apoyos ni reconocimiento; y sin ello, la discapacidad en el aula multigrado se convierte en un laberinto sin salida.

En el corazón del mundo campesino, esta desatención estatal alimenta prejuicios históricos. La discapacidad suele ser recibida con actitudes de sobreprotección y paternalismo que, lejos de ayudar, terminan por asfixiar el potencial del estudiante. Sobre las percepciones dentro de los contextos sociales de la ruralidad, Yagama Cubillos y Ladino Garzón (2025) explican con claridad:

La infantilización de las personas con discapacidad en la ruralidad (...) las posiciona en un estado de dependencia permanente, negándoles la agencia sobre su vida, decisiones y experiencias individuales (...) perciben a los sujetos con discapacidad como personas vulnerables, incapaces de asumir responsabilidades o tomar decisiones autónomas. (p. 62)

Esta subvaloración de las capacidades del niño es lo que hace que esta investigación sea urgente. La inclusión no puede ser vista simplemente como el acto de dejar entrar al niño al salón; debe ser un proceso profundo que transforme la manera en que la familia y la comunidad comprenden la diversidad. Ante este panorama de exclusión y estigma, la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas deja de ser un ideal académico para convertirse en una necesidad prioritaria y así tratar de garantizar una educación equitativa y de calidad en cualquier parte de Colombia.

Se reconoce entonces la necesidad de fortalecer procesos reales de inclusión educativa en escenarios rurales donde la matrícula de estudiantes con discapacidad no siempre se acompaña de condiciones pedagógicas, institucionales y didácticas que aseguren su participación efectiva. Es importante reiterar que la inclusión no se limita al ingreso de los estudiantes al aula; implica la transformación de las prácticas docentes, la flexibilización de las estrategias de enseñanza, el reconocimiento de las diferencias y la creación de ambientes escolares que valoren la diversidad como una condición constitutiva del aprendizaje.

Frente a los desafíos sedimentados en la historia y el territorio rural colombiano que pautan la educación como un encuentro de personas con diversas formas de aprender, comunicarse y construir, la presente investigación encuentra un sentido y se justifica en la necesidad de caracterizar los desafíos y las oportunidades de una estrategia didáctica en la ruralidad, orientada a la enseñanza de las ciencias sociales para niños con discapacidad en un aula multigrado. A partir de este objetivo, se propone el diseño de una propuesta didáctica basada en el enfoque de aula inclusiva, el espacio vivido, la aplicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje y el aprendizaje basado en retos, con el fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en diferentes contextos sin importar su ubicación geográfica.

Toda esta red de tensiones que define la ruralidad colombiana encuentra su expresión más tangible en el departamento de Boyacá. Específicamente, en la Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz de Puerto Boyacá, las barreras antes descritas dejan de ser abstractas para materializarse en una cotidianidad marcada por la fragilidad de derechos. En este contexto, donde la débil presencia estatal ha permitido que el territorio sea moldeado por la violencia, la labor pedagógica se transforma en una urgencia social; así, el estudio de esta realidad concreta se vuelve un paso necesario para proponer una educación que no ignore el peso de su propia geografía.

La experiencia de observación y práctica en la sede de la institución que se encuentra en la vereda Kilómetro 11 permite identificar que el aula rural no es solo un lugar de encuentro, sino un escenario de profundas contradicciones. Allí, en el aula multigrado, la enseñanza de diferentes áreas y de las ciencias sociales se enfrenta a un muro invisible: la falta de adaptación de los métodos tradicionales a la diversidad del grupo. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), diseñados a menudo desde una lógica urbana y estandarizada, se sienten ajenos y difíciles de aplicar cuando el docente debe atender simultáneamente múltiples niveles y necesidades. Surge entonces un interés genuino por analizar cómo, en medio de estas limitaciones, se pueden abrir grietas de oportunidad para que los niños con discapacidad no sean solo espectadores, sino protagonistas de su propio aprendizaje como todos sus compañeros.

En la cotidianidad de la IET José Joaquín Otríz, la inclusión corre el riesgo de quedarse en el papel. En el aula multigrado (que se aplica en todas sus sedes secundarias) confluyen ritmos de aprendizaje y realidades vitales tan distintas que la presencia de niños con algún diagnóstico no garantiza, por sí sola, una participación efectiva ni un acceso equitativo al conocimiento. Como se ha podido registrar en el diario de campo, las prácticas pedagógicas actuales no logran abrazar la diversidad del grupo, lo que termina por silenciar las posibilidades de estos estudiantes. (anexo 1, p.6)

Aquí es donde radica el problema central de esta investigación: en la escuela rural del Kilómetro 11 no existen mediaciones didácticas contextualizadas que sirvan de brújula a las docentes para construir una verdadera aula inclusiva. Esta carencia de recursos específicos no es un detalle menor; es una barrera que limita la agencia de los niños y afecta su desarrollo en un territorio que ya ha sido suficientemente golpeado por la presencia del paramilitarismo y la ausencia institucional. Sin herramientas que entiendan el "vivido" de estos niños, la educación corre el riesgo de repetir los ciclos de exclusión que la sociedad mayor les ha impuesto.

Abordar esta problemática requiere un proceso investigativo, ya que la complejidad pedagógica que caracteriza al aula multigrado rural, en la cual convergen estudiantes de distintos niveles escolares, con ritmos de aprendizaje diversos y con necesidades educativas heterogéneas requiere de una comprensión profunda y de una intención transformadora teórica y metodológicamente orientada. Esta configuración exige del docente una capacidad de organización, mediación y adaptación curricular que supera las condiciones habituales de la enseñanza en aulas graduadas. No obstante, en múltiples casos, los docentes rurales enfrentan

este escenario sin contar con suficiente formación específica, con escasos recursos didácticos y con limitadas orientaciones para responder a la diversidad del grupo. Para el caso particular de la enseñanza de las ciencias sociales, se requiere procesos de comprensión, interpretación y relación con el entorno, propios del área y que justifica su presencia en el espacio escolar, pero que no siempre resultan accesibles para todos los estudiantes sin apoyos pedagógicos adecuados.

La situación afecta especialmente a aquellos que presentan dificultades en la lectoescritura o que requieren mediaciones diferenciadas para participar de los procesos formativos que pretenden aportar a su desarrollo integral. En consecuencia, la ausencia de propuestas didácticas contextualizadas favorece la permanencia de una forma de enseñanza homogeneizadora, descontextualizada y sin reconocimiento del territorio rural, que no responden a las necesidades del estudiantado, lo que limita sus posibilidades de aprendizaje y participación.

Desde una perspectiva teórica, la investigación aporta a la reflexión sobre la educación rural, la inclusión educativa y la enseñanza en aulas multigrado, al reconocer que los procesos educativos se encuentran profundamente condicionados por el contexto social y territorial. En este sentido, el estudio dialoga con enfoques pedagógicos que destacan la importancia de la interacción, la mediación y la relación entre los contenidos escolares y las experiencias previas de los estudiantes. Estas perspectivas permiten comprender que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en estrecha relación con el entorno y con las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa. Sin embargo, en contextos donde no existen herramientas que faciliten la adaptación de la enseñanza a la diversidad, dichas condiciones no logran desarrollarse de manera efectiva, lo que limita el alcance de los procesos formativos.

En el plano práctico, la investigación propone el diseño de una herramienta didáctica orientada a fortalecer la labor docente, con el propósito de ofrecer orientaciones para la planeación de clases que no excluyan a los estudiantes con discapacidad y que favorezcan la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos. Su valor radica en la posibilidad de aportar a las prácticas docentes desde una perspectiva situada, que reconoce las particularidades del territorio y las características del aula multigrado.

En síntesis, la investigación se justifica porque responde a una problemática educativa compleja, atravesada por desigualdades históricas, limitaciones territoriales, barreras institucionales y desafíos pedagógicos que afectan de manera directa a los estudiantes con

discapacidad en el contexto rural. Su pertinencia se sustenta en la construcción de una propuesta didáctica contextualizada que busca fortalecer la inclusión educativa, mejorar las prácticas de enseñanza y contribuir a la garantía del derecho a la educación en condiciones de equidad, lo que lleva a cuestionarse *¿Cómo articular los desafíos y las oportunidades del aula rural multigrado en una estrategia didáctica orientada a la enseñanza inclusiva de las ciencias sociales?*

Para asumir este desafío, y encausar los pasos necesarios se propone como objetivo general. *Comprender los desafíos y las oportunidades del aula rural multigrado para fundamentar el diseño de una estrategia didáctica orientada a la enseñanza inclusiva de las ciencias sociales.*

En su desarrollo se determinaron necesarios los siguientes objetivos específicos, que encarnan acciones y procedimientos coherentes que en síntesis construyen una lectura del problema, una intención fundamentada, una propuesta socialmente válida y unas reflexiones de cara a discutir la problemática en el escenario académico general y de la lucha por una educación rural diferente para el contexto colombiano en particular, a saber:

1. Reconocer las necesidades de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias sociales en contextos de inclusión educativa del municipio de Puerto Boyacá.
2. Diseñar e implementar una estrategia didáctica orientada a la enseñanza de las ciencias sociales en un aula multigrado en el municipio de Puerto Boyacá.
3. Evaluar los resultados estrategia didáctica orientada a la enseñanza de las ciencias sociales en un aula multigrado en el municipio de Puerto Boyacá.
4. Implementar una propuesta de fortalecimiento de la práctica pedagógica, considerando el diseño de insumos y la evaluación de esta realizada al interior de la IET José Joaquín Ortiz del municipio de Puerto Boyacá.

El presente trabajo de grado se organiza en cuatro momentos fundamentales que permiten transitar de la denuncia a la propuesta. El Primer Capítulo, *“Contexto Territorial e Institucional: Geografía, Historia y Realidades Educativas en Puerto Boyacá”*, sienta las bases situadas del estudio por medio de la caracterización municipal e institucional. El Segundo Capítulo, *“El Andamiaje de la Inclusión: Conceptos, Pedagogía y Horizontes de Investigación”*, construye el soporte teórico y metodológico necesario para mirar la educación rural con nuevos ojos y sentar bases para la propuesta pedagógica.

Por su parte, el Tercer Capítulo, “*Grietas de Luz en la Escuela Rural: Herramientas Didácticas para Habitar la Diferencia*” representa el corazón de la praxis, donde se diseña e implementa la estrategia didáctica que busca garantizar un aula inclusiva. El recorrido concluye con el Cuarto Capítulo, 'Diálogos de Transformación: Análisis de Resultados y Reflexiones sobre la Praxis Inclusiva Rural', un espacio de evaluación y esperanza donde se recogen los frutos de la experiencia y se proyectan nuevos caminos para la educación en el campo colombiano. Finalizando con los anexos en donde se ubica la digitalización de los instrumentos como el diario de campo y paisajes sonoros como sustento dentro de la experiencia etnográfica.

Capítulo I. Contexto Territorial e Institucional: Una Mirada a la Historia, la Geografía y las Realidades Educativas de Puerto Boyacá.

Caracterización Municipal

Puerto Boyacá

Entender la escuela en Puerto Boyacá exige primero, despojar la mirada de la frialdad de los datos netamente cuantitativos para conocer los hilos invisibles que tejen la vida en el municipio. Caracterizar este contexto no es solo describir una geografía; es identificar los procesos históricos, sanitarios y económicos que han marcado la piel del territorio. Desde las cicatrices que dejó el conflicto armado, hasta las fiebres que transformaron la salud de sus habitantes, pasando por la imponente presencia de la industria petrolera que redefine el paisaje y las dinámicas sociales. Reconocer estas realidades es fundamental para comprender que el aula es ante todo un espacio donde convergen todas estas historias y que solo a través de este reconocimiento situado podemos construir una práctica pedagógica que sea verdaderamente inclusiva y pertinente para quienes la habitan.

Para empezar a comprender esa didáctica de lo vivo, debemos situarnos en el cuerpo mismo del territorio. Puerto Boyacá no es solo un punto en el mapa, es una margen viva: se despliega al occidente del departamento de Boyacá, abrazando la orilla derecha del Río Grande de la Magdalena. Este emplazamiento en la Magdalena medio no es una coincidencia geográfica menor; es la razón de su clima y de su riqueza territorial. Mientras el río desciende desde Ambalema y se estrecha entre las cordilleras central y oriental, es al llegar a estas tierras donde el valle finalmente se abre. Tras dejar atrás a Honda y La Dorada, las montañas se separan para dar paso a una llanura de gran amplitud, compuesta por colinas y mesetas que configuran el valle del Magdalena medio (Escuela de Administración Pública, 2013).

Esta inmensidad del valle no es un territorio aislado, es un nodo vital donde convergen caminos y fronteras. Al norte y al oriente, Puerto Boyacá se encuentra con Santander; al occidente, se mira de frente con Antioquia, mientras que al sur siente la cercanía de Cundinamarca. Incluso hacia el interior de su propio departamento, tiene lazos estrechos con Otanche y la capital, Tunja, que a través de proyectos viales se pretende integrar estas periferias entre sí. Sin embargo, esta posición estratégica también convierte al municipio en un escenario de intensas dinámicas extractivas, el territorio se sostiene alrededor de la ganadería, la madera y la pesca; pero su riqueza mineral y acuífera es la que define muchas de sus realidades.

Habitar este valle implica también reconocer a quienes le dan vida, Puerto Boyacá es el hogar de aproximadamente 50.000 personas que, según el censo del DANE (2016), se reparten entre el bullicio del casco urbano, donde residen 38.032 habitantes. Esta población no es una masa uniforme, sino que se ramifica a través de una compleja red territorial: el municipio se organiza en 2 corregimientos y 12 veredas principales, que a su vez se desglosan en 35 sectores veredales y 19 centros poblados; es en este entramado de caminos y sectores donde se teje la cotidianidad de las familias rurales.

Tabla 1. División Política Puerto Boyacá.

DIVISION POLITICA PUERTO BOYACA /ACUERDO 015-2004				
BARRIOS AREA URBANA	CORREGIENTOS	VEREDAS	SECTORES VEREDALES	CENTROS POBLADOS
ESTRADA	VASCONIA - PUERTO SERVIEZ	ERMITANO	ISLA CARBONERO	EL ERMITANO
PUEBLO NUEVO		PALAGUA	ISLA SANTABARBARA	PUERTO SERVIEZ
CRISTO REY				CRUCE EL CHAPARRO
EL PALMAR				CRUCE PALAGUA
CENTRO				EL DELIRIO
CHAMBACU				MORRO CALIENTE
BRISAS DEL MAGDALENA		CALDERON	MORRO CALIENTE	MUELLE PALAGUA
EL PROGRESO				BATERIA 3
CARACOLI				AGUALINDA
ALFONSO LOPEZ				LA ARENERA
LA ESPERANZA-DIVINO NIÑO		VELASQUEZ	CANO NEGRO	POZO DOS
NUEVO BRISAS DEL MAGDALENA				CANO NEGRO
EL ROSAL		PUERTO PINZON	PUERTO NIÑO	EL MARFIL
EL JORDAN				KM 1 1/2
ASOFAMILIAS 1				KM 2 1/2
PLAN DE VIVIENDA				PUERTO NIÑO
IQUIRA				KM 11
SIETE DE AGOSTO	LA PIZARRA			
DOCE DE OCTUBRE	EL OKAL			
GALAN	LA CEIBA			
VILLA DEL SOL	GUANEGRO			
ASOFAMILIAS	PUERTO PINEDA			
LA PAZ	EL TARPICHE			
GUADUALES	LAS MERCEDES			
VILLALUZ	PUERTO ROMERO			
LA PRADERA	LAS PAVAS			
VILLA ALICIA 1-2-3	LAS PAVITAS			
MIRADORES SAN LORENZO 1,2,3	PATIO BONITO			
LA CANDELARIA 2	LAS PAVAS			
VILLA BETHEL	VILLANUEVA			
AFROJORDAN	PUERTO GUTIERREZ			
EL POBLADO	CANO NEGRO			
EL PRADO	CANO JAGUE			
BRISAS DEL PALMAR	CARANGALES			
SECTOR 10 DE ENERO	ALTO BONITO			
7 DE JULIO	MARANAL			
MUELLE PESCADORES	LAS QUINCHAS			
	LA CRISTALINA			
	LOS ANDES(LAUREL)			
	EL OASIS			
	LA ARENOSA			
	DOSQUEBRADAS			
	QUINCE LETRAS			
	AGUAS FRIAS			
	ALTO RANGEL			
	EL TERMINAL			
	CIELO ROTO			
	LAS PALOMAS			
	LA FIEBRE			
	EL PESCADO			
	EL PESCADO			
	EL TRIQUE			

Fuente: Alcaldía Municipal de Puerto Boyacá. División política de puerto Boyacá. Extraído de: <https://www.puertoboyacaboyaca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>

Esta distribución poblacional se materializa en una geografía fragmentada y diversa; al observar la Tabla 1, se hace evidente que la estructura de Puerto Boyacá es tan amplia como dispersa, organizada en cinco categorías que van desde los barrios urbanos hasta la quietud de sus corregimientos, veredas, sectores y centros poblados. Mientras el casco urbano agrupa la mayor densidad de barrios, la zona rural se extiende a través de corregimientos estratégicos como Vasconia-Puerto Serviez y Puerto Pinzón.

El territorio se ensancha al recorrer veredas como Ermitaño, Palagua, Calderón, Velásquez, Puerto Niño, La Pizarra, Guanegro, Las Pavas, Puerto Gutiérrez, Maranal, Las

Quinchas y El Pescado. Cada una de estas unidades no es un punto aislado; se articula en una red de sectores y centros poblados que dan nombre a la cotidianidad rural; apareciendo en el mapa lugares como El Ermitaño, Puerto Serviez, El Chaparro, Cruce Palagua, El Marfil, KM 1 1/2, KM 11, El Okal, Puerto Romero, KM 25, Puerto Gutiérrez, Puerto Pinzón, El Pescado y El Trique. Esta compleja organización territorial es el reflejo fiel de un municipio que se debate constantemente entre la cercanía del centro urbano y la inmensidad de su ruralidad.

Huellas de la Guerra: Conflicto armado

La red de veredas y centros poblados que dibujan el mapa de Puerto Boyacá no solo está trazada por la geografía, sino también por las profundas cicatrices de la memoria. Al adentrarnos en los procesos de la Comisión de la Verdad, encontramos que la región de Boyacá ha entregado más de 300 declaraciones que buscan dar voz a las víctimas del conflicto armado. En este panorama Puerto Boyacá emerge con una carga histórica dolorosa y particular; el municipio ha sido transgredido de manera sistemática por el paramilitarismo, llegando a ser reconocido como la capital de este fenómeno, pues los relatos señalan y sustentan que de sus entrañas surgieron las primeras Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Tan honda es la huella de este recorrido que el Informe N.º 4 de la Comisión de la Verdad, dedicado a las autodefensas en las regiones del país que destina un espacio monumental a este territorio. Bajo el título “El estado suplantado: las autodefensas de Puerto Boyacá” se encuentra un documento de 636 páginas consolidado por la iniciativa del Centro Nacional de Memoria Histórica, allí se despliegan seis capítulos que reconstruyen minuciosamente la historia total de estos grupos. En este archivo de la memoria, se evidencia cómo el municipio no fue solo un escenario más, sino la base fundamental y el eje de consolidación de una estructura armada que transformó para siempre la vida en la ruralidad.

Esta historia de resistencia no se limita a las fronteras terrestres de Puerto Boyacá, sino que se extiende a toda la Magdalena medio, donde el río se convirtió en el testigo silencioso de los acontecimientos más oscuros del conflicto. La Comisión de la Verdad (2019), en su esfuerzo por descifrar las causas de esta violencia dentro de un pequeño artículo titulado “*Todas las formas de violencia pasaron por el río Magdalena*”, documenta cómo la corriente del río une los destinos de pueblos hermanos no solo de manera cultural sino como testigos de hechos atroces:

Puerto Berrío, Puerto Triunfo, Puerto Boyacá, Puerto Salgar y La Dorada son algunos de los municipios que sufrieron las épocas más cruentas del conflicto, allí la Comisión de la Verdad, comprometida con el reto que significa explicar las causas del conflicto, escuchó a algunas de las víctimas de dichos municipios para identificar los hechos significativos que se han desencadenado en la región del Magdalena Medio. (2019)

Para quienes habitan estas orillas, la identidad de "ciudadano" ha sido reemplazada por la de sobreviviente. Esta supervivencia se ha librado en un escenario de intimidación donde el cuerpo mismo fue convertido en un campo de batalla. En particular, el hostigamiento hacia las mujeres y persona que habitaban su cuerpo de manera diferente, reveló el carácter profundamente patriarcal de las estructuras armadas; donde la violencia estaba sujeta a la utilidad del cuerpo sobre los habitantes y así se determinará que derechos podían o no ejercer por habitar la diferencia (Comisión de la Verdad, 2019).

Sin embargo, la huella más persistente de este dominio armado se encuentra en la desconfiguración de la vida escolar. La guerra en Puerto Boyacá no ocurrió fuera de la escuela, sino que la atravesó, alterando su función social y protectora; como señalan Cuesta Moreno y Cabra Torres (2021):

La escuela colombiana se ha venido reconfigurando en su devenir histórico (...) por la permanencia de un conflicto armado interno que se ha prolongado por más de seis décadas. Entre las afectaciones que atraviesan la educación en el marco de la violencia, se encuentra la falta de garantía del derecho a la educación, la socialización en medio de la guerra y la vinculación de menores de edad a grupos armados, hechos que llevan a abandonar las aulas e incrementar la deserción escolar.

En la ruralidad de Puerto Boyacá, esta realidad se agudiza por la marginalidad histórica, el conflicto no solo alejó a los niños de los pupitres, sino que erosionó la confianza en su propio futuro. La desatención estatal ha provocado una falta de esperanza en la educación como factor de movilidad, un sentimiento que se recrudece de manera exponencial cuando las comunidades sienten que el gobierno solo llega a través de la fuerza o peor aún, que no llega en absoluto. Es en este estado de vulnerabilidad donde la escuela rural lucha por dejar de ser un espacio de "socialización para la guerra" y convertirse en un territorio de verdadera inclusión.

Pulso Petrolero

La identidad de Puerto Boyacá se ha forjado bajo la sombra de las torres de perforación; esta metamorfosis territorial no es reciente, tiene sus raíces en las primeras expediciones de la Texas Petroleum Company, cuya llegada no solo alteró el paisaje, sino que instauró una lógica de enclave que persiste hasta hoy. Con el devenir de las décadas, el control del subsuelo experimentó una transición de manos extranjeras a capitales mixtos: los activos que una vez pertenecieron a la Texaco transitaron hacia compañías como Omimex y posteriormente, hacia la actual Mansarovar Energy. Al mismo tiempo Ecopetrol asumió la operación de los campos estratégicos de Palagua y Caipal.

No obstante, esta evolución empresarial ha dejado tras de sí un rastro de pasivos ambientales que la comunidad aún padece. Se ha documentado que la empresa Omimex, al heredar los activos de la Texas Petroleum Company, también asumió más de treinta sitios contaminados en la región (Sanabria Devia, 2023). Esta sucesión de operadores revela que, mientras los nombres de las compañías cambian, la degradación del entorno permanece como una constante, configurando un territorio donde el desarrollo industrial parece avanzar a un ritmo opuesto al de la preservación de la vida y el ecosistema rural del municipio.

La consolidación de Puerto Boyacá como un epicentro económico estratégico en el Magdalena medio es el resultado directo de la transición entre los capitales extranjeros y los modelos de inversión mixta. Este auge industrial impulsó una transformación en la infraestructura urbana y una dinamización de los ingresos locales; no obstante, dicho crecimiento se ha construido sobre un modelo de desarrollo que Barragán y Parra (2019) definen por su *"marcada desigualdad en la distribución de beneficios"* (p. 45).

Esta irregularidad se manifiesta en la cotidianidad de las comunidades rurales, donde la presencia de la industria no siempre es sinónimo de bienestar integral. Como sostiene Zamora (2020), aunque la economía local parece vibrar al ritmo del petróleo, la realidad laboral se caracteriza por empleos de carácter temporal y contratos limitados. La precariedad estructural impide que la bonanza extractiva se traduzca en una mejora sostenida de la calidad de vida para los habitantes, dejando al territorio en una paradoja: ser el motor energético del país mientras sus propias comunidades enfrentan la fragilidad de un progreso que suele ser transitorio.

En este complejo engranaje de capitales y expectativas, Mansarovar Energy Colombia Ltd (fruto de la alianza estratégica entre la estatal india ONGC Videsh y la china Sinopec) se establece hoy como el actor predominante, concentrando su fuerza operativa especialmente en

el campo Velásquez. El funcionamiento de esta organización se ha convertido en un pilar de la economía local, dictando no solo los flujos monetarios sino también los ritmos de vida de la comunidad a través de sistemas de turnos extenuantes, como el esquema de diez días de labor por diez de descanso (10x10), que involucra tanto a profesionales calificados como a trabajadores de mano de obra no calificada.

A pesar de las tensiones sociales que emanan del modelo extractivo, en el núcleo de la operación persiste una percepción de estabilidad que contrasta con la incertidumbre del entorno. Desde la mirada interna; Wilmar Pérez Salamanca, ingeniero de mantenimiento de la compañía, subraya que la organización ofrece salarios competitivos que funcionan como un motor de bienestar, permitiendo a las familias de las veredas circundantes suplir necesidades básicas y proyectar un mejor futuro (comunicación personal, 27 de octubre de 2025). No obstante, esta sensación de seguridad convive con el perseverante debate sobre las dinámicas de subcontratación y tercerización; procesos que, aunque se encuentran mediados por convenciones colectivas y la vigilancia de organizaciones sindicales, mantienen viva la discusión sobre el alcance real de la justicia laboral en el territorio.

La estructura operativa y los beneficios económicos percibidos por los trabajadores directos contrastan, sin embargo, con un paisaje que narra una historia de deterioro. La explotación de hidrocarburos ha dejado huellas persistentes en la biodiversidad, los suelos y las fuentes hídricas, siendo la Ciénaga de Palagua uno de los espejos de agua más afectados por patrones de contaminación crónica que aún carecen de una remediación efectiva. Si bien se han implementado propuestas técnicas como la fitorremediación en el Campo Velásquez; utilizando especies como girasol, pasto y trigo que han logrado reducciones de hidrocarburos totales de petróleo (TPH) superiores al 50%, estos procesos resultan ser insuficientes frente a la magnitud del daño, debido a su lentitud y a la dependencia de variables técnicas complejas.

Esta brecha entre la técnica y la realidad del entorno alimenta una profunda sensación de abandono en comunidades como la vereda Calderón y Kilómetro Once. Para habitantes como Claudia Sierra, la bonanza petrolera es un arma de doble filo: aunque reconoce beneficios inmediatos para algunos sectores, denuncia un evidente "desorden en el manejo ambiental" que empaña el bienestar comunitario (comunicación personal, 27 de octubre de 2025). La sostenibilidad agraria a largo plazo se encuentra así bajo amenaza, con un censo que estima la permanencia de más de un centenar de sitios contaminados que aún aguardan una intervención integral en el territorio (Sanabria Devia, 2023).

La degradación ambiental y las condiciones laborales mencionadas anteriormente no son fenómenos aislados, sino que hunden sus raíces en una geografía política marcada por la relación estructural entre la industria extractiva, la concentración de la tierra y el surgimiento del paramilitarismo. Durante el auge petrolero, el territorio experimentó una transformación violenta: el desplazamiento forzado de campesinos se convirtió en la herramienta principal para la formación de extensos latifundios ganaderos, mediante mecanismos de despojo y persecución política que reconfiguraron el mapa social de la región (Peña & Ochoa, 2008).

En este escenario, la protección de los intereses económicos de la industria y las élites locales derivó en una privatización de la seguridad, dando paso a una colusión entre actores económicos, militares y criminales. Este fenómeno, consolidado en el imaginario regional como el "triángulo del terror" (integrado por ganaderos, ejército y mafias), cumplió una función que trascendía lo contrainsurgente para instalarse en lo estrictamente económico: forzar la migración campesina para desplomar el precio de la tierra y facilitar su acaparamiento (Peña & Ochoa, 2008).

La histórica ausencia de las instituciones del Estado permitió que estos actores privados asumieran funciones de público, instaurando un modelo de gobernanza autoritaria. El legado de control territorial no es un evento fortuito, sino una característica estructural del régimen de acumulación en Puerto Boyacá, sembrando un temor persistente en la población que, aún hoy, condiciona la forma en que los habitantes se expresan y habitan su propio territorio.

Finalmente, dicho contexto económico e industrial no se queda en las puertas del municipio, llega a ser percibida en los ámbitos educativos. Como bien señala el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IET José Joaquín Ortiz (2024), la región enfrenta desafíos profundos donde *“la explotación de recursos naturales, como la deforestación y el impacto de la industria petrolera”* se convierten en problemas ambientales que dictan la urgencia de nuevas políticas educativas. Así, el cuidado del medio ambiente deja de ser un tema discursivo para convertirse en una necesidad de supervivencia pedagógica.

Alerta Invisible: Urgencia sanitaria.

La red de tensiones ambientales y sociales se manifiesta también en la salud de los cuerpos que habitan el territorio; la caracterización de las enfermedades tropicales adquiere una relevancia crítica en este trabajo, en la medida en que se plantea una posible correlación entre estas patologías y la notable prevalencia de niños diagnosticados con alguna discapacidad en el municipio. Durante el proceso de inmersión en el contexto educativo local, resultó evidente que la discapacidad es una realidad transversal a todas las instituciones del municipio, lo que motivó una búsqueda por comprender las raíces de este fenómeno.

Desde instancias de la administración municipal, se sugiere que esta situación podría guardar una relación estrecha con los periodos de epidemia de virus como el Dengue, el Chikunguña y el Zika. A partir de este planteamiento, surge el interés investigativo por analizar, desde una perspectiva teórica y situada, la incidencia que dichas crisis sanitarias pudieron haber tenido en la configuración actual de la población estudiantil con discapacidad. Lejos de ser una afirmación cerrada, esta línea de análisis busca explorar cómo la vulnerabilidad epidemiológica de la región se traduce hoy en desafíos pedagógicos y de inclusión dentro de las aulas de Puerto Boyacá.

Según algunos artículos principalmente en unas declaraciones del Tiempo (2008) El municipio de Puerto Boyacá ha sido históricamente una zona endémica para el dengue desde al menos 2007, manteniendo un riesgo constante asociado a la presencia del mosquito transmisor. Pero es importante resaltar que el dengue no afecta directamente con el embarazo, el virus que afecta directamente a las mujeres embarazadas y al desarrollo del bebe es el zika; el cual es transmitido por el mismo mosquito del dengue. Es decir, Puerto Boyacá también es un territorio endémico para el zika.

La identidad de Puerto Boyacá está intrínsecamente ligada a su clima y geografía; factores que han convertido al municipio en un escenario persistente para enfermedades tropicales. Desde el año 2007, el territorio ha sido catalogado como una zona endémica para el dengue, manteniendo un riesgo constante debido a la presencia sostenida del mosquito transmisor (El Tiempo, 2008). Sin embargo, la complejidad sanitaria de la región se agrava al considerar que este mismo vector es el responsable de propagar el virus del Zika, una patología que, a diferencia del dengue, incide directamente en la salud gestacional y el desarrollo embrionario.

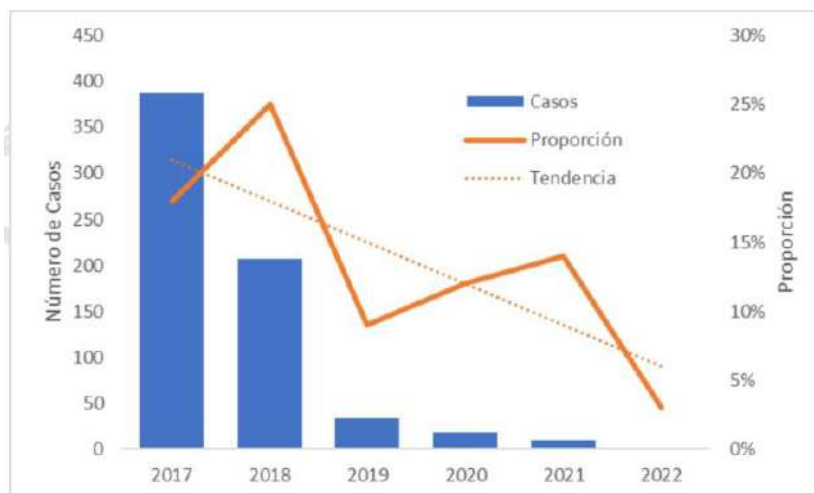
El Zika se manifiesta de forma silenciosa, se estima que el 80% de las personas infectadas no presentan síntomas y quienes los tienen suelen experimentar un cuadro leve similar a una gripe; no obstante, su peligrosidad radica en sus múltiples vías de contagio, que incluyen no solo la picadura del insecto sino también la transmisión sexual y de manera crítica, el paso de la persona gestante al feto (Martin et al., 2025). Actualmente, no existe una cura o vacuna específica, lo que deja a la prevención como la única herramienta efectiva en territorios de alto riesgo.

Desde una perspectiva clínica, las investigaciones de Martin et al. (2025) señalan que la infección durante el embarazo puede derivar en consecuencias devastadoras, como abortos espontáneos, muerte fetal o partos prematuros. Incluso en casos donde el bebé nace sin síntomas aparentes, existe el riesgo de desarrollar complicaciones posnatales severas; según la misma investigación de Martin nos dice que entre estas se destacan:

- Microcefalia posnatal: Una reducción significativa del tamaño del cráneo que afecta la estructura cerebral.
- Dificultades de aprendizaje y retrasos madurativos: Alteraciones que impactan directamente el desempeño en el entorno escolar.
- Epilepsia: Trastornos neurológicos derivados del daño fetal.

Esta preocupación no es nueva en el contexto regional, desde el año 2015, se emitieron alertas sobre la llegada del virus al departamento de Boyacá, lo que llevó a la Gobernación de Boyacá (2016) a implementar campañas de prevención enfocadas prioritariamente en las zonas endémicas de dengue, como Puerto Boyacá. Estas medidas institucionales recalcan la vulnerabilidad histórica del municipio frente a una amenaza biológica que, años después parece haber dejado su huella en la configuración de la discapacidad dentro del sistema educativo local.

Figura 1: Casos registrados en mujeres gestantes 2017- 2022



Fuente: Tomado de Informe de evento: *Enfermedad por Zika, Colombia, 2022*, por Instituto Nacional de Salud (2023).

La mirada a los datos estadísticos nos permite aterrizar estas teorías en la realidad del país; Al observar el comportamiento de los registros en mujeres gestantes durante 2017 en la *Figura 1* se hace evidente el inicio de una respuesta institucional coordinada para mitigar la propagación del Zika en Colombia. Esta etapa marcó un punto de inflexión en la implementación de medidas de saneamiento y control frente a la emergencia sanitaria que comenzaba a azotar el territorio.

En el plano local, Puerto Boyacá se mantiene como un foco de atención epidemiológica crítica. La recurrencia de estas crisis no es un fenómeno del pasado; de hecho, en 2024 la Gobernación de Boyacá declaró una emergencia de salud pública debido a un nuevo brote de dengue, situando nuevamente al municipio entre las zonas más impactadas del departamento. Este incremento sostenido en casos de enfermedades transmitidas por vectores, como el dengue y el zika, ha obligado a mantener acciones de vigilancia y prevención permanentes en la actualidad.

Como cierre de esta caracterización, podemos plantear que la alta presencia de diagnósticos en la población infantil de Puerto Boyacá encuentra una explicación probable en este entorno endémico. La correlación sugerida entre las afectaciones durante el desarrollo gestacional y la situación actual en las aulas otorga validez a las preocupaciones manifestadas por la Alcaldía municipal. No obstante, es vital recalcar que esta conexión se presenta estrictamente como una hipótesis de trabajo dentro de esta investigación; su propósito no es establecer una verdad clínica absoluta, sino fundamentar teóricamente por qué la propuesta

didáctica planteada resulta urgente y pertinente para atender las demandas educativas de un contexto tan particular como el de Puerto Boyacá.

Vereda Puerto Niño

La vereda de Puerto Niño, corazón rural de Puerto Boyacá, se despliega en una cartografía fragmentada por la historia del extractivismo. Este territorio se organiza en cuatro corregimientos poblados que funcionan como hitos de una memoria industrial aún presente: Kilómetro Uno y Medio, Kilómetro Dos y Medio, Puerto Niño y Kilómetro Once. El origen de estos asentamientos no es al azar; responde a la lógica de georreferenciación impuesta por las primeras misiones petroleras, encabezada por la entonces denominada “Texas Only Company”.

Esta compañía estableció su centro de operaciones en lo que la comunidad reconoce como el Kilómetro Cero; punto desde el cual se medían las distancias hacia enclaves específicos, otorgando nombre y destino a las tierras circundantes según su cercanía al foco de extracción. En la actualidad, este "punto de origen" ha experimentado transformaciones significativas: lo que antes era un lote industrial, hoy alberga dos tanques de agua y se ha convertido en un espacio de asentamiento informal. Ante el aparente abandono de las empresas petroleras sobre estos predios, diversas familias han buscado establecerse allí, resignificando un suelo que pasó de ser un centro de capital a un espacio de refugio habitacional.

La configuración de Puerto Niño no solo es una división geográfica, sino un mapa de formas de vida que se entrelazan con el entorno natural. La mitad de la vereda que se extiende por la ribera del Río Magdalena define una vocación profundamente hídrica, donde la pesca artesanal y las faenas en el río son el sustento primordial de las familias. En contraste, la otra mitad del territorio se interna hacia un paisaje de lagos y campos abiertos, donde la economía se desplaza hacia la tierra firme; allí predominan los cultivos, la cría de ganado y el oficio de los matarifes, marcando un ritmo de vida ligado a la llanura.

Sin embargo, esta diversidad paisajística se ve empañada por dinámicas sociales que alteran la percepción del espacio. En medio de estos escenarios de trabajo y naturaleza, se han hecho evidentes acciones vinculadas al microtráfico, lo que ha generado un estigma de inseguridad. Esta realidad ha provocado que los mismos habitantes identifiquen ciertos sectores como "puntos de peligro", creando una geografía del miedo que fragmenta la convivencia en la vereda.

La comprensión profunda de la vereda Puerto Niño ha requerido trascender los datos técnicos y cartográficos. Si bien la información institucional disponible se centra primordialmente en las características físicas y la delimitación del territorio, existe un vacío documental respecto a sus dinámicas sociales y humanas. Por esta razón, la presente caracterización se ha construido a partir de un ejercicio de investigación interna y una rigurosa observación de campo, permitiendo capturar aquellas realidades que escapan a las cifras oficiales.

El proceso de inmersión, cuyos hallazgos detallados se encuentran consignados en el diario de campo (ver Anexo 1, p. 2 a p. 6), ha sido la herramienta clave para identificar no solo la infraestructura petrolera, sino también el pulso cotidiano y la identidad de una comunidad que habita entre el río y el campo. Así, el análisis deja de ser una descripción de distancias desde el punto cero para convertirse en un relato vivo de las condiciones específicas de quienes habitan la vereda y el corregimiento de Kilometro Once

Caracterización institucional

*En la vereda muy cerca del pueblo,
doña Herminia, la humilde maestra,
levanta su voz en favor de los niños,
y en su morada les abre la puerta.*

(Himno de la Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz. Estrofa 1) [100]

La Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz, fundada en 1956 y situada en el centro poblado de Dos y Medio en Puerto Boyacá, se constituye como el escenario principal de este análisis pedagógico. Es fundamental precisar que la información estadística y estructural presentada a continuación corresponde a los registros oficiales otorgados por la institución al inicio del periodo de prácticas, reflejando la realidad administrativa y académica de ese momento específico. La institución fundamenta su quehacer en un modelo educativo constructivista con enfoque humanístico, el cual busca trascender la instrucción técnica para fomentar un desarrollo integral. Según se establece en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el horizonte pedagógico armoniza el aprendizaje académico con el crecimiento personal

mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, aspirando a consolidar un ambiente inclusivo y estimulante para la diversidad de su población (p. 10).

Este compromiso se refleja en una misión orientada a promover el liderazgo, la investigación y la innovación; integrando valores éticos, morales y ambientales en una formación técnica que dialogue con el desarrollo industrial y laboral de la región. De cara al futuro, la visión institucional proyectada al año 2030 posiciona al colegio como un referente de innovación educativa cimentado en los principios de honor, ciencia, libertad y virtud, donde el estudiante asume un rol protagónico y activo frente a los desafíos éticos y de liderazgo que demanda el entorno (p. 20).

Dada su configuración territorial, la institución se define como una escuela rural que, para el momento de inicio de este estudio, contaba con una planta de 55 docentes y una población de 557 estudiantes. Su estructura espacial es notablemente extensa, pues se distribuye en ocho sedes educativas ubicadas en diversas veredas aledañas de Puerto Boyacá, las cuales adoptan el nombre del espacio geográfico donde se sitúan para fortalecer el sentido de pertenencia local. Un rasgo distintivo de estas sedes es la implementación del aula multigrado, reconocida en el contexto educativo como “escuela nueva”, la cual opera principalmente en los niveles de primaria desde el grado 0° hasta el 5°. En este modelo, la enseñanza se imparte de forma conjunta a diversos niveles en un mismo espacio, mientras que a partir del grado sexto y hasta el grado once, los cursos se organizan y distribuyen de manera individual para profundizar en la formación técnica.

Teniendo en cuenta la distribución y el manejo de la escuela nueva; la institución desarrolla dos jornadas en su sede principal y una en el resto de sus sedes como se observa en la *tabla 2*.

Tabla 2. Sedes y jornadas de IET José Joaquín Ortíz.

SEDE	JORNADA
CENTRAL	MAÑANA Y TARDE
EL TIQUE	MAÑANA
EL TRIANGULO KM25	MAÑANA
GENERAL GUSTAVO MATAMOROS	MAÑANA
ISLA PALOMO	MAÑANA
KILÓMETRO ONCE	MAÑANA
LOS LAURELES	MAÑANA
PUERTO GUTIÉRRES	MAÑANA

Fuente: Elaboración propia con base en el PEI de la IET José Joaquín Ortíz 2024.

La intencionalidad de inclusión, consignada en los principios fundacionales del PEI, no se queda únicamente en el papel; por el contrario, se manifiesta de forma tangible en la composición actual de sus aulas. En los documentos otorgados por la institución, se evidencia que el 3.2% de la población estudiantil cuenta con un diagnóstico formal de discapacidad, participando activamente en el sistema educativo desde el grado 0° hasta el grado 11°.

Esta presencia constante de la diversidad en todos los niveles académicos refleja el compromiso del colegio por materializar ese enfoque humanístico que mencionamos anteriormente. De acuerdo con las valoraciones emitidas por profesionales de la salud, los diagnósticos que convergen en este escenario educativo varían principalmente entre la discapacidad intelectual y la discapacidad múltiple, tal como se detalla en la siguiente relación de datos:

Tabla 3. Niños con discapacidad en IET José Joaquín Ortíz.

	NOMBRE	GRADO	SEDE	DISCAPACIDAD / TRANSTORNO
1	Sanchez Cerro Emanuel	pre-escolar	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad psicosocial
2	Pinillo Valencia Lauren	segundo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad múltiple
3	Gomez Cifuentes Matias	cuarto	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
4	Lizcano Montoya Maicol	cuarto	Esc General Gustavo Matamoros	Discapacidad intelectual
5	Calderin Gómez Eliana	quinto	esc Kilometro Once	Discapacidad múltiple
6	Zuluaga Grisales Josenid	quinto	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
7	Amaya Quintero Maira Juliana	sexto	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Transtornos específicos de aprendizaje escolar
8	Builes Chimbaco Wilder Darío	septimo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad múltiple
9	Sepulveda Coronado Luz	septimo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad múltiple
10	Calle Beltran Edwin Santiago	octavo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
11	Bohorquez Avila Julian	noveno	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
12	Jimenez Toro Kenia	noveno	esc Kilometro Once	Discapacidad intelectual
13	Posada Moreno Angel	noveno	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad física
14	Sanchez Valentina Laura	noveno	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
15	Sanchez Vargas Laura	decimo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
16	Zapata Rivera Laura	decimo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual
17	Montoya Bernal Kevin	decimo	Esc Kilometro Once	Discapacidad intelectual
18	Coronado Sepulveda Luz Evelin	undecimo	IE TEC. José Joaquín Ortíz - sede principal	Discapacidad intelectual

Fuente: Elaboración propia con base a registro anual, niños discapacitados IET José Joaquín Ortíz

A partir de la información presentada en la *Tabla 3*, se hace evidente un patrón en la distribución de la población estudiantil; existe una concentración significativa de alumnos con discapacidad en la sede principal, compartiendo en su mayoría un diagnóstico de discapacidad intelectual. Asimismo, resulta notable la presencia de estos estudiantes en los grados de educación media y superior, lo cual sugiere un esfuerzo por parte de la institución y sus sedes rurales para fomentar la permanencia educativa.

Sin embargo, es imperativo analizar estas cifras con una mirada crítica y situada, pues el informe institucional parece ofrecer una visión parcial de la realidad. Esta aparente concentración en la sede central podría no deberse a una mayor densidad poblacional de niños con discapacidad en esa zona, sino a una centralización de los servicios de apoyo. Al ser la sede principal el lugar de residencia y operación de la psico orientadora, el proceso de identificación y registro de los estudiantes resulta mucho más riguroso y constante en este punto.

Por el contrario, la realidad en las sedes veredales es más compleja y silenciosa. Las visitas a estas zonas rurales suelen carecer de la frecuencia y profundidad necesarias, lo que deriva en una ausencia de diagnósticos formales o de un seguimiento clínico y pedagógico exhaustivo para los niños de las veredas. De este modo, la información de la tabla debe entenderse como una hipótesis en construcción más que como un censo definitivo, ya que es muy probable que exista una población con discapacidad en la ruralidad que aún permanece

invisible ante los registros oficiales debido a las barreras de acceso al sistema de salud y orientación profesional; esto no se concluye a la deriva, la deducción se da en el proceso de inmersión dentro de mi proceso de observación, específicamente durante una conversación con una de las profesoras del corregimiento Kilometro 11 (ver anexo 1, p. 6).

Esta invisibilidad en los registros de las sedes rurales se comprende mejor al analizar las "condiciones" estructurales que atraviesan la vida de la institución. Es imperativo aclarar que este término no se emplea desde una visión subjetiva o estigmatizante de la pobreza rural, sino que se fundamenta en lo comunicado por la propia institución en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) del 2024. Según este documento, el entorno educativo está determinado por una serie de factores que condicionan el ejercicio pedagógico:

Respecto a lo social:

1. En temas demográficos se menciona que “La comunidad educativa está compuesta principalmente por familias de estratos socioeconómicos bajos y medios. Muchos estudiantes provienen de áreas rurales cercanas a Puerto Boyacá, lo que puede afectar la continuidad y acceso a la educación por las dificultades de transporte y conectividad” (p. 43).
2. Sobre las características familiares de los estudiantes, se señala que “Se observa un predominio de familias nucleares y extendidas. Algunos estudiantes enfrentan situaciones de vulnerabilidad como hogares con condiciones de pobreza, madres solteras y presencia de violencia intrafamiliar, lo que impacta el rendimiento académico y emocional de los jóvenes” (pp. 43-44).

En cuanto al Contexto económico:

1. Respecto al impacto de la economía regional en la vida escolar, el documento afirma que “Muchos estudiantes deben ayudar en las actividades económicas de sus familias, lo que puede afectar su asistencia regular a clases y rendimiento académico. Además, la falta de recursos económicos limita el acceso a materiales educativos y herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje” (p. 44).
2. Por otra parte, se reconoce que “Los programas de subsidios como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y ayudas del Estado (como Familias en Acción/ Renta ciudadana) son cruciales para garantizar la permanencia de muchos estudiantes en el sistema educativo” (p. 44).

Frente a lo tecnológico:

1. Al abordar el acceso a las herramientas digitales, se indica que “la institución cuenta con infraestructura tecnológica básica, como computadores y conexión a internet por medio de la red MinTic, los equipos se encuentran desactualizados y la red no es suficiente y de conexión efectiva, además, muchos estudiantes carecen de acceso a dispositivos electrónicos en sus hogares, lo que dificulta la implementación de clases virtuales o el uso de plataformas educativas” (p. 45).

Finalmente, sobre lo ambiental:

1. En lo referente a las condiciones geográficas, se describe que “La institución en su Sede Central está ubicada en una zona rural cercana a Puerto Boyacá y sus Sedes están ubicadas en las veredas aledañas, lo que implica desafíos relacionados con el transporte de estudiantes desde áreas alejadas y problemas de infraestructura vial, especialmente en temporadas de lluvias.” (p46)

Para sintetizar, la Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz se presenta como un escenario de contrastes, en el cual firme compromiso con un enfoque humanista e inclusivo debe navegar a través de una realidad rural marcada por la dispersión geográfica, la vulnerabilidad socioeconómica y las barreras tecnológicas. La centralización de servicios de orientación en la sede principal, frente a la silenciosa realidad de las escuelas veredales, revela que la inclusión es todavía un desafío en construcción, condicionado por factores externos que van desde las inclemencias climáticas hasta la falta de diagnósticos formales. En este marco, la institución ha realizado un ejercicio de introspección para identificar los factores que potencian o limitan su labor pedagógica, los cuales se consolidan en la siguiente relación de oportunidades y amenazas:

Tabla 4. Amenazas y oportunidades de la institución.

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Acceso a programas de subsidios y apoyos del gobierno para mejorar la infraestructura y recursos educativos.	El aumento de la pobreza y la desigualdad social puede afectar la asistencia y el rendimiento escolar
Alianzas con organizaciones locales y regionales para desarrollar proyectos comunitarios y mejorar las oportunidades para los estudiantes.	La falta de infraestructura vial adecuada en la región rural puede limitar el acceso a la institución, especialmente en épocas de lluvias.
Potencial de mejora en el uso de tecnologías y formación en competencias digitales.	Factores externos como la violencia, el consumo de drogas y el embarazo adolescente continúan siendo retos importantes en la comunidad

Fuente: Elaboración propia con base en el PEI de la IET José Joaquín Ortiz 2024.

A partir del análisis de las oportunidades y amenazas identificadas en la *Tabla 4*, se concluye que la Institución se encuentra en una coyuntura donde el apoyo externo y la voluntad de mejora tecnológica contrastan con realidades sociales profundas. La posibilidad de acceder a subsidios gubernamentales y establecer alianzas regionales para proyectos comunitarios se presenta como un motor para fortalecer la infraestructura y los recursos educativos. Sin embargo, la efectividad de estas oportunidades se ve desafiada por el aumento de la pobreza y la falta de vías adecuadas, factores que limitan el acceso físico a la institución, especialmente durante las lluvias. A esto se suman retos críticos como la violencia y el embarazo adolescente, que, junto a las brechas en competencias digitales exigen que cualquier intervención educativa no solo sea técnica, sino que responda con sensibilidad a la vulnerabilidad del contexto rural de Puerto Boyacá.

Sede Kilometro Once.

Continuando con este recorrido por la geografía educativa de Puerto Boyacá, nos adentramos en la Sede Kilómetro Once, un espacio donde las condiciones ambientales y sociales que describimos anteriormente cobran vida en el día a día de los estudiantes. Esta sede no es solo un punto en el mapa industrial del municipio, sino un refugio pedagógico que intenta desafiar las barreras de la ruralidad.

La infraestructura de la escuela se integra al paisaje del corregimiento, distribuyéndose en áreas esenciales que buscan cubrir tanto las necesidades académicas como las básicas de la comunidad. El espacio se articula principalmente en torno a dos aulas de clase, que funcionan

como el núcleo del aprendizaje, complementadas por un comedor escolar y una cancha deportiva. El comedor juega un papel crítico, ya que, como se mencionó en el contexto económico, programas como el PAE son determinantes para garantizar la permanencia de los niños en el sistema respecto a factores como la alimentación. Por su parte, la cancha no es solo un lugar de recreo, sino el centro de interacción social en una zona donde los espacios comunes son limitados.

La organización interna de las aulas refleja el modelo de "Escuela Nueva" que define a la institución, adaptándose a la diversidad de edades y niveles en un entorno multigrado. Para entender cómo se vive la inclusión en este escenario específico, veamos cómo se distribuyen actualmente estas aulas:

Figura 2: Aulas sede Kilometro 11



Fuente: Elaboración propia

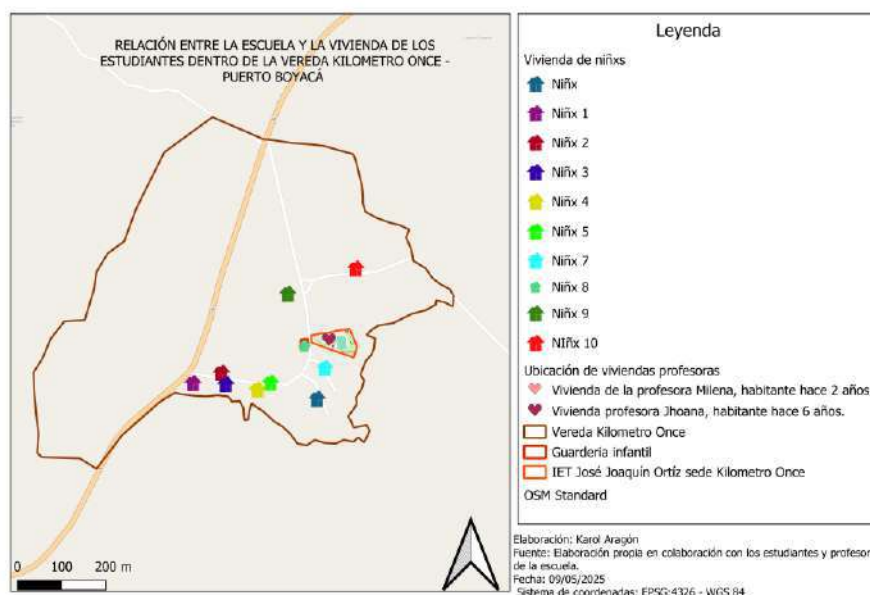
La vida en la Sede Kilómetro Once trasciende los límites de la jornada escolar tradicional, configurando un tejido social donde la escuela y el hogar se funden en un mismo espacio de convivencia. El relacionamiento entre las docentes y sus estudiantes es de una cercanía profunda y cotidiana, propiciada por una dinámica habitacional particular: las dos profesoras residen dentro de las instalaciones de la escuela, mientras que la mayoría de los niños habitan en las casas que rodean el perímetro educativo como se evidencia en la *Figura 3*. Esta convivencia constante transforma el rol docente, convirtiendo a las maestras en figuras de referencia permanente para una comunidad que ve en el recinto escolar el corazón de su vereda.

Esta proximidad permite que las docentes identifiquen realidades que a menudo pasan desapercibidas en los registros oficiales. Al interior de las aulas, la organización

se distribuye en dos grupos bajo la metodología de "Escuela Nueva", liderados por las profesoras Jhoana y Leidy. En el Salón 1, donde convergen 28 niños de preescolar, primero y quinto, no se reporta oficialmente ningún estudiante con diagnóstico de discapacidad hasta el momento. Sin embargo, esta cifra es solo una verdad administrativa; en la práctica, la profesora Jhoana ha identificado señales de alerta en al menos cuatro niños, por lo que se encuentra liderando activamente las gestiones para que inicien un proceso psicológico que les permita obtener un diagnóstico oficial.

Por otro lado, el Salón 2, a cargo de la profesora Leidy, alberga a 30 estudiantes de los grados segundo, tercero y cuarto. En este espacio, la diversidad es más visible ante el sistema, pues ya se cuenta con tres niños diagnosticados oficialmente, además de que la misma docente posee un diagnóstico de discapacidad, lo que genera una dinámica de empatía y liderazgo único en el aula. La situación en general refuerza lo que mencionamos anteriormente sobre la brecha de diagnósticos en la ruralidad: la falta de cifras oficiales en ciertos grados no implica la ausencia de necesidades especiales, sino la lucha constante de las docentes por hacer visible lo que la distancia geográfica y administrativa tiende a ocultar.

Figura 3: Relación entre la escuela y la vivienda de estudiantes, sede Kilometro 11.



Fuente: Elaboración propia.

La cercanía entre el hogar y el aula no solo facilita el encuentro pedagógico, sino que refuerza la escuela como el epicentro de la vida comunitaria en el Kilómetro Once. En la

representación cartográfica anterior, se logra visualizar la disposición espacial de este corregimiento, destacando las viviendas de varios estudiantes que orbitan alrededor del plantel, así como la residencia de las dos profesoras, quienes, al habitar dentro de la misma institución, eliminan las fronteras entre lo público y lo privado.

Esta configuración territorial otorga a una parte significativa del alumnado la ventaja de habitar el territorio en las inmediaciones de la escuela; permitiendo que el trayecto diario sea una extensión de su entorno familiar. Sin embargo, esta realidad de cercanía coexiste con la de aquellos compañeros que residen en los puntos más alejados de la vereda. Para ellos, el acceso a la educación implica desafiar los caminos rurales descritos por la institución y diversos estudios epidemiológicos como rutas de alta complejidad, especialmente vulnerables durante las temporadas de lluvias cuando el terreno se vuelve un obstáculo para la permanencia escolar.

Es en este contraste geográfico donde la labor de las docentes Jhoana y Leidy cobra un valor estratégico. Su conocimiento del territorio les permite entender quiénes llegan con facilidad y quiénes han tenido que sortear el barro y la distancia para ocupar su lugar en el aula multigrado.

Capítulo II: El Andamiaje de la Inclusión: Conceptos, Pedagogía y Horizontes de Investigación

Marco Pedagógico

Didáctica

La pregunta por el ¿cómo enseñar? ha sido el motor de la pedagogía a lo largo de la historia, situando a la didáctica en el centro de un debate inacabable sobre su propia identidad. En este escenario, autores como Gustavo Adolfo Mahecha y Víctor Hugo Serna Collazos, en “*Una pedagogía para la formación espiritual...*” (2021), y Óscar Iván Lombana Martínez, en su análisis dentro de “*Didácticas para la vida: ...*” (2020), coinciden en que nos enfrentamos a un concepto cuya complejidad técnica se entrelaza con una profunda sensibilidad humana.

Mahecha y Serna Collazos (2021) proponen una definición que sirve de ancla para esta investigación, entendiéndola como una disciplina de estudio riguroso que fundamenta la enseñanza para propiciar un aprendizaje formativo. Según los autores:

“La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y meso comunidades implicadas (Escolar, familiar, multicultural e intercultural) y espacios no formales. “(Media y Salvador, 2009, citado por Escobar Mejía & Ballesteros Guerrero, 2021, p. 102)

Esta mirada permite comprender que la didáctica no es un conjunto de pasos rígidos, sino una herramienta adaptable que impacta tanto en la estructura escolar como en la realidad multicultural de cada vereda. Esta multiplicidad de rasgos se sintetiza en el análisis que proponen los autores, donde se descomponen las características que le dan forma y fuerza al ejercicio docente:

Tabla 5: Rasgos propios de la didáctica.

Aspectos	Descriptorios en la definición de didáctica
Carácter	Disciplina vinculada a la Pedagogía. Teoría, Práctica Ciencia, arte, técnica, tecnología
Objeto	Práctica de la enseñanza (“Operatividad o Práctica docente”) Aprendizaje ⁵ Instrucción Formación Procesos didácticos Principios metodológicos y teóricos Comunicación del conocimiento
Contenido	Normativa Comunicación Docente Estudiante Metodología Currículo-Contenido Medios y recursos
Finalidad	Formación intelectual Instrucción Optimización del aprendizaje Conocimiento de sí mismo Integración y creación de cultura Desarrollo personal Desarrollo de facultades Incidencia de los sistemas educativos Respuesta a los desafíos del mundo

Fuente: Extraída de Universidad Católica de Colombia – Sello Editorial Unicatólica. (2021). *Una pedagogía para la formación espiritual (Cap. 4)*. Creada por: Adolfo Mahecha, G. y Victor Hugo Serna Collazos, V. (p. 101)

Esta multiplicidad de rasgos, que logra expandirse sin extraviar jamás su norte educativo, armoniza perfectamente con la tesis de Lombana Martínez (2020). El autor arroja luz sobre una realidad ineludible: la naturaleza intrínsecamente ambigua y polisémica del término, especialmente cuando se intenta confinar al estricto ámbito escolar. Al retomar las ideas de Nieto, Lombana nos recuerda que esta disciplina ha navegado históricamente en aguas de incertidumbre, habiendo “adolecido siempre de gran ambigüedad, polisemia y sinonimia ya desde su mismo concepto hasta en su aplicación al campo educativo” (citada en Civarolo, 2008, p. 16).

No obstante, en el contexto de esta investigación, esa aparente fragilidad conceptual no se interpreta como una debilidad o una falta de rigor. Por el contrario, es precisamente esa plasticidad conceptual lo que la eleva a la categoría de una disciplina multidimensional. Es en

esa zona de "ambigüedad" donde la didáctica encuentra la libertad necesaria para actuar como el puente que articula los saberes teóricos más abstractos con las prácticas pedagógicas más concretas. Así, la didáctica deja de ser una definición estática en un diccionario para convertirse en un organismo vivo que, en escenarios como la Sede Kilómetro Once, debe ser lo suficientemente flexible para abrazar la diversidad y lo suficientemente robusta para sostener el aprendizaje de todos.

En sintonía con esta visión multidimensional, Lombana Martínez (2020) profundiza en las raíces del saber pedagógico al desplegar una clasificación epistemológica fundamentada en los planteamientos de Vasco (1990). Esta perspectiva es reveladora, pues sostiene que la didáctica no es un ente aislado, sino que se erige sobre intereses científicos diversos que definen la intención de cada acto educativo. Por ejemplo, al analizar el paradigma empírico-analítico, el autor nos invita a reflexionar sobre cómo las convicciones más íntimas del docente moldean el aula:

Si el interés que da forma al paradigma empírico-analítico es el técnico, que se propone determinar, predecir, medir, comparar, clasificar, entre otros, y como docente mis más profundas creencias acerca de la educación se relacionan con este tipo de intereses, resulta coherente que mis prácticas se orienten a que mis estudiantes puedan determinar, predecir, medir, comparar, clasificar, entre otros (Lombana Martínez, 2020, p. 31).

Esta reflexión es vital para nuestra investigación, pues sugiere que la forma en que abordamos la discapacidad en el Kilómetro Once depende directamente de si nuestra mirada es puramente técnica y clasificatoria, o si se abre a otras formas de entender el desarrollo humano.

Finalmente, el autor expande este horizonte al describir la dimensión teórica de la didáctica, vinculándola con las grandes corrientes del aprendizaje; desde el conductismo y el cognitivismo hasta el constructivismo y el conectivismo, para luego aterrizar en una dimensión funcional. En esta última, la didáctica se materializa en enfoques concretos y dinámicos como la pedagogía conceptual, la lúdica y el aprendizaje basado en problemas. De esta manera, los autores referenciados logran configurar la didáctica no como un simple adjetivo que acompaña a un método, sino como un campo disciplinar robusto. Este campo exige del investigador y del maestro una reflexión continua, un rigor epistemológico innegociable y, sobre todo, una

capacidad de adaptación contextual que permita hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la singularidad de cualquier aula por más remota que sea.

Aula inclusiva

En contextos rurales donde el aula multigrado reúne estudiantes de diferentes edades y capacidades, el concepto de aula inclusiva toma mucha fuerza y garantizar la educación con inclusión no es algo que se piense deliberadamente. Desde el Ministerio de Educación Nacional (2005), se menciona que “Una educación incluyente ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa” a partir de ello ya se reconoce una diversidad y se propone así mismo una inclusión dentro de la educación.

A pesar de lo anterior muchos colegios de Colombia acogen la necesidad del diseño curricular a un modelo más neoliberal y deja de lado las necesidades de los estudiantes en el aula. En si la inclusión no busca hacer que el sujeto (foco de atención) se adapte al sistema preexistente, sino que la atención recaea en el programa escolar y este sea el que se adapte de tal manera que atienda la diversidad existente entre los estudiantes (Molina Roldán y Holland 2010). Lo que permitiría que el desarrollo de enseñanza - aprendizaje tenga en cuenta los contextos cercanos de cada niño y que posibilitaría su desarrollo educativo en el aula.

Adentrándonos en el corazón de nuestra propuesta, el escenario donde la teoría se hace carne es el aula inclusiva. En los paisajes rurales de Puerto Boyacá, donde la niebla de la mañana acompaña la entrada de estudiantes de edades y capacidades disímiles a un mismo salón multigrado, este concepto deja de ser un ideal pedagógico para convertirse en una urgencia vital. En estos escenarios, garantizar una educación con enfoque inclusivo no es un acto deliberado o periférico; es la esencia misma de la supervivencia pedagógica y social.

Como bien lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2005), una educación auténticamente incluyente es aquella que “ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad” (p. 2). Esta visión no solo reconoce la pluralidad como un tesoro, sino que la utiliza para establecer la igualdad de oportunidades y elevar la calidad educativa; transformando el aula en un santuario donde cada ritmo de aprendizaje es respetado y valorado como una forma legítima de habitar el mundo.

Sin embargo, esta promesa de inclusión a menudo choca con la frialdad de las políticas educativas contemporáneas. En Colombia, muchas instituciones han sucumbido ante diseños curriculares alineados con modelos neoliberales que priorizan la estandarización y la productividad por encima de la humanidad, silenciando con frecuencia las necesidades singulares que laten dentro del salón de clase. Frente a esta rigidez, surge una verdad transformadora: la inclusión no consiste en que el niño (el sujeto que se convierte en foco de atención) intente encajar a la fuerza en un sistema preexistente que le es ajeno y a veces, hasta hostil.

Por el contrario, la verdadera revolución educativa ocurre cuando la atención recae sobre el programa escolar y este se flexibiliza de tal manera que sea el sistema el que se adapte para atender la diversidad existente entre los estudiantes (Molina Roldán y Holland, 2010). Solo a través de este giro, donde el sistema gravita alrededor del estudiante y no al revés, es posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje reconozca los contextos íntimos y los territorios "vividos" por cada niño, permitiendo que su desarrollo educativo no sea una lucha contra el sistema, sino un florecimiento dentro de él.

Esta mirada transformadora nos obliga a ampliar el espectro de nuestra observación; aunque el imaginario común suele reducir la diversidad y el aula inclusiva a la atención de estudiantes en condición de discapacidad, es imperativo reconocer que el término *inclusión* no puede ser un concepto focalizado o segregador, por el contrario, debe abrazar la totalidad de las infancias que habitan y dan vida al salón de clase, especialmente en el contexto de una escuela multigrado, donde la pluralidad de edades, ritmos y saberes es la norma y no la excepción.

Por esta misma línea conceptual, Hugo Florido resalta que la inclusión es un compromiso con la pluralidad social y cultural en su sentido más amplio. Para el autor, la verdadera labor de la institución educativa no es clasificar a sus alumnos, sino emprender un proceso de transformación interna donde la escuela logre “flexibilizarse para eliminar todas las barreras que le impiden aprender a cualquier niño o niña” (2020)

Bajo esta premisa, el aula inclusiva en la Sede Kilómetro Once se convierte en un laboratorio de equidad. Aquí, la eliminación de barreras no solo beneficia a los tres niños con diagnóstico oficial o a los cuatro que están en proceso de identificación; sino que libera el potencial de cada estudiante que por razones sociales, geográficas o culturales, ha encontrado

obstáculos en su camino hacia el conocimiento. Así la inclusión deja de ser una atención especial para convertirse en el aire que se respira en un entorno donde todos, absolutamente todos, tienen el derecho legítimo de aprender y ser.

La visión de una escuela que se flexibiliza para eliminar barreras encuentra su motor principal en la figura del maestro, el desarrollo de un aula inclusiva no depende únicamente de lineamientos administrativos, sino fundamentalmente del papel activo y sensible de quienes lideran el espacio pedagógico. Al respecto Martínez-Sarmiento (2024) afirma que “la percepción de los docentes colombianos sobre la educación inclusiva se articula como una vivencia comprometida con el reconocimiento de cada estudiante” (p. 10); reforzando la idea de que la enseñanza debe nutrirse de los contextos cercanos y las realidades singulares de los niños.

Lograr esta atmósfera de reconocimiento implica una transformación en la arquitectura de la clase, en palabras de Gerardo Echeita experto en psicopedagogía, el camino hacia la inclusión exige que el maestro tenga la capacidad de “variar tiempos, espacios y ritmos adaptándose a las diferencias” (2022). Esta flexibilidad convierte el aula en un ecosistema dinámico donde el trabajo individual y cooperativo se entrelazan, siempre bajo el acompañamiento mediador del docente, permitiendo que la estructura escolar respire al mismo ritmo que sus estudiantes.

Finalmente, esta experiencia no solo transforma al alumno, sino que redefine la identidad misma del maestro. En el texto *“Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva”*, Andrea Inés Méndez Latorre (2020) plantea una reflexión profunda sobre este intercambio:

La experiencia de aula inclusiva nutre todo proceso posterior que se realice en el marco de la docencia, puesto que la enseñanza y el aprendizaje se desdibujan como acciones dirigidas a los docentes y estudiantes, correspondientemente; los educandos se vuelven maestros que nos hacen tomar conciencia de lo mucho o poco que hemos naturalizado la normalización y la discriminación (p. 86).

Bajo esta lente, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en espejos que confrontan nuestra propia práctica. La inclusión en la ruralidad nos invita, entonces, a desaprender la "normalización" para aprender a habitar la diferencia convirtiendo cada reto pedagógico en una oportunidad para humanizar la enseñanza.

Lo expuesto anteriormente confirma la profunda implicación ética y pedagógica que requiere la atención del docente a estos temas; solo a través de este compromiso es posible desarrollar un aula inclusiva y alcanzar lo que se denomina con éxito en el ámbito educativo. En suma, las aulas inclusivas en los contextos rurales colombianos, no son simplemente espacios físicos con adaptaciones técnicas o curriculares; son en esencia, territorios de vida que demandan un reconocimiento profundo del entorno geográfico, una valoración auténtica de los saberes locales, una formación docente crítica, la participación activa de la comunidad y sobre todo, una pedagogía centrada en el respeto innegociable por la diferencia. De este modo cerramos la conceptualización del aula inclusiva entendiéndola no como una meta final, sino como un proceso vivo y constante.

Derechos Básicos de Aprendizaje

En el tránsito por las aulas de la Escuela Nueva, donde los tiempos y los saberes se entrelazan entre grados y edades diversas; surge la necesidad de encontrar un lenguaje común que sin desconocer la singularidad de cada niño, permita trazar un horizonte pedagógico claro. En este escenario, las directrices nacionales se convierten en una brújula que orienta el quehacer docente, no como un fin en sí mismo, sino como un punto de partida para la equidad, el Ministerio de Educación Nacional (2016) define a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como aquellos que:

(...) explican los aprendizajes estructurales para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son fundamentales en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (p. 6)

Bajo esta perspectiva, el concepto de DBA trasciende la simple clasificación jerárquica de conocimientos por niveles; se convierte en una herramienta para leer la maduración de los procesos cognitivos y sociales según el curso del niño. Sin embargo, para la presente investigación situada en la ruralidad de Puerto Boyacá, dichos lineamientos no se asumen como una estructura rígida, sino como la materia prima para una cartografía pedagógica. El presente documento integra estos estándares para diseñar una estrategia didáctica con enfoque geográfico que responda a la realidad del aula multigrado, permitiendo

que la enseñanza del espacio y el territorio dialogue de manera sensible con las edades y capacidades que habitan el Kilómetro Once.

A continuación, se presentará una selección del DBA según cada curso en el área de ciencias sociales tomando específicamente temas que tengan un enfoque geográfico:

Tabla 6: DBA grado primero.

GRADO 1°
1. Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.
2. Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.
3. Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.

Fuente: Elaboración propia basado en el DBA de ciencias sociales.

Tabla 7: DBA grado segundo.

GRADO 2°
1. Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia.
2. Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia.
3. Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.
4. Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.

Fuente: Elaboración propia basado en el DBA de ciencias sociales

Tabla 8: DBA grado tercero.

GRADO 3°
1. Comprende la importancia de los océanos y mares en la organización económica y social de los pueblos costeros en la actualidad.
2. Relaciona las características biogeográficas de su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, con las actividades económicas que en ellos se realizan.
3. Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive.

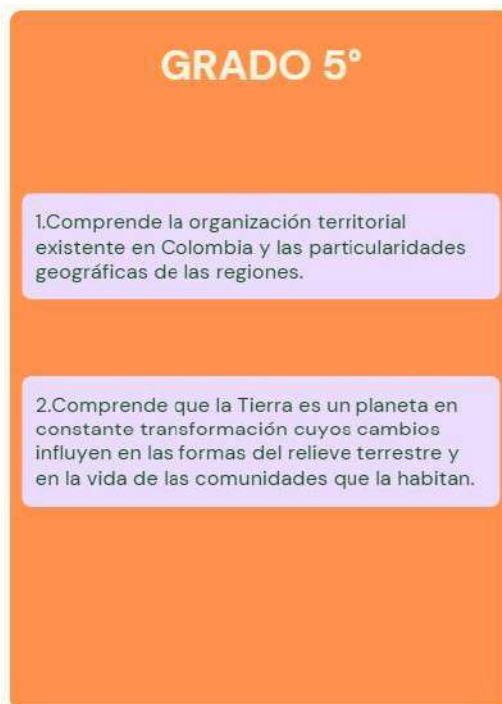
Tabla 9: DBA grado cuarto

GRADO 4°
1. Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios.
2. Diferencia las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la concentración de la población y el uso del suelo, que se da en ellos.
3. Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos.

*Fuentes: Elaboración propia basado en el DBA
de ciencias sociales*

*Fuentes: Elaboración propia basado en el DBA
de ciencias sociales*

Tabla 10: DBA grado quinto.



*Fuente: Elaboración propia basada en DBA
de ciencias sociales.*

La disposición de estas temáticas (aunque organizada por niveles) cobra un sentido distinto al ser trasladada a la realidad palpitante del aula multigrado. En este escenario, la frontera entre un grado y otro se desdibuja para dar paso a un aprendizaje colectivo donde la diversidad no es un obstáculo sino la riqueza didáctica fundamental. Por esto mismo los DBA aquí presentados no funcionan como un decreto inamovible, sino como un punto de partida o un mapa base sobre el cual se traza la ruta de navegación pedagógica.

Entender el territorio y el espacio desde la discapacidad cognitiva exige que la enseñanza no se rija por la estandarización del contenido, sino por la flexibilidad del proceso. Aquí es donde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se entrelazan para permitir que el conocimiento no sea una meta individual y

aislada, sino un avance comunitario. La estrategia didáctica se aleja de la instrucción lineal para convertirse en una experiencia situada, donde cada niño desde su ritmo y su particular forma de habitar el espacio, aporta a la construcción de un saber compartido. En última instancia no buscamos que el estudiante se adapte al DBA, sino que el DBA se humanice y se rinda ante las necesidades, los sueños y el contexto vivo del Kilómetro Once.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Reconocer la diversidad en el aula rural como una riqueza didáctica exige una transformación profunda en la manera en que concebimos la enseñanza. En este horizonte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como el cimiento ético y pedagógico de nuestra propuesta; según Proaño Solís et al. (2025), este es un enfoque metodológico y pedagógico diseñado para promover la inclusión educativa mediante la eliminación de barreras de aprendizaje y la oferta de estrategias flexibles que atiendan la diversidad de todos los estudiantes. Su propósito no es otro que garantizar la equidad, permitiendo que tanto quienes conviven con discapacidades o Necesidades Educativas Especiales (NEE), como aquellos que no habiten el conocimiento bajo las mismas oportunidades y sin restricciones curriculares.

Bajo esta premisa, el DUA asume un papel protagónico en la estructuración de los contenidos de este trabajo. No buscamos que los niños del Kilómetro Once encajen en moldes preestablecidos; por el contrario, priorizamos una perspectiva donde el currículo se flexibiliza para abrazar la pluralidad del aula. En este sentido, la esencia de nuestra intervención resuena con lo planteado por el CAST (2018), al afirmar que:

(...) el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes. (p. 1)

Asumir que el currículo es el que está "discapacitado" nos permite liberar al estudiante de la carga de la norma. En la Escuela Nueva – Rural "arreglar" el currículo significa dotarlo de texturas, sonidos y cartografías que hablen el lenguaje de cada niño, transformando la rigidez del papel en una experiencia sensorial y territorial donde todos tengan un lugar para aprender y ser. La relevancia del DUA en el diseño de nuestras clases radica en su potencia para transformar el sistema educativo en un entorno genuinamente accesible, equitativo e

inclusivo; su implementación no es un accesorio pedagógico, sino una garantía para que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, encuentren un camino hacia el éxito académico.

Para asegurar que este proceso sea sólido, el enfoque se sustenta en cuatro pilares esenciales que Proaño Solís et al. (2025) describen de la siguiente manera; la neurociencia, la cual identifica tres redes cerebrales clave, las de reconocimiento para identificar el "qué" del aprendizaje, las estratégicas para el "cómo" y las afectivas para el "porqué" o motivación del estudiante; el aprendizaje cognitivo, es el cual reconoce que cada individuo posee una estructura cerebral única, lo que genera una variabilidad inherente en la forma en que los alumnos acceden al conocimiento y procesan la información; tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un pilar fundamental para proporcionar medios digitales flexibles que permitan personalizar el currículo y crear entornos dinámicos y accesibles; finalmente, el contexto educativo actúa como base para transformar el modelo de enseñanza tradicional hacia uno inclusivo, garantizando que todos los estudiantes, con o sin discapacidad, tengan igualdad de oportunidades sin que se limiten los contenidos curriculares. (p. 4)

Bajo este sustento, nuestra propuesta en el Kilómetro Once no solo busca enseñar componentes geográficos o de ciencias sociales, sino activar esas tres redes cerebrales a través del territorio. Al reconocer la variabilidad inherente de cada estructura cerebral, entendemos que el mapa que dibuja un niño con discapacidad cognitiva es una forma legítima y única de procesar su entorno. De esa manera, el contexto educativo rural deja de ser una limitante para convertirse en el escenario vivo donde la tecnología, la ciencia y el afecto se articulan para derribar las barreras del aprendizaje tradicional.

Para elaborar el DUA es importante focalizarse en el pilar de la neurociencia; ya que de allí se desprenden los principios claves para las planeaciones de clase, según el informe del CAST (2018) los principios se definen de la siguiente manera:

- Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación (el "qué" del aprendizaje): Este principio se vincula con las redes de reconocimiento del cerebro, dado que los alumnos difieren en la manera en que perciben y comprenden la información (por ejemplo, debido a discapacidades sensoriales, diferencias lingüísticas o estilos de aprendizaje), no existe un único medio de representación óptimo. Por ello, es esencial ofrecer opciones para la percepción, el lenguaje, los símbolos, y la comprensión. (p3)

- Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje): Se relaciona con las redes estratégicas encargadas de planificar y realizar tareas. Los estudiantes tienen diversas formas de navegar por un entorno de aprendizaje y de expresar lo que saben; algunos pueden ser muy hábiles en la expresión escrita pero no en la oral o viceversa. Este principio busca ofrecer alternativas para la interacción física, la comunicación y las funciones ejecutivas. (p4)
- Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el "porqué" del aprendizaje): Está asociado a las redes afectivas y al componente emocional, que es crucial para el aprendizaje. Los alumnos varían significativamente en aquello que los motiva o los implica en una tarea (algunos prefieren la novedad, otros la rutina; algunos el trabajo solo y otros en grupo). Para atender esta variabilidad, el currículum debe proporcionar opciones para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, y facilitar la autorregulación. (p4)

Es imperativo resaltar que el despliegue del Diseño Universal para el Aprendizaje en esta investigación no se limita a una aplicación instrumental; se constituye, en esencia, como una brújula ética y una guía didáctica para la transformación. Las estrategias que emanan de este enfoque encuentran un eco profundo en la ruralidad y el aula multigrado, pues ofrecen la flexibilidad necesaria para que la intención de construir una escuela inclusiva deje de ser un ideal y se convierta en una práctica cotidiana en estos territorios.

En definitiva, este enfoque no solo aporta a la comprensión del espacio educativo como un lugar de encuentro, sino que permite que los temas estructurales de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (habitualmente rígidos y centralizados) se democratizen. Al tamizarlos a través del DUA, logramos que el currículum institucional se rinda ante la realidad del Kilómetro Once, adaptándose con sensibilidad a los contextos, los ritmos y las necesidades de cada niño que, desde su propia diversidad, habita y construye el territorio.

Aprendizaje Basado en Retos (ABR)

Si el DUA constituye el cimiento ético que asegura la participación de todos, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se presenta como la chispa que dinamiza el conocimiento en el aula rural. Esta propuesta pedagógica, conocida originalmente como *Challenge Based Learning* (CBL), emergió en escenarios de innovación tecnológica como una respuesta necesaria ante el agotamiento de los métodos tradicionales; los cuales daban señales de no

alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en la contemporaneidad. Este concepto se consolidó hacia el año 2008 a través de un esfuerzo conjunto liderado por la empresa tecnológica Apple Inc. (2011) quienes colaboraron con docentes y líderes para desarrollar este enfoque que permite a los estudiantes "aprovechar la tecnología que usan en su vida diaria para resolver problemas complejos del mundo real" (p. 3), partiendo siempre de un contenido basado en estándares, pero bajo una mirada atractiva y multidisciplinaria.

Traer esta metodología desde sus orígenes corporativos hacia la Escuela Nueva del Kilómetro Once implica una traducción pedagógica sensible y situada. En nuestro contexto, los "problemas complejos del mundo real" no son abstracciones técnicas, sino los desafíos que laten en la vereda; la relación con el río, la gestión del territorio y la vivencia de la discapacidad en la ruralidad. Al integrar el ABR convertimos los contenidos geográficos de los DBA en desafíos tangibles, permitiendo que el estudiante de Puerto Boyacá deje de ser un espectador pasivo de la norma para convertirse en un cartógrafo activo de su propia realidad. Así, el reto se transforma en un puente donde la tecnología, el saber popular y la geografía se encuentran para generar soluciones que fortalecen el tejido comunitario.

Para continuar con la genealogía de este enfoque, es fundamental reconocer que la semilla del reto no brotó únicamente en los laboratorios tecnológicos, sino que encontró un terreno fértil de experimentación en la academia europea. Antes de su masificación, instituciones como la Universidad de Malmö en Suecia ya habían comenzado a transitar este camino, especialmente desde su Facultad de Odontología; donde el aprendizaje basado en problemas (PBL) evolucionó hacia una herramienta colaborativa de preparación profesional. En su constante búsqueda de innovación, según destaca la propia Malmö University (2021) hacia el año 2019 dicha facultad realizó una revisión profunda de su estructura pedagógica para desarrollar "una combinación de métodos de aprendizaje basados en retos y casos" con el firme propósito de "permitir una adaptación más flexible de los métodos de enseñanza a los resultados del aprendizaje" (p. 4).

Esta transición desde el estudio de "casos" hacia el afrontamiento de retos marca un hito narrativo en nuestra investigación. Al igual que en la experiencia sueca donde la flexibilidad se convirtió en el eje del cambio, en el aula multigrado del Kilómetro Once buscamos que el aprendizaje deje de ser una respuesta prefabricada para convertirse en una construcción dinámica. Así, el ABR no solo hereda la rigurosidad del método científico, sino

que se nutre de esa capacidad de adaptación necesaria para que la enseñanza de cualquier área sea tan maleable y viva como el territorio mismo que habitamos.

Este desarrollo interno en Malmö no fue un suceso repentino, sino una gestación paciente y profunda, un largo proceso en el que voces de diferentes disciplinas se encontraron durante casi una década para debatir, desarrollar e investigar la esencia del enfoque CBL. En este laboratorio de ideas, se buscó medir la flexibilidad del método, explorando su capacidad para habitar y transformar diversas áreas de estudio más allá de lo convencional. Finalmente, tras años de maduración la universidad oficializó la integración del *Challenge Based Learning* en un documento de política interna en el año 2013 (Malmö University, 2021, p. 11), marcando un hito fundamental: el enfoque dejaba de pertenecer exclusivamente a una visión tecnológica o neoliberal para echar raíces en otras disciplinas de la educación superior, adquiriendo un sentido más humano y plural.

En esta evolución constante del enfoque pedagógico, y tras su consolidación por parte de Apple en el 2011 y de la Universidad de Malmö en el 2013, la concepción misma de lo que significa un reto, comenzó a expandirse y a cobrar nuevas formas. Lejos de ser una categoría estática, el término se diversificó para responder a la complejidad de cada contexto; según la Universidad Politécnica de Madrid (2020), hoy reconocemos diferentes tipologías de retos (como se detalla en la *tabla 11*), los cuales pueden entrelazarse con las intenciones académicas, la duración de los proyectos o la naturaleza misma de los temas, permitiendo que la enseñanza se adapte con sensibilidad y precisión a la realidad que se desea transformar.

Tabla 11: Tipos de reto.

<p>Nano – retos</p> <p>De corta duración, se centran en un contenido o habilidad particular, y están muy dirigidos por el profesor que define el reto. Suelen concluir antes de aplicar la solución con un público externo. Se utilizan para conceptos específicos que conducen a retos más significativos, o durante retos complejos.</p>	<p>Retos curriculares</p> <p>Con una duración mínima de 1 mes, dan autonomía a los equipos de estudiantes, quienes identifican “big ideas”, definen el reto y desarrollan investigaciones a través de varias disciplinas, hasta aplicar, evaluar y divulgar la solución en un entorno auténtico.</p>
<p>Mini – retos</p> <p>Los alumnos tienen un mayor nivel de elección y responsabilidad. La duración (2-4 semanas) permite abordar la indagación con mayor profundidad. Puede ser o no multidisciplinar. Con la perspectiva “muestra lo que puedes hacer” son idóneos para preparar retos más extensos y de mayor alcance.</p>	<p>Retos capitales</p> <p>Son retos curriculares que se utilizan como una experiencia académica e intelectual de nivel superior para culminar un semestre, curso o itinerario formativo; y principalmente, se refieren a TFG y TFM.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en, tipos de retos, Universidad Politécnica de Madrid (2020)

Bajo la mirada de una educación que se sitúa en la experiencia vibrante de lo cotidiano, el informe del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015) afirma que el ABR se erige como un enfoque pedagógico que demanda, en sí mismo, una perspectiva del mundo real. Se reconoce que el Aprendizaje Basado en Retos promueve el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones y el liderazgo, explotando la intención genuina de los estudiantes por encontrar soluciones a los desafíos propuestos (p. 7). Con el fin de desarrollar estas habilidades y darles un cauce reflexivo y transformador, Apple (2011) propone cinco principios esenciales que actúan como el andamiaje necesario para aplicar este enfoque de manera pedagógica.

Figura 4: Marco metodológico ABR



- Idea General: Es un concepto amplio que puede ser explorado en múltiples formas, de importancia para los estudiantes y para la sociedad.

- Pregunta Esencial: Por su diseño, la idea general posibilita la generación de una amplia variedad de preguntas. El proceso se va acotando hacia la pregunta esencial que refleja el interés de los estudiantes y las necesidades de la comunidad; genera así, un enfoque más específico para la idea general y guía a los estudiantes hacia aspectos más manejables del concepto global.

Fuente: Marco metodológico del Aprendizaje Basado en Retos de Apple (2011)

- Reto: Surge de la pregunta esencial, es articulado e implica a los estudiantes crear una solución específica que resultará significativa. El reto está enmarcado para abordar la idea general y las preguntas esenciales con acciones locales.

- Solución e Implementación: Cada reto establecido es lo suficientemente amplio para permitir una variedad de soluciones; las cuales deben ser pensadas, concretas, claramente articuladas y factibles de ser implementadas en la comunidad para así medir que tan productiva puede ser en la realidad.

- Evaluación: Dentro del proceso metodológico del ABR uno de los puntos más importantes en los cuales si o si se tuviese que ahondar más, sería respecto a la evaluación sobre el producto final propuesta por los estudiantes. En este aspecto Apple especifica una serie de herramientas y procesos para la valoración sobre la solución del reto. Esto se dividiría en 3 momentos evaluativos como: el diagnóstico, que se da a partir del conocimiento de habilidades del estudiante para la propuesta del reto; el formativo, que es relacionado a la guía del maestro con el estudiante en el proceso de resolución; y la sumativa que valora todos los puntos recorridos y el producto final desarrollado por los estudiantes. (Apple, 2011, p7).

En el marco de este viaje pedagógico, la guía de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), inspirada en los horizontes trazados por Apple, establece que la solución que emerge del reto no puede habitar en el vacío de lo hipotético; debe ser una respuesta tangible y real. Para que esta creación cobre vida, se requieren criterios de validación que aseguren una comunicación clara, un contenido preciso y una eficacia que transforme el entorno. Asimismo, se abre espacio a la construcción colectiva, donde docentes y estudiantes consensuan valores como la innovación, la sencillez, la optimización de recursos y la sostenibilidad, permitiendo que la disciplina dialogue con la realidad del territorio.

En este horizonte evaluativo del Aprendizaje Basado en Retos, el éxito no se entiende como un punto de llegada absoluto. Por el contrario, se reconoce el valor del tropiezo como una "grieta de luz" para el saber, pues "cuando se entiende el fracaso como una oportunidad para progresar, los fallos o errores son bienvenidos como experiencia en la cual se construye conocimiento y habilidades" (UPM, 2020, p. 14). Esta perspectiva otorga una flexibilidad vital a la praxis pedagógica, convirtiendo la socialización de los saberes en un acto de aprendizaje continuo donde el error es un maestro más.

En este proceso, la figura del docente experimenta una metamorfosis esencial. Su papel deja de ser el de un depositario de información para convertirse en un colaborador, gestor de proyectos y mentor que habita el aula como un terreno compartido. Este enfoque invita a los maestros a trabajar de la mano con los estudiantes, tomando los estándares multidisciplinares para conectarlos con el pulso del mundo actual, transformando el aula en una experiencia donde cada niño y niña logre marcar una diferencia en su propia comunidad. Así, el profesor no permanece estático, sino que evoluciona en su quehacer a medida que el estudiante avanza en su propio descubrimiento metodológico

Fases del rol del docente:

1. Al principio (Introducción y configuración del desafío): El docente toma decisiones, comunica información, enseña habilidades y responde preguntas sobre el funcionamiento del proceso y

las expectativas. Implica trabajar con los estudiantes para identificar la gran idea, la pregunta esencial y el desafío. También deben proporcionar estructura, apoyo, puntos de control y las herramientas adecuadas, permitiendo suficiente libertad para la autodirección y la creatividad.

2. Etapas intermedias (Planificación e investigación): Los estudiantes asumen el control de la planificación e investigación, y el docente actúa principalmente como gestor de proyectos y mentor, trabajando junto a los estudiantes, ayudándolos en los momentos difíciles y manteniéndolos encaminados.
3. Etapas finales (Implementación, evaluación y publicación): Los estudiantes están profundamente involucrados en su propio trabajo, mientras el docente se asegura de que hayan dominado los conocimientos y habilidades requeridos a través de evaluaciones apropiadas.
4. Finalmente, el docente transita al rol de gestor de producto, apoyando a los estudiantes mientras implementan, evalúan y publican sus soluciones y resultados. (p4)

Respecto al enfoque y en relación con el presente trabajo, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se vincula directamente con dos conceptos esenciales: la didáctica y la inclusión. En su dimensión didáctica, el ABR se plantea como una estrategia deliberada que la Universidad Politécnica de Madrid (2020) define como un evento singular o un conjunto de acciones estructuradas en una secuencia de pasos dirigida al logro de objetivos concretos dentro de un punto específico del programa (p. 6). Según este organismo, aunque la técnica puede adoptar una perspectiva multidisciplinar, suele circunscribirse a contenidos o competencias específicas de las asignaturas involucradas (Universidad Politécnica de Madrid, 2020, p. 6).

Lo anterior permite afirmar que el ABR trasciende la visión curricular estática; en el momento en que se utiliza como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en un área o tema específico, se convierte en una estrategia didáctica viva que propone una manera distinta y dinámica de abordar el componente pedagógico.

En cuanto a la inclusión, la Universidad de Malmö (2022) destaca que la relación entre el ABR y los procesos inclusivos es fundamental para el progreso del desarrollo académico, al punto de situar la "Diversidad e Inclusión" como uno de los tres dominios clave que definen este enfoque (p. 6). Desde esta perspectiva, se argumenta que abordar desafíos sociales complejos exige una diversidad de perspectivas y enfoques que solo se logra integrando varias disciplinas y abrazando activamente los antecedentes y experiencias de estudiantes y personal (Malmö University, 2022, p. 6). No obstante, la institución advierte que la diversidad debe ir acompañada de una inclusión activa para generar un entorno académico confiable, creativo e

inspirador, que impulse la diferencia como una dimensión de calidad en la educación y la sociedad (Malmö University, 2022, p. 6).

Bajo esta mirada, cualquier enfoque pedagógico contemporáneo debe contemplar la diversidad y la inclusión de manera indisoluble, permitiendo que los alumnos, sin importar su condición, desarrollen habilidades de resolución de problemas. Por ello, el Aprendizaje Basado en Retos resulta profundamente pertinente para este trabajo de grado; no solo actúa como una estrategia didáctica innovadora, sino que adopta en su discurso la defensa de la pluralidad. Aunque la aplicación de este enfoque en contextos tan desafiantes como la Escuela Nueva y la ruralidad colombiana es todavía un terreno por explorar, el énfasis del ABR en el trabajo colaborativo sugiere que el aula multigrado de la IET José Joaquín Ortiz no solo es un lugar apto para su implementación, sino un escenario que podría facilitar el manejo del grupo a través del aprendizaje entre pares y el desarrollo comunitario.

El Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015) en una recopilación de opiniones propias más otra bibliografía del 2009; llegarán a diferentes beneficios que el Aprendizaje Basado en Retos en el desarrollo de su marco metodológico dejaría como antecedente:

Tablas 12: Beneficios del ABR

<p>Los estudiantes logran una comprensión más profunda de los temas, aprenden a diagnosticar y definir problemas antes de proponer soluciones, así como también desarrollan su creatividad (J. Icaza, comunicación personal, junio 1, 2015).</p>	<p>Los estudiantes fortalecen la conexión entre lo que aprenden en la escuela y lo que perciben del mundo que los rodea (Johnson et al., 2009).</p>
<p>Los estudiantes se involucran tanto en la definición del problema a ser abordado como en la solución que desarrollarán para resolverlo (Gaskins et al., 2015).</p>	<p>Los estudiantes se sensibilizan ante una situación dada, desarrollan procesos de investigación, logran crear modelos y materializarlos, trabajan colaborativa y multidisciplinariamente (O. Olmos, comunicación personal, mayo 12, 2015).</p>
<p>Los estudiantes tienden a desarrollar habilidades de comunicación de alto nivel, a través del uso de herramientas sociales y técnicas de producción de medios, para crear y compartir las soluciones desarrolladas por ellos mismos (Johnson et al., 2009).</p>	<p>Los estudiantes se acercan a la realidad de su comunidad, establecen relaciones con gente especializada que contribuye a su crecimiento profesional (L. Probert, comunicación personal, mayo 13, 2015).</p>

Fuente: Elaboración propia basada en, Beneficios del ABR Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015).

En última instancia, el Aprendizaje Basado en Retos se erige como un precedente transformador que logra subvertir la lógica de la carencia para abrazar la riqueza de la diversidad; integrando la inclusión y la pluralidad no como conceptos administrativos, sino como el alma misma de la planeación didáctica. En el corazón de la sede Kilómetro 11, el diseño de DUA dejará de ser un requisito técnico para transformarse en una hoja de ruta sensible que permita a cada niño y niña navegar desafíos geográficos situados, permitiendo que el espacio vivido sea redescubierto de manera colaborativa y que la diferencia se convierta, finalmente, en la brújula más precisa para habitar y dotar de sentido el territorio que con tanta persistencia heroica, estos estudiantes recorren y transforman cada mañana.

Espacio vivido

El espacio vivido es un concepto central específicamente en la geografía humanista que enfatiza la dimensión subjetiva y simbólica del espacio en relación con el sujeto. Como lo afirma Pinassi (2015) en su artículo el espacio vivido “se lo identifica al mismo como un espacio simbólico, complejo y subjetivo, con base en las relaciones sociales, espacialidad e historia de los individuos”. En la misma línea, investigadores como Emanuel Herrera Moncada (2024) en su estudio doctoral donde tienen en cuenta más de cuatro autores que han influido en la geografía como Yi- fu Tuan, Holzer, Marc Augé, Henri Lefebvre, entre otros para formular la definición de este concepto; nos dice que, en términos generales, el espacio vivido se define como la dimensión más real de los espacios. No se trata de un contenedor físico o cartográfico que pueda capturarse en mapas convencionales, sino de un hervidero de lugares que adquieren significado solo cuando son practicados y vividos plenamente por el ser humano.

Herrera destaca específicamente que la geografía humanista define esto como el espacio que envuelve una identidad; como el hogar o el lugar donde se trabaja y donde se concentran los acontecimientos más significativos de la existencia, transformándose en una amalgama de sensaciones, memorias y cosmovisiones que determinan la personalidad tanto de los individuos como de los grupos sociales y que en el contexto escolar, esto se traduce en el lugar pedagógico, que surge cuando hay una "disposición pedagógica vivida" entre el maestro y el aprendiz. En resumen, múltiples autores coinciden en que el espacio vivido refiere al espacio tal y como lo experimentan y significan los sujetos, integrando emociones, memorias y simbolismos propios de su vivencia diaria.

En el ámbito educativo, el concepto de espacio vivido se ha aplicado para vincular el aprendizaje de la geografía con la experiencia real de los alumnos. Retomando de nuevo el

trabajo de Emanuel Herrera Moncada (2024) allí desarrolla y define este vínculo como “lugar pedagógico” específicamente como un fenómeno central de la escuela que trasciende la infraestructura física, centrándose en la intencionalidad de quienes lo habitan. Se describe esencialmente como una "espacialidad habitada por la emergencia del ser maestro y el ser aprendiz involucrados pedagógicamente" (p. 175). Bajo esta premisa, la escuela no se presenta como un contenedor estático, sino como un: "

“(...) hervidero de lugares vividos, llenos de significados sensoriales, estéticos, afectivos, culturales para el ser humano; la escuela, es ante todo un lugar antropológico-social, y también puede llegar a configurarse como lugar pedagógico, si además de su posición arquitectónica escolar, hay disposición pedagógica vivida.” (p. 115)

De este modo, el lugar pedagógico se consolida como un espacio dialéctico percibido, concebido y vivido plenamente por una disposición pedagógica, pudiendo manifestarse tanto dentro de la arquitectura escolar como en otros ámbitos de la vida cotidiana. Un ejemplo son estrategias didácticas como se evidencia en un artículo académico en el que se basan en la fotografía Torres Pérez (2025); allí se halló que al pedir a los estudiantes que documenten su ciudad con fotos, estos construyeron representaciones del entorno como “*un objeto de estudio y un espacio vivido*”. Esta propuesta demostró que las percepciones y emociones de los alumnos ante su ciudad (que en este caso sería su entorno cotidiano) fortalecen su conocimiento geográfico, pues la fotografía integra aspectos espaciales y temporales de su experiencia que se transformarían precisamente en la enseñanza significativa del espacio vivido.

Incluso en educación infantil se reconoce la importancia de este enfoque vivencial; en un trabajo de grado donde enfoca el espacio vivido en niños específicamente en sus primeros años, Vara Gil (2019) nos cuenta que:

“La primera fase, denominada del espacio vivido engloba desde los 0 hasta los 5 – 6 años, ocupando por lo general todo el periodo de Educación Infantil. Es el momento en el que el niño no tiene un concepto de espacio más allá de la percepción que tiene del mismo a través de sus propias experiencias, vivencias, de recorrer el espacio y de su acción directa sobre el mismo. Por tanto, este espacio lo conformará el espacio físico en el cual el niño se mueve y está en permanente contacto como por ejemplo la casa la escuela y se corresponde como el “aquí” (...) de manera que el conocimiento del espacio no sería en función de sí mismo como referencia básica. Se vivencia a partir de los propios movimientos y desplazamientos” (p. 19)

En resumen, diversas experiencias educativas muestran que integrar el espacio vivido sin importar su edad (es decir a partir del entorno concreto y las vivencias de los alumnos) mejora la motivación y comprensión geográfica. Por ejemplo, diseñar actividades en el propia escuela o entorno cercano convierte el aprendizaje en significativo y enlaza la teoría con la realidad de los niños mejorando su proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la ruralidad el espacio vivido adquiere matices particulares; estudios sobre docentes rurales revelan que su espacio vivido es el producto de la interpretación de sus experiencias en el territorio. Castellano y Blandón (2022) en su artículo teniendo en cuenta diferentes testimonios, observan que el espacio vivido de los maestros rurales no se basa solo en la vivencia cruda, sino en la manera cómo interpretan su trabajo y su historia en las comunidades donde habitan. Es decir, estos profesores construyen narrativas sobre el medio rural que resignifican su práctica pedagógica; el espacio vivido en zonas rurales incorpora las vivencias propias de la cultura local y el paisaje cotidiano (actividades agropecuarias, costumbres, retos del campo), lo que lo hace muy relevante para enseñar geografía en esas áreas.

Una visión aplicada aparece en Abós Olivares (2020), quien subraya que el espacio vivido rural se concibe primeramente como un “lugar y contenido de aprendizaje, recurso y como compromiso” (p. 50). Bajo esta perspectiva, la escuela rural debe ser abierta y conectada con el territorio, lo que implica una institución que "se sienta partícipe de su territorio, de sus necesidades y experiencias y lo incluya en su planificación organizativa y pedagógica" (p. 46). De este modo, la educación se sitúa en el centro del desarrollo personal y de la comunidad, dejando de ser una entidad aislada para integrarse plenamente en su contexto; esto implica que los alumnos perciben la escuela como parte de su entorno vivido, y viceversa. Las vivencias rurales permiten formular las iniciativas para adaptar los contenidos académicos a contextos cercanos de los estudiantes y que así sea mejor su relacionamiento; llegando así a lo significativo del espacio vivido en la ruralidad y complementándolo con el componente académico.

La práctica pedagógica, la fuente señala que las escuelas rurales funcionan como escenarios pedagógicos vivos y dinámicos donde el aprendizaje surge de la interacción con el entorno esto se relaciona precisamente con lo que ya habíamos mencionado antes que es el “lugar pedagógico” que propone herrera con sitio donde discute lo experiencial y lo teórico. Dicho de otro modo, la geografía se enseña a partir de lo local (el patio, el aula, la comunidad) ampliando luego al ámbito regional y global; de esta forma se aprovechan las habilidades

geográficas previas de los niños (relacionadas con su experiencia cotidiana) y se hace más fácil aprender conceptos nuevos. En síntesis, al definir el espacio vivido en la ruralidad se insiste en su carácter relacional y simbólico (el entorno rural es vivido a través de la cultura, la historia local y las prácticas sociales) lo cual tiene implicaciones directas en las clases: integrar el paisaje, la comunidad y las historias locales facilita que los niños reconozcan su valor en el aprendizaje geográfico.

El enfoque del espacio vivido es especialmente pertinente para este trabajo de grado en un contexto rural, aula multigrado y alumnos con necesidades especiales. Este enfoque permite presentar la geografía *de lo micro a lo macro* vinculando las capacidades de los niños con su entorno inmediato. Al partir de experiencias locales cotidianas (espacio vivido – su cotidianidad en la escuela y vereda) y luego ampliar a escalas mayores (el municipio, el departamento, el país), se facilita la comprensión y la vinculación de conceptos abstractos con la realidad tangible de los estudiantes. Además, el espacio vivido potencia la inclusión educativa; al entenderse como “*un espacio relacional en el que docentes y estudiantes experimentan emociones, sentimientos y vivencias*” (Herrera Moncada 2024), considera las experiencias de cada sujeto en el aprendizaje. Esto es clave cuando se trabaja con niños diagnosticados o con diversidad funcional, en este caso también con una profesora con diagnóstico sobre ceguera progresiva; ya que, al valorarse sus vivencias personales y su forma de relacionarse con el medio, la enseñanza geográfica se adapta a cada perfil. Como resumen, integrar la categoría de espacio vivido en la didáctica geográfica rural contribuye a un aprendizaje más significativo e inclusivo, porque conecta el currículo con la vida real de los alumnos (su entorno físico y social), tal como recomiendan los estudios revisados.

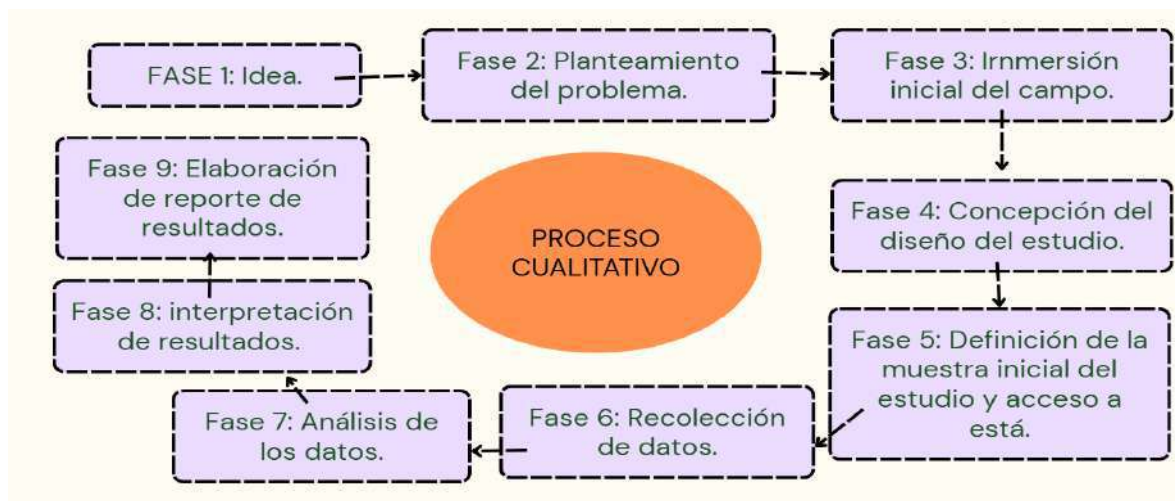
Marco metodológico

Enfoque cualitativo

La presente investigación se inscribe bajo un enfoque cualitativo, una lente que permite explorar con mayor agudeza y sensibilidad los datos recolectados en la realidad visceral de la escuela rural. Esta elección responde a la necesidad de alejarse de la frialdad de los datos netamente cuantitativos para centrarse en los significados profundos que emergen del territorio; como bien lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014), el análisis cualitativo es esencialmente inductivo, lo que implica que *“utiliza la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”* (p. 7).

Para transitar por este camino de descubrimiento en la sede Kilómetro 11, el proceso se nutre de diversas fuentes y lenguajes que capturan el pulso cotidiano: desde entrevistas y observaciones participantes hasta el análisis de documentos, imágenes y los paisajes sonoros que registran el susurro de la vereda. Esta ruta metodológica no es lineal, sino que se encuentra estructurada de manera cíclica y flexible, permitiendo que la investigación se adapte a los ritmos y necesidades de la comunidad educativa, tal como se detalla en la siguiente representación visual:

Figura 5: Proceso cualitativo.



Elaboración: Propia basado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014.

Esta arquitectura investigativa es la que permite que el trabajo de grado trascienda la superficie, adentrándose en las historias de los “pies pequeños” y las maestras que habitan la escuela como una trinchera de esperanza. Al priorizar la interpretación situada sobre la medición estandarizada, el enfoque cualitativo se convierte en la herramienta más idónea para territorializar la enseñanza, permitiendo que las voces de quienes habitan la diferencia sean las

que finalmente orienten el diseño de una estrategia didáctica que convierta la diversidad en nuestra brújula más precisa.

Investigación Acción

La Investigación-Acción (IA) se define como un proceso de “investigación intencionada, colaborativa y sistemática, que busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene” (CPEIP, 2016, p. 3). La IA en general es una metodología orientada hacia el cambio o participación educativa que se construye desde y para la práctica; a diferencia de otros enfoques de investigación, en la Investigación-Acción los propios involucrados en una problemática se convierten en los investigadores.

En el contexto escolar, esto implica que los docentes, directivos y otros profesionales de la educación participan en un proceso de indagación conjunta, en el que se busca resolver los desafíos de su quehacer pedagógico diario y proponer acciones que fortalezcan directamente el aprendizaje de sus estudiantes (CPEIP, 2016). Sin embargo, la IA no se limita a generar conocimientos netamente teóricos, sino que busca mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla en profundidad; esa comprensión se da a partir de un proceso de planificación, acción, observación y reflexión.

La investigación-acción, como término y metodología, tiene una rica historia que ha evolucionado a través de diferentes enfoques y contextos, el término "investigación-acción" fue acuñado y desarrollado por el psicólogo social Kurt Lewin en Estados Unidos durante la década de 1940; la intención de Lewin era establecer una forma de investigación que fuera más allá de la simple producción de conocimiento teórico. Buscaba integrar la experimentación científica con la acción social para abordar problemas prácticos en comunidades, definió la IA como un proceso cíclico que constaba de tres etapas fundamentales: exploración, actuación y valoración de los resultados (Bausela, 2004)

El concepto fue retomado y redefinido a principios de los años 70 en Gran Bretaña, principalmente por teóricos de la educación como Lawrence Stenhouse y John Elliott. Para ellos, la Investigación-Acción no era simplemente una técnica de investigación para generar cambios, sino una convicción de que las ideas educativas solo pueden expresar su auténtico valor cuando se intentan llevar a la práctica, sostenían que esto solo podía ser realizado por los propios docentes, investigando su práctica y las ideas que intentaban guiarlos (Bausela, 2004). A comienzos de la década de 80's, se reafirma la idea de que la IA es un proceso de cambio

social que se emprende colectivamente y que es posible que sea implementado por docentes dentro de la educación y sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esta evolución muestra cómo la investigación-acción pasó de ser una técnica para resolver problemas sociales a una filosofía sobre la enseñanza y, finalmente, a una herramienta para el cambio social colectivo dentro del ámbito educativo.

La implementación de la investigación-acción en los centros educativos ofrece múltiples beneficios que la convierten en una herramienta potente para el desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa; estos beneficios no solo como aporte a los estudiantes, sino al involucrado que en este caso sería el profesor como investigador. Así mismo esta metodología ofrecería unos beneficios para el desarrollo profesional del docente y dentro de la misma educación, esto según Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2016):

- Fomenta el trabajo colaborativo: Es una modalidad de trabajo colaborativo, considerado una estrategia fundamental en los enfoques actuales de desarrollo profesional docente. Permite a los profesores estudiar, compartir experiencias, analizar e investigar sus prácticas en un contexto determinado.
- Reduce el aislamiento profesional: Al promover la colaboración y el intercambio constante, disminuye la sensación de aislamiento que muchos docentes experimentan, potenciando una cultura de apoyo mutuo.
- Aumenta la confianza y la autoestima: Ayuda a los docentes a sentirse más seguros y confiados respecto a sus prácticas pedagógicas, ya que las decisiones se basan en evidencia y análisis colectivo.
- Promueve la formación continua: Se considera una potente herramienta para la formación en servicio de los profesores. Integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias, convirtiendo el oficio docente en un proceso de continua búsqueda y aprendizaje.

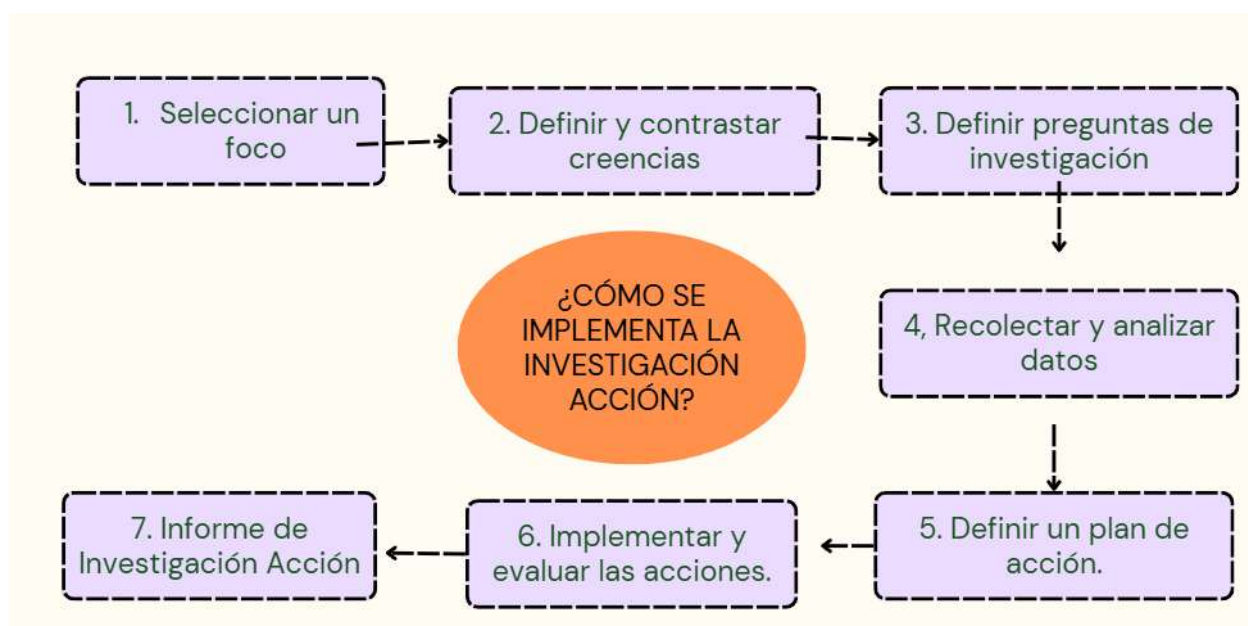
Beneficios para la Práctica Pedagógica y la Escuela:

- Mejora y transforma las prácticas: Favorece la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas y, a su vez, impulsa cambios en ellas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

- Toma de decisiones basada en evidencia: Promueve la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas en datos recogidos y analizados sistemáticamente, en lugar de basarse en la intuición o la costumbre.
- Construcción de conocimiento situado: Estimula la construcción de conocimiento desde y para la práctica, dentro de las propias comunidades educativas. Este conocimiento profesional deja de ser privado para convertirse en un saber dialogado y compartido.
- Sistematización de buenas prácticas: Enriquece los debates docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y promueve la sistematización de prácticas exitosas dentro de los establecimientos.

La implementación de la investigación-acción es un proceso sistemático y recursivo, organizado en una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Aunque puede variar en duración, generalmente sigue una serie de fases bien definidas:

Figura 6:



Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo colaborativo de CPEIP

Es pertinente reiterar que el papel del docente en la investigación-acción se transforma; ya que deja de ser netamente el ejecutor de currículos para convertirse en investigador y

protagonista de su propia práctica, donde es un actor reflexivo y crítico de su mismo entorno escolar. Así mismo este proceso sugiere un desarrollo colaborativo de los entes involucrados, en este caso sería de acuerdo con los estudiantes. En resumen, el docente sería como un intelectual capaz de unir teoría y práctica, de generar conocimiento relevante para su contexto y de liderar procesos de mejora educativa desde la base su investigación y aplicar sus deducciones a las planeaciones de clase.

La Investigación-Acción, entendida no solo como una técnica para resolver problemas sino como una filosofía de vida en el aula, permite que las ideas educativas expresen su auténtico valor solo cuando se intentan llevar a la práctica (Bausela, 2004). En este sentido, la propuesta deja de ser una observación distante para convertirse en una convicción compartida, donde el docente se transforma en un intelectual capaz de unir la teoría y la praxis, liderando procesos de mejora desde la base de su propia reflexión crítica (CPEIP, 2016).

Al priorizar la interpretación situada sobre la medición estandarizada, el enfoque cualitativo se convierte en la herramienta más idónea para territorializar la enseñanza, permitiendo que las voces de quienes habitan la diferencia sean las que finalmente orienten el diseño de una estrategia didáctica que convierta la diversidad en nuestra brújula más precisa.

Bajo esta mirada, la IA en la ruralidad de Puerto Boyacá se erige como el "puente inquebrantable" entre el contexto y la escuela, evitando que la educación sea una simple reproducción de currículos urbanos ajenos a la cultura del campo (Firacative Hortua & Torres Galeano, 2017). Al caminar este espiral de planificación, acción y observación, logramos que la pedagogía emerja de la realidad visceral de la IET José Joaquín Ortiz, asegurando que el aprendizaje sea un acto de autoconocimiento y transformación mutua entre docentes y estudiantes.

Finalmente, esta metodología reafirma que la inclusión no es un acto administrativo, sino una búsqueda sistemática por comprender la complejidad del espacio vivido. La Investigación-Acción nos permite, en definitiva, habitar el aula multigrado no como un laberinto de carencias, sino como un escenario de posibilidades donde cada hallazgo pedagógico es un paso más hacia una escuela que no solo instruya, sino que abrace y reconozca la humanidad de cada uno de sus sujetos

Etnografía

La presente investigación se nutre de la etnografía no solo como un conjunto de herramientas técnicas, sino como una postura ética de apertura hacia el otro. Este enfoque "agrupa técnicas de investigación social centradas en la escucha, la observación, la inmersión en la cultura en cuestión y la traducción literaria de los procesos sociales" (Blásquez Martínez, 2016, p. 45). En la ruralidad de Puerto Boyacá, hacer etnografía ha significado permitir que el investigador se introduzca y se impregne de las interacciones humanas, conociendo de cerca los productos culturales y sociales que emergen en el cruce entre el río y el campo.

Lejos de ser una observación distante y aséptica, la etnografía en este trabajo sitúa en el centro al actor social, otorgándole su lugar legítimo como el principal intérprete del mundo que lo rodea (Blásquez Martínez, 2016). Esto implica que los niños de "pies pequeños", sus familias y las docentes de la sede Kilómetro 11 no son objetos de estudio, sino sujetos con los que se dialoga con respeto y sin invasión, integrándose a su cotidianidad con el permiso de la comunidad. Es en este encuentro donde el investigador logra capturar el pulso de la vereda, identificando identidades que escapan a las cifras oficiales y que solo se revelan a través de una inmersión profunda y constante.

Para lograr esta "traducción literaria" de la realidad, se hace uso de una metodología multimodal que busca la libertad de expresión de las personas. Como señala Blásquez Martínez (2016), los investigadores experimentan con diversos medios como la fotografía o el video para obtener una visión más clara de cómo las comunidades construyen su cultura (p. 53). En el corazón de esta práctica, el diario de campo y los paisajes sonoros se convierten en los oídos y ojos de la investigación, permitiendo registrar no solo lo que se ve, sino lo que se siente: el susurro del Magdalena, el sonido del barro bajo las botas y el eco de una educación que resiste en la periferia.

Figura 7: Diario de campo – registro fotográfico

DIARIO DE CAMPO	
FECHA:	HORA DE INICIO:
LUGAR:	
ACTIVIDAD / CONTEXTO:	
DESCRIPCIÓN OBJETIVA DE QUE SE DARROLLA EN EL MOMENTO.	FOTOGRAFÍAS (SI HAY)
	REFLEXIONES E INTREPRETACIONES PROPIAS

En definitiva, la etnografía actúa como el puente necesario para territorializar la enseñanza, convirtiendo cada observación en una "grieta de luz" que ilumina la complejidad del aula multigrado. Al documentar estas realidades a través de herramientas sensibles, la investigación garantiza que la propuesta didáctica no sea un ejercicio frío de escritorio, sino una respuesta viva que nace del conocimiento profundo de quienes habitan la diferencia y la esperanza en el campo colombiano.

Capítulo III. Grietas de Luz en la Escuela Rural: Herramientas Didácticas para Habitar la Diferencia.

Propuesta Pedagógica

Habitar el aula rural en la vereda Kilómetro 11 no es solo un acto de enseñanza; es un encuentro profundo con un territorio que impone sus propios ritmos y desafíos. Tras recorrer los senderos que los estudiantes trazan cada mañana con persistencia heroica, surge la necesidad imperativa de que la teoría "haga cuerpo" en el aula y deje de ser una abstracción lejana. Por ello, las planeaciones que se presentan a continuación no son formatos administrativos fríos, sino el resultado de un diálogo sensible entre los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las voces de las maestras que, desde la resistencia pedagógica, demandan herramientas para abrazar la diversidad de sus estudiantes.

El corazón de esta praxis late bajo el ritmo del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), asumiéndolo como el eje articulador de la propuesta. Somos conscientes de que este enfoque nació en la precisión de los ámbitos tecnológicos; sin embargo, aquí se despoja de su rigidez original para transformarse en un puente flexible que sitúa al niño ante desafíos de su propio mundo real. Se han realizado modificaciones deliberadas en su estructura para que, sin perder su objetivo de resolución de problemas, permita explorar el espacio vivido (ese hervidero de significados sensoriales, memorias y afectos que define la cotidianidad en la vereda) como el principal contenido de aprendizaje geográfico.

Para asegurar que en esta travesía ningún estudiante se quede atrás, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) actúa como nuestra brújula más precisa. Su función es "arreglar" un currículo históricamente discapacitado, eliminando las barreras de acceso al conocimiento a través de múltiples formas de representar, expresar e implicarse con la realidad. En este escenario, la inclusión deja de ser una meta inalcanzable para convertirse en una vivencia comprometida donde la diversidad del aula multigrado se reconoce, finalmente, como nuestra mayor riqueza didáctica. Lo que sigue es, en esencia, un intento por territorializar la enseñanza: una serie de "grietas de luz" diseñadas para habitar la diferencia en la escuela rural.

Planeación de clases

Grado primero

Desarrollo ABR

Referente curricular - DBA	Intención Pedagógica (Situación Contextual)	Reto (Pregunta de acción)
Se ubica en el espacio que habita teniendo en cuenta los puntos cardinales.	Relacionar la orientación espacial con referencias en el entorno vinculándolo con los puntos cardinales de la vereda o escuela.	¿cómo podemos orientarnos en nuestra escuela o vereda utilizando los puntos cardinales?

Desarrollo DUA

1. Objetivo de aprendizaje:

Los estudiantes deben ser capaces de reconocer y aplicar los puntos cardinales en su entorno escolar, a través de la construcción de brújulas, cartografías, la observación del entorno y el juego, vinculando el saber escolar con su espacio vivido.

2. Justificación DUA:

El objetivo se alinea con el DUA al proponer una enseñanza "de lo micro a lo macro", partiendo del propio cuerpo del niño como primer punto de referencia espacial para luego proyectarse al entorno de la sede Kilómetro Once.

3. Principios del DUA:

Representación (¿Qué aprender?)

- Visual y Táctil: Uso de brújulas reales/digitales y materiales con texturas para las representaciones cartográficas.
- Auditiva: Narración de historias sobre la salida del sol y uso de señales sonoras para identificar direcciones.
- Práctica y experiencial: Recorridos sensoriales por la escuela y juego de búsqueda del tesoro.
- Corporal: Reconocimiento de los puntos cardinales usando el esquema corporal (Norte-cabeza, Sur-pies, etc.)

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

- Gráfica y Manual: Elaboración de cartografías y ensamblaje de una brújula funcional de papel.
- Espacial/Kinestésica: Ubicación física en el patio de la escuela siguiendo instrucciones de dirección.
- Oral: Explicación de la ubicación de su casa respecto a la escuela basándose en la salida del sol.
- Lúdica: Participación activa en el juego de roles durante la búsqueda del tesoro

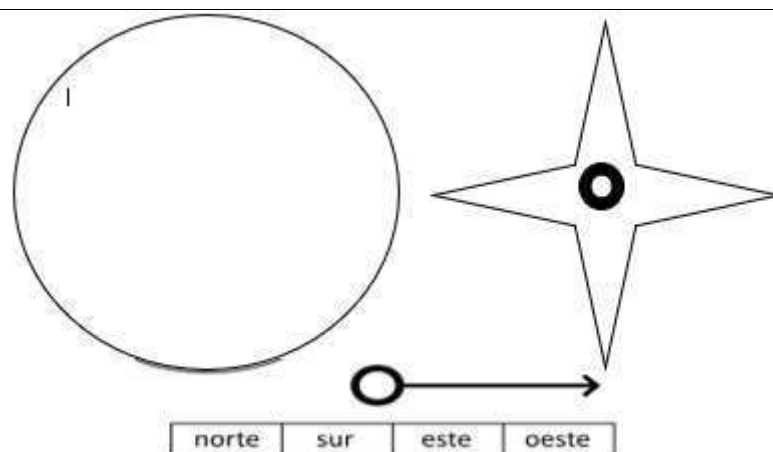
Implicación (¿Por qué aprenden?)

- Lúdica y Competitiva: Motivación a través de desafíos por equipos y premios simbólicos (estrellas).
- Contextual y Emocional: Salidas del aula para habitar el espacio escolar y relacionar lugares con emociones (alegría, seguridad).
- Significativa: Creación de herramientas propias (brújula) que pueden llevar a casa para mostrar a su familia.

La clase es inclusiva porque permite la participación activa de todos los estudiantes mediante diversas formas de aprendizaje, favoreciendo la apropiación del conocimiento desde lo sensorial y lo corporal. En este grado primero, la planeación es especialmente accesible para estudiantes con dificultades de abstracción o lectoescritura inicial, ya que utiliza el juego y el movimiento como principales canales de conocimiento. Además, al integrar instrucciones auditivas y el reconocimiento de puntos cardinales mediante el calor del sol o texturas, la estrategia es plenamente ejecutable por docentes con discapacidad visual, eliminando la dependencia exclusiva de la cartografía impresa y convirtiendo el aula en un entorno sin barreras. De esta manera, se responde a los principios del DUA desde una perspectiva de equidad, donde la diversidad del aula multigrado se transforma en una riqueza didáctica.

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES

Propósito	Al finalizar la sesión, los estudiantes lograrán identificar y posicionar los cuatro puntos cardinales a través de la relación entre su esquema corporal y el espacio físico del aula, materializando este aprendizaje mediante el ensamble de una brújula de papel funcional que les permita reconocerse como sujetos capaces de navegar y habitar con sentido su territorio inmediato.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego sobre los puntos cardinales relacionados con la parte de su cuerpo. 2. Colorear y recortar el croquis de la brújula. 3. Relación y ubicación de la brújula con los puntos cardinales vinculando al mismo tiempo los espacios de la escuela en el exterior. 4. Socialización.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego sobre los puntos cardinales en el cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> • Los niños se ponen de pie para poder movilizarse • Se les señala la cabeza por el Norte, la mano izquierda como el oeste, la derecha como el este y los pies como el sur • Se hace un ejercicio de coordinación mientras uno dice, por ejemplo: norte ellos procederán a tocarse la cabeza y así sucesivamente con lo predeterminado anteriormente. 2. Colorear y recortar <ul style="list-style-type: none"> • En una hoja que se les entregará deberán colorear y recortar una brújula • Después pegarán los nombres de cada punto cardinal. • Se les dará un chinche para que unan las piezas según corresponda (esto con acompañamiento).




3. En un tercer momento con una brújula real o digital fuera del salón, se les orienta sobre donde está el norte, sur, este y oeste dependiendo de donde salga el sol.
4. Para socializar en general se hará el ejercicio de preguntarles donde queda cada punto cardinal y ellos con su brújula señalaran donde y posicionarse hacia ese sentido.

Materiales

- Tijeras.
- Colores.
- Colbón.
- Chinchas.

Producto

ACTIVIDAD GUIA 2	
DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
Propósito	Al concluir esta experiencia, los estudiantes lograrán proyectar los puntos cardinales hacia el entorno escolar para identificar lugares de referencia, vinculando la orientación geográfica con su propia percepción emocional. Mediante un recorrido vivencial y la asociación con personajes simbólicos, los niños representarán gráficamente la escuela como un "espacio vivido", donde el reconocimiento de la ubicación física se integra con los afectos y significados que otorgan a cada rincón de su escenario educativo.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recorrido por la escuela. 2. Presentación de las emociones. 3. Representación y reconocimiento de los lugares. 4. Relacionamiento general (puntos cardinales, emociones y lugares).
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recorrido por la escuela: <ul style="list-style-type: none"> • Se dispone a los niños con la idea de que saldrán del aula. • Explicación de un juego imaginario donde seremos un tren y ellos tomarán el papel de guía turísticos donde señalarán los lugares y sus nombres. 2) Presentación de las emociones: <ul style="list-style-type: none"> • Al volver al aula se les presentará las emociones a trabajar y sus representaciones (alegría, furia, tristeza, temor) 3) Representación y reconocimiento de los lugares: <ul style="list-style-type: none"> • Ahora se repasarán los lugares que ellos percibieron de la escuela. • Se les dará una hoja blanca donde representarán cada uno de ellos. 4) Relacionamiento general (puntos cardinales, emociones y lugares): <ul style="list-style-type: none"> • Luego de representar los lugares se les preguntará si recuerdan donde quedaba cada punto cardinal para que lo ubiquen en su hoja. • Se repartirá unos recortes, cada uno representando las emociones que anteriormente se les presentaron: alegría, furia, tristeza, temor. • Allí se les explica que cada emoción la deben relacionar con cada lugar que ellos identificaron.

	<ul style="list-style-type: none"> Al final se les preguntará que lugar representaron con esa emoción y en que punto cardinal está ubicado.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hoja en blanco. ➤ Colores. ➤ Recortes de las emociones.
Producto	

ACTIVIDAD GUIA 3

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES

Propósito	<p>Al concluir este desafío final, los estudiantes lograrán resolver el reto de orientación mediante la colaboración en equipos, utilizando los puntos cardinales como brújulas vivas para navegar su entorno escolar. A través de la búsqueda del tesoro, los niños y niñas habitarán la escuela como un espacio de descubrimiento y significado, demostrando su capacidad para interpretar pistas geográficas en su territorio cotidiano y consolidando, de manera lúdica y autónoma, su apropiación del espacio vivido.</p>
------------------	--

<p>Momentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. División de grupos. 2. Presentación de reglas. 3. División de mapas y pistas. 4. Ejecución del juego por orden.
<p>Desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. División de grupos: <ul style="list-style-type: none"> • Aquí se dividirá los grupos correspondiendo a un color y ese color a un punto cardinal: Rojo – Norte, Amarillo – Sur, Naranja - Oeste • Cada grupo máximo puede estar conformado por 5 personas; tratar de que quede equitativo todos los grupos. 2. Presentación de reglas: <ul style="list-style-type: none"> • Luego de repartir los grupos se les explicará la correspondencia de los colores con cada punto cardinal que ellos ya reconocen. Cada grupo tendrá un mapa con el color de su grupo y las pistas también tendrán este distintivo. • Se dará antelación de que se saldrá del aula y cuando estén afuera, según los ejercicios anteriores deberán ubicar el punto cardinal en su escuela, esta vez habrá papeles con la inicial del punto cardinal pegados en un lugar para guiar a los grupos; cada uno tiene espacios diferentes de búsqueda. • En el mapa que se les dio, se explicará que la primera imagen representa una pista, esa primera pista la encontrarán apenas se acerquen a la letra representativa de su punto cardinal. • Cada pista les va dando otra pista hasta llegar al tesoro. • Ningún grupo puede sabotear al otro y cada uno tendrá su tiempo; es decir, no todos lo harán al mismo tiempo porque se requiere de una guía para cumplir con el juego. Entonces se empezará con el grupo naranja – Oeste. • Mientras el grupo seleccionado desarrolla la actividad los otros grupos solo puede observar y no decir nada hasta que les toque su turno.

3. División de mapas y pistas:

- Luego de que se hayan repartido los grupos y dado las indicaciones, se les dará el mapa principal guiándolos sobre el lugar donde está la primera pista con el juego de “frio o caliente” según la cercanía en la que estén.

4. Ejecución del juego por orden:

- Cuando encuentren la primera pista representada con la imagen que tiene el mapa también; al lado de la hoja encontrarán otra representación que señale un lugar en específico dentro del lugar de búsqueda, ejemplo: tienda donde compran los dulces o el caminito de hormigas.
- Si les sale la tienda de dulces, deben dirigirse a este lugar para buscar la otra pista y así sucesivamente hasta encontrar el tesoro.
- Cuando el primer grupo encuentre el tesoro, seguirá el otro grupo que al ver el ejercicio previo se les facilitaría ejecutarlo.

Materiales

- Mapas.
- Hojas iris.
- Recortes.
- Dulces.

Producto

Grado segundo

Desarrollo ABR.

Referente curricular - DBA	Intención pedagógica (Situación contextual)	Reto (Pregunta de acción)
Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón el paisaje cambia.	Las necesidades y acciones de las personas han transformado el paisaje de la vereda a lo largo del tiempo.	¿Cómo podemos descubrir y comprender que la vereda Kilómetro 11 no siempre fue igual, identificando los cambios y repercusiones generados por la intervención humana?

Desarrollo DUA

1. Objetivo de aprendizaje:

Identificar y representar los cambios del espacio vivido en la vereda (antes y después), relacionándolos con la llegada de servicios y transformaciones del paisaje, a través del diálogo intergeneracional con sus familias y la expresión creativa multimodal.

2. Justificación DUA:

Este diseño permite que el currículo se "arregle" para atender la diversidad, utilizando el relato familiar como fuente primaria de conocimiento, lo que facilita que estudiantes con diferentes niveles de lectoescritura accedan a la historia del territorio sin barreras.

3. Principios del DUA:

Representación (¿Qué aprender?)

- Auditiva y Narrativa: Escucha de relatos familiares a través del mini podcast, permitiendo que la historia oral sea el libro de texto.
- Visual y Táctil: Comparación de fotografías antiguas (si existen) o dibujos con texturas que representen el "antes" (monte, senderos) y el "después" (servicios).
- Experiencial: Ejercicios de roles donde los estudiantes practican cómo entrevistar a un adulto, convirtiendo la investigación en una vivencia directa

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)


- Gráfica: Dibujos comparativos del paisaje de la vereda.
- Multimodal: Grabación del mini podcast o, para los estudiantes más tímidos, el uso de títeres o diarios de campo dibujados para narrar los hallazgos.
- Comparativa/Analítica: Uso de organizadores gráficos sencillos (antes/ahora) para clasificar los cambios identificados.

Implicación (¿Por qué aprenden?)

- Afectiva y Familiar: El aprendizaje tiene valor emocional al involucrar a padres y abuelos como "maestros" del territorio.
- Contextual: El estudio no es sobre un lugar lejano, sino sobre su propio hogar (la vereda), lo que aumenta el interés y la pertinencia.

Esta clase es inclusiva porque transforma la historia oral en una herramienta pedagógica, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su diagnóstico, participen activamente al compartir vivencias de su entorno cercano. La planeación mitiga la barrera de la timidez oral identificada en la práctica al ofrecer alternativas gráficas y lúdicas de expresión. Además, al centrar la enseñanza en el mini podcast y el relato auditivo, se garantiza que tanto estudiantes como docentes con discapacidad visual puedan liderar y participar en la construcción del conocimiento geográfico sin depender de textos escritos, respondiendo plenamente a la equidad educativa que busca el DUA.

ACTIVIDAD GUIA 1	
DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
propósito	Al concluir esta experiencia, los estudiantes, asumiendo el rol de "mini reporteros" de su propio territorio, indagarán en la memoria colectiva de la vereda Kilómetro Once para documentar las transformaciones del paisaje a través del tiempo. El objetivo es que cada niño y niña logre recolectar y comunicar relatos familiares que den cuenta de la llegada de servicios y cambios sociales, transformando la historia oral en un mini podcast que rescate el valor del espacio vivido y fortalezca su identidad como sujetos activos en la construcción de su comunidad.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra de videos sobre la entrevista. 2. Grupos de a 2 personas, repartición de roles. 3. Desarrollo de los roles respecto a preguntas establecidas. 4. Presentación por grupos. 5. Cierre y tareas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra de videos sobre la entrevista: <ul style="list-style-type: none"> • En este primer momento se les dirá a los niños que el objetivo será la presentación de un mini podcast de ellos con sus familiares. • Se procederá a mostrarles un video sobre de que trata la entrevista: https://youtu.be/xeddfF51bWA?feature=shared • Lo siguiente que se les mostrará será un video de un niño entrevistando a una persona como ejemplo. https://youtu.be/434vp_yfN94?si=Nto0Mge-oGANWCC_ • Socialización de los videos recogiendo algunos elementos que se pudieron observar. 2. Grupos de a dos personas, repartición de roles: <ul style="list-style-type: none"> • Se les dará la indicación de hacer grupos de 2 personas. • A cada pareja se le repartirá dos papeles, en uno dirá entrevistador y el otro entrevistado, se divide el rol según al niño que le salio el papel. 1. Desarrollo de roles respecto a preguntas establecidas:

	<ul style="list-style-type: none"> • En unas fichas bibliográficas se le dará unas preguntas al entrevistador como: ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes? ¿Cuál es tu color favorito? ¿Te gusta la escuela? ¿Cuál es tu materia preferida? Y ¿Qué comida te gusta más? • Se practicarán estas preguntas entre los grupos. <p>2. Presentación por grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo con un micrófono de papel pasará a hacer su presentación de entrevista. <p>3. Cierre y tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la pasada de todos los niños se les explicará que eso lo tendrán que hacer con sus familiares. • Allí les preguntarán: ¿Cuál es tu nombre? ¿Qué edad tienes? ¿Hace cuánto vives en la vereda Kilometro Once? ¿Qué ha cambiado desde que llegaste y de ahora? Lo puedes describir por favor ¿Tienes fotos? • Lo anterior como tareas, llegado el caso de que no haya una posibilidad de grabar un audio con esas preguntas tipo podcast, en un último momento se les dará la opción de hacerlo escrito.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Micrófonos de papel. ➤ Fichas bibliográficas. ➤ Teléfono o cualquier medio que pueda grabar la entrevista.
<p>Producto</p>	

ACTIVIDAD DE GUIA 2

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES

Propósito	Al concluir esta actividad, los estudiantes lograrán materializar los relatos de la memoria colectiva en una representación gráfica comparativa del antes y el después de la vereda Kilómetro 11. Haciendo uso de la escucha sensible de sus propios mini-podcasts y del ejercicio de la imaginación guiada, los niños y niñas identificarán las huellas de la transformación humana en el paisaje, traduciendo la voz de sus familias en una lectura visual de su espacio vivido que reconozca los cambios territoriales como parte fundamental de su identidad y arraigo.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar los minis – podcast. 2. Dibujar y colorear. 3. Socialización.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar los minis – podcast: <ul style="list-style-type: none"> • En un bafle se reproducirán los audios con las entrevistas que les hicieron los niños a sus familiares. • Se les pedirá que cierren los ojos e imaginen lo que dicen los adultos. 2. Dibujar y colorear: <ul style="list-style-type: none"> • En una hoja blanca dividida por la mitad los niños dibujarán y colorearán el antes del que hablan y el después de la vereda. 3. Socialización: <ul style="list-style-type: none"> • Se les preguntará a los niños que comprendieron de la actividad, que servicios evidencian ahora y que los adultos les dijeron que no estaba antes, etc...
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bafle. ➤ Colores. ➤ Hojas blancas.

Producto



Grado Tercero

Desarrollo ABR.

Referente curricular - DBA	Intención pedagógica (Situación contextual)	Reto (Pregunta de acción)
Relaciona las características hidrográficas de su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, con las actividades económicas que en ellos se realizan.	Relacionar el río Magdalena como principal actor hidrográfico que determina factores culturales y económicos.	¿Cómo podríamos reconocer el río que atraviesa nuestro territorio y relacionarlo cultural y económicamente con nuestra realidad cotidiana?

Desarrollo DUA.

1. Objetivo de aprendizaje:

Comprender y reconocer la importancia cultural, económica y territorial del río Magdalena, vinculándolo como un componente esencial de su espacio vivido y su entorno cercano.

2. Justificación DUA:

Esta planeación "arregla" el currículo tradicional al transformar un concepto geográfico abstracto (hidrografía) en una experiencia sensorial y narrativa, permitiendo que todos los estudiantes, sin distinción, accedan al conocimiento a través de la imaginación y la creación manual.

3. Principios del DUA:

Representación (¿Qué aprender?)

- **Auditiva y Narrativa:** Relato del cuento sobre el río Magdalena, convirtiendo la voz en el principal canal de información.

- Visual y Táctil: Uso de carteleras con texturas y manualidades (barcos de papel y peces) que permiten "tocar" la geografía.
- Lúdica: Uso de adivinanzas que estimulan la deducción y el pensamiento crítico.
- Experiencial: Técnica de imaginación guiada con los ojos cerrados, facilitando que el estudiante construya su propia imagen mental del río

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)


- Gráfica: elaboración de carteleras sobre una cartografía hidrográfica.
- Oral: participación en adivinanzas y socialización.
- Interpretativa: identificación de personajes y roles.
- Manual: construcción de barcos y elementos.
- Expresiva-corporal: representación de profesiones mediante juego de roles.

Implicación (¿Por qué aprenden?)

- Contextual y Afectiva: El aprendizaje cobra sentido al hablar de su propio territorio y de la fuente de agua que ven a diario.
- Innovación Creativa: La manualidad rompe la rutina escolar, despertando el interés y el esfuerzo sostenido.
- Cognitiva y Relajante: Los momentos de imaginación guiada fomentan la concentración y reducen la ansiedad ante tareas complejas.

La clase es inclusiva porque permite la participación activa de todos los estudiantes, favoreciendo la apropiación del conocimiento desde lo sensorial y lo contextual. Para este grado tercero, la estrategia elimina la barrera de la interpretación abstracta al utilizar el cuento y la imaginación guiada como mediadores, permitiendo que estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje o dificultades de comprensión logren "vivir" el río antes de teorizarlo. Asimismo, al priorizar la construcción manual de barcos y la narración oral de roles, la planeación es plenamente accesible para docentes y estudiantes con discapacidad visual, ya que la experiencia no depende exclusivamente de mapas impresos, sino de la creación de un lugar pedagógico donde la diversidad se convierte en la principal riqueza para entender el territorio.


DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
propósito	Al finalizar la sesión, los estudiantes lograrán identificar la importancia del río Magdalena en su vida diaria, representando gráficamente sus usos económicos y manifestando compromisos de cuidado a través de la construcción de una cartografía táctil y colectiva.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación y dibujo de elementos cotidianos. 2. Representación del río. 3. Hacer barquitos de papel. 4. Recortar y dibujar peces.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación y dibujo de elementos cotidianos: <ul style="list-style-type: none"> • En el cuaderno los niños harán dibujos de los siguientes elementos: Vaso de agua, algún producto de mercado, pescado y algunas frutas. • Se les propondrá que encuentren la relación que tienen los anteriores productos con el río. • Alado de cada producto deberán hacer el proceso que desencadena al río. • Al final les preguntarán si creen que es importante el río Magdalena en sus vidas. 2. Representación del río: <ul style="list-style-type: none"> • En un pliego de cartulina los niños dibujarán y colorearán el río. 3. Hacer barquitos de papel: <ul style="list-style-type: none"> • A través de hojas iris los niños con origami harán barcos de papel. • Después escribirán la importancia que le hallaron al río en los barcos. • Se pegará cada barco en la representación del río. 4. Recortar y dibujar peces: <ul style="list-style-type: none"> • En una guía con diferentes tipos de peces, cada niño escogerá uno. • Adentro del pez se escribirá una manera de cuidar el río. • Se procederá a pegar los peces en el pliego para así finalizar la actividad.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colores. ➤ Pliego de cartulina. ➤ Hoja iris. ➤ Colbón. ➤ Recortes de peces.
Producto	

ACTIVIDAD GUIA 2

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES

propósito	<p>A través de la escucha atenta y la imaginación guiada, los estudiantes reconocerán los roles culturales y las profesiones ligadas al río, asumiendo una identidad propia que les permita comunicar y personificar la relación entre la comunidad y su recurso hídrico.</p>
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de cuento. 2. Entrega de fichas. 3. Explicación de los roles.

<p>Desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de cuento: <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento se les leerá un cuento donde se encuentran diferentes roles que se desarrollan alrededor del río Magdalena. • Se les pedirá a los niños cerrar los ojos e imaginar mientras se narra el cuento. 2. Entrega de fichas: <ul style="list-style-type: none"> • Las fichas de “Adivina...” los chicos teniendo en cuenta el cuento, adivinarán el personaje que les correspondió. • Responderán la pregunta. 3. Explicación de roles: <ul style="list-style-type: none"> • Dependiendo de las tarjetas que les toco se dará la indicación que deberán personificar esos mismos roles para la siguiente clase. • Traerán un objeto, preferiblemente una manualidad que represente su personaje. • Se deben grabar las características de la tarjeta para hacer su presentación la siguiente clase.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas con adivinanzas. ➤ Cuento infantil.
<p>Product o</p>	 <p>The image shows a green card with a floral border. At the top, it says 'Adivina...'. Below that, a paragraph of text describes a job: 'Mi trabajo es llevar personas, mercadería y campesinos por el agua; manejo la embarcación, conozco las corrientes y ayudo a que el comercio siga entre pueblos. ¿Quién soy?'. At the bottom left, there is a simple line drawing of a steering wheel.</p>

Grado cuarto

Desarrollo ABR.

Referente curricular - DBA	Intención pedagógica (Situación contextual)	Reto (Pregunta de acción)
Diferenciar las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la población y el uso del suelo.	Aterrizar las características geográficas, las modificaciones del espacio y los usos del suelo en su entorno.	¿De qué manera podemos identificar y comprender los diferentes usos del suelo alrededor de la vereda?

Desarrollo DUA

1. Objetivo de aprendizaje:

Los estudiantes reconocerán los usos del suelo en relación con su entorno inmediato para comprender las transformaciones geográficas y sociales de su territorio.

2. Justificación DUA:

Esta propuesta se alinea con el DUA al proponer el territorio como un aula abierta, permitiendo que la comprensión de conceptos abstractos (como el suelo urbano vs. rural) ocurra a través de la observación directa y la experimentación sensorial, eliminando la barrera de la teoría descontextualizada.

3. Principios del DUA:

Representación (¿Qué aprender?)

- Visual: Uso de representaciones gráficas de soluciones y esquemas en el tablero.
- Auditiva y Narrativa: Explicaciones orales durante el recorrido y recolección de sonidos del entorno (paisajes sonoros).

- Experiencial: Salida de campo por la vereda hacia "la huesera" para el reconocimiento físico de los usos del suelo.
- Lúdica: Aprendizaje basado en desafíos por equipos para dinamizar los conceptos técnicos.

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)


- Gráfica: Dibujos en el tablero y en las libretas de campo diseñadas para el recorrido.
- Manual: Representación de los tipos de suelo utilizando texturas y materiales del medio (tierra, piedras, hojas), facilitando el acceso para estudiantes con diversas capacidades sensoriales.
- Oral y Analítica: Sustentación de soluciones a problemáticas ficticias sobre la gestión del suelo.
- Colaborativa: Trabajo en equipo para proponer transformaciones espaciales en la vereda.

Implicación (¿Por qué aprenden?)

- Contextual: El aprendizaje ocurre mientras habitan su propia vereda, lo que otorga relevancia inmediata a lo que ven.
- Competitiva y Lúdica: Uso de juegos por equipos con premiación mediante "estrellitas" para mantener el esfuerzo y la motivación.
- Cognitiva: Resolución de problemas reales o ficticios del entorno que exigen pensamiento crítico.

La clase es inclusiva porque permite la participación activa de todos los estudiantes mediante el reconocimiento del territorio como su principal fuente de conocimiento. Para el grado cuarto, la estrategia es especialmente potente al utilizar el recorrido a "la huesera" como una experiencia multisensorial, donde el aprendizaje no depende únicamente de la vista o la lectura, sino del tacto de los diferentes suelos y la escucha de la naturaleza. Al integrar el uso de libretas con texturas, lupas y binoculares, se asegura que estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje y diagnósticos cognitivos puedan ser "mini-científicos" del territorio. Además, la planeación está diseñada para ser guiada por docentes con discapacidad visual, ya que prioriza la descripción oral de los cambios en el paisaje y el contacto directo con la materialidad del suelo, transformando la diversidad del aula multigrado en una verdadera riqueza didáctica.

ACTIVIDAD GUIA 1	
DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
propósito	Al concluir este primer desafío, los estudiantes lograrán analizar críticamente las dinámicas de transformación del territorio, proponiendo soluciones creativas a problemáticas vinculadas con los usos del suelo en escenarios rurales y urbanos. Mediante la resolución de retos en espacios proyectados, los niños y niñas identificarán cómo las necesidades sociales moldean su espacio vivido, fundamentando sus decisiones desde el trabajo colaborativo y el reconocimiento de que la configuración de su comunidad depende de la relación armónica entre el habitante y la tierra.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. División de grupos. 2. Entregas de fichas por ronda. 3. Socialización y justificación. 4. Premiación. 5. Cuestionamiento sobre el uso del suelo.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. División de grupos: <ul style="list-style-type: none"> • Se dividirán por dos grupos que quede en igualdad de condiciones. 2. Entrega de fichas: <ul style="list-style-type: none"> • En cada ronda por equipo se les entregará dos fichas; una de ellas dirá una necesidad y la otra un evento. • En un espacio asignado los equipos tendrán que darle solución a las problemáticas que se les presenta en el espacio para que se puedan articular al mismo tiempo (el evento y la necesidad). • Cada uno tendrá que dibujar en el tablero la solución que propone. 3. Socialización y justificación: <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo después de terminar el dibujo tendrá que socializar y justificar lo de su propuesta. 4. Premiación:

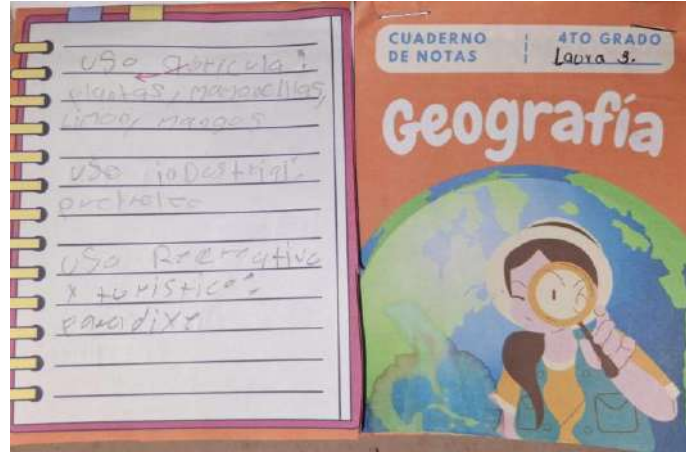
	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo con mejor articulación se gana una estrellita que servirá para el producto final de toda la implementación. <p>5. Cuestionamiento sobre el uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después del ejercicio se hará una reflexión de como los usos del suelo dependen de los contextos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcadores borrables. ➤ Notas con eventos y necesidades. ➤ Impresión de estrellas de premiación.
Producto	

ACTIVIDAD GUIA 2

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES

Propósito	<p>Al habitar el camino hacia el sector de "la huesera", los estudiantes lograrán identificar y categorizar los diversos usos del suelo en la vereda Kilómetro 11 a través de una observación participante y sensorial. El objetivo es que los niños y niñas reconozcan su territorio como un espacio vivido, logrando analizar críticamente las huellas de la actividad humana y las transformaciones del paisaje rural, para así fundamentar una comprensión situada sobre cómo se organiza y significa el suelo que sustenta su comunidad.</p>
------------------	---

Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repartir libretas. 2. Inicio de recorrido. 3. Observación y nota. 4. Cierre de recorrido y análisis.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repartir libretas: <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento se les dará unas libretas diseñadas específicamente para el recorrido. • Allí en la primera página se les mostrará los usos del suelo y su gráfica para que vayan relacionando con el recorrido a la vereda. 2. Inicio de recorrido; <ul style="list-style-type: none"> • Se partirá de la escuela hacia un lugar llamado la “huesera”. 3. observación y nota: <ul style="list-style-type: none"> • Mientras vamos caminando, nos detendremos en lugares específicos para que los niños tengan el tiempo de analizar y tomar nota teniendo en cuenta las instrucciones y los usos del suelo. 4. Cierre de recorrido y análisis: <ul style="list-style-type: none"> • En el cierre del recorrido, ya estando en los salones los niños deberán llenar un cuadro de efectos y causas de cada uso del suelo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Libretas impresas. ➤ Lupas o vinculares. ➤ Lápiz y colores.

Producto

Grado quinto

Desarrollo ABR.

Referente curricular – DBA	Intención pedagógica (Situación contextual)	Reto (Pregunta de acción)
Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de la región.	Iniciar reconociendo su propio departamento y municipio dentro de esta organización territorial del país.	¿Cómo podemos identificar y representar la organización territorial de Boyacá y Colombia, conectando nuestra vereda con la realidad nacional?

Desarrollo DUA

1. Objetivo de aprendizaje:

Reconocer la organización territorial de Colombia, ubicando el departamento de Boyacá y el municipio de Puerto Boyacá en relación con otros territorios, para comprender las dinámicas de conexión vial (como la Ruta del Sol) y económica desde su espacio vivido.

2. Justificación DUA:

Esta propuesta "arregla" el currículo de geografía política (tradicionalmente abstracto y visual) transformándolo en una experiencia táctil y deductiva. Permite que el estudiante no solo vea un mapa, sino que "construya" el territorio mediante múltiples representaciones que atienden a la diversidad de ritmos del aula multigrado.

3. Principios del DUA

Representación (¿Qué aprender?)

- Visual y Táctil: Uso de mapas de Colombia y Boyacá con relieves y texturas diferenciadas para identificar límites departamentales.

- Auditiva: Narrativas sobre los departamentos vecinos y el papel de Puerto Boyacá como nodo vital en el Magdalena Medio.
- Analítica: Uso de pistas y acertijos para deducir la ubicación de territorios basados en conocimientos previos y relaciones de vecindad

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

- Manual y Táctil: Uso de lana, chinchas y texturas para trazar conexiones viales y relaciones de mercado en mapas base, lo que facilita la comprensión espacial sin depender solo de la vista.
- Gráfica: Representación de flujos de productos entre Boyacá y los departamentos limítrofes.
- Oral: Explicación de la importancia de las vías nacionales en la economía de su propia vereda

Implicación (¿Por qué aprenden?)


- Contextual y Significativa: Relación directa con la Ruta del Sol, una realidad que los estudiantes viven por la cercanía de su vereda a este eje vial.
- Participativa: Dinámicas de reubicación y corrección colectiva mediante pistas, fomentando el trabajo colaborativo en el aula multigrado

Esta clase es inclusiva porque permite la participación activa de todos los estudiantes mediante el tránsito de la geografía "de lo micro a lo macro", vinculando la escala nacional con la experiencia tangible de su entorno. En este grado quinto, la planeación se diseñó para reducir las barreras de abstracción mediante el uso de materiales manipulativos como lana y chinchas, que convierten el mapa en un objeto tridimensional accesible. Esta metodología no solo favorece a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje o diagnósticos cognitivos, sino que garantiza que la actividad pueda ser liderada o evaluada por docentes con discapacidad visual, ya que la organización territorial se comprende a través del relieve y la conexión física de los nodos. De esta manera, el aula se configura como un espacio de equidad donde el territorio nacional se hace cercano y comprensible para todos.

ACTIVIDAD GUIA 1	
DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
Propósito	Al finalizar la sesión, los estudiantes lograrán identificar los departamentos limítrofes de Boyacá y sus intercambios culturales, utilizando acetatos y pistas deductivas para construir una visión relacional de su departamento en el contexto nacional.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar donde está Boyacá en el mapa de Colombia. 2. Ubicación de los departamentos y características que llegan a compartir. 3. Socialización sobre la ubicación de cada uno. 4. Pistas sobre las respuestas y reubicación de los departamentos con características. 5. Evaluar.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar donde está Boyacá en el mapa de Colombia, a través de una impresión por medio de pistas poderlo ubicar y colorear. 2. Ubicación de los departamentos y características que llegan a compartir: <ul style="list-style-type: none"> • A cada niño se le da un acetato y una hoja donde este el mapa de Boyacá. • El mapa se pone dentro del acetato. • Se le pasara a cada uno marcadores borrables para que puedan graficar encima del acetato • En una guía se les dará el nombre de los departamentos que limitan con Boyacá y una lista de actividades que comparte cada uno con. • Teniendo en cuenta lo de la guía, recortan los nombres de los departamentos y lo ubican según crean. • Con el marcador encima del acetato dibujarán que actividades le puede pertenecer a cada departamento. 3. Socialización sobre las ubicaciones de departamentos y actividades según lo que consideren. 4. A través de unas pistas ellos irán reubicando los departamentos y las actividades. 5. Para evaluar se les pedirá que con palabras de ellos expliquen encima del acetato la ubicación de los departamentos y las actividades en común con Boyacá.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acetatos. ➤ Impresiones de mapas. ➤ Marcadores borrables. ➤ Tijeras.

Producto	
-----------------	--

ACTIVIDAD GUIA 2	
DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES	
Propósito	A través de la cartografía táctil, los estudiantes representarán las conexiones viales y los nodos estratégicos que unen a Boyacá con el país, reconociendo la importancia de ejes como la Ruta del Sol en la configuración de su espacio vivido y la economía regional.
Momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repartir mapa base. 2. Repasar y determinar algunos limite. 3. Deducir nodos importantes en la conectividad del departamento. 4. Relacionar y unir.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repartir mapa base: <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento se les dará a los alumnos un mapa donde se represente el croquis del municipio de Boyacá. • Se les dará una hoja pergamino. • Los alumnos procederán a calcar el croquis en el mapa 2. Repasar y determinar algunos limites: <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta la actividad de la clase anterior se les preguntará que departamentos limitaban Boyacá. • Luego se escribirá el nombre de alguno de ellos en el croquis que ya calcaron. 3. Deducir nodos importantes en la conectividad del departamento: <ul style="list-style-type: none"> • Se les repartirá unos chinches a los alumnos. • Donde consideren que son importantes las conexiones con otros departamentos ponen un chinche. 4. Relacionar y unir:

	<ul style="list-style-type: none"> • En esta actividad diseñarán un mapa con texturas representando lo aprendido anteriormente, principalmente los límites y organización territorial de Colombia. <p>2. Repartición de materiales o recolección de los mismos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta que esta actividad requiere de texturas, se repartirán algunas que previamente ya se tenían. • Si los alumnos quieren variar de textura, podrán innovar y buscar en su alrededor para completar el mapa y sus representaciones. <p>2. Socialización de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta socialización se realizará con la profesora Leidy ya que la intención es que ellos también concibieran las diferentes maneras en las que se puede reconocer el territorio y relacionarlo; o sea con diferentes texturas para la representación de límites departamentales alrededor del suyo.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 2 octavos de cartón paja ➤ Mapa base ➤ Papel Mantequilla ➤ Tijeras ➤ Silicona líquida ➤ Diferentes texturas: plastilina, escarcha, tela, etc...
<p>Producto</p>	

Proceso Evaluativo

La fase evaluativa de esta estrategia didáctica no se concibió como un cierre administrativo, sino como un proceso de Investigación-Acción (IA) donde la reflexión y la observación sistemática que permite valorar de forma crítica la propuesta. El instrumento central de esta evaluación sumativa fue la construcción de una cartografía comunitaria y final, realizada sobre un mapa a gran escala de Puerto Boyacá.

Este ejercicio buscó trascender la cartografía tradicional (entendida muchas veces como un contenedor estático) para transformarla en un "lugar pedagógico" donde los estudiantes de la sede Kilómetro 11 depositaron sus vivencias, memorias y saberes. La metodología consistió en una socialización por pequeños grupos donde se retomaba la pregunta esencial de cada reto y se invitaba a los niños a intervenir físicamente el mapa, garantizando que el aprendizaje fuera significativo y accesible, permitiendo incluso que la docente con discapacidad visual pudiera interactuar con el producto final a través del tacto.

En el grado primero, la pregunta del reto fue: *“¿Cómo podemos orientarnos en nuestra escuela o vereda utilizando los puntos cardinales respecto a lugares de referencia?”*. Durante la socialización, se observó que los niños dejaron de asumir el norte o el sur como abstracciones para comprenderlos desde su propio esquema corporal.

Al pasar al mapa comunitario, los estudiantes de primero tuvieron la tarea de ubicar la sede Kilómetro 11 dentro del municipio. No se limitaron a poner un punto; utilizaron convenciones que representaban la emoción que les genera habitar la escuela. Al señalar los puntos cardinales sobre el gran croquis, los niños expresaron su ubicación respecto a sus hogares, demostrando que el "aquí" se construye a partir de sus propios desplazamientos y afectos (Anexo 2, Evaluación primero)

Para el grado segundo, el reto se centró en descubrir cómo la vereda no siempre fue igual y qué repercusiones tuvo la intervención humana. La evaluación se nutrió de la historia oral recolectada en los mini-podcasts, donde las voces de sus familiares actuaron como el principal insumo geográfico. En la intervención del mapa final, los estudiantes representaron los servicios públicos y transformaciones de la vereda y el municipio. Al ubicar estos elementos, los niños explicaron cómo la llegada de la luz o el asfalto reconfiguró su espacio vivido, contrastando el pasado narrado por sus abuelos con el presente que habitan. Este ejercicio permitió validar que el aprendizaje geográfico en la ruralidad debe incorporar las vivencias de la cultura local y el paisaje cotidiano (Anexo 2, Evaluación segundo)

En grado tercero, el reto giró en torno a reconocer el río que atraviesa el territorio y su relación cultural y económica. Al ser el río Magdalena un elemento vital del entorno, la evaluación evidenció una apropiación profunda de la identidad ribereña. Durante la cartografía comunitaria, los estudiantes trazaron el curso del río sobre el mapa de Puerto Boyacá, ubicando no solo el agua, sino las actividades que allí se desarrollan: la pesca artesanal y el transporte. Al colocar sus barcos y peces (manualidades con mensajes de cuidado), los niños demostraron que comprenden el río como una "margen viva" que define quiénes son y de qué viven en su región (Anexo 2, Evaluación tercero).

El reto de cuarto grado exigió identificar los usos del suelo alrededor de la vereda. La efectividad del método se analizó a través de la capacidad de los niños para diferenciar el medio urbano del rural mediante la experiencia sensorial del recorrido a la "huecera". En el mapa a gran escala, la participación de cuarto grado fue fundamental para la inclusión. Utilizaron texturas (arena, lija, telas, tierra) para representar los diferentes usos del suelo: zonas de cultivo, ganadería y enclaves petroleros. Esta representación táctil permitió cumplir con el principio de acción y expresión del DUA, asegurando que el mapa no fuera solo un objeto visual, sino un recurso accesible para cualquier persona, independientemente de sus capacidades visuales (Anexo 2, Evaluación cuarto).

Finalmente, en grado quinto, el reto consistió en identificar la organización territorial de Boyacá y el municipio desde diferentes representaciones. La evaluación se enfocó en la capacidad de los estudiantes para entender la interconexión vial, especialmente la relevancia de la Ruta del Sol. En el producto final, los estudiantes de quinto delimitaron los bordes del municipio y los límites departamentales con departamentos vecinos como Antioquia y Santander. Utilizando chinchas y lana, trazaron las conexiones viales, demostrando que Puerto Boyacá es un nodo vital donde convergen caminos. Esta actividad permitió que los niños con mayores capacidades apoyaran a sus compañeros en procesos de abstracción, fortaleciendo el trabajo colaborativo propio del aula multigrado (Anexo 2, Evaluación quinto).

El análisis conjunto de estas intervenciones permite concluir que la estrategia fue efectiva en tres niveles fundamentales:

1. Apropiación del Espacio Vivido: Los estudiantes no solo "aprendieron geografía", sino que significaron su territorio. El mapa final es un "hervidero de lugares" llenos de significados afectivos y culturales.

2. Efectividad de la Inclusión (DUA): Al ofrecer múltiples formas de representación (audio, texturas, relatos, dibujos), se eliminaron las barreras de aprendizaje. El hecho de que el mapa sea táctil garantiza que la diversidad sea una riqueza didáctica y no una limitación.
3. Proyección a Futuro y Agencia Docente: Uno de los logros más significativos de este proceso evaluativo es su sostenibilidad. La intención de que la profesora en condición de discapacidad pueda implementar y calificar estos productos en el futuro transforma el rol docente de una simple "ejecutora" a una intelectual investigadora de su propia práctica.

Esta propuesta demuestra que, en la escuela rural, los puntos cardinales no están solo en el papel, sino en la capacidad de los niños y maestros para navegar y transformar su propia realidad.

Diez pasos para un aula inclusiva

La culminación de este tránsito investigativo y pedagógico no podría limitarse a la documentación de una experiencia aislada; requiere, por el contrario, la creación de herramientas que permitan que las "grietas de luz" abiertas en la vereda Kilómetro 11 se expandan hacia otros horizontes educativos. En respuesta directa al cuarto objetivo de este trabajo de grado, el cual se propone *"diseñar una herramienta didáctica orientada a fortalecer la labor docente, ofreciendo orientaciones para la planeación de clases que no excluyan a los estudiantes con discapacidad"*, surge la cartilla titulada: *"10 pasos para lograr un aula inclusiva"*.

Esta herramienta se concibe como un recurso interactivo e informativo, diseñado para subvertir la idea de que la inclusión es un proceso administrativo inalcanzable para el maestro rural. Su propósito es dotar a los docentes de los conceptos pertinentes y las rutas metodológicas necesarias para transformar la diversidad en su mayor riqueza didáctica. Aunque la cartilla nace de las entrañas de un territorio con desafíos profundos (marcado por la dispersión geográfica, la desatención estatal y las huellas del conflicto armado) se presenta como un sustento de que la propuesta de aula inclusiva fundamentada en el DUA y el ABR, es implementable en cualquier contexto educativo, sin importar su ubicación geográfica.

La cartilla no solo busca informar; busca empoderar al maestro para que asuma su rol como un intelectual capaz de unir teoría y práctica; reconociendo que las barreras para el aprendizaje no solo residen en el currículo, sino a veces en las resistencias y limitaciones de los propios mediadores, la propuesta incluye la intención de desarrollar un apoyo audiovisual que explique el paso a paso de los diez niveles propuestos. Esta decisión no es azarosa: responde a la necesidad de garantizar la accesibilidad universal reconociendo que dentro de la comunidad docente también habita la diferencia, como se evidencia en la valiente labor de la profesora Leidy en la sede Kilómetro 11.

Al integrar formatos auditivos y visuales, la cartilla se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), asegurando que el conocimiento pedagógico sea accesible para todos los maestros, incluyendo a aquellos con discapacidad visual. Se busca en esencia que la inclusión deje de ser una meta en el papel para convertirse en un lenguaje común, eliminando la dependencia exclusiva de lo impreso y permitiendo que la propuesta sea habitada por múltiples sentidos.

Sin más preámbulo, se presenta a continuación la hoja de ruta para habitar la diferencia en la escuela rural:

La escuela rural y multigrado es un territorio vivo, un tejido de saberes, realidades e historias donde la diversidad no es una barrera, sino la mayor riqueza didáctica dentro del aula.

Esta cartilla nace como una apuesta pedagógica y metodológica pensada por y para maestros rurales.

A través de sus páginas encontrarás herramientas y estrategias prácticas diseñadas para transformar la heterogeneidad del aula en oportunidades de aprendizaje significativo; promoviendo una educación verdaderamente inclusiva, contextualizada y sensible a las realidades de nuestros territorios.

Autora: Karol Aragón

Cartilla pedagógica desarrollada como producto del trabajo de grado titulado: LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA NUEVA - RURAL COMO RIQUEZA DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN, para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales.

Para más información y apoyo audiovisual:
kmaragons@upn.edu.co



PASOS PARA UN AULA INCLUSIVA

La presente cartilla surge como una propuesta orientada a fortalecer la práctica pedagógica de maestras y maestros interesados en avanzar hacia la construcción de aulas inclusivas en diversos contextos educativos. Su propósito principal es ofrecer una herramienta didáctica que facilite la planeación de clases, integrando estrategias que respondan a la diversidad de los estudiantes y promuevan procesos de enseñanza más equitativos y significativos.

Esta herramienta se fundamenta en un enfoque didáctico e inclusivo, articulado desde el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitiendo que la planeación no solo contemple los contenidos, sino también las múltiples formas en que los estudiantes aprenden, participan y se expresan. De este modo, se busca que los docentes cuenten con orientaciones claras y aplicables que enriquezcan su quehacer en el aula.

¿Qué es el ABR?

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR), también conocido como Challenge Based Learning, es un enfoque pedagógico multidisciplinario que surgió en el ámbito tecnológico y fue consolidado por Apple en 2008. Se define como una estrategia didáctica que vincula los contenidos curriculares con situaciones del mundo real, permitiendo que la enseñanza se estructure a través de acciones locales y significativas denominadas retos. Este método se caracteriza por ser flexible y adaptable a diversas disciplinas y contextos, transformando el papel tradicional del docente en el de un mentor colaborador que guía al estudiante en el abordaje de problemas complejos.

Este enfoque sirve para fomentar el desarrollo de habilidades críticas como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, motivando a los estudiantes a encontrar soluciones prácticas a problemas de su entorno cercano. Además, el ABR es una herramienta fundamental para promover la inclusión y la diversidad en el aula, ya que exige integrar diferentes perspectivas, antecedentes y experiencias para resolver desafíos sociales complejos. En última instancia, su propósito es lograr un aprendizaje significativo y participativo donde los estudiantes utilicen la tecnología y sus propios conocimientos para generar un impacto real y positivo en su comunidad.

¿Qué es el DUA?

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque metodológico y pedagógico que busca promover la inclusión educativa mediante la eliminación de las barreras de aprendizaje y la oferta de estrategias flexibles para atender a la diversidad de todos los estudiantes. Se fundamenta en la premisa de que la adaptación debe recaer sobre el currículo y no sobre el alumno, proponiendo "arreglar" los planes de estudio que son rígidos para que puedan ajustarse a las diferencias individuales. Este modelo se sustenta en pilares como la neurociencia, reconociendo que cada individuo posee una estructura cerebral única que afecta cómo percibe la información, cómo actúa y qué lo motiva.

Este enfoque sirve para garantizar la equidad educativa, asegurando que tanto estudiantes con discapacidad como aquellos que no la tienen disfruten de las mismas oportunidades de aprendizaje sin que se limiten los contenidos curriculares. Funciona como una herramienta y guía didáctica que permite a los docentes transformar el sistema de enseñanza tradicional en un entorno accesible y dinámico. A través de sus tres principios —proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación— el DUA permite adaptar los conocimientos a los contextos y necesidades específicas de cada niño, fomentando una participación activa y significativa en el aula.

¿QUÉ FORTALECE EL ABR Y EL DUA EN EL AULA?

EL ABR fortalece:

- **Habilidades transversales:** Potencia el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones y el liderazgo en los estudiantes al enfrentarlos a problemas del mundo real.
- **La conexión con el entorno:** Vincula los contenidos académicos con acciones locales y significativas, permitiendo que los estudiantes utilicen la tecnología y sus conocimientos para generar soluciones reales en su comunidad.
- **El rol docente:** Transforma la labor del profesor de ser un transmisor de información a un colaborador, gestor de proyectos y mentor.

- **La resiliencia ante el aprendizaje:** Fortalece la capacidad de ver el fracaso como una oportunidad para construir nuevos conocimientos y habilidades.
- **La inclusión social:** Al abordar desafíos complejos, exige la integración de diversas perspectivas y experiencias, lo que impulsa la diversidad como una dimensión de calidad educativa.

EL DUA fortalece:

- La equidad educativa: Garantiza que tanto estudiantes con discapacidad como aquellos que no la tienen cuenten con las mismas oportunidades de éxito académico sin limitar los contenidos.
- La flexibilidad curricular: Fortalece la idea de que la adaptación debe recaer sobre el currículo y no sobre el estudiante, permitiendo que los planes de estudio rígidos se ajusten a la variabilidad individual.
- La participación y motivación: A través de sus tres principios (representación, acción/expresión e implicación), fortalece el interés, el esfuerzo y la autorregulación del alumnado al ofrecer múltiples formas de acceder al "qué", "cómo" y "porqué" del aprendizaje.
- La práctica docente inclusiva: Proporciona una guía didáctica para transformar el sistema tradicional en un entorno accesible, facilitando la adaptación de los temas básicos (como los DBA) a las necesidades específicas de cada niño.

¿CÓMO SE ARTICULAN?

La propuesta utiliza el ABR para plantear desafíos significativos vinculados al territorio — como la orientación espacial o la importancia del río Magdalena—, mientras que el DUA asegura que estos contenidos sean accesibles para todos los estudiantes mediante la flexibilización de la representación, la expresión y la motivación. En última instancia, la articulación de ambos modelos busca transformar la práctica docente para eliminar barreras de aprendizaje, convirtiendo la diversidad del aula en una riqueza didáctica que promueve un conocimiento participativo, equitativo y profundamente ligado a la realidad social de los estudiantes



DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO

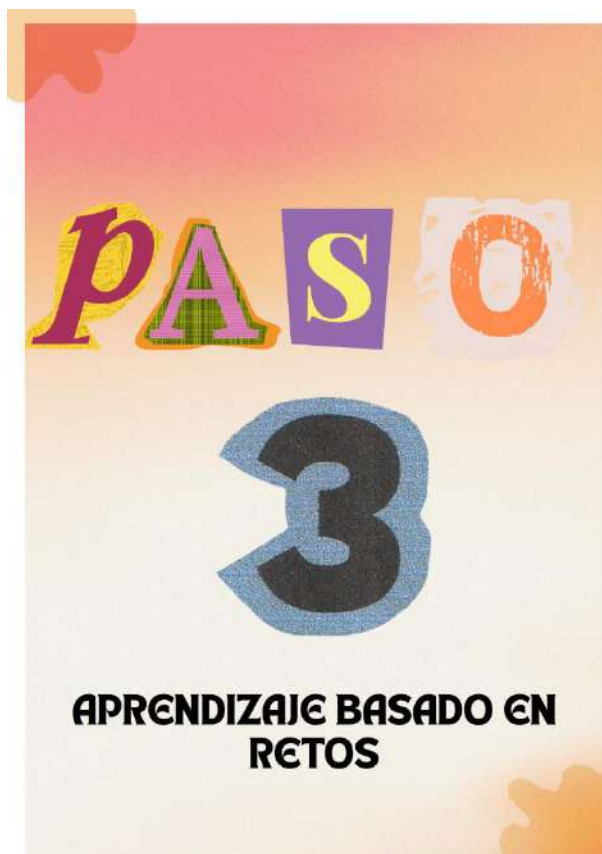
AHORA TÚ, PROFE

Hola profesor(a) en este primer paso haremos una pequeña descripción del espacio y el aula en el que quieres implementar, te daré un ejemplo y luego dejaré el espacio para que lo hagas. Ten en cuenta los siguientes parámetros: Lugar, ciudad o barrio; tipo de aula; edades; grado; número de niños diagnosticados oficialmente; número de niños en proceso de diagnóstico y actividades en las que más se desenvuelvan.

Ejemplo:

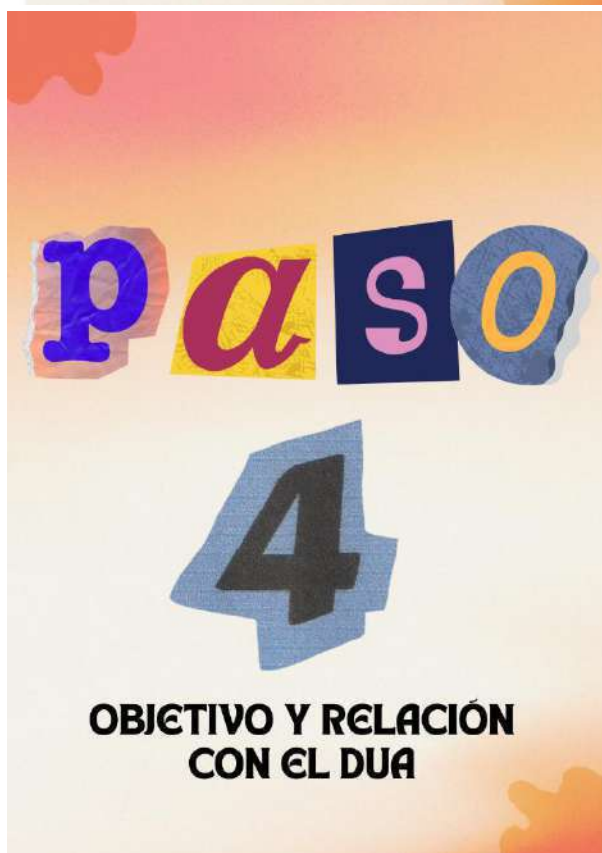
- **Lugar, ciudad o barrio:** Puerto Boyaca.
- **Tipo de aula:** Escuela Nueva.
- **Edades:** De 6 a 10 años.
- **Grado:** Primero
- **Número de niños diagnosticados oficialmente:** Ninguno.
- **Número de niños en proceso de diagnóstico:** 4.
- **Actividades en las que más se desenvuelvan:** Actividades gráficas y de dibujo.

- **Lugar, ciudad o barrio:**
- **Tipo de aula:**
- **Edades:**
- **Grado:**
- **Número de niños diagnosticados oficialmente:**
- **Número de niños en proceso de diagnóstico:**
- **Actividades en las que más se desenvuelvan:**



Ahora para el tercer paso aplicaremos el Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Para iniciar, profesor(a) es importante que conozcas primero los tipos de reto.

<p>Nano - retos</p> <p>De corta duración, se centran en un contenido o habilidad particular, y están muy dirigidos por el profesor que define el reto. Suelen concluir antes de aplicar la solución con un público externo. Se utilizan para conceptos específicos que conducen a retos más significativos, o durante retos complejos.</p>	<p>Retos curriculares</p> <p>Con una duración mínima de 1 mes, dan autonomía a los equipos de estudiantes, quienes identifican "big ideas", definen el reto y desarrollan investigaciones a través de varias disciplinas, hasta aplicar, evaluar y divulgar la solución en un entorno auténtico.</p>
<p>Mini - retos</p> <p>Los alumnos tienen un mayor nivel de elección y responsabilidad. La duración (2-4 semanas) permite abordar la indagación con mayor profundidad. Puede ser o no multidisciplinar. Con la perspectiva "muestra lo que puedes hacer" son idóneos para preparar retos más extensos y de mayor alcance.</p>	<p>Retos capitales</p> <p>Son retos curriculares que se utilizan como una experiencia académica e intelectual de nivel superior para culminar un semestre, curso o itinerario formativo; y principalmente, se refieren a TFG y TFM.</p>



Bueno profesor(a) esta parte será la que más necesitará de tu creatividad precisamente para lograr la articulación del ABR con el Desarrollo Universal de Aprendizaje (DUA) y así construir el aula inclusiva.

Como paso cuatro propondremos el objetivo y justificaremos por qué este objetivo se relaciona con los principios y propósitos del DUA .

Pero de nuevo profe, haremos esto juntos y paso a paso. Lo primero que tienes que pensar son en diferentes actividades que puedas desarrollar en el tiempo determinado por el mini-reto o sea, de una a dos semanas.

Entonces, te dare el ejemplo y luego el espacio para que lo hagas.

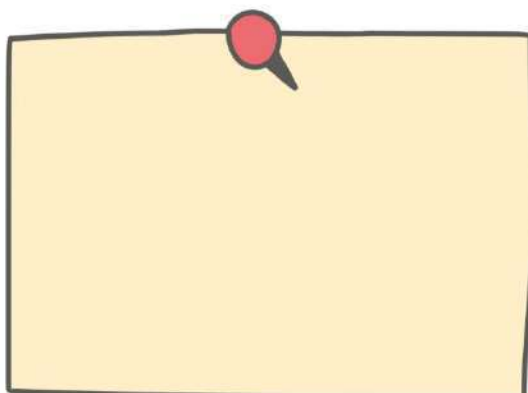
Teniendo en cuenta el tema y el reto, las actividades que proponen son: Hacer una brújula de papel, recorrido y cartografía de la escuela, juego búsqueda del tesoro.

Lo anterior se piensa desde una posición donde lo teórico tenga lugar pero no sea lo central. profe; piensate estas actividades con el objetivo de que **no hables más de 5 minutos sobre el tema**; que seas una guía para que ellos lleguen al saber como lo propone el ABR.

Todo con la intención que los alumnos se motiven por aprender, que el motor sea sus intenciones te participar constantemente. Esto más adelante tomará fuerza con uno de los principios del DBA.

Ahora tú profe!

Teniendo en cuenta el tema y el reto, las actividades que se proponen son:



Listo profe, ahora podemos combinar el reto con las actividades y así obtenemos el objetivo del DUA.

Ejemplo: Objetivo de aprendizaje

Los estudiantes deben ser capaces de reconocer y aplicar los puntos cardinales en su entorno escolar, a través de la construcción de brújulas, cartografías, la observación del entorno y el juego, vinculando el saber escolar con su espacio vivido.

Luego justificamos de manera corta porque esto se alinea con el DUA, recuerda que el Desarrollo Universal de Aprendizaje tiene una intención clara de ofrecer diferentes actividades para lograr la participación de los niños de manera diversa y que ninguno sea excluido.

Ejemplo: Justificación

El objetivo se alinea con el DUA al proponer una enseñanza "de lo micro a lo macro", partiendo del propio cuerpo del niño como primer punto de referencia espacial para luego proyectarse al entorno de la sede Kilómetro Once.

Ahora tú profe!

Objetivo de aprendizaje:

Justificación



PRINCIPIO I DEL DUA

PRINCIPIO II DEL DUA

Principio II

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje): Se relaciona con las redes estratégicas encargadas de planificar y realizar tareas. Los estudiantes tienen diversas formas de navegar por un entorno de aprendizaje y de expresar lo que saben; algunos pueden ser muy hábiles en la expresión escrita pero no en la oral o viceversa. Este principio busca ofrecer alternativas para la interacción física, la comunicación y las funciones ejecutivas.

Bueno, profesor(a), así como se define anteriormente en este paso vas a identificar las diferentes maneras en la que tus alumnos pueden demostrar que están entendiendo en el desarrollo de las actividades.

Ejemplo

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

- **Gráfica:** elaboración de cartografías de la escuela.
- **Espacial:** ubicación en el entorno usando puntos cardinales.
- **Oral:** explicación con base en la salida del sol.
- **Lúdica:** participación en juegos aplicando lo aprendido.

Ahora tú profe !

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

•

•

•

•

•

•

Mínimo dos maneras en la que los niños pueden demostrar lo aprendido.

PRINCIPIO III DEL DUA

Principio III

Proporcionar múltiples formas de implicación (el "porqué" del aprendizaje): Está asociado a las redes afectivas y al componente emocional, que es crucial para el aprendizaje. Los alumnos varían significativamente en aquello que los motiva o los implica en una tarea (algunos prefieren la novedad, otros la rutina; algunos el trabajar solo y otros en grupo). Para atender esta variabilidad, el currículum debe proporcionar opciones para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, y facilitar la autorregulación.

En este paso, profesor(a), debes identificar dentro de tus ejercicios y actividades, que es lo que motiva a tus alumnos.

Ejemplo:

Implicación (¿Por qué aprenden?)

- **Lúdica:** uso de juegos para motivación.
- **Contextual:** actividades fuera del aula.
- **Significativa:** creación de brújula y cartografía.

Ahora tú profe !

Implicación (¿Por qué aprenden?)

Mínimo dos maneras dentro de las actividades que motiven a los niños.

p a s o

8

¿Por qué el espacio planteado se relaciona con la inclusión?

Como último paso de la planeación dentro del DUA, debes justificar el porqué ese espacio cumple con la meta de inclusión.

Ejemplo:

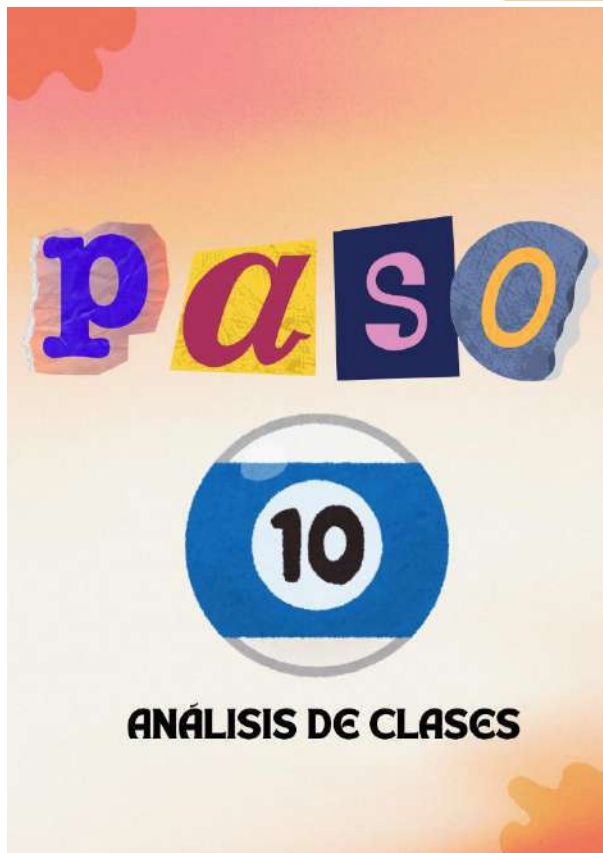
¿Por qué el espacio es inclusivo?

La clase es inclusiva porque permite la participación activa de todos los estudiantes mediante diversas formas de aprendizaje, favoreciendo la apropiación del conocimiento desde lo sensorial y lo corporal. En este grado primero, la planeación es especialmente accesible para estudiantes con dificultades de abstracción o lectoescritura inicial, ya que utiliza el juego y el movimiento como principales canales de conocimiento. Además, al integrar instrucciones auditivas y el reconocimiento de puntos cardinales mediante el calor del sol o texturas, la estrategia es plenamente ejecutable por docentes con discapacidad visual, eliminando la dependencia exclusiva de la cartografía impresa y convirtiendo el aula en un entorno sin barreras. De esta manera, se responde a los principios del DUA desde una perspectiva de equidad, donde la diversidad del aula multigrado se transforma en una riqueza didáctica.

Listo profesor(a), desarrollando lo anterior ahora podemos entrar en materia de las planeaciones de clase. Como te diste cuenta, mi propuesta con grado primero estaba compuesta por 3 tipos de clases, aquí te dejaré como desarrolle una de estas sesiones y la plantilla para que hagas uso de la misma.


ACTIVIDAD GUIA 2	
	DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES
PROPÓSITO	AL CONCLUIR ESTA EXPERIENCIA, LOS ESTUDIANTES LOGRARÁN PROYECTAR LOS PUNTOS CARDINALES HACIA EL ENTORNO ESCOLAR PARA IDENTIFICAR LUGARES DE REFERENCIA, VINCULANDO LA ORIENTACIÓN GEOGRÁFICA CON SU PROPIA PERCEPCIÓN EMOCIONAL, HECHANTE EN RECORDOS FÍSICA Y LA ASOCIACIÓN CON PERSONAJES SIMBÓLICOS, LOS NIÑOS REPRESENTARÁN GRÁFICAMENTE LA ESCUELA COMO UN "ESPACIO FÍSICO", DONDE EL RECONOCIMIENTO DE LA VINCACIÓN FÍSICA SE INTENTA CON LOS AFECTOS Y SIGNIFICADOS QUE OTORGAN A CADA BINOMIO DE SU ENTORNO EDUCATIVO
MOMENTOS	1. RECORDARIO POR LA ESCUELA. 2. PRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES. 3. REPRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS LUGARES. 4. RELACIONAMIENTO GENERAL (PUNTOS CARDINALES, EMOCIONES Y LUGARES).
DESARROLLO	1) RECORDARIO POR LA ESCUELA: - SE DISPONE A LOS NIÑOS CON LA OJA DE QUE SALDRÁN DEL ÁREA. - EXPLICACIÓN DE UN JUEGO IMAGINARIO DONDE SE ENJEN UN TREN Y ELLOS TOMARÁN EL PAPEL DE SUS TURÍSTICOS DONDE SEÑALARÁN LOS LUGARES Y SUS NOMBRES. 2) REPRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES: - AL VOLVER AL ÁREA SE LES PRESENTARÁN LAS EMOCIONES A TRABAJAR Y SUS REPRESENTACIONES (ALEGRIA, TRISTEZA, TERROR). 3) REPRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS LUGARES: - ANTES DE REPASAR A LOS LUGARES QUE ELLOS PERCEBIERON DE LA ESCUELA. - SE LES DARÁ UNA HOJA BLANCA DONDE REPRESENTARÁN CADA UNO DE ELLOS. 4) RELACIONAMIENTO GENERAL (PUNTOS CARDINALES, EMOCIONES Y LUGARES): - LUGOS DE REPRESENTAR LOS LUGARES SE LES PRESENTARÁN SI RECUERDAN DONDE QUEDA CADA PUNTO CARDINAL PARA QUE LO UBICEN EN SU HOJA. - SE REPARARÁN UNOS RECORTES, CADA UNO REPRESENTANDO LAS EMOCIONES QUE ANTERIORMENTE DE LOS PRESENTARON (ALEGRIA, FURIA, TRISTEZA, TERROR). - ALLÍ SE LES EXPLICA QUE CADA EMOCIÓN LA DEBEN RELACIONAR CON CADA LUGAR DONDE ELLOS IDENTIFICARON. - AL FINAL SE LES PRESENTARÁ QUE LUGAR REPRESENTARON CON ESA EMOCIÓN Y EN QUE PUNTO CARDINAL ESTÁ UBICADO.
MATERIALES	■ HOJA EN BLANCO ■ COLORES ■ RECORTES DE LAS EMOCIONES

ACTIVIDAD GUIA 2	
	DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES
PROPÓSITO	
MOMENTOS	
DESARROLLO	
MATERIALES	
PRODUCTO	




En este último paso, profesor(a), solo responderemos unas preguntas las cuales serán un análisis para tu mismo y así podrás identificar si este método te sirvió, qué mejorarías al respecto, etc.


1. ¿El reto planteado realmente conecta con el contexto de los estudiantes?



2. ¿La propuesta del mini-reto si funciona en el tiempo determinado? ¿El mini-reto fue pertinente?



3. ¿Se ofrecieron diversas formas de explicar la actividad? ¿Todas funcionaron?



4. ¿Los estudiantes tuvieron diferentes maneras de participar y demostrar lo aprendido? ¿Cuál fue la que más se les dificultó?



5. ¿Se evidenció participación de todos?



Capítulo IV. Diálogos de Transformación: Análisis de Resultados y Reflexiones sobre la Praxis Inclusiva Rural.

Análisis

Análisis primero

En el curso primero, el reto planteado sí logró articularse con el contexto de los estudiantes, en tanto se vinculó con su entorno inmediato, especialmente con la escuela como espacio de referencia. Esta relación permitió que los puntos cardinales dejaran de asumirse como contenidos abstractos y se comprendieran a partir de experiencias cercanas, lo cual coincide con la intención de la investigación de promover aprendizajes situados, contextualizados y coherentes con el espacio vivido. En este sentido, la propuesta se relaciona con el planteamiento del trabajo de grado, que busca responder a las particularidades del aula multigrado rural mediante una estrategia didáctica que reconozca la diversidad y favorezca la participación de todos los estudiantes.

La respuesta al mini-reto fue positiva, ya que los estudiantes comprendieron su propósito y mostraron mayor seguridad cuando pusieron en práctica lo aprendido durante las sesiones. Aunque en algunos momentos se distrajeran por factores propios del grupo, esto no impidió que relacionaran el contenido con su realidad inmediata. Incluso, varios estudiantes lograron vincular la ubicación de los puntos cardinales con la dirección de sus casas o las de algunos familiares. Esto evidencia que el reto sí fue pertinente para el grado, pues permitió generar conexiones entre el saber escolar y la experiencia cotidiana, una de las apuestas centrales del ABR en el trabajo de grado.

En relación con el tiempo, la propuesta sí funcionó dentro del periodo previsto y, en algunos casos, permitió desarrollar más actividades de las proyectadas inicialmente. No obstante, procesos como la cartografía y la búsqueda del tesoro requirieron mayor acompañamiento, debido a que implicaban relacionar varios elementos al mismo tiempo o comprender reglas más específicas. Aun así, la experiencia mostró que el mini-reto fue viable para el tiempo asignado y que su diseño fue pertinente para el nivel de desarrollo del grupo. Esto coincide con el enfoque de la propuesta didáctica del trabajo de grado, en la que el ABR se adapta a la realidad del aula multigrado sin perder su intención formativa.

En cuanto a las formas de explicación, se ofrecieron diversas mediaciones para favorecer la comprensión de la actividad. La explicación oral fue acompañada por recursos

visuales, ejemplos concretos y orientación paso a paso, lo que permitió que varios estudiantes comprendieran mejor cuando pudieron observar y actuar al mismo tiempo. En este punto, la experiencia se relaciona con el DUA, especialmente con el principio de proporcionar múltiples formas de representación, ya que en el trabajo de grado se plantea que los estudiantes aprenden de manera diversa y que el currículo debe ofrecer distintos medios para acceder al conocimiento.

Respecto a las formas de participación y demostración del aprendizaje, los estudiantes contaron con varias posibilidades para intervenir: responder oralmente, señalar, ubicarse en el espacio, participar en juegos y resolver actividades prácticas. La estrategia permitió que la mayoría participara activamente, aunque la mayor dificultad se presentó en la ubicación espacial, precisamente porque era el contenido que se estaba trabajando. También se observó que algunos estudiantes comprendían la actividad en el momento, pero luego presentaban dificultades para expresarla con palabras, lo que evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo múltiples formas de acción y expresión, otro de los principios del DUA desarrollado en el trabajo de grado.

Finalmente, sí se evidenció participación de todos los estudiantes. Ninguno quedó excluido ni manifestó inconformidad para realizar las actividades propuestas. Por el contrario, algunos terminaron con rapidez y apoyaron a sus compañeros, lo que fortaleció el trabajo colaborativo dentro del aula. Este resultado es coherente con el enfoque de inclusión que sustenta la investigación, en la medida en que la propuesta no se diseñó para que el estudiante se adaptara al currículo, sino para que el currículo se ajustara a la diversidad del grupo. Así, el desarrollo del mini-reto en primero mostró que la planeación basada en DUA y ABR favoreció una experiencia pedagógica inclusiva, contextualizada y significativa.

En conclusión, en el curso primero se evidenció una relación armoniosa entre lo teórico y lo práctico. La articulación entre el espacio vivido, el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Aprendizaje Basado en Retos permitió que los estudiantes aprendieran desde su entorno cercano, participaran activamente y se vincularan con mayor interés al proceso. De esta manera, la experiencia mostró que una estrategia didáctica contextualizada sí puede contribuir al fortalecimiento de un aula inclusiva en la ruralidad.

Análisis Segundo

En el curso segundo, el reto planteado logró una conexión parcial con el contexto de los estudiantes. Si bien los niños consiguieron relacionar los cambios del paisaje con su vereda, esta comprensión se presentó de manera inicial y limitada. No obstante, la propuesta permitió la evocación de experiencias reales, especialmente a través de actividades que involucraron la comunicación con sus familias, lo que favoreció la reconstrucción del “antes y después” del territorio. En este proceso, los estudiantes establecieron comparaciones a partir de la presencia o ausencia de servicios en la vereda, lo que evidencia una aproximación al concepto de espacio vivido como categoría de enseñanza geográfica, en tanto el aprendizaje se construyó desde la experiencia cotidiana y el reconocimiento del entorno cercano.

En relación con la implementación del mini-reto, se logró cumplir con el tiempo inicialmente planteado; sin embargo, la experiencia evidenció que el tema requería mayor profundidad y, por tanto, más sesiones para consolidar una comprensión más amplia de los cambios físicos del territorio. La actividad de socialización fue la que demandó mayor tiempo, debido a la riqueza de las intervenciones de los estudiantes y a la necesidad de dar espacio a sus relatos. El reto resultó pertinente en función de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), pero presentó ciertas dificultades en su desarrollo teórico, precisamente por la limitación temporal. A pesar de ello, los estudiantes mostraron interés en el tema, aunque se identifica la necesidad de fortalecer estrategias prácticas que permitan afianzar el aprendizaje en coherencia con el enfoque del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), que plantea la importancia de vincular el conocimiento con situaciones reales y significativas.

En cuanto a las formas de explicación, se implementaron diversas estrategias orientadas a fortalecer la comprensión desde el contexto de los estudiantes. La explicación oral tuvo un papel central, especialmente a través de relatos familiares y actividades como el uso de recursos auditivos (mini podcast), lo que favoreció la construcción de sentido en torno al contenido. Estas estrategias se articulan con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), particularmente con el principio de ofrecer múltiples formas de representación, al reconocer que los estudiantes acceden al conocimiento de maneras diversas. Aunque no fue necesario repetir constantemente las explicaciones, sí se evidenció la necesidad de reforzar algunos conceptos para lograr mayor claridad en el aprendizaje.

Respecto a las formas de participación y expresión, se identificó que la expresión oral representó una de las principales dificultades, especialmente debido a la timidez de los estudiantes en la zona rural. Sin embargo, es precisamente aquí donde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) demostró su efectividad como herramienta de equidad. Al ofrecer alternativas como los mini-podcasts y la representación gráfica, se redujo la barrera de la exposición pública, permitiendo que el estudiante expresara su saber de forma asincrónica o mediada por la tecnología y el dibujo. Esto confirma que, en un aula inclusiva, el éxito no depende de una única forma de hablar, sino de la flexibilidad del currículo para valorar múltiples lenguajes.

Finalmente, se evidenció participación de todos los estudiantes en algún momento del proceso, incluso aquellos con características más introvertidas. Los estudiantes con diagnóstico mostraron altos niveles de atención e interés, lo cual puede asociarse a la diversidad de estrategias implementadas y a la flexibilidad en las formas de participación. A diferencia de otros cursos, en este grupo no predominó el apoyo entre compañeros de manera individual, pero sí se desarrollaron dinámicas de trabajo colaborativo. Este aspecto se relaciona con el enfoque de aula inclusiva y el último principio del DUA, en el que se busca generar condiciones para la participación de todos los estudiantes, no desde la homogeneización, sino desde el reconocimiento de la diversidad.

En conclusión, la experiencia en el curso segundo permitió evidenciar que, aunque el reto logró una conexión con el contexto y despertó el interés de los estudiantes, requiere mayor profundidad en su desarrollo para consolidar aprendizajes más significativos. La articulación entre el espacio vivido, el DUA y el ABR favoreció la participación y la inclusión, pero también dejó ver la necesidad de fortalecer los tiempos pedagógicos y las estrategias de expresión, especialmente en lo oral. De esta manera, se reafirma que la construcción de un aula inclusiva en contextos rurales implica no solo el diseño de propuestas pertinentes, sino también su ajuste continuo a las dinámicas y necesidades reales del grupo.

Análisis Tercero

El desarrollo del mini-reto en grado tercero permitió evidenciar una articulación pertinente entre los Derechos Básicos de Aprendizaje, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la categoría de espacio vivido, lo que favoreció una enseñanza de las ciencias sociales contextualizada en la ruralidad. En este sentido, el reto logró conectar de

manera directa con el contexto de los estudiantes, ya que fue planteado a partir de un elemento significativo de su entorno como lo es el río Magdalena, entendido no solo como contenido geográfico, sino como parte de su vida cotidiana y fuente principal de agua en la vereda.

Los estudiantes reconocieron el reto como cercano a su realidad, logrando relacionar el aprendizaje con sus propias experiencias en el territorio. Esto permitió que el espacio vivido se convirtiera en un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando una lectura del entorno desde sus propias vivencias. De esta manera, el territorio dejó de ser un concepto abstracto para convertirse en un escenario de aprendizaje significativo, lo que evidencia la pertinencia del enfoque geográfico adoptado en la propuesta.

En cuanto a la implementación del mini-reto, se logró desarrollar la mayoría de las actividades en el tiempo previsto; sin embargo, la actividad final no pudo completarse en su totalidad. Esta dificultad no estuvo relacionada con la estructura del reto, sino con las condiciones propias del contexto, especialmente el ritmo del aula multigrado y el tiempo limitado de intervención en campo. Fue necesario realizar ajustes durante el proceso, particularmente en la organización del tiempo y en el acompañamiento a los estudiantes, lo cual responde a la flexibilidad que exige tanto el DUA como la investigación-acción. Aunque no se alcanzó el desarrollo completo del reto, sí se lograron los objetivos principales, lo que demuestra su pertinencia, pero también la necesidad de considerar con mayor profundidad los tiempos reales del contexto rural.

Respecto a la respuesta de los estudiantes, se evidenció una actitud positiva frente al mini-reto, caracterizada por el interés y la disposición para participar en las actividades propuestas. La mayoría comprendió lo que se les solicitaba, especialmente en las actividades de carácter práctico; no obstante, se identificaron algunas dificultades en los momentos que implicaban procesos de interpretación, lo cual se relaciona principalmente con la falta de tiempo para profundizar en este tipo de habilidades. A pesar de ello, se logró una apropiación del conocimiento, evidenciada en la comprensión de la importancia de las fuentes hídricas y en la capacidad de relacionar los contenidos trabajados con su entorno cercano. Esto permite afirmar que el aprendizaje trascendió el cumplimiento de la tarea, consolidándose como un proceso significativo.

En el desarrollo de la propuesta se ofrecieron diversas formas de explicación, principalmente desde lo visual y lo práctico, en coherencia con el principio de representación del DUA. Estas estrategias facilitaron la comprensión de los contenidos, siendo la experiencia

práctica la forma más efectiva para los estudiantes. Por el contrario, la explicación oral requirió mayor acompañamiento, lo que evidencia la necesidad de diversificar continuamente las estrategias pedagógicas en función de los diferentes estilos de aprendizaje. En general, las múltiples formas de representación permitieron que todos los estudiantes accedieran al contenido, favoreciendo un entorno de aprendizaje más inclusivo.

Asimismo, los estudiantes contaron con diversas maneras de participar y demostrar lo aprendido, incluyendo la oralidad, el dibujo, la representación y actividades manuales, lo cual responde al principio de acción y expresión del DUA. Se evidenció que las formas más accesibles fueron aquellas relacionadas con la representación gráfica y manual, mientras que las actividades que implicaban mayor nivel de abstracción o interpretación presentaron más dificultades. No obstante, la diversidad de opciones permitió valorar el aprendizaje desde diferentes perspectivas, reconociendo los distintos ritmos y capacidades presentes en el aula multigrado.

Finalmente, se evidenció la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diagnósticos, lo cual representa un avance significativo en términos de inclusión. Aunque algunos estudiantes mostraron mayor nivel de participación que otros, la posibilidad de involucrarse desde diferentes formas facilitó su integración al proceso. Un aspecto relevante es que la diversidad de estrategias permitió que la participación no dependiera exclusivamente de la oralidad, ampliando las oportunidades de expresión. Sin embargo, se identifica una limitación en las actividades que requieren escritura, especialmente aquellas asignadas como trabajo en casa, ya que estas pueden restringir la participación efectiva de algunos estudiantes, en particular aquellos que requieren acompañamiento adicional. Esto evidencia la necesidad de seguir ajustando las estrategias pedagógicas para garantizar procesos inclusivos tanto dentro como fuera del aula.

En conclusión, el desarrollo del mini-reto en grado tercero evidencia que la articulación entre el DUA, el aprendizaje basado en retos y la categoría de espacio vivido permite construir procesos de enseñanza más pertinentes, inclusivos y contextualizados. La experiencia demuestra que el reconocimiento del territorio como espacio de aprendizaje favorece la comprensión de los contenidos geográficos, al tiempo que fortalece la participación y el aprendizaje significativo en contextos rurales.

Análisis Cuarto

El desarrollo del mini-reto en grado cuarto evidenció una articulación pertinente entre el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y la categoría de espacio vivido, lo cual permitió consolidar una enseñanza geográfica situada en el contexto rural. En este sentido, el reto planteado logró conectarse de manera directa con la vida cotidiana de los estudiantes, ya que fue diseñado teniendo en cuenta su territorio como punto de partida para el aprendizaje. Al reconocer que el reto se vinculaba con su propio entorno, los estudiantes lograron comprenderlo con mayor profundidad, lo que favoreció una lectura del territorio como un espacio significativo de aprendizaje y no únicamente como un contenido académico. De esta manera, el espacio vivido se posicionó como un mediador clave en el proceso pedagógico, permitiendo que los estudiantes se relacionaran con el conocimiento desde su experiencia.

En cuanto a la implementación del mini-reto, este curso, al igual que grado primero, presentó un desarrollo exitoso en relación con el tiempo establecido, ya que las actividades pudieron ejecutarse según lo planeado sin necesidad de realizar ajustes significativos. El ritmo de trabajo permitió que el proceso se adaptara de manera adecuada a las dinámicas del aula multigrado, lo que evidencia que la propuesta fue pertinente tanto en su diseño como en su duración. Esto demuestra que el mini-reto no solo respondió a los objetivos de aprendizaje, sino también a las condiciones reales del contexto educativo.

Respecto a la respuesta de los estudiantes, se evidenció un alto nivel de interés y participación, especialmente cuando identificaron que el reto se relacionaba con su entorno y les permitía proyectarse hacia situaciones de su vida cotidiana e incluso hacia un futuro cercano. Esta conexión facilitó la comprensión de las actividades propuestas y permitió que el aprendizaje se desarrollara de manera significativa. En este grado se observó una apropiación total del conocimiento, ya que los estudiantes lograron relacionar los contenidos con su realidad y dar sentido a lo aprendido más allá del cumplimiento de la tarea.

En el desarrollo de la propuesta se implementaron diversas formas de explicación, destacándose principalmente las estrategias orales y visuales como las más efectivas para la comprensión de los contenidos. La explicación práctica también estuvo presente, aunque requirió un acompañamiento ligeramente mayor por parte de la docente. No obstante, la combinación de estas estrategias permitió que todos los estudiantes accedieran al aprendizaje

desde diferentes formas de representación, lo cual se articula con los principios del DUA y favorece un proceso inclusivo dentro del aula.

Asimismo, los estudiantes contaron con diversas maneras de participar y demostrar lo aprendido, principalmente a través de la oralidad y la interpretación, formas que se les facilitaron con mayor naturalidad. En este caso no se evidenciaron dificultades significativas en la expresión de lo aprendido, ya que las diferentes opciones planteadas permitieron reconocer los distintos ritmos y capacidades del grupo. Esto demuestra que la propuesta didáctica fue flexible y coherente con una perspectiva inclusiva, en la que se valora la diversidad de formas de aprendizaje.

Finalmente, se evidenció la participación de todos los estudiantes, especialmente en las actividades grupales, donde se mostraron activos y comprometidos con el desarrollo del reto. Un factor clave que facilitó esta participación fue la posibilidad de involucrarse desde diferentes formas de expresión, sin limitarse a una única manera de demostrar el aprendizaje. En este curso no se identificaron barreras significativas que limitaran la participación, lo que permitió que todos los estudiantes respondieran de manera favorable a la propuesta. En conclusión, el desarrollo del mini-reto en grado cuarto demuestra que la articulación entre el espacio vivido, el DUA y el ABR favorece procesos de enseñanza más pertinentes, inclusivos y contextualizados, donde el territorio se convierte en un eje central para la construcción de aprendizajes significativos en contextos rurales.

Análisis Quinto

El desarrollo del mini-reto en grado quinto evidenció una articulación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y la categoría de espacio vivido, lo que permitió orientar la enseñanza geográfica desde el contexto rural de los estudiantes. Aunque el tema abordado correspondía a un contenido más general, logró vincularse con el entorno de los estudiantes al considerar su realidad como punto de partida para la comprensión de aspectos geográficos, particularmente en relación con la organización territorial de Colombia. Los estudiantes lograron reconocer el vínculo entre el reto y su contexto, lo que permitió que el aprendizaje no se percibiera como ajeno, sino como una posibilidad de interpretar el lugar que habitan dentro de una escala más amplia. De esta manera el reto favoreció la lectura del territorio como un espacio significativo para el aprendizaje, en coherencia con lo planteado en los Derechos Básicos de Aprendizaje.

En cuanto a la implementación del mini-reto, se reconoce que, si bien la propuesta fue pertinente en su diseño, el tiempo de ejecución no fue suficiente para su desarrollo completo. Fue necesario ajustar las explicaciones y reducir algunas actividades debido a las limitaciones del tiempo de práctica en campo. Aunque la actividad final no pudo completarse en su totalidad debido a limitaciones de tiempo, este hecho no se interpreta como un fracaso de la planeación, sino como un hallazgo sobre la incertidumbre rural. La práctica evidenció que los tiempos en la ruralidad están dictados por la dispersión geográfica, los ritmos del aula multigrado y las condiciones climáticas del territorio. Por lo tanto, se concluye que el docente rural debe poseer una planificación orgánica y flexible, capaz de adaptarse a un tiempo que no es lineal ni estandarizado, convirtiendo la pausa o el ajuste en una oportunidad para profundizar en los saberes que emergen de la cotidianidad

Respecto a la respuesta de los estudiantes, a pesar de las dificultades mencionadas, se evidenció interés por el aprendizaje, especialmente en la comprensión de la organización territorial de Colombia vinculada a su ubicación geográfica. Esta relación facilitó la producción de las actividades propuestas, incluso con las modificaciones realizadas durante el proceso. Se observó que, a través del cumplimiento de las tareas, los estudiantes lograron una apropiación del aprendizaje, lo que indica que aunque el proceso tuvo limitaciones, se alcanzaron resultados significativos en términos de comprensión.

En el desarrollo del mini-reto se ofrecieron diversas formas de explicación, destacándose principalmente las estrategias prácticas y visuales como las más efectivas para la comprensión de los contenidos. Estas permitieron que los estudiantes construyeran el conocimiento a partir de la experiencia y la observación; la explicación oral requirió mayor acompañamiento, ya que no se centró en la transmisión directa de información, sino en la orientación de procesos de deducción, lo que implicó un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes. No obstante, la combinación de estas estrategias permitió que todos lograran comprender el paso a paso de las actividades, favoreciendo un aprendizaje más activo y significativo.

Asimismo, los estudiantes contaron con diferentes maneras de participar y demostrar lo aprendido, incluyendo la oralidad, el dibujo y ejercicios de memoria. En este caso, la oralidad fue la forma de expresión que se les facilitó con mayor facilidad, mientras que se identificaron algunas dificultades en actividades que implicaban ubicar y recordar límites departamentales, especialmente en la actividad final, donde fue necesario un mayor acompañamiento. A pesar

de estas dificultades, se evidenció que las diversas formas de participación permitieron reconocer el aprendizaje de los estudiantes, incluso en aquellos que no asistieron de manera constante, lo que demuestra la pertinencia de ofrecer múltiples alternativas de expresión en el aula multigrado.

Finalmente, se evidenció una participación activa de todos los estudiantes en las actividades propuestas. Aunque se presentó un momento puntual en el que un estudiante manifestó frustración al comparar su trabajo con el de sus compañeros; siguiendo los principios del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), este episodio se gestionó no como un retroceso, sino como una oportunidad de aprendizaje a través del error. Al fomentar la persistencia y el trabajo colaborativo, el estudiante logró transformar esa tensión en un nuevo impulso para completar su cartografía táctil. Esto demuestra que el ABR permite desarrollar no solo competencias geográficas, sino también habilidades socioemocionales y de autorregulación esenciales para habitar la diversidad.

En general, la participación se vio favorecida por las diferentes dinámicas implementadas, las cuales permitieron abordar contenidos que inicialmente fueron percibidos como complejos. Un aspecto clave fue que las actividades no se limitaron a la escritura, lo que facilitó la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje; en este sentido, la propuesta permitió generar un ambiente de participación activa e inclusiva, coherente con los principios del DUA.

En conclusión, el desarrollo del mini-reto en grado quinto demuestra que, aunque existen limitaciones propias del contexto rural y del aula multigrado, la articulación entre el espacio vivido, el DUA y el ABR permite construir procesos de enseñanza significativos. La experiencia evidencia que, al situar el aprendizaje en el contexto del estudiante y ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión, es posible favorecer la comprensión de contenidos geográficos incluso en condiciones de tiempo y continuidad limitadas.

Análisis general

El análisis conjunto de los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto permite afirmar que la propuesta didáctica logró una articulación consistente entre el Aprendizaje Basado en Retos, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la categoría de espacio vivido, lo que favoreció una enseñanza de las ciencias sociales situada en el contexto rural. A pesar de las diferencias propias de cada grado, se identifica como rasgo común la capacidad del mini-reto para vincular los contenidos geográficos con el entorno inmediato de los estudiantes, lo

cual permitió que el territorio fuera comprendido como un espacio significativo de aprendizaje, desde esta perspectiva, el espacio vivido operó como un mediador pedagógico que facilitó la comprensión de nociones geográficas al anclarlas en experiencias cotidianas, fortaleciendo así la relación entre escuela y contexto.

En relación con la implementación del mini-reto, los resultados evidencian que su pertinencia no solo radica en su diseño, sino en su capacidad de adaptarse a las condiciones reales del aula multigrado. Si bien en algunos grados se logró un desarrollo completo dentro del tiempo previsto, en otros fue necesario ajustar actividades, priorizar contenidos o modificar el ritmo de trabajo debido a factores como la asistencia irregular, el número de estudiantes o el tiempo limitado de intervención en campo. Esta variabilidad no desvirtúa la propuesta, sino que pone de manifiesto la necesidad de comprender la planificación como un proceso flexible, susceptible de ser reconfigurado según las dinámicas del contexto rural.

Por otra parte, la respuesta de los estudiantes permite reconocer que la conexión entre los contenidos y su entorno favoreció el interés, la participación y la comprensión. En términos generales, los estudiantes mostraron disposición frente a las actividades propuestas y lograron establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y su experiencia territorial. No obstante, también se identifican diferencias en los niveles de apropiación, particularmente en aquellos momentos que implicaron procesos de interpretación más abstractos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer progresivamente estas habilidades mediante estrategias que mantengan el anclaje en el contexto.

Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, la experiencia confirma la relevancia de ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión como estrategia para atender la diversidad presente en el aula multigrado. La combinación de recursos visuales, orales, prácticos y corporales permitió que los estudiantes accedieran al conocimiento desde distintas vías, favoreciendo la comprensión y la participación. A su vez, la posibilidad de demostrar lo aprendido a través de diferentes formas evidenció avances en términos de inclusión, en tanto se reconocieron los distintos ritmos y capacidades sin restringir la evaluación a un único formato.

En cuanto a la participación, se observa como constante la implicación de todos los estudiantes en el desarrollo de las actividades, aunque con niveles diferenciados de autonomía y seguridad. Las estrategias implementadas posibilitaron que incluso aquellos estudiantes con mayores dificultades encontraran formas de integrarse al proceso; sin embargo, se identifican

tensiones cuando las actividades dependen de manera exclusiva de la escritura o del acompañamiento externo, especialmente en el trabajo autónomo fuera del aula. Este aspecto señala la necesidad de continuar diversificando las estrategias didácticas para garantizar una inclusión efectiva en todos los escenarios de aprendizaje.

Un hito fundamental de esta praxis fue la creación de la cartografía comunitaria con texturas, la cual permitió que la evaluación fuera un encuentro sensorial compartido. Al diseñar mapas que podían ser leídos con las manos, se eliminó el privilegio de lo visual, permitiendo que la docente con discapacidad visual participara activamente en la validación de los aprendizajes. Este ejercicio transformó la mirada de los niños sobre la capacidad, entendiendo que la inclusión es un puente de doble vía; el material no solo sirvió para que el niño aprendiera, sino para que la maestra pudiera ejercer su liderazgo pedagógico sin barreras, materializando así el concepto de aula inclusiva en su forma más pura

En consecuencia, la experiencia desarrollada permite concluir que la integración del espacio vivido como eje de la enseñanza geográfica, en articulación con el DUA y el ABR, constituye una apuesta pertinente para el contexto rural, en tanto favorece aprendizajes significativos, promueve la participación y reconoce la diversidad del aula multigrado. No obstante, también evidencia la importancia de ajustar continuamente las propuestas pedagógicas a las condiciones reales del entorno, asumiendo la flexibilidad como un principio fundamental en la construcción de prácticas educativas inclusivas y contextualizadas.

Conclusiones

La presente investigación permitió caracterizar los desafíos y las oportunidades que ofrece el aula rural multigrado en la Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz, evidenciando que la ruralidad no es solo un escenario geográfico, sino una realidad social compleja atravesada por desigualdades históricas y una "persistente heroica" de quienes la habitan. Al finalizar este tránsito, se concluye que la enseñanza inclusiva de las ciencias sociales en este contexto exige una respuesta didáctica que no sea solo técnica, sino profundamente situada y sensible.

El cumplimiento del objetivo general permitió comprender que el aula multigrado rural demanda una flexibilidad que el currículo estandarizado y el "privilegio urbano" suelen ignorar. A través de la articulación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), esta propuesta logró subvertir la lógica de la "carencia" para proponer

la "riqueza de la diversidad". Se demostró que, cuando la geografía se enseña desde el espacio vivido (el río, el barro, la casa y el camino), los puntos cardinales dejan de ser abstracciones en un mapa para convertirse en guías de identidad y arraigo.

Uno de los hallazgos más potentes de esta praxis fue la transformación de la cartografía en una experiencia táctil y colectiva. Al integrar texturas, relatos y paisajes sonoros, logramos que el conocimiento geográfico trascendiera la vista. La inclusión real se materializó cuando los estudiantes, al diseñar materiales accesibles, comprendieron que existen múltiples formas de habitar y aprender el mundo. Este ejercicio no solo benefició a los niños con diagnóstico, sino que permitió una interacción pedagógica sin barreras con la docente en condición de discapacidad, demostrando que la diversidad es nuestra brújula más precisa para no perder el norte de la equidad.

Más allá de los resultados académicos, este trabajo de grado está marcado por una inmersión humana que transformó mi identidad como investigadora y como mujer. La calidad de las profesoras Jhoana y Leidy en su recibimiento y la apertura generosa de sus espacios de práctica hicieron de este proceso algo mucho más significativo que un requisito de grado. Vivir en la escuela, compartir la cotidianidad de las tardes con los alumnos y convivir con las maestras en su propio hogar, eliminó las fronteras entre lo público y lo privado, dejando una marca intrínseca en mi vida personal.

Conocer la calidez de los niños y la entrega absoluta de las docentes me permitió entender que el maestro rural es, en esencia, un ente de resistencia pedagógica que sostiene el derecho a la educación con sus propias manos. Enfrentarme diariamente a los retos geográficos y sociales que ellas han habitado por años no solo despertó en mí una profunda admiración, sino que reafirmó mi amor por esta vocación. Aunque el camino es difícil y está lleno de obstáculos físicos y estructurales, la calidez humana encontrada en la vereda Kilómetro 11 me lleva a concluir que la escuela rural es, ante todo, una trinchera de esperanza.

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que los desafíos de la dispersión y la marginalidad se superan cuando la pedagogía emerge de la cultura local y del afecto. Me llevo de Puerto Boyacá la certeza de que el aula inclusiva no se construye con grandes presupuestos, sino con la voluntad de habitar la diferencia. Este trabajo es un tributo a esos "pies pequeños" que caminan horas bajo el sol y a las maestras que los esperan con un abrazo, recordándonos que educar en la ruralidad es, ante todo, un acto de fe y una apuesta inquebrantable por el futuro.

Bibliografía

Alcaldía Municipal de Puerto Boyacá. (2013). *Plan anticorrupción y de atención al ciudadano 2013*. Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).

Apple Inc. (2011). *Challenge Based Learning: A classroom guide* [Archivo PDF].Apple.

Barragán Agudelo, G., & Parra, O. P. (2019). *La huella de la explotación petrolera en el desarrollo municipal: Análisis de Arauquita, Aguazul, Puerto Gaitán y Puerto Boyacá (2010-2017)*. Universidad Externado de Colombia

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 1–15. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://www.campus-oei.org/revista/>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Casas Cerón, S., & Pineda Roa, J. S. (2021). *Evaluación de la fitorremediación de suelos contaminados con petróleo mediano por medio del pasto *Megathyrus maximus*, el girasol *Helianthus annuus L* y el trigo *Triticum aestivum* en el Campo Velásquez de Mansarovar Energy ubicado en Puerto Boyacá*. Fundación Universidad de América

Castellano, M., & Blandón, A. (2022). Espacios vividos: trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia. *Praxis & Saber*, 13(33), e13181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13181>

CAST. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (versión 2018, revisión 2023). https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccion-Version-2018_Rev2023.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2016). *Investigación acción (Serie Trabajo Colaborativo)*. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19698>

Challenge-based learning in higher education: A Malmö University position paper. (2022). *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education*, 3(1), 1–14. IGI Global.

Comisión de la Verdad. (2019, mayo 10). *Todas las formas de violencia pasaron por el río Magdalena*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/todas-las-formas-de-violencia-pasaron-por-el-rio-magdalena>

Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). *La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias*. *Andamios*, 18(47), 493–518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>

De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34.

Echeita, G. (2022, 23 de mayo). Gerardo Echeita: “Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes”. [tekmaneducation.com](https://www.tekmaneducation.com).

El Tiempo. (2008). *Dengue disminuye en Boyacá según cifras de la Secretaría de Salud*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4574310>

Firacative Hortua, F. A., & Torres Galeano, Á. J. (2017). Re-creando la escuela rural, un ejercicio de investigación acción educativa en el municipio de Pasca, Cundinamarca [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. Universidad de Cundinamarca.

Gobernación de Boyacá. (2021, julio 19). *Más de 300 testimonios de víctimas del conflicto armado en Boyacá recogió la Comisión de la Verdad*. <https://www.boyaca.gov.co/mas-de-300-testimonios-de-victimas-del-conflicto-armado-en-boyaca-recogio-la-comision-de-la-verdad/>

Güereca Torres, E. R., López Moreno, I., & Blásquez Martínez, L. I. (2016). Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida. Tlalpan, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz. (2024). *Proyecto educativo institucional (PEI)*.

Instituto Nacional de Salud. (2023). *Informe de evento: Enfermedad por Zika, Colombia, 2022*. Instituto Nacional de Salud.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2020). *Hugo Florido: un símbolo de la educación inclusiva y diversa para el desarrollo*. *Magazín Aula Urbana*, (120).

Lombana, O. I., & Báez, C. (2020). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mahecha, G. A., & Serna Collazos, V. H. (2016). Capítulo 4. En *Una pedagogía para la formación espiritual: Perspectivas y reflexiones*. Universidad Santo Tomás.

Mansarovar Energy Colombia Ltd. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://mansarovar.com.co/quienes-somos/>

Martin, S. W., Meaney-Delman, D., & Staples, J. E. (2025). *Zika*. En E. S. Halsey, K. M. Angelo, E. D. Barnett, et al. (Eds.), *CDC Yellow Book 2026: Health Information for*

International Travel. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK583028/>

Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 38–59.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Educación para todos: política de educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Derechos básicos de aprendizaje*. Colombia Aprende. <https://colombiaprende.edu.co>

Molina, S. y Holland, C. (enero-abril, 2010). Educación especial e inclusión: aportes desde la investigación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). Aprendizaje basado en retos. *EduTrends*, Tecnológico de Monterrey.

Peña Salinas (2008). *Puerto Boyacá: documento*. *Revista Derecho y Realidad*

Proaño Solís, A. L., Caibe Ilbay, J. S., Veintimilla Maldonado, R. del C., & Salazar Romero, G. M. (2025). *El DUA y la educación inclusiva en Ecuador: Promoviendo la igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad*. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 4(7), 3426–3439. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3426-3439](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3426-3439)

Procuraduría General de la Nación. (2024). *Informe actuación preventiva educación rural para los niveles preescolar, básica y media 2018–2022*. <https://www.procuraduria.gov.co/Documents/2025/Julio/Informe%20Educaci%C3%B3n%20Rural.pdf>

Sanabria Devia, C. (2023, 27 de junio). *Colombia: los daños ambientales de la explotación petrolera han transformado a Puerto Boyacá*

Sierra Pérez, G. (2024). *Discapacidad: una realidad en las zonas rurales de Colombia*. Centro de Estudios e Investigaciones Rurales (CEIR), Universidad de La Salle.

Universidad Politécnica de Madrid. (2020). Guía docente: Aprendizaje Basado en Retos (ABR) [PDF].

Yagama Cubillos, J. S., & Ladino Garzón, A. V. (2025). Construyendo Puentes, Desafiando Estigmas: Imaginarios sociales frente a la discapacidad en un ambiente rural. *Horizontes Pedagógicos*, 27(1), 51-65.

Zamora, G. (2020, 5 de junio). *La industria de hidrocarburos y su relación con lo social y lo ambiental en Puerto Boyacá*. *Crudo Transparente*

Anexos

- Diario de campo: <https://canva.link/wc9brtmdr5dqwr>
- Paisajes sonoros:
<https://drive.google.com/drive/folders/1Wh5wR1v9gjUg2BEtuK5JZFPqszCLiw4u?usp=sharing>
- Organización de cartilla para imprimir:

La escuela rural y multigrado es un territorio vivo, un tejido de saberes, realidades e historias donde la diversidad no es una barrera, sino la mayor riqueza didáctica dentro del aula.

Esta cartilla nace como una apuesta pedagógica y metodológica pensada por y para maestros rurales. A través de sus páginas encontrarás herramientas y estrategias prácticas diseñadas para transformar la heterogeneidad del aula en oportunidades de aprendizaje significativo; promoviendo una educación verdaderamente inclusiva, contextualizada y sensible a las realidades de nuestros territorios.

Autora: Karol Aragón

Cartilla pedagógica desarrollada como producto del trabajo de grado titulado: LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA NUEVA - RURAL COMO RIQUEZA DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN, para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales.

Para más información y apoyo audiovisual:
kmaragons@upn.edu.co



PASOS PARA UN AULA INCLUSIVA

La presente cartilla surge como una propuesta orientada a fortalecer la práctica pedagógica de maestras y maestros interesados en avanzar hacia la construcción de aulas inclusivas en diversos contextos educativos. Su propósito principal es ofrecer una herramienta didáctica que facilite la planeación de clases, integrando estrategias que respondan a la diversidad de los estudiantes y promuevan procesos de enseñanza más equitativos y significativos.

Esta herramienta se fundamenta en un enfoque didáctico e inclusivo, articulado desde el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitiendo que la planeación no solo contemple los contenidos, sino también las múltiples formas en que los estudiantes aprenden, participan y se expresan. De este modo, se busca que los docentes cuenten con orientaciones claras y aplicables que enriquezcan su quehacer en el aula.

5. ¿Se evidenció participación de todos?

¿Qué es el ABR?

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR), también conocido como Challenge Based Learning, es un enfoque pedagógico multidisciplinario que surgió en el ámbito tecnológico y fue consolidado por Apple en 2008. Se define como una estrategia didáctica que vincula los contenidos curriculares con situaciones del mundo real, permitiendo que la enseñanza se estructure a través de acciones locales y significativas denominadas retos. Este método se caracteriza por ser flexible y adaptable a diversas disciplinas y contextos, transformando el papel tradicional del docente en el de un mentor colaborador que guía al estudiante en el abordaje de problemas complejos.

Este enfoque sirve para fomentar el desarrollo de habilidades críticas como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, motivando a los estudiantes a encontrar soluciones prácticas a problemas de su entorno cercano. Además, el ABR es una herramienta fundamental para promover la inclusión y la diversidad en el aula, ya que exige integrar diferentes perspectivas, antecedentes y experiencias para resolver desafíos sociales complejos. En última instancia, su propósito es lograr un aprendizaje significativo y participativo donde los estudiantes utilicen la tecnología y sus propios conocimientos para generar un impacto real y positivo en su comunidad.

4. ¿Los estudiantes tuvieron diferentes maneras de participar y demostrar lo aprendido? ¿Cuál fue la que más se les dificultó?

¿Qué es el DUA?

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque metodológico y pedagógico que busca promover la inclusión educativa mediante la eliminación de las barreras de aprendizaje y la oferta de estrategias flexibles para atender a la diversidad de todos los estudiantes. Se fundamenta en la premisa de que la adaptación debe recaer sobre el currículo y no sobre el alumno, proponiendo "arreglar" los planes de estudio que son rígidos para que puedan ajustarse a las diferencias individuales. Este modelo se sustenta en pilares como la neurociencia, reconociendo que cada individuo posee una estructura cerebral única que afecta cómo percibe la información, cómo actúa y qué lo motiva.

Este enfoque sirve para garantizar la equidad educativa, asegurando que tanto estudiantes con discapacidad como aquellos que no la tienen disfruten de las mismas oportunidades de aprendizaje sin que se limiten los contenidos curriculares. Funciona como una herramienta y guía didáctica que permite a los docentes transformar el sistema de enseñanza tradicional en un entorno accesible y dinámico. A través de sus tres principios —proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación— el DUA permite adaptar los conocimientos a los contextos y necesidades específicas de cada niño, fomentando una participación activa y significativa en el aula.

¿QUE FORTALECE EL ABR Y EL DUA EN EL AULA?

EL ABR fortalece:

- **Habilidades transversales:** Potencia el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones y el liderazgo en los estudiantes al enfrentarlos a problemas del mundo real.
 - **La conexión con el entorno:** Vincula los contenidos académicos con acciones locales y significativas, permitiendo que los estudiantes utilicen la tecnología y sus conocimientos para generar soluciones reales en su comunidad.
 - **El rol docente:** Transforma la labor del profesor de ser un transmisor de información a un colaborador, gestor de proyectos y mentor.
- **La resiliencia ante el aprendizaje:** Fortalece la capacidad de ver el fracaso como una oportunidad para construir nuevos conocimientos y habilidades.
 - **La inclusión social:** Al abordar desafíos complejos, exige la integración de diversas perspectivas y experiencias, lo que impulsa la diversidad como una dimensión de calidad educativa

EL DUA fortalece:

- **La equidad educativa:** Garantiza que tanto estudiantes con discapacidad como aquellos que no la tienen cuenten con las mismas oportunidades de éxito académico sin limitar los contenidos.
- **La flexibilidad curricular:** Fortalece la idea de que la adaptación debe recaer sobre el currículo y no sobre el estudiante, permitiendo que los planes de estudio rígidos se ajusten a la variabilidad individual.
- **La participación y motivación:** A través de sus tres principios (representación, acción/expresión e implicación), fortalece el interés, el esfuerzo y la autorregulación del alumnado al ofrecer múltiples formas de acceder al "qué", "cómo" y "porqué" del aprendizaje.
- **La práctica docente inclusiva:** Proporciona una guía didáctica para transformar el sistema tradicional en un entorno accesible, facilitando la adaptación de los temas básicos (como los DBA) a las necesidades específicas de cada niño.

3. ¿Se ofrecieron diversas formas de explicar la actividad? ¿Todas funcionaron?

¿CÓMO SE ARTICULAN?

La propuesta utiliza el ABR para plantear desafíos significativos vinculados al territorio — como la orientación espacial o la importancia del río Magdalena—, mientras que el DUA asegura que estos contenidos sean accesibles para todos los estudiantes mediante la flexibilización de la representación, la expresión y la motivación. En última instancia, la articulación de ambos modelos busca transformar la práctica docente para eliminar barreras de aprendizaje, convirtiendo la diversidad del aula en una riqueza didáctica que promueve un conocimiento participativo, equitativo y profundamente ligado a la realidad social de los estudiantes.

2. La propuesta del mini-reto si funciona en el tiempo determinado? ¿El mini-reto fue pertinente?

PASO

1

DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO

Hola profesor(a) en este primer paso haremos una pequeña descripción del espacio y el aula en el que quieres implementar, te daré un ejemplo y luego dejaré el espacio para que lo hagas. Ten en cuenta los siguientes parámetros: Lugar, ciudad o barrio; tipo de aula; edades, grado; número de niños diagnosticados oficialmente; número de niños en proceso de diagnóstico y actividades en las que más se desenvuelvan.

Ejemplo:

- **Lugar, ciudad o barrio:** Puerto Boyaca.
- **Tipo de aula:** Escuela Nueva.
- **Edades:** De 6 a 10 años.
- **Grado:** Primero
- **Número de niños diagnosticados oficialmente:** Ninguno.
- **Número de niños en proceso de diagnóstico:** 4.
- **Actividades en las que más se desenvuelvan:** Actividades gráficas y de dibujo.

En este último paso, profesor(a), solo responderemos unas preguntas las cuales serán un análisis para tu mismo y así podrás identificar si este metodo te sirvio, que mejorarias al respecto, etc.

1. ¿El reto planteado realmente conecta con el contexto de los estudiantes?



ANÁLISIS DE CLASES

AHORA TÚ, PROFE

- Lugar, ciudad o barrio:
- Tipo de aula:
- Edades:
- Grado:
- Número de niños diagnosticados oficialmente:
- Número de niños en proceso de diagnóstico:
- Actividades en las que más se desenvuelvan:



TEMA DE ACUERDO AL DBA

ACTIVIDAD GUIA 2	
	DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES
PROPÓSITO	
MOMENTOS	
DESARROLLO	
MATERIALES	
PRODUCTO	

Listo profesor(a), desarrollando lo anterior ahora podemos entrar en materia de las planeaciones de clase. Como te diste cuenta, mi propuesta con grado primero estaba compuesta por 3 tipos de clases, aquí te dejaré como desarrolle una de estas sesiones y la plantilla para que hagas uso de la misma.

ACTIVIDAD GUIA 2	
	DESCRIPCIÓN DE PROCESOS Y ACTIVIDADES
PROPÓSITO	AL CONCLUIR ESTA EXPERIENCIA, LOS ESTUDIANTES LOGRARÁN PROTEGER LOS PUNTOS CARDINALES HACIA EL ENTORNO ESCOLAR PARA IDENTIFICAR LUGARES DE REFERENCIA, VINCULANDO LA ORIENTACIÓN GEODRÁFICA CON SU PROPIA PERCEPCIÓN EMOCIONAL, MEDIANTE UN RECORRIDO VIRTUAL Y LA ASOCIACIÓN CON PERSONAJES SIMBÓLICOS. LOS NIÑOS REPRESENTARÁN GRÁFICAMENTE LA ESCUELA COMO UN "ESPACIO VIVO", DONDE EL RECONOCIMIENTO DE LA UBICACIÓN FÍSICA SE INTEGRA CON LOS AFECTOS Y SIGNIFICADOS QUE OTORGAN A CADA SÍMBOLO DE SU ESCENARIO EDUCATIVO.
MOMENTOS	1. RECORRIDO POR LA ESCUELA. 2. PRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES. 3. REPRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS LUGARES. 4. RELACIONAMIENTO GENERAL (PUNTOS CARDINALES, EMOCIONES Y LUGARES).
DESARROLLO	1) RECORRIDO POR LA ESCUELA. - SE DISPONE A LOS NIÑOS CON LA IDEA DE QUE SALDRÁN DEL AULA. - EXPLICACIÓN DE UN AUDIO IMAGINARIO DONDE SEMBRAN UN TRÉXEL Y ELLOS TOMARÁN EL PAPEL DE GUÍA TURÍSTICOS DONDE SEÑALARÁN LOS LUGARES Y SUS NOMBRES. 2) PRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES: - AL VOLVER AL AULA SE LES PRESENTARÁN LAS EMOCIONES A TRABAJAR Y SUS REPRESENTACIONES (ALEGRÍA, TRISTEZA, TERNURA). 3) REPRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS LUGARES: - AHORA SE REPASARÁN LOS LUGARES QUE ELLOS PERCIBIERON DE LA ESCUELA. - SE LES DARÁ UNA HOJA BLANCA DONDE REPRESENTARÁN CADA UNO DE ELLOS. 4) RELACIONAMIENTO GENERAL (PUNTOS CARDINALES, EMOCIONES Y LUGARES) - LUNDO DE REPRESENTAR LOS LUGARES SE LES PRESENTARÁ SI RECORRERÁN DONDE QUEDARÁ CADA PUNTO CARDINAL PARA QUE LO VISUALICEN EN SU HOJA. - SE REPARTIRÁ UNO Y RECORTE, CADA UNO REPRESENTANDO LAS EMOCIONES QUE INFERIRON DE LAS PRESENTACIONES (ALEGRÍA, TRISTEZA, TERNURA). - ALLÍ SE LES EXPLICA QUE CADA EMOCIÓN LA DEBEN RELACIONAR CON CADA LUGAR QUE ELLOS IDENTIFICARON. - AL FINAL, SE LES PRESENTARÁ SI QUIERAN REPRESENTARON CON ESTA EMOCIÓN Y EN QUE PUNTO CARDINAL ESTÁ UBICADO.
MATERIALES	# HOJA EN BLANCO # COLORES # RECORTES DE LAS EMOCIONES

El segundo paso es el más fácil profesor(a), teniendo en cuenta lo anterior, te vas a dirigir a los componentes del DBA o vas a tener en cuenta el tema en general que quieres desarrollar en las clases.

Ejemplo:



Ese vendría siendo el tema de las clases, pero también podría ser algo que como profe quieras proponer o lo que el currículo del colegio te diga que debes desarrollar en ese momento como: la independencia de Colombia, el sistema solar, cadena alimenticia, etc...

AHORA TÚ PROFE

Tema:

PASO 3

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

PASO 9

PLANEACIÓN DE CLASES

p a s o

8

¿Por qué el espacio planteado se relaciona con la inclusión?

Esta propuesta de descomposición curricular permite realizar una transposición didáctica efectiva, donde el DBA actúa como norma, la Situación Contextual como el puente con el territorio, y el Reto (planteado en forma de pregunta) como el motor de indagación que motiva al estudiante a habitar su espacio

Ahora tú porfe!

Referente curricular - DBA	Intención Pedagógica (Situación Contextual)	El Reto (Pregunta de Acción)

Repasemos: La primera celda la llenas con el paso dos, la segunda celda aterrizando el tema a el contexto que fue lo que se hizo en el paso uno y el reto reuniendo los dos componetes anteriores

p a s o

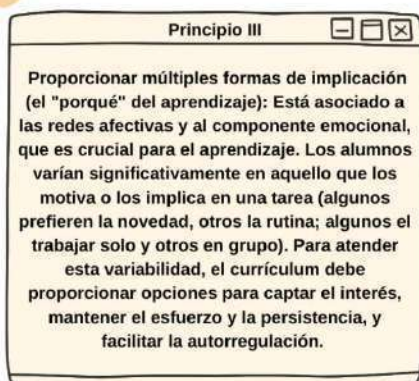
4

OBJETIVO Y RELACIÓN CON EL DUA

Ahora tú profe !

Implicación (¿Por qué aprenden?)

Mínimo dos maneras dentro de las actividades que motiven a los niños.



En este paso profesor(a) debes identificar dentro de tus ejercicios y actividades, que es lo que motiva a tus alumnos.

Ejemplo:

Implicación (¿Por qué aprenden?)

- **Lúdica:** uso de juegos para motivación.
- **Contextual:** actividades fuera del aula.
- **Significativa:** creación de brújula y cartografía.

Bueno profesor(a) esta parte será la que más necesitará de tu creatividad precisamente para lograr la articulación del ABR con el Desarrollo Universal de Aprendizaje (DUA) y así construir el aula inclusiva.

Como paso cuatro propondremos el objetivo y justificaremos por qué este objetivo se relaciona con los principios y propósitos del DUA.

Pero de nuevo profe, haremos esto juntos y paso a paso. Lo primero que tienes que pensar son en diferentes actividades que puedas desarrollar en el tiempo determinado por el mini-reto o sea, de una a dos semanas.

Entonces, te daré el ejemplo y luego el espacio para que lo hagas.

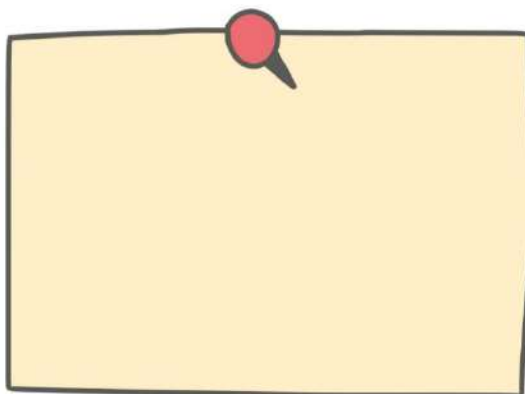
Teniendo en cuenta el tema y el reto, las actividades que proponen son: Hacer una brújula de papel, recorrido y cartografía de la escuela, juego búsqueda del tesoro.

Lo anterior se piensa desde una posición donde lo teórico tenga lugar pero no sea lo central, profe; piénsate estas actividades con el objetivo de que **no hables más de 5 minutos sobre el tema**; que seas una guía para que ellos lleguen al saber como lo propone el ABR.

Todo con la intención que los alumnos se motiven por aprender, que el motor sea sus intenciones te participar constantemente. Esto más adelante tomará fuerza con uno de los principios del DBA.

Ahora tú profe!

Teniendo en cuenta el tema y el reto, las actividades que se proponen son:



Listo profe, ahora podemos combinar el reto con las actividades y así obtenemos el objetivo del DUA



PRINCIPIO III DEL DUA

Ahora tú profe !

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

•

•

•

•

•

•



Mínimo dos maneras en la que los niños pueden demostrar lo aprendido.

Ejemplo: Objetivo de aprendizaje

Los estudiantes deben ser capaces de reconocer y aplicar los puntos cardinales en su entorno escolar, a través de la construcción de brújulas, cartografías, la observación del entorno y el juego, vinculando el saber escolar con su espacio vivido.

Luego justificamos de manera corta porque esto se alinea con el DUA, recuerda que el Desarrollo Universal de Aprendizaje tiene una intención clara de ofrecer diferentes actividades para lograr la participación de los niños de manera diversa y que ninguno sea excluido.

Ejemplo: Justificación

El objetivo se alinea con el DUA al proponer una enseñanza "de lo micro a lo macro", partiendo del propio cuerpo del niño como primer punto de referencia espacial para luego proyectarse al entorno de la sede Kilómetro Once.

Ahora tú profe!

Objetivo de aprendizaje:

Justificación

Principio II

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje): Se relaciona con las redes estratégicas encargadas de planificar y realizar tareas. Los estudiantes tienen diversas formas de navegar por un entorno de aprendizaje y de expresar lo que saben; algunos pueden ser muy hábiles en la expresión escrita pero no en la oral o viceversa. Este principio busca ofrecer alternativas para la interacción física, la comunicación y las funciones ejecutivas.

Bueno profesor(a), así como se define anteriormente en este paso vas a identificar las diferentes maneras en la que tus alumnos pueden demostrar que están entendiendo en el desarrollo de las actividades.

Ejemplo

Acción y expresión (¿Cómo demuestran lo aprendido?)

- **Gráfica:** elaboración de cartografías de la escuela.
- **Espacial:** ubicación en el entorno usando puntos cardinales.
- **Oral:** explicación con base en la salida del sol.
- **Lúdica:** participación en juegos aplicando lo aprendido.



PRINCIPIO II DEL DUA

PRINCIPIO I DEL DUA

Principio I

Proporcionar múltiples formas de representación (el "qué" del aprendizaje): Este principio se vincula con las redes de reconocimiento del cerebro, dado que los alumnos difieren en la manera en que perciben y comprenden la información (por ejemplo, debido a discapacidades sensoriales, diferencias lingüísticas o estilos de aprendizaje), no existe un único medio de representación óptimo. Por ello, es esencial ofrecer opciones para la percepción, el lenguaje, los símbolos, y la comprensión

Bueno profesor(a) en este paso solo desarrollarás las diferentes maneras de representación dentro de las actividades en las que ellos pueden comprender

Ejemplo:

Representación (¿Qué aprender?)

- **Visual:** uso de la brújula y representaciones cartográficas.
- **Práctica y experiencial:** recorridos por la escuela y juego de búsqueda del tesoro.
- **Corporal:** reconocimiento de los puntos cardinales a partir del propio cuerpo.
- **Lúdica:** implementación de juegos como estrategia de comprensión.

Ahora tú profe !

Representación (¿Qué aprender?)

Minimo dos representaciones debes desarrollar en la explicación de las actividades.