



Prácticas Pedagógicas en Primera Infancia con Diversidad Funcional

Yurani Andrea Ibarra Mosquera

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Licenciatura en Educación Popular

2019



Prácticas Pedagógicas en Primera Infancia con Diversidad Funcional

Yurani Andrea Ibarra Mosquera

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en
Educación Popular

Director:

Miguel Enrique Cuesta Ordoñez

Licenciado en Educación Popular

Magíster en Sociología

Universidad del Valle

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Licenciatura en Educación Popular

2019

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por darme la oportunidad de culminar esta etapa universitaria, siendo mi fuente de fortaleza y sabiduría en cada paso que doy, por darme una familia que con su incondicional apoyo han sido parte de este proceso, específicamente mi madre Claudia Andrea Mosquera y mi hermana Yoselin Ibarra Mosquera quienes son mi motor para continuar con cada una de mis metas.

De manera muy especial, agradezco a los docentes que brindaron conocimientos y herramientas significativas, en especial al profesor Miguel Enrique Cuesta Ordoñez del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, quien estuvo desde el inicio hasta el final de esta investigación aportándome aprendizajes valiosos para su elaboración. Igualmente, agradezco a mis compañeros de Licenciatura en Educación Popular, por dejarme grandes experiencias y aprendizajes.

También, agradezco a la Coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Santiago de Cali por permitirme hacer la investigación en este espacio y por aportarme información significativa, a la docente del Nicho Rosado por tener disposición para participar de este proceso, a la niña con diversidad funcional que con la alegría y empatía que tuvo hacia mí, hizo que la elaboración de esta investigación fuera reconfortante y a su madre por aportarme información desde su experiencia cotidiana.

Resumen

El presente estudio tiene como objeto identificar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional en un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Santiago de Cali. A partir de un estudio de caso, en el que se hace referencia a una niña diagnosticada con hidrocefalia, se recaba información por medio de la revisión documental, observación participante, diario de campo, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales y un sociograma. Lo que permitió analizar y al mismo tiempo poner en discusión el proceso de atención ofrecido por el CDI para la población con diversidad funcional, por ejemplo, espacios, herramientas y prácticas pedagógicas que desarrolla una docente del grupo al que pertenece la niña, Nicho Rosado. Además las relaciones sociales que se establecen entre la niña y sus pares. Conjuntamente, se toma como referentes teóricos Paulo Freire, María Montessori y Johann Heinrich Pestalozzi quienes tienen postulados desde la Educación Popular y la escuela nueva. Por último se desataca que el CDI tiene unas apuestas pedagógicas interesantes que están encaminadas a garantizar con lo establecido desde las políticas educativas en cuanto a la inclusión a la diversidad funcional. Sin embargo, es necesario que se mejoren aspectos como el abrir espacios de socialización de agentes educativos para que adquieran herramientas que permitan el mejoramiento continuo de las relaciones interpersonales y prácticas pedagógicas de inclusión a la diversidad funcional. Con esto, se busca contribuir al mejoramiento de la inclusión en la institución y en otras entidades educativas en general.

Palabras claves: Primera infancia, inclusión educativa, diversidad funcional, educación inicial, prácticas pedagógicas y educación popular.

Tabla de contenido

Prácticas Pedagógicas en Primera Infancia con Diversidad Funcional	9
Capítulo 1. Antecedentes, referencias teórico conceptuales y estrategia metodológica	14
1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Referentes teóricos.....	17
1.2.1 Perspectiva teórica de Paulo Freire.	17
1.2.2 Perspectiva teórica de Johann Heinrich Pestalozzi.	20
1.2.3 Perspectiva de María Montessori.	22
1.3 Referencias conceptuales	24
1.3.1 Primera infancia.	24
1.3.2 Inclusión educativa.	25
1.3.3 Diversidad funcional.	25
1.3.4 Educación inicial.	26
1.3.5 Prácticas pedagógicas.....	27
1.3.6 Educación Popular.	28
1.4 Estrategia metodológica	29
1.4.1 Técnicas de recolección de información.	31
1.4.2 Análisis de la información.....	33
Capítulo 2. Normatividad y estado de la niñez con diversidad funcional	36
2.1 Normatividad que cobija la primera infancia con diversidad funcional	36
2.2 Situación de la población y la niñez con diversidad funcional en la ciudad de Cali	38
2.3 Contexto de un CDI de la ciudad de Santiago de Cali.....	42
Capítulo 3. Prácticas pedagógicas de inclusión a la diversidad funcional.....	50
3.1 Espacios de aprendizaje del CDI	50
3.3 Herramientas pedagógicas utilizadas en el CDI	71
Capítulo 4. Relaciones entre la niña con diversidad funcional y sus pares	79
4.1 Percepciones entorno a las relaciones interpersonales de la niña con diversidad funcional	79
4.2 Matriz sociométrica	82

4.3 Sociograma como representación de las relaciones interpersonales	87
4.4 Metodologías de inclusión a la diversidad funcional en sus relaciones interpersonales	90
Conclusiones	95
Recomendaciones	97
Referencias	99
Anexos	106
Anexo 1. Guía de entrevista	106
Entrevista estructurada dirigida a la docente del Nicho Rosado	106
Entrevista estructurada dirigida a la madre de la niña con diversidad funcional	108
Anexo 2. Guía de observación	110
Anexo 3. Guía de análisis del POAI	111
Anexo 4. Guía de análisis de la planeación de las docentes	112

Lista de tablas

<i>Tabla 1. Matriz metodológica</i>	<i>35</i>
<i>Tabla 2. Población con diversidad funcional en UDS de Santiago de Cali</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 3. Matriz sociométrica</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 4. Sociograma de la pregunta ¿Con cuáles amiguitos te gusta jugar?.....</i>	<i>88</i>

Lista de figuras

<i>Figura 1. Triangulación para el análisis de los datos</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2. Comedor del CDI.....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 3. Espacios recreativos del CDI</i>	<i>53</i>
<i>Figura 4. Espacio del vivero.....</i>	<i>54</i>
<i>Figura 5. Mobiliario interno (Sanitario en el baño de niñas)</i>	<i>55</i>
<i>Figura 6. Espacios al interior del CDI (Pasillo)</i>	<i>57</i>
<i>Figura 7. Ramplas en el CDI</i>	<i>58</i>
<i>Figura 8. Espacio de aprendizaje del Nicho Rosado</i>	<i>59</i>
<i>Figura 9. El Nicho Rosado en uno de los momentos pedagógicos del descanso</i>	<i>68</i>
<i>Figura 10. Cuarto de materiales del Nicho Rosado.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 11. Herramientas pedagógicas de contacto con la naturaleza</i>	<i>75</i>

Prácticas Pedagógicas en Primera Infancia con Diversidad Funcional

En Colombia para el año 2002 se presentó una movilización social que buscaba adecuaciones administrativas a favor de la atención y educación en la primera infancia, porque la concepción que se tenía era que los niños y las niñas solo necesitaban ser cuidados en alimentación e higiene. Ciertamente, eran olvidados otros aspectos fundamentales para la atención integral en esta etapa del desarrollo: salud, nutrición, educación, recreación, participación y ejercicio de ciudadanía. Por lo tanto, era ineludible una atención y educación que tuviera en cuenta otras necesidades en la que se cumplieran los derechos de los niños y las niñas. Dentro de esa misma línea de lucha por la primera infancia en el 2003 se realizó un foro internacional “Primera Infancia, el desafío de la época” que generó unos cambios en los paradigmas asistenciales y en los cuidados brindados por los hogares de atención infantil. Tiempo después, para el año 2005 se concibió el “Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de Primera Infancia en Colombia” que buscaba definir un marco institucional, generar estrategias para empoderar a las familias y a la comunidad, mejorar la calidad del programa y ampliar la cobertura.

Luego, surge el concepto de educación inicial desarrollado por medio del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015, Ministerio de Educación Nacional, en el que se establecieron políticas públicas para garantizar la atención y educación integral en la primera infancia, teniendo en cuenta aspectos como: salud, nutrición, cuidado, vacunas, educación, recreación, participación y ejercicio de ciudadanía. Todo esto, indispensable para el desarrollo físico, psicológico, emocional e intelectual para los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad.

Incluso, en Colombia se considera la primera infancia como una etapa fundamental del desarrollo físico, psicológico, emocional y social. Por lo que se debe garantizar el derecho a la educación de calidad como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional. Considerando que se definen los lineamientos educativos para la atención integral en la primera infancia, por ejemplo, diferentes factores como la perspectiva de género, la inclusión a la diversidad étnica, cultural y funcional. En definitiva, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) se convierten en los lugares donde se deben priorizar los anteriores lineamientos y todos los derechos de los niños y las niñas de la educación inicial.

Entonces, la educación inicial es establecida mediante la Estrategia de Atención Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en la que se fijan estrategias, metas y recursos con el fin de garantizar la atención integral. Por lo general, es ofrecida en dos modalidades: Modalidad de Educación Inicial Familiar y Modalidad Institucional, dentro de esta última se encuentra el CDI en el que se centra esta investigación, ubicado en el oriente de Santiago de Cali en el denominado Distrito de Agua Blanca, constituido por las comunas 13, 14, 15 y 21 el cual es un contexto densamente poblado, donde predomina la población afrocolombiana, por cierto, muchos han llegado al lugar por ser víctimas del desplazamiento forzado. Además, los sectores en que residen se han conformado por procesos de asentamientos ilegales o “invasiones”, por esto, las problemáticas sociales como: pobreza, violencia, desempleo y demás se inscriben en la cotidianidad de sus pobladores, como muchos estudios lo describen.

Se conoce que los métodos, instrumentos y espacios brindados para garantizar el desarrollo, atención y aprendizajes que necesitan los niños y niñas con diversidad funcional, se sustenta en diagnósticos dados por condiciones físicas o psicológicas que pueden ocasionar

diferentes formas de relacionarse con el mundo externo y con las demás personas. Por lo tanto, necesitan otros mecanismos que funcionen como facilitadores de los aprendizajes, interacciones y cuidados para garantizar el desarrollo óptimo de los niños y las niñas. Dado que los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional hablan de inclusión social desde la perspectiva de género, diversidad étnica, cultural y funcional, sin embargo, resulta necesario analizar cómo los planteamientos teóricos realmente se llevan a la práctica y de qué manera se reflejan en la cotidianidad de los niños y las niñas en la educación inicial. De este modo, esta investigación se centra en la pregunta: ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas se desarrollan con una niña de primera infancia con diversidad funcional en un CDI de la ciudad de Cali, durante el período 2018?

Es fundamental que desde la Educación Popular se pueda brindar acompañamientos en procesos con la primera infancia, buscando apropiar en los CDI estrategias que contribuyan a que los niños y niñas potencien y desarrollen diferentes dimensiones, alternativas a la educación tradicional. Además, garantizar en estos espacios la atención integral para la primera infancia, donde se manejen metodologías y estrategias que potencien las habilidades y aporten a la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional. Con la finalidad de contribuir en esta etapa tan importante para las personas, basada en la prevención de problemas que no son tratados desde la primera infancia y que muchas veces son ocasionados por la inadecuada atención y educación brindada en los primeros años de vida repercutiendo en los años posteriores que afectan socialmente.

Igualmente, resulta necesario desarrollar investigaciones sobre diversidad funcional de los niños y niñas en primera infancia que brinden herramientas, experiencias y aprendizajes a

los agentes educativos. Favorecer al programa de Licenciatura en Educación Popular, por los escasos estudios adelantados sobre el tema, permitiendo el análisis, la discusión, profundización y avances teóricos que beneficien el proceso investigativo del programa académico.

Ahora bien, el objetivo de este trabajo es: Identificar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional en un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Santiago de Cali. De manera específica se busca: Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Santiago de Cali; Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan con una niña de primera infancia con diversidad funcional y, por último, se trata de describir las relaciones que establece una niña con diversidad funcional frente a sus pares en el CDI.

A continuación, se presenta la organización del estudio. En el primer capítulo, *antecedentes, marco teórico conceptual y metodológico*, se puntualiza en investigaciones en torno al tema de diversidad funcional, también en el marco teórico desde la perspectiva de Paulo Freire, Johann Heinrich Pestalozzi y María Montessori y la estrategia metodológica empleada para realizar el proceso de investigación. En el segundo capítulo, *normatividad y estado de la niñez con diversidad funcional*, se presentan los fundamentos legales, también cifras sobre la primera infancia diversa en la ciudad de Santiago de Cali, en diferentes UDS¹ de la ciudad y, sobre todo, la caracterización del proceso de atención de una niña con diversidad funcional en un CDI de la ciudad de Santiago de Cali. En el tercer capítulo, *prácticas pedagógicas de inclusión a la diversidad funcional*, se detalla los diferentes espacios y herramientas del CDI en relación con las prácticas pedagógicas a emplear con niños o niñas de diversidad funcional,

¹ Los Centros de Desarrollo Infantil también son denominados como Unidades de Servicio.

específicamente en el Nicho Rosado que es el grupo en el que se centra esta investigación. En el cuarto capítulo, *relaciones cotidianas entre los niños y niñas*, se analiza las relaciones entre la niña con diversidad funcional y sus pares en su entorno de interacción, el Nicho Rosado del CDI.

Capítulo 1. Antecedentes, referencias teórico conceptuales y estrategia metodológica

En este capítulo se presentan estudios realizados sobre temas de inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional en instituciones educativas, lo que arroja unos resultados a tener en cuenta con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas. También, se muestra el marco teórico desde la perspectiva de Paulo Freire con postulados desde la Educación Popular, Johann Heinrich Pestalozzi y María Montessori precursores de la escuela nueva, quienes dan un giro a la educación tradicional a través de principios de: integridad, humanidad y naturalidad que van más allá de brindar una educación de transmisión de conocimientos en los niños y niñas. Además, se muestran conceptos claves: primera infancia, inclusión educativa, diversidad funcional, educación inicial, prácticas pedagógicas y educación popular, definidos en la investigación. Por último, se muestra la estrategia metodológica fundamentada en un estudio cualitativo desde la perspectiva del estudio de caso con sus respectivas técnicas para recabar información.

1.1 Antecedentes

Alrededor de los niños y niñas con diversidad funcional se ha realizado un número de estudios, se encuentran diferentes posturas, sin embargo, en nuestro caso, llama la atención lo que sucede en los contextos escolares, por ejemplo, desde la comunidad educativa, la actitud del docente, liderazgo directivo, lineamientos pedagógicos, procedimientos y demás. En ese sentido, el estudio de José Peirats Chacón y Silvia Cortés Mollá, *El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa* desarrollado en

2016. Analiza las percepciones del profesorado y familias sobre el proceso de inclusión de los estudiantes en un aula de Comunicación y Lenguaje. Destacan tres aspectos importantes, el primero, los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) deben participar en entornos normales para que adquieran mejores habilidades sociales y comunicativas. El segundo, uno de los principales factores para impulsar el proceso de inclusión son las representaciones y creencias del profesorado. El último, la familia es un referente fundamental que acompaña a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, puesto que es importante que establezca relaciones con el centro educativo.

De otro modo, el trabajo de Alicia Acosta y Thaiz Arraez, *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora* realizado en 2014. “Determina cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso, eficacia y eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora” (Acosta, A y Arraez, T, 2014, p. 135). Muestra que existe una incoherencia y ciertas falencias respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y a los principios de la escuela inclusiva, porque el docente cumple con el currículo establecido y no se tienen en cuenta a las personas con DM². El docente carece de recursos físicos, materiales y técnicos que permitan el desenvolvimiento autónomo del educando con DM en el aula, así como la accesibilidad y dominio de los contenidos del currículo común; las estrategias educativas son preconcebidas y únicas para todos los educandos. Conjuntamente, la planificación y la infraestructura en las escuelas no tienen en cuenta la diversidad, sino que homogeniza a los estudiantes.

² Discapacidad Motora

El estudio de José María Fernández Batanero y Antonio Hernández Fernández, *Liderazgo directivo e inclusión educativa* elaborado en 2013. Menciona que es de gran importancia el papel que juegan los directivos en las instituciones, porque planean y evalúan el currículo basados en la educación inclusiva, por eso se habla que el liderazgo compartido consiste en que la responsabilidad no necesariamente recae en aquellas personas que obtengan un cargo directivo, sino que puede ser llevado a cabo por medio del trabajo colaborativo. En cuanto a los hallazgos importantes, se presenta que el profesorado es consciente de que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” de todos los estudiantes. También, reconocen la complejidad de las tareas directivas y que estas son claves para eliminar las barreras de la exclusión, por medio del liderazgo directivo que potencie prácticas y estrategias para la inclusión.

Por otro lado, la investigación de Liliana Alexandra López Rojas, *Mejoramiento de la calidad de vida y educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: un desafío y una responsabilidad social* elaborada en 2012. Hace algunas recomendaciones que ayudarían a la calidad de la educación brindada específicamente a la población con diversidad funcional, estas consisten en que se debe propiciar una inclusión desde las aulas regulares que estén ajustadas no sólo a las necesidades y particularidades propias de esta población, sino también a sus intereses y anhelos. Además, es necesaria la articulación con diferentes campos o áreas de conocimiento como la Educación Popular y las pedagogías, desde diversas perspectivas como la Escuela Nueva, por eso es primordial que se revisen detalladamente los aportes que pueden hacerse.

Para finalizar, la investigación de Iblin Medina Rodríguez *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva* realizada en 2013. “Determina cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios que implican la implementación de un proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva” (Medina, I, 2013, p. 13). Se hace un recorrido histórico al proceso legal de inclusión a nivel internacional y nacional, en el que se puede evidenciar un avance en las orientaciones políticas de la inclusión, pero esta investigación coincide con las otras en la importancia que tiene la formación de los docentes para que los objetivos de inclusión sean una realidad en los estudiantes. Situación que se debe reforzar, ya que es escasa la formación de los docentes para la puesta en práctica de lo establecido dentro de las políticas públicas.

1.2 Referentes teóricos

Los planteamientos teóricos realizados por Freire, Pestalozzi y Montessori ofrecen un marco explicativo para este estudio con postulados de la escuela nueva y la Educación Popular. Permiten el acercamiento a identificar las prácticas de inclusión educativa que se desarrollan con una niña de primera infancia con diversidad funcional en la UDS.

1.2.1 Perspectiva teórica de Paulo Freire. Es el principal exponente de la Educación Popular, sus formas de manifestación están orientadas a la transformación social por medio de luchas, resistencias, participación, reflexión crítica, inclusión entre otras acciones que buscan dar respuesta a los cambios sociales y necesidades de las comunidades desde el quehacer educativo.

De modo que sus teorías se fundamentan en que la educación debe estar orientada a garantizar la inclusión y participación de poblaciones en desventajas sociales, por lo tanto, se podría interpretar que desde la postura de Freire la Educación Popular reconoce a los niños y niñas con diversidad funcional como sujetos de derechos y, es imperioso, que se desarrollen autónomamente, lo que contribuiría a transformar las prácticas pedagógicas que garanticen la inclusión de los sujetos como actores sociales. Es por ello, que deja aprendizajes significativos que permiten analizar los métodos de enseñanza/aprendizaje entre el educador y educando desde la educación inicial. Según Freire:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (2005, p.78).

Por lo tanto, es fundamental analizar en los procesos de enseñanza/aprendizaje si los educadores transmiten información para que los educandos repitan sin tener una conciencia y reflexión, como si fuera un acto mecánico y repetitivo que no tiene transcendencia. Puesto que los educadores tienen el rol de enseñar por medio de un lenguaje que sea acorde a sus estudiantes, teniendo en cuenta que los niños y niñas no deben ser vistos como recipientes vacíos a los que llenan de información, sino que se debe enseñar por medio de alternativas que los haga ser críticos-reflexivos de las realidades desde la educación inicial.

Además, es preciso enfatizar en la importancia de la participación de los diferentes actores educativos: docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, en cuanto a

la atención y educación que se les brinda a los niños y niñas, puesto que la responsabilidad no debe recaer solo por las docentes cuando los infantes se encuentran en el CDI, sino que debe existir una relación constante entre todos los entes educativos para debatir sobre los métodos de enseñanza y temas correspondientes a la educación inicial. Según Freire:

Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos. (S.F, p.137)

Es decir que las posturas de Freire están encaminadas a posibilitar la relación entre familias y escuelas, a que conjuntamente se comprendan las dificultades y retos de la educación, en un proceso continuo de diálogo y que las familias estén más vinculadas con los demás actores educativos.

Igualmente, Freire plantea que los educadores deben propiciar el diálogo constantemente entre los niños y niñas para que se realicen procesos de retroalimentación, porque cada sujeto tiene sus propias experiencias y aprendizajes que pueden compartir, de esta manera lograr que se desarrollen como sujetos participativos dentro de la sociedad. En esta misma línea los postulados de Paulo Freire están relacionados con enfoques educativos promovidos por la escuela nueva, según Ocampo:

El Método Freire sigue los fundamentos de la educación activa, el diálogo, la crítica y la búsqueda permanente de creación de una conciencia sobre la realidad. Cuando se alfabetiza, no se trata de enseñar palabras aisladas, sino llegar al aprendizaje a través del diálogo y siempre buscando la concientización sobre la realidad. Transmitir y tener conciencia crítica sobre el significado de las palabras, que deben ser las que reflejan su propio mundo. (2008, p. 70)

Estos postulados desarrollados desde la Educación Popular son referentes que se tienen en cuenta en esta investigación y que están relacionados con los de la escuela nueva que sirven como referentes teóricos para analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el CDI con los niños y niñas de primera infancia, enfatizando en el caso de la niña con diversidad funcional.

1.2.2 Perspectiva teórica de Johann Heinrich Pestalozzi. Se puede decir que Heinrich Pestalozzi fue el precursor de la escuela nueva o activa y ha contribuido a fundamentar la educación moderna, sus pedagogías se centran en la educación infantil y tienden a conseguir un desarrollo integral de la persona a nivel intelectual, sensorial y moral. Todo esto, de acuerdo con la naturaleza del niño y del proceso educativo, la pedagogía es fruto de la observación y la experimentación. Pestalozzi promovió nueve principios que sirven como guía y base teórica en este proyecto de investigación, para identificar las prácticas educativas que se desarrollan con los niños y niñas de primera infancia en el CDI, los cuales son:

El primer principio: “la actividad es una ley de la niñez; acostumbrar a obrar, educar la mano” (Pestalozzi, S. f, p. 61), considerando que los niños y las niñas tienen la necesidad del movimiento y el ejercicio muscular, es decir, que las actividades responden a la evolución orgánica y funcional de los infantes. Por eso los docentes deben promover actividades de movimiento físico, permitiendo así mayor entendimiento de lo que se quiere enseñar, porque en esta etapa los niños y las niñas desarrollan sus habilidades motrices y se debe transformar esa mirada de mantenerlos quietos, debido a que se perjudica su desarrollo natural.

El segundo principio: “cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla” (Pestalozzi, S. f, p. 64), plantea que los docentes y demás actores educativos no deben exigir a los niños y las niñas capacidades que no van de acuerdo a su proceso natural, es decir que van desarrollando aptitudes intelectuales como atención, reflexión y memorización a medida que aumenta la edad. Por eso, más que dar instrucciones y transmitir conocimientos se debe brindar herramientas y estimular el desarrollo mental, para generar autonomía y que ellos sepan cómo utilizar los conocimientos.

El tercer fundamento: “principiar por los sentidos y no decir jamás al niño lo que pueda descubrir por sí mismo” (Pestalozzi, S. f, p. 68), consiste en contribuir a través de herramientas y metodologías el desarrollo de los sentidos como es la observación, para que los niños y las niñas se cuestionen y descubran. Sin embargo, esto no debe llevarse al extremo, sino que se deben brindar ciertos conocimientos básicos que les permitan preguntarse, indagar y descubrir, ya que por sí solos no lo pueden hacer.

El cuarto principio: “dividir cada asunto en sus elementos; una sola dificultad es bastante para un niño” (Pestalozzi, S. f, p. 71), esto, quiere decir que el docente presenta los temas y cada problema en un lapso que permita que el estudiante no se sienta frustrado por no poder llegar a la meta, sino que pueda vencer esos obstáculos en un tiempo apropiado. El quinto principio de “proceder paso a paso y acabadamente. Clarifica que la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir” (Pestalozzi, S f, p. 72). Es importante que el docente enseñe de acuerdo con el desarrollo intelectual de los infantes, avanzando paso a paso para la comprensión de los temas que necesitan unas bases.

El sexto principio: “cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato” (Pestalozzi, S. f, p. 75) el objeto mediato consiste en que el docente debe proponerse para desarrollar aptitudes en el educando, mientras que el objeto inmediato es hacer que los niños y las niñas aprendan los temas de cada lección. Por su parte, el séptimo principio: “desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje” (Pestalozzi, S. f, p.77), es decir que el proceso educativo del lenguaje debe realizarse en tres fases: enseñar la idea, exteriorizarla y combinar la palabra exteriorizada con otras palabras.

El octavo principio: “pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto” (Pestalozzi, S. f, p. 80), en los procesos educativos se debe partir de lo cotidiano y de la utilidad que se les da a los conocimientos, para que el aprendizaje no sea solo de memorizar y se vuelva aburridor para los niños y niñas, sin utilizar métodos complejos que hacen que los infantes pierdan el interés por aprender. Y, por último, el noveno principio: “primero la síntesis y después el análisis. No seguir el orden del asunto, sino el de la naturaleza” (Pestalozzi, S f, p. 82), es decir, las personas deben seguir los procesos naturales de la mente: percepción, observación y la investigación y, por último, no reproducir un proceso de instrucción influenciado por la escuela.

1.2.3 Perspectiva de María Montessori. El planteamiento de Montessori precursora de la escuela nueva o activa, se fundamenta en la pedagogía de evolución natural de los niños y niñas, considerando que se debe brindar una educación humanista e integral, siendo necesario reformular las prácticas educativas, asociarlas al amor, respeto, libertad y autonomía. No solo

considerando la formación cognitiva sino todos los desarrollos psicológicos, físicos, sociales y emocionales, para hacer de los niños y niñas personas que contribuyan a la sociedad.

Igualmente, plantea que en la educación inicial se deben reconocer las diversidades y necesidades especiales que poseen, incidiendo en las prácticas pedagógicas para aquellos “discapacitados”. En esa dirección apunta a la construcción teórica práctica en el contexto educativo con los niños y niñas, desde la experiencia de los principios didáctico-organizativos basados en la escuela activa. Todo esto, acorde a las necesidades y diversidades de los infantes, lo que en última instancia, responde a propósitos específicos que facilitan y estimulan el desarrollo.

De este modo, el espacio en los procesos de inclusión educativa es un factor primordial, el que debe estar organizado para que los niños y niñas puedan desenvolverse de forma libre y autónoma, sin que esto impida el desarrollo de sus habilidades. Poniendo a disposición los objetos dentro del aula de clases y en los otros lugares de la institución educativa, de acuerdo con las necesidades de cada niño y niña como lo menciona María Montessori en *Ideas generales sobre el método manual práctico*, puesto que para ella “se trata de ajustar a la posibilidad y necesidad física y psicológica del niño. Por ello es preciso que desde las mesas, los asientos (sillas y silloncitos), los armarios, hasta los guardarropas, pizarras, etc.; estén relacionados con dichas posibilidades” (1928, p. 18).

Otro aspecto en la inclusión educativa es el material que se ofrece a los niños y las niñas, el cual debe responder a unos fines específicos como favorecer y estimular el desarrollo sensorial, motriz, psicológico, cognitivo entre otros, de esta manera hacer que el aprendizaje sea significativo, como dice Montessori:

Su material, experimentado en los niños de tres a seis años, tiene un carácter sensorial, como corresponde a este periodo evolutivo, y trata de desarrollar, vía sensitiva, la psicomotricidad y la inteligencia del niño. Un trabajo diferenciado, autónomo y orientado llevará, insensiblemente, al niño del objeto a la idea y de la idea al lenguaje (1928, p. 19).

Del mismo modo, el ambiente en los espacios educativos debe favorecer los aprendizajes y las relaciones interpersonales, por eso cada niño, niña y actor educativo debe contribuir a que el ambiente en los espacios escolares sea óptimo. Ayudando a que entre todos exista una buena comunicación teniendo: capacidad de escuchar, dialogar y respetar, así el ambiente exterior ayudara a las emociones internas de los infantes.

1.3 Referencias conceptuales

1.3.1 Primera infancia. Es una etapa fundamental para el desarrollo de las personas, porque desde la gestación hasta los seis años, los niños y las niñas están aprendiendo de lo que observan, escuchan y exploran. Por eso las experiencias y aprendizajes que adquieran en esta etapa se va reflejar por el resto de la vida, debido a que se han creado bases en relación al desarrollo físico, emocional, intelectual y psicológico.

También se debe reconocer que los niños y las niñas de la primera infancia tienen unos derechos que se deben garantizar con relación a las necesidades biológicas, a la atención y educación que requieren. Ya que el Código de la infancia y adolescencia. Ley 1098, art. 29 (2006) “Derecho al desarrollo integral en la primera infancia define esta etapa como el ciclo vital que va de los cero a los seis años...” Donde son sujetos titulares de los derechos reconocidos en la Constitución Política de Colombia. A partir de esto, se reconoce que esta etapa es fundamental para el desarrollo, en ella se crean las bases que se van a reflejar en las

vidas de las personas, donde los factores externos inciden sobre acciones futuras, por lo que se debe garantizar los derechos de los niños y las niñas para suplir las necesidades y apostarle a una educación integral que estimule y posibilite las condiciones necesarias para el desarrollo de habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

1.3.2 Inclusión educativa. Es la posibilidad que se les brinda a los niños y las niñas en el contexto educativo de tener espacios y herramientas adecuados a los intereses y necesidades. Para ello, los docentes deben manejar metodologías que tengan en cuenta las diversidades para así lograr el desarrollo físico, emocional, intelectual, psicológico y social de los estudiantes. Por lo tanto, se debe continuar transformando las formas educativas tradicionales para responder a la diversidad de los estudiantes, reconociendo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades. Como lo establece el Ministerio de Educación Nacional en la política de Educación para Todos en la que se maneja la perspectiva de inclusión educativa. Se debe tener en cuenta las políticas públicas para promover y garantizar la educación integral e inclusiva, basándose en los derechos de la niñez con el fin de respetar y valorar las diferencias étnicas, de género, religión y capacidades físicas, entre otros.

Es importante que la inclusión en la educación inicial estimule y potencie el desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia, donde los lineamientos educativos establecidos se reflejen en la cotidianidad. Teniendo en cuenta el contexto y manejando el enfoque diferencial étnico, de género y diversidad funcional, constituyendo cierto tipo de educación de acuerdo a las necesidades de cada niño y cada niña.

1.3.3 Diversidad funcional. Este término es resultado de un proceso de lucha, como menciona Romañach y Lobato:

Entendemos que es la primera denominación de la historia en la que no se le da un carácter negativo ni médico a la visión de una realidad humana, y se pone énfasis en su diferencia o diversidad, valores que enriquecen al mundo en que vivimos (2005, p. 8).

Es decir que a lo largo de la historia han surgido conceptos como discapacitado³, minusválido, limitado, entre otros, que se consideran como una forma de excluir y crear incapaces a las personas. Por lo que se debe utilizar el término diversidad funcional como vía a contrarrestar la discriminación y no enfocándose en las dificultades, sino reconociendo que son sujetos autónomos de derecho y con capacidades personales, intelectuales y sociales.

Por tal razón, es un papel fundamental de los educadores y educadoras reconocer esas formas diversas de vivir, para que en los CDI se tengan en cuenta a los niños y niñas que han sido identificados con diversidad funcional. Propiciando herramientas, metodologías e infraestructuras acordes a las individualidades, y de esta manera se les permita la participación activa, contribuyendo así a que puedan desenvolverse autónomamente, que se potencien las habilidades y que puedan crecer sanamente como personas integrales.

1.3.4 Educación inicial. Es un derecho que se debe garantizar a los niños y a las niñas de la primera infancia. Ya que es la suma de herramientas, metodologías y espacios que incluyen la diversidad funcional que puedan presentar los niños y las niñas de la primera infancia, para el desarrollo óptimo de sus habilidades físicas, emocionales, psicológicas y sociales. Se reconoce la educación inicial como un derecho fundamental y que se diferencia

³ Discapacitado es un concepto estatal reconocido en Colombia dentro de su normatividad, que denomina a personas diagnosticadas con condiciones físicas y/o psicológicas que dificultan la movilidad, las habilidades sociales e intelectuales.

de la educación que se debe brindar a los jóvenes y adultos. En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional:

Asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, como un derecho impostergable y uno de los estructurantes de la atención integral. De acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la que se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos; el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia (2014, sección de introducción, párr.3).

Reconociendo que esto, debe funcionar sin discriminación, prejuicios o favoritismo en relación con las diversidades, es decir, se deben reconocer esas diferencias para respetarlas y promover estrategias de inclusión de manera integral.

1.3.5 Prácticas pedagógicas. En este caso son vistas como metodologías, actividades, dinámicas, herramientas, espacios, ambientes e interacciones, más otros aspectos que se presentan con una finalidad educativa; puede ser en un contexto educativo formal, informal y no formal. En la educación formal los docentes tienen la función de guiar, estimular y brindar herramientas a los estudiantes por medio de una relación horizontal, que permita que los aprendizajes sean recíprocos, en que el docente debe reconocer los saberes y conocimientos de los estudiantes y estos últimos se convierten en actores partícipes que ofrece fluidez al proceso de retroalimentación. Según Gorety:

La práctica pedagógica es una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador; su actitud

amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social. (S.F, p.1)

Así mismo, el educador debe estimular a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y que las prácticas pedagógicas estén adecuadas a las necesidades de cada uno, reconociendo la diversidad de género, étnica y cultural; es decir prácticas inclusivas y que conlleven a la crítica, reflexión y transformación. Considerando, que los infantes tienen una mente que absorbe todo lo que sus sentidos perciben, por lo cual sucede un proceso de enseñanza y aprendizajes significativos a través de las experiencias. Por eso, en la educación formal se debe cambiar esa visión de que el docente trasmite conocimientos a los estudiantes como si estos fueran recipientes vacíos. Igualmente, las interacciones y ambientes deben basarse en el respeto por las diferencias, cooperación y tranquilidad.

1.3.6 Educación Popular. Es una corriente educativa de liberación sociocultural que busca dar respuesta a las problemáticas y necesidades sociales que se presentan en los diferentes contextos, con el sentido de empoderar a las comunidades y poblaciones en desventaja social. Paulo Freire como principal exponente de la Educación Popular tiene postulados que son fundamentales llevar a cabo en los diferentes contextos educativos, para que mediante prácticas pedagógicas alternativas se garantice la inclusión y participación de estas poblaciones. En este sentido según López:

El desarrollo de estrategias de resistencia y de luchas sociales, ha planteado a la Educación Popular el desafío de desempeñar también un papel como pedagogía crítica y alternativa, involucrando lo educativo, los movimientos indígenas y campesinos. De igual forma, el trabajo con jóvenes, mujeres, emigrantes desplazados por la violencia, comunidades

vulnerables como por ejemplo, personas con necesidades educativas especiales también se constituyen en campos de acción en los cuales la Educación Popular puede hacer su aporte respectivo. Ello exige por supuesto, propuestas educativas acordes a las necesidades y especificidades. (2012, p. 37)

Es por ello que la Educación Popular hace aportes que contribuyen al mejoramiento continuo en los contextos escolares que brindan la atención a niños y niñas con diversidad funcional, para que se logre propiciar herramientas y estrategias que garanticen los derechos y generen autonomía en los educandos.

1.4 Estrategia metodológica

Primero es preciso decir que esta investigación partió de un paradigma interpretativo que buscó analizar la forma como es vista la diversidad funcional en la primera infancia, dado que en los lineamientos políticos y técnicos del Ministerio de Educación Nacional está establecida la perspectiva de inclusión en la educación inicial, no obstante, resulta necesario interpretar en la UDS perspectivas, prácticas, metodologías, instrumentos y espacios para considerar si se garantiza el desarrollo y aprendizaje óptimo de todos los niños y niñas. Además, tuvo un propósito descriptivo puesto que ha permitido observar diferentes hechos, situaciones, comportamientos, interacciones y actitudes que se presentaron en el CDI. En esta lógica, la investigación se inscribió en el interaccionismo simbólico, según Cubillas:

Es una teoría perteneciente a la perspectiva microsociológica. Es decir, la conducta del individuo está condicionada por sus interacciones sociales próximas. No son los macrofenómenos los que determinan la conducta, sino el entorno comunitario. Es en base a las

relaciones en escala reducida las que definen y modifican las normas, roles o creencias. (2014, p.2)

Lo que significa que se reconoció que los sujetos hacen parte de un contexto particular con una historia propia y diferentes perspectivas que enriquecieron la investigación. Dado que aquí no necesariamente se obtuvieron resultados exactos con leyes y patrones establecidos, sino por el contrario se reconocieron las diversidades individuales, la importancia de la participación de los sujetos, los significados e interpretaciones que estos hicieron sobre situaciones, acciones en relación con los demás. De manera que esta investigación estuvo enfocada en la participación de la docente y la madre de la niña con diversidad, quienes dieron sus perspectivas en las entrevistas y establecieron conversaciones informales con la investigadora. Además, se tuvo la participación de la niña con diversidad funcional y los demás integrantes del Nicho Rosado por medio de diálogos, interacciones cotidianas con la investigadora cuando apoyó en actividades pedagógicas, también participaron en un sociograma, en el que se les realizó dos preguntas de manera individual y mencionaron posturas sobre la relación establecida con la niña con diversidad funcional.

Ahora bien, la investigación presentó un corte cualitativo que buscó caracterizar una niña con diversidad funcional perteneciente al Nicho Rosado, además analizó las prácticas pedagógicas que desarrolla la docente con este grupo: identificación y descripción de metodologías, actividades, dinámicas, herramientas, espacios, ambientes y relaciones que se presentaron en la cotidianidad de este contexto en relación con la diversidad funcional. Lo que conllevó a plantear un estudio de caso, que consiste en indagar en torno a un tema, por tanto, resulta necesario centrarse en un caso específico, estudiando su relación con las otras partes y

las circunstancias de un contexto, es decir que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). Todo esto, posibilitó escribir y analizar el entorno de aprendizaje, explicar las prácticas y patrones culturales de la niña con diversidad funcional y los demás niños y niñas entre 4 a 5 años de edad y, por supuesto, las agentes educativas que participan del Nicho Rosado del CDI. Este trabajo de investigación se desarrolló a través de diferentes técnicas investigativas que han permitido observar, indagar, interpretar y registrar las percepciones y vivencias de los niños, las niñas y las docentes, avanzando en el análisis cualitativo en relación con las prácticas de inclusión educativa que se presentan en el contexto.

1.4.1 Técnicas de recolección de información. Para el levantamiento de la información, se realizó cierta revisión documental, que consistió en realizar una lectura crítica-reflexiva de estudios y documentos elaborados con anterioridad en torno al tema y contexto investigado, además permitió delinear el objeto de estudio. Esta investigación fue muy útil para presentar: el contexto de la diversidad funcional en la ciudad de Santiago de Cali, el contexto del CDI en el que se realiza esta investigación y el análisis de las planeaciones de la docente del Nicho Rosado.

También, se empleó la entrevista semiestructurada, la cual se basa en plantear una serie de preguntas en torno al tema de estudio, dirigidas a un actor clave que proporcione información, pero, a medida que se vaya realizando la entrevista pueden ir surgiendo otras preguntas y establecer un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. En este caso se

entrevistó a la docente del Nicho Rosado y a la madre de la niña con diversidad funcional, lo que permitió caracterizarla a esta última y profundizar un poco más en el conocimiento del estudio. Asimismo, se establecieron conversaciones informales con los niños, niñas y docentes lo que hizo conocer diversas situaciones que viven en su cotidianidad en los espacios de formación del CDI.

Igualmente, se hizo observación participante, la cual se trata de que el investigador esté atento y analice las situaciones, actores y objetos del lugar en que está desarrollando el estudio, todo esto delineado con los objetivos planteados, también interactúa y acciona dentro de ese contexto. En esta observación se analizó la cotidianidad de los niños y las niñas, se participó de las diferentes actividades que hacen. Además, se desarrolló un trabajo colaborativo con la docente en el que se establecieron diálogos y compartió espacios de formación de la primera infancia, lo que terminó por enriquecer el proceso de investigación.

Asimismo, se desarrolló un diario de campo, el cual consiste en llevar un registro de lo que el investigador considere relevante sobre las observaciones que ha realizado para posterior análisis. En esta investigación se registró información sobre las metodologías, ambientes, instrumentos y espacios brindados para desarrollar las actividades cotidianas. Igualmente, se apuntaron algunos comportamientos e interacciones que se consideraron relevantes de los niños y las niñas, tratando de buscar posibles causas y explicaciones en torno al tema de investigación. Por último, se recogió algunas apreciaciones de las conversaciones informales realizadas con los niños, niñas y docentes, sumado a fotografías de lugares y situaciones que se consideraron pertinentes en relación con el estudio.

Del mismo modo, se empleó el sociograma en forma de taller, haciendo unas preguntas claves, con esto se buscó analizar y comprender las relaciones entre los y las niños y niñas en el contexto de la educación inicial, se trató de ir más allá de lo que parece evidente e identificar perfiles que en las interacciones cotidianas se han creado como: líderes, rechazados, desapercibidos entre otros. Esta indagación se desarrolló en el Nicho Rosado, preguntándoles a cada niño y niña con quienes preferían jugar y con quienes no, con la finalidad de identificar la relación de la niña con diversidad funcional con los demás.

1.4.2 Análisis de la información. En este caso, se ha realizado un proceso de reflexión escuchando las grabaciones y transcribiendo la información recolectada en el proceso de investigación. Lo que permitió analizar e interpretar los datos. Igualmente, a partir de la lectura analítica del diario de campo se ampliaron varios interrogantes y demás. Todo esto, posibilitó a la investigadora interpretar el significado que los actores presentan desde su vida cotidiana. De este modo, la información se organizó de acuerdo a categorías (Ver Tabla 1. Matriz Metodológica) para su posterior análisis, la cual consistió en la triangulación de los datos que permitió analizar la relación entre la teoría planteada con los hallazgos o datos empíricos y la postura analítica de la investigadora y los sujetos investigados, entre otros, para explicar con mayor precisión el estudio (Ver figura 1. Triangulación para el análisis de datos).

Figura 1. Triangulación para el análisis de los datos



Tabla 1. Matriz metodológica

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Fuentes de información	Técnicas de información
Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Cali.	-Diversidad funcional -Centro de Desarrollo Infantil -Nicho Rosado -Niñez de primera infancia	-Descripción de normatividad. -Análisis del estado de la diversidad funcional. -Contextualización de un CDI de la ciudad de Cali, el Nicho Rosado -Descripción de las características de la diversidad funcional.	-Información del DANE -Ministerio de Educación Nacional -POAI CDI -Docentes	-Revisión documental -Entrevistas semiestructuradas a docentes y madre de la niña con diversidad funcional -Conversaciones informales con docentes, niños y niñas Observación participante -Diario de campo
Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan con una niña de primera infancia con diversidad funcional.	-Prácticas pedagógicas -Primera infancia y diversidad funcional	Descripción de espacios, prácticas pedagógicas y herramientas.	-POAI -Planeador docente -Docentes - Niños y niñas	-Observación participante -Revisión documental -Entrevistas semiestructuradas a docentes y madre de la niña con diversidad funcional -Diario de campo
Describir las relaciones que establece una niña con diversidad funcional frente a sus pares.	-Relaciones entre pares	Análisis y descripción de formas de comunicación y emociones.	-Niños y niñas -Docentes -Espacios del CDI	-Observación participante -Diario de campo -Conversaciones informales -Entrevistas semiestructuradas a docentes y madre de la niña con diversidad funcional -Sociograma

Capítulo 2. Normatividad y estado de la niñez con diversidad funcional

En primer lugar en este capítulo, se muestran fundamentaciones legales de la población con diversidad funcional. En segundo lugar, se presentan cifras sobre su estado en Santiago de Cali. Tercer Lugar, el origen y los procesos de la Institución Educativa. Y, por último, la caracterización del proceso de atención de la niña con diversidad funcional en el CDI.

2.1 Normatividad que cobija la primera infancia con diversidad funcional

Para comenzar, es importante emprender la tarea de presentar algunas normas que cobijan a la primera infancia, en ese sentido, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, reconoció el derecho fundamental de educación para hombres y mujeres de todas las edades y países del mundo, considerando que es un aspecto importante para lograr el progreso personal, social, económico y cultural. Por lo tanto, en esta declaración se establece el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, se presta como guía para que los gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y profesionales pongan en práctica las políticas y estrategias propuestas para satisfacer y mejorar los servicios de educación básica (párr. 1).

En Salamanca, España del 7 al 10 junio de 1994 se reunieron gobernantes y organizaciones internacionales para promover el objetivo de Educación para Todos examinando los cambios necesarios de política para favorecer el enfoque de la educación integradora, con el fin de que las escuelas estén capacitadas para atender a todos los niños y en especial a los que tienen Necesidades Educativas Especiales. La conferencia aprobó la Declaración de Salaman-

ca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción (p.5).

A nivel nacional la Ley 115 o Ley General de Educación en Colombia: Establece que las instituciones educativas deben ofrecer una educación integral para personas con “limitaciones” físicas, sensoriales, psíquicas o mentales, adecuándose y atendiendo a sus necesidades y requerimientos para suplir el desarrollo en el ámbito social y académico, desarrollando programas de apoyo especializado para la atención de esta población. Se definen mecanismos de subsidio para estas personas y, sobre todo para los que sean de escasos recursos económicos y se incorporaran en los planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico para establecer aulas especializadas con el fin de atenderlas de forma integral (MEN, 1994). De hecho, el documento Conpes Social “Política Pública Nacional de Discapacidad”: Presenta los compromisos, metas y estrategias para ejercer la política pública en el contexto de protección, prevención y reducción de riesgos hacia las personas en condición de discapacidad, con el propósito de crear condiciones que les permitan ejercer sus derechos, generando igualdad de oportunidades, inclusión y protección social (MEN, 2004).

Por su parte, el documento Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales- NEE: plantea conceptos básicos sobre orientaciones pedagógicas dirigidos a educadores para la atención educativa que requieren los niños, niñas y jóvenes con ciertas NEE. También para que los directivos reconozcan los fundamentos y principios que sustentan la atención educativa de los estudiantes con dichas necesidades. Pretendiendo dar identidad a la atención educativa que se le brinda a este tipo de población en el servicio educativo del país (MEN, 2006). Sobre esto,

el marco de la educación inclusiva en el Decreto 366 Artículo 2 del gobierno de Colombia destaca que:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación permanente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente (MEN, 2009, p. 1).

La normatividad frente a los niños y niñas con diversidad funcional en primera infancia está establecida de forma que se debe garantizar una educación inclusiva que sea integral, permanente y que tenga en cuenta las necesidades de los niños y niñas. Incluso, se han desarrollado planes de inclusión que contemplan: programas y proyectos por parte del Estado que brindan recursos económicos en ámbitos educativos, está fundamentado que se deben realizar pedagogías especializadas en la atención a esta población.

2.2 Situación de la población y la niñez con diversidad funcional en la ciudad de Cali

A continuación, se muestran las cifras de la población con diversidad funcional. En el 2010 por medio de la herramienta RLCPD⁴ se hizo seguimiento de la situación de vida de esta población, se encontraban 23.004 niños y niñas menores de 5 años registrados con supuesta discapacidad. Dentro de los cuales había un porcentaje de 55,8% de niños y un poco menos de niñas que representaban el 44,2%, mientras que la distribución por zona de residencia mostraba un 71,5% en cabeceras y un 28,5% en el resto del territorio, del cual el 10,1% estaba en centro poblado y el 18,4% en zona rural dispersa. Esto muestra que no existía bastante

⁴ Registro para la Localización y Caracterización de las personas con discapacidad.

diferencia entre sexo, pero si en el lugar de residencia, dado que en cabeceras era donde había más población con diversidad funcional según los datos del DANE (2005) y otras entidades estatales de orden local y nacional.

De acuerdo al Ministerio de Salud y Protección Social y el Censo del DANE⁵ para el año 2011, en Colombia 978.210 personas (el 2,1% de la población) se encontraban en condiciones de vida poco favorables por limitaciones físicas. Mientras que en Santiago de Cali de los 2.269.630 habitantes, 145.256 (el 6,4%) presentaban cierto tipo de discapacidad, sin embargo, llama la atención que 7.764 son niños y adolescentes, entre ellos, 1.826 tenían problemas de movilidad en miembros superiores (brazos o manos) y otros en miembros inferiores (piernas) (Roa, p.128 - 129). Lo que de por sí dificulta su condición social, puesto que el país y la ciudad no presentan una infraestructura incluyente y mucho menos una sociedad que se preocupe abiertamente sobre la situación de diversidad funcional. Todo esto, ha ocasionado que estas personas tengan que pasar por barreras de movilidad y en las diferentes áreas que componen la vida del ser humano: salud, educación, empleo y economía.

De acuerdo con lo anterior, es preocupante que el 43.500, (el 30%) de las personas con discapacidad en Cali no cuenten con afiliación al sistema de salud; Aunque, el 70% sí está afiliado, estas personas enfrentan muchas dificultades para acceder a dicho servicio por múltiples factores. Según la Defensoría del Paciente, diariamente hay un promedio de cuatro personas discapacitadas que acuden a quejas porque las EPS no les brindan lo requerido: terapias, medicamentos o tecnologías de apoyo, puesto que el 15 % del total de quejas que reciben todos los días es por dichas situaciones, como lo plantea el periódico El País (2011, sección de Cali). Sin mencionar el porcentaje de personas que acuden a otros mecanismos para hacer cumplir sus derechos como: la acción de tutela, desacato, derechos de petición,

⁵ Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

entre otros. Según lo expresado, la situación del servicio de salud es crítica y desesperanzadora para los caleños y especialmente para las personas con diversidad funcional, por tanto tienen que luchar con un sistema de salud que no garantiza de manera óptima los requerimientos para tratar con sus dificultades y mejorar su calidad de vida.

De acuerdo al Ministerio de Salud y Protección Social y el Censo del DANE para el 2015, se registró que el total de personas en condición de discapacidad alcanzaba 1'178.703, es decir, el 2,45% de la población de Colombia, de está, 581.004 correspondía a hombres (49%) y 596,190 mujeres (51%). Es evidente que el número va en incremento, aunque no presentan diferencias pronunciadas entre hombres y mujeres. En cuanto a la población denominada con discapacidad en la primera infancia, el Censo del DANE (2005) muestra en sus registros a 96.273 niños y niñas menores de 5 años con algún tipo de discapacidad, los cuales representaban el 2,0% de la población del país en este rango de edad. La distribución por zona geográfica mostraba entonces que se trataba de dos terceras partes, es decir, el 66,4% de los niños y las niñas con discapacidad vivían en cabeceras urbanas, mientras que el restante 33,6% habitaba en zonas rurales. Estas cifras no presentan diferencias significativas por sexo pero si por la zona de residencia, puesto que el porcentaje es mayor en cabeceras urbanas que en zonas rurales.

A partir de lo anterior, para el año 2016 estudiantes y profesionales de la Universidad del Valle, del Instituto de Educación y Pedagogía, Marcela Duarte profesional encargada del Componente de diversidad funcional, se tomaron la tarea de desarrollar un proyecto que buscaba potenciar el desarrollo integral de la primera infancia en el municipio de Santiago de Cali, en el realizaron la caracterización de población con diversidad funcional que atendían en las UDS. Por lo tanto, en la siguiente tabla se presentan las cifras de dicha caracterización, en

la que se destaca que solo el 1% de niños y niñas con diversidad funcional asistían a estas instituciones, teniendo en cuenta la cantidad de cupos que ofrece cada UDS; es decir, un porcentaje muy bajo en comparación con el alto número de niños y niñas en situación de diversidad funcional en la ciudad que no acceden a estos espacios de atención. Respecto a esta situación, el estudio manifiesta que: “los niños y niñas con diversidad funcional, la mayoría buscará durante su educación básica a entidades especializadas, pues consideran que las UDS no cuentan con personal suficientemente capacitado para atenderles”. (Duarte, M, 2016, p. 44). De manera que, resulta necesario que estos espacios cuenten con un personal e infraestructura que posibilite los ambientes de aprendizaje y el desarrollo integral de esta población.

Tabla 2. *Población con diversidad funcional en UDS de Santiago de Cali*

Nombre de la Unidad de Servicio	Cupos	Número de niños y niñas atendidos con diversidad funcional
Isaías Duarte Cancino	160	0
Fundación Cariño	120	1
Nido CDI Villa del Sur	200	1
Caseta Marco Fidel Suarez	37	3
Kushi Tuparina	40	0
Goticas de Agua Dulce	80	0
CDI Altos de Santa Elena	300	1
MF Belén	50	1
MF el Cortijo	50	1
MF San Marino	300	3
MF Isaías Duarte Cancino	50	2
Centro de Esperanza CESOLES	100	0
MF La Selva	274	5
MF Potrero Grande	300	6
MI Centro de Desarrollo Infantil San Marino	200	0
CDI Nido La Selva	193	1
TOTAL	2454	1%

Fuente: Duarte, M. (2016). *Fortalecimiento de la atención integral en educación inicial a niños y niñas de la primera infancia*. Santiago de Cali, Componente de diversidad funcional (p. 42).

2.3 Contexto de un CDI de la ciudad de Santiago de Cali

La Institución Educativa que se encuentra ubicada en el Distrito de Aguablanca, surgió entre el periodo de 2009 a 2010, como resultado del trabajo colectivo desarrollado por la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, en el Proyecto Ciudades Educativas, bajo el gobierno del alcalde Jorge Iván Ospina Gómez. Enfocado en la construcción de un

Modelo Educativo y Administrativo zonal para el Oriente de la ciudad, que buscaba innovar el contexto educativo acorde al contexto multicultural y pluriétnico de las personas que residen en las comunas del oriente 13, 14, 15 y 21 que conforman el denominado Distrito de Aguablanca.

Estas comunas son las más densamente pobladas de Santiago de Cali, se caracterizan por tener altos índices de necesidades básicas insatisfechas, como por ejemplo, poca oferta de vivienda, los peores niveles de habitabilidad y las mayores condiciones de vulnerabilidad ante fenómenos naturales peligrosos. Igualmente, reciben mayor cantidad de migrantes de diversos grupos étnicos, específicamente población afrocolombiana que llegan de manera voluntaria o siendo víctimas del desplazamiento forzado. La mayoría de los habitantes de este sector pertenecen a los grupos poblacionales más desventajados socialmente, por lo general excluidos de la sociedad colombiana, por lo tanto, los barrios que comprenden estas comunas son el resultado de asentamientos e invasiones que incluso existen actualmente (POAI, 2018).

La condición socioeconómica de estas comunas desencadena a su vez en problemáticas ambientales, políticas, sociales, entre otras, por ejemplo, el tener altos índices de violencia e inseguridad. También sus pobladores presentan falta de oportunidades en empleos formales, lo que ocasiona que los ingresos económicos de la población de la zona se localice en empleos como: la construcción, ventas ambulantes, servicios domésticos, entre otros. Esto sobre todo muestra la incapacidad del Estado para brindar una calidad de vida a sus habitantes y, en últimas, muestra las desventajas sociales que atraviesa la primera infancia en estos sectores (PEI, 2011)⁶.

⁶ Proyecto Educativo Institucional, es un documento en el que se fijan estrategias pedagógicas, lineamientos educativos, recursos, herramientas entre otras, con el fin de tener un sustento y panorama de lo implementado en las instituciones educativas.

En relación con lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa se ha venido construyendo con la participación de: docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y gestores sociales del entorno, enfatizado en una propuesta curricular coherente con el Modelo Educativo Comunitario de Oriente centrada en los sujetos, pertinente al contexto, con proyección e incidencia comunitaria para fortalecer la organización social y contrarrestar las problemáticas sociales mencionadas. Todo este proceso muestra que la Institución Educativa surgió con la iniciativa de contribuir a la transformación social mediada por cierta educación contextualizada, a partir de un proyecto educativo elaborado en conjunto con los actores antes mencionados, lo que resultó necesario continuar enriqueciendo con el paso del tiempo, según comentan las agentes educativas del CDI.

Dentro de este proyecto en el 2010 la Universidad del Valle realizó un convenio de cooperación con la Alcaldía del Municipio de Santiago de Cali para elaborar el Modelo de Atención para los Centros de Atención Integral para la Primera Infancia denominados para ese entonces CARIÑOS. Debido a los avances investigativos con la Primera Infancia realizados por sus diferentes unidades académicas: Psicología, Artes Integradas, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades y la Facultad de Salud, le permitió fundamentar un modelo de atención e intervención. Como resultado de este trabajo articulado germina este CDI, el que tiene como sentido ser la primera comunidad educativa donde los niños y las niñas aprendan a vivir juntos, establecer relaciones, conocerse y respetar a los demás, por medio de interiorizar normas básicas de convivencia y de reconocimiento de ellos mismos y por otros, conjuntamente hacer lo mismo con la diversidad de otros sujetos. Por lo tanto, fue concebido como un espacio con vida propia, con ambientes diseñados y organizados para desarrollar acciones de

una manera planeada e intencionada, con la intención de cambiar la realidad social de los infantes por las dinámicas del contexto en que se desarrollan como actores.

Esta Unidad de Servicio se fundamenta en los lineamientos educativos del Ministerio de Educación Nacional, la estrategia nacional de Cero a Siempre y los estándares aplicados por el Instituto de Bienestar Familiar, desarrollando así todos los componentes necesarios para garantizar la atención integral a los niños, niñas y familias, articulado y armonizado a través de un equipo de trabajo idóneo definido así en el marco de calidad planteado en el Plan Operativo de Atención Integral. De manera que el CDI tiene un enfoque de derechos en el que se trabaja en la promoción y protección de derechos mediante la Ruta Integral de Atenciones, que es un referente principal para definir así los objetivos y acciones, reconociendo que los niños y niñas de 0 a 6 años son titulares de derechos. Igualmente, en el PEI se ha creado la Misión y visión de la Institución Educativa, las cuales son:

Misión. La Institución Educativa, comprometida con la convivencia y la transformación social, el emprendimiento y la transformación integral de los estudiantes, de las familias y comunidad en general, ofrece una educación integral con énfasis en arte y sus temas. Esta institución propende por medio de una propuesta pedagógica alternativa, incidir en la formación de ciudadanos íntegros, participativos, autónomos y solidarios quienes a través de la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología, el deporte y el cuidado del medio ambiente, puedan gestionar los cambios que permitan crear una mejor sociedad. (PEI, 2011, p. 94).

Visión. La Institución Educativa Oficial, será reconocida en el 2020 como un eje articulador y dinamizador de los procesos de integración e inclusión social, del desarrollo y la transformación política y cultural de la comunidad educativa y de las comunas 13, 14 y 15 de Santiago de Cali. Para ello desarrollará programas de educación formal en los niveles de primera infancia,

básica, media y superior, así como educación para el trabajo y desarrollo humano (PEI, 2011, p. 94-95).

A partir de esta breve contextualización, se puede resaltar que la apuesta de la Institución Educativa es brindar alternativas diferentes de educación en estos sectores que están atravesados por una serie de problemáticas sociales, por lo que es necesaria la puesta en marcha de acciones concretas, por ejemplo, la Institución Educativa trata de priorizar en la atención de la primera infancia por medio del Centro de Desarrollo Infantil con el propósito de garantizar su oportuno desarrollo y bienestar. Además, maneja un enfoque diferencial en el que se debe tener en cuenta la diversidad étnica, cultural, de género y funcionalidad, de tal manera que se garanticen condiciones de equidad en las relaciones de cada niño o niña y de la población donde se realiza la modalidad de educación inicial. Por lo tanto se maneja un plan diferente teniendo en cuenta las particularidades. A continuación, se presenta una aproximación sobre las características de la población atendida en la Institución y específicamente la que se encuentra en situación de diversidad funcional.

Por medio de la revisión documental al POAI se encontró que la población atendida en el CDI son familias pertenecientes a las comunas 13, 14, 15 y 21 como se presenta en líneas anteriores, actualmente se atienden a 250 niños y niñas entre los 2 a 5 años de edad, son diversos en cuanto a etnia, género y funcionalidad, por lo cual se debe garantizar una educación inclusiva y de calidad. Durante el 2018 hacía presencia una niña con diversidad funcional que pertenece al Nicho Rosado, la cual era atendida de manera integral por todos los servicios prestados y con una atención especial por parte de las agentes educativas y el personal en general (2018, p.3).

En este documento también se establece que es necesaria la guía y el acompañamiento a las familias con niños y niñas de diversidad funcional, para fortalecerlas y empoderarlas pa-

ra que accedan y se mantengan en la ruta de atención integral de la Estrategia de Cero a Siempre y a los servicios a los que tienen derecho los infantes. Incluso, es importante reflexionar y modificar los mitos y creencias sobre la discapacidad que la sociedad ha venido manejando tradicionalmente, para avanzar hacia la perspectiva de derechos en la cual el niño o niña tiene derecho a las atenciones, a socializar con sus pares en contextos educativos, culturales y recreativos.

El CDI es una institución que está articulada al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, buscando que las familias se vinculen con sus hijos e hijas con diversidad funcional, para que participen de manera libre y abierta en los diferentes espacios de atención, contribuyendo al mejoramiento de sus espacios y a recibir una atención integral a la que tienen derecho todos los niños y las niñas.

Ahora bien, analicemos que al Nicho Rosado asisten 25 niños y niñas entre 4 a 5 años de edad. Este grupo está a cargo de una docente que es Licenciada en Pedagogía Infantil graduada en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, ella mencionó sus experiencias cotidianas y laborales con relación al cuidado y educación a la primera infancia, es notoria su vocación por la educación inicial, considera que la diversidad funcional son las diferentes formas de expresión de los niños.

En este grupo hay una niña con diversidad funcional que tiene 5 años de edad, la docente menciona que ha sido diagnosticada con hidrocefalia, presenta parálisis en la parte izquierda del cuerpo, se encuentra con una válvula en su cabeza y tiene síntomas de desnutrición. “La hidrocefalia es una acumulación de líquido dentro del cráneo, que lleva a que se presente hinchazón del cerebro. Hidrocefalia significa: agua en el cerebro.” (Neil K. Kaneshiro, 2017). Además, en una entrevista realizada a la madre de la niña menciona que no solo

tiene hidrocefalia, sino que también presenta parálisis espástica infantil lo que dificulta mover las extremidades izquierdas, según la compañía de ortopedia Orliman:

La parálisis espástica es un tipo de parálisis cerebral caracterizada por la imposibilidad de relajar los músculos o tenerlos rígidos. Se produce porque las células nerviosas de la capa externa del cerebro no funcionan correctamente. Es la clase más frecuente, ya que se da en el 60 - 70% de las personas con parálisis cerebral. Estas personas encuentran dificultad para controlar algunos o todos sus músculos. Y estos tienden a estirarse y debilitarse, lo cual dificulta el movimiento. (S. f, párr. 1).

En cuanto a los cuidados que requiere, la madre mencionó que tienen que estar muy atentos para que no se caiga de sitios que ella considera altos, cuidando que no sufra contusiones que empeorarían su situación, sobre todo en la cabeza y así evitar ir al médico a menudo, considerando lo prostituido que está el servicio de salud desde la vigencia de la Ley 100 que rige la prestación del servicio de salud en Colombia, por lo general, debe acudir con ella a tratamientos médicos al: neurólogo, pediatra, nutricionista, fisiatra, terapias físicas, ocupacionales y demás. En relación con lo anterior, la docente menciona en cierta entrevista que la condición de hidrocefalia no le impide hacer las actividades a la niña, puesto que socializa muy bien. Sin embargo, dice que uno de los comportamientos que diferencian a la niña de los demás es que:

Ella no se expresa bien, el vocabulario no es el apropiado para la edad. Ella canta, baila, se integra con los otros niños, va al baño al igual que los otros y ellos la incluyen, cuando van al baño dicen que ella va adelante, ya que no se puede golpear la cabeza debido a la válvula, por lo tanto tengo la ayuda de un auxiliar. (Entrevista in situ, CDI Cariño Nuevo Latir, junio 13/ 2018, docente del Nicho Rosado).

Igualmente, la docente piensa que la niña se siente bien en el CDI, comentando que cuando la mamá la deja ella corre hacia su Nicho, deja la maleta donde la ponen los demás niños niñas y se integra rápidamente con ellos. De hecho, las observaciones permitieron describir y analizar la cotidianidad de los infantes en el lugar, entre ello, se destaca que la niña con diversidad funcional participa de las actividades, socializa y se siente feliz de estar ahí, incluso, es notoria la participación de la madre con las actividades. Se pone en entre dicho el temor infundado de muchas personas para que la niñez con diversidad funcional sea atendida en espacios apartados para que no se relacione con los niños y niñas que son “normales” y no requieren cuidados especiales.

Capítulo 3. Prácticas pedagógicas de inclusión a la diversidad funcional

En este capítulo se presenta, primero, la descripción de los espacios en el ambiente de aprendizaje para conocer un poco cómo los mismos favorecen o limitan el proceso pedagógico de la niña con diversidad funcional e incluso las interacciones entre pares. Segundo, se muestra el análisis de las prácticas pedagógicas desde la planeación hasta su ejecución en el Nicho Rosado. Tercero, las herramientas empleadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños y niñas de primera infancia del CDI.

3.1 Espacios de aprendizaje del CDI

Es pertinente presentar aquí la descripción de los espacios de un CDI de la ciudad de Santiago de Cali y, posteriormente, analizar su relación con las prácticas pedagógicas. Dado que el Plan Operativo de Atención Integral de la Institución establece que los espacios se fundamentan estratégicamente para brindar herramientas que favorezcan el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas de la primera infancia. Por lo tanto, la comunidad educativa debe garantizar que estos sean utilizados de acuerdo al POAI, puesto que se instauran los lineamientos educativos de la ruta de atención y educación integral. En este sentido, a partir de las observaciones realizadas en el CDI, se puede decir que el lugar cuenta con diferentes espacios.

A partir de la figura 2. Comedor del CDI, se podrá analizar que el espacio cuenta con mesas asignadas para cada Nicho del CDI, donde cada docente se asegura de que cada niño o niña de su grupo tome asiento para entregarles los alimentos, posteriormente, cada agente educativa se toma la tarea de inspeccionar que todos coman y si alguno no quiere, ellas los motivan para hacerlo. Un aspecto relevante relacionado con las particularidades y necesidades

físicas de cada infante, es que en el CDI se cuenta con información detallada sobre su salud nutricional, de esta manera, les proporcionan los alimentos requeridos cuando padecen obesidad o desnutrición tal como es el caso de la niña con diversidad funcional, quien tiene síntomas de desnutrición, por lo que la docente está pendiente de que ingiera los alimentos. Esto, se relaciona con el planteamiento de María Montessori en la escuela nueva (1928), razonando desde dos perspectivas: la primera, es que los objetos son adecuados en tamaños de acuerdo a la accesibilidad de los niños y niñas, la segunda, es que en la educación inicial no solo se debe garantizar el desarrollo cognitivo, sino el emocional, psicológico y social y, por supuesto, físico como en este caso, en el que se reconocen las necesidades especiales para garantizar una educación integral. Este factor es muy valioso, dado que se está procurando garantizar la salud y bienestar de la primera infancia.

Figura 2. Comedor del CDI



A partir de la figura 3. Espacios recreativos al interior del CDI, se puede observar que el espacio recreativo cuenta con resbalador, columpios y demás juegos elaborados en madera, situados en una zona verde y aire libre protegida por rejas de seguridad para evitar riesgos para los niños y niñas, por ejemplo, que vayan a salir del CDI. Los juegos son utilizados durante el momento pedagógico de movimiento, un tiempo en que los niños y niñas se recrean. Aunque, es notorio que a ciertos juegos les falta mantenimiento e inversiones económicas, esta situación obstaculiza el aprendizaje, la recreación y el desarrollo de los niños y niñas. Especialmente para la niña con diversidad funcional, quien presenta dificultad en la movilidad de su cuerpo, aunque es asombroso ver los comportamientos de ella a la hora de subirse y utilizar los juegos, porque lo hace sin temor y no se limita para nada. Lo anterior, en relación con la teoría planteada en la obra de *Pestalozzi y la nueva educación* (1928), en la que alude sobre la naturalidad en la educación, muestra el modo que los niños y niñas exploren el medio que les rodea para adquirir cierta libertad de actuar espontáneamente, tienen la posibilidad de aprender por medio del juego y el movimiento corporal. Este planteamiento es oportuno, sin embargo, resulta necesario que los lugares proporcionados contengan elementos que estén en condiciones óptimas para mejorar las prácticas pedagógicas a desarrollar en la educación inicial en la que se empieza a descubrir el mundo.

Figura 3. Espacios recreativos del CDI

Figura 4. Espacio del vivero, muestra cierto descuido del espacio destinado para una huerta o un vivero, el cual no tiene plantaciones y luce abandonado. Anteriormente este era utilizado para que los niños y niñas lo visitaran, hicieran plantaciones, tuvieran contacto con la naturaleza y aprendieran mediante la actividad rectora⁷ de exploración del medio. Pero, lamentablemente se fue deteriorando y no es utilizado desde tiempo atrás, lo cual es preciso poner en consideración por todos los actores educativos, tal como lo plantea Freire: que es necesario un proceso continuo de diálogo entre familias y escuela, de manera que se comprendan las dificultades, para que exista una ayuda mutua y se mejoren los procesos de atención y educación. (S.F, p.137). De modo que se pueda potenciar y aprovechar este espacio para el beneficio de

⁷ Las actividades rectoras como: el arte, el juego, la literatura y exploración del medio se convierten en estrategias pedagógicas fundamentales empleadas en y para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en la primera infancia, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional.

los niños y niñas, con el fin de que aprendan por medio del uso de los sentidos como: la observación y el tacto, y se enseñen a proteger y cuidar del medio ambiente, creciendo con una conciencia sobre la importancia de sus acciones para la vida de la naturaleza. De igual manera, se estimularían los sentidos de la niña con diversidad funcional con la intención de contribuir a sus limitaciones sensoriales. Esto está relacionado con la postura de Pestalozzi, quien alude que uno de los principios en el proceso educativo es: “principiar por los sentidos y no decir jamás al niño lo que pueda descubrir por sí mismo” (Pestalozzi, S f, p. 68), consiste en favorecer a través de herramientas y metodologías el desarrollo de los sentidos para que en el periodo de la niñez se pueda cuestionar al mismo tiempo que se va descubriendo.

Figura 4. Espacio del vivero



La figura 5. Mobiliario del CDI, evidencia que los baños de niños y niñas se diferencian de los de adultos, dado que los primeros tienen los sanitarios y lavamanos más pequeños, están estructurados de acuerdo a la accesibilidad y necesidad física de los infantes.

En cuanto a la infraestructura de los baños, los sanitarios tienen unas barandas de seguridad que se utilizan para las personas que presentan dificultad en las movilidades físicas; es decir, con diversidad funcional. Este aspecto va de la mano con el planteamiento de Montessori (1928), porque ella hace énfasis en que los diferentes espacios educativos deben estar organizados de acuerdo a la necesidad física de los niños y niñas. Pero, en cuanto a los lavamanos ubicados en los baños de los niños y las niñas tienen un muro para que puedan subirse y alcancen el grifo de agua y lo puedan abrir, lo que es complejo a realizar para la niña con diversidad funcional por la dificultad en su movilidad articular y demás, por lo tanto, se debe estar muy pendiente de ella. Resulta necesario hacer una mejora en este aspecto dentro del CDI, procurando quitar esas barreras que se naturalizan, no obstante, son los niños y niñas con diversidad funcional quienes tienen que enfrentarse a ciertos obstáculos y pueden tener riesgos en su salud física.

Figura 5. Mobiliario interno (Sanitario en el baño de niñas)

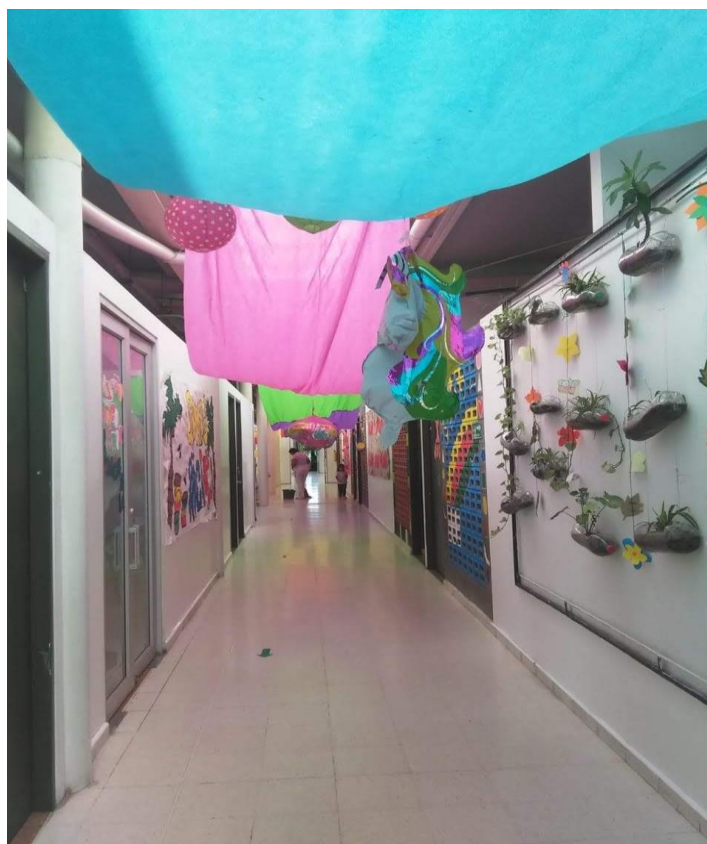


Por su parte, la figura 6. Espacios al interior del CDI (Pasillo), muestra que el pasillo es el lugar de tránsito de alto número de personas día tras día que se encaminan hacia los diversos espacios, aunque también se convierte en un lugar de encuentro y socialización para los niños y niñas de los diferentes nichos, como por ejemplo, en el momento del desayuno y/o almuerzo, asimismo, cuando se dirigen a los baños al lavado de manos y después al comedor. Por lo demás, se puede observar que este pasillo se encuentra ambientado con diferentes figuras de colores y plantas para propiciar un clima agradable, lo que es fundamental en los CDI porque desde la ambientación se está aportando al aprendizaje e interacciones de los niños y niñas, puesto que, desde un componente psicológico las agentes educativas mencionan que su finalidad es fomentar la disposición del aprendizaje, tal como lo plantea la educación emocional. Como fundamento de lo anterior, la teoría de María Montessori (1928) pone de manifiesto que el ambiente en los espacios educativos favorece los aprendizajes y las relaciones interpersonales, dicho esto, cada niño, niña o actor educativo sí contribuye al óptimo ambiente en los espacios escolares terminando fortaleciendo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, en los laterales del pasillo se encuentran: la oficina de coordinación, enfermería, oficina de psicología y al fondo hay un espacio amplio que es para reunir a todos los grupos en el cual se hacen diferentes actividades. Todos estos espacios contribuyen a esa educación integral que se debe garantizar en la educación inicial, de esta manera, nos lo plantea Montessori y Pestalozzi (1928) precursores de la escuela nueva o activa fundamentada en posturas alternativas que tienen en cuenta el desarrollo físico, psicológico y emocional de la niñez en primera infancia. También se encuentran en los lados del pasillo 8 salones denominados como Nichos: Naranja, Rojo, Morado, Amarillo, Arcoíris, Rosado, Verde y Dorado a cada uno pertenece un grupo entre 19 a 25 niños y niñas con la respectiva docente, por lo general,

cada grupo está organizado por un rango de edades. A cada nicho le corresponde una experiencia de aprendizaje a desarrollar por la docente a cargo, en ese sentido, se realizan rotaciones por grupo de acuerdo a la planeación, lo que se especificará un poco más adelante en el apartado de prácticas pedagógicas.

Figura 6. Espacios al interior del CDI (Pasillo)



Ahora bien, a partir de la figura 7. Ramplas en el CDI, que detalla el espacio de entrada y salida al CDI, se puede interpretar que su intencionalidad es facilitar la movilidad de las personas y en especial las que presentan dificultades físicas, en últimas puedan moverse de manera segura y sin obstáculos. De esta manera, la niña con diversidad funcional se moviliza sin constricciones. Con relación a esto, María Montessori (1928) plantea que en la educación inicial resulta importante reconocer las diversidades y necesidades especiales que poseen los ni-

ños y las niñas para mejorar o si se quiere facilitar el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Es decir, en nuestro caso, se podrá decir que la infraestructura es planeada con el objeto de reconocer la diversidad funcional, rompiendo un poco con ese esquema físico de la ciudad, la cual no es incluyente, tiene muchos límites y factores de riesgo para las personas con diversidad funcional.

Figura 7. Ramplas en el CDI



La figura 8. Espacio de aprendizaje del Nicho Rosado, está ambientado al igual que los demás con diferentes figuras, colores y trabajos realizados por los niños y niñas que se observan en las paredes del lugar. En cada nicho hay un cuarto destinado para organizar los juguetes y demás materiales a emplear en los momentos pedagógicos, del que hace parte cierto stand de madera para ubicar los maletines, colchonetas, asientos y mesas acordes a su edad y una mesa con su respectivo asiento para la docente a cargo. Respecto a los objetos se puede observar que están de acuerdo a la capacidad de los niños y niñas, es decir, contruidos de acuerdo a sus posibilidades de uso, sobre esto, Montessori nos podrá decir que:

La organización del espacio trata de ajustarse a la posibilidad y necesidad física y psicológica del niño. Por ello, es preciso que desde las mesas, los asientos (sillas y silloncitos), los armarios, hasta los guardarropas, pizarras, etc.; estén relacionados con dichas posibilidades (1928, p.18).

Esto nos muestra un poco que el CDI es un lugar alternativo que brinda posibilidades para que los niños y niñas puedan desarrollarse de manera íntegra, lo cual podrá aprovecharse al máximo en la metodología empleada por las docentes para que la educación y atención sea de calidad.

Figura 8. Espacio de aprendizaje del Nicho Rosado



3.2 Prácticas pedagógicas desarrolladas en el CDI

A continuación, se presentan la descripción, hallazgos y análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro del CDI; pero especialmente se centra en el Nicho Rosado debido a que es el grupo que aquí interesa estudiar, dado que es al que pertenece la niña con diversidad funcional. De manera que este estudio muestra la manera en que la docente de este Ni-

cho desarrolla las prácticas pedagógicas en relación con la inclusión de la diversidad funcional. Es preciso mencionar que se tiene una rutina en todo el CDI, las cuales se dividen en varios momentos: Momento de llegada, Momento de Saludo, Momento de lavado de manos y desayuno, Momentos Pedagógicos, Momento de toma del almuerzo, Momento del Descanso, Momento del refrigerio y Momento de despedida.

En primer lugar, el Momento de llegada es de 7:20 a 7:45 am, es cuando los referentes familiares (padres, madres y/o acudientes) dejan a los niños y las niñas en las instalaciones del CDI, en un espacio amplio donde se ubican todos con las docentes, luego pasan a sus respectivos Nichos. Después, de 8:00 a 8:30 am es el Momento de saludo y bienvenida, donde se sientan en el suelo en forma de círculo y cantan rondas infantiles como: “Buenos días amiguitos ¿cómo están?, muy bien, este es un saludo de amistad, que bien, haremos lo posible por hacernos más amigos buenos días amiguitos ¿cómo están?, muy bien”. Por ejemplo, en cierta observación realizada en el trabajo de campo se pudo analizar que la docente cantó buenos días (el nombre de cada uno) ¿Cómo estás? ellos respondieron muy bien, en el momento que se le preguntó a la niña con diversidad funcional, ella respondió con sus manos haciendo señas de que se encontraba bien, sin embargo, la docente le volvió a preguntar haciendo énfasis para que hable en voz alta, lo cual es valioso efectuar para que ella se esfuerce y ejercite su voz, puesto que la comunicación oral es una de las dificultades que tiene. Aquí, se está empleando el séptimo principio de Pestalozzi “desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje” (Pestalozzi, S f, pág.77). Reconociendo que la niña con diversidad funcional tiene dificultad para hablar en voz alta y con claridad, es importante el rol que desempeña la docente durante este ejercicio, porque no se conforma con sólo escuchar que la niña le exprese a través de gestos que está bien, sino que por el contrario va más allá de eso, dado que

la motiva para que desarrolle el lenguaje y, de esta manera, lograr superar las dificultades las barreras de la oralidad.

En esta parte de bienvenida se trata de crear un ambiente ameno por medio de cantos infantiles que estimulan y contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, como lo alude Montessori (1928) en su teoría, que consiste en analizar los espacios educativos como facilitadores de los aprendizajes y las relaciones interpersonales tanto en los docentes como en los niños y niñas que recién comienzan su formación en la escuela. Ayudando a que entre todos exista una buena comunicación teniendo: capacidad de escuchar, dialogar y respetar, así el ambiente exterior ayudará a las emociones internas de los infantes. En este caso, todo lo que contribuiría a que la niña con diversidad funcional se sienta en un clima agradable y se favorezcan sus actitudes en los ámbitos educativos. Aunque, es importante mencionar que se deben variar los cantos y las dinámicas en este momento de bienvenida, para que esta acción no se vuelva mecánica y repetitiva, lo que ocasionaría un efecto contrario en el ambiente, haciendo que los niños y niñas participen en la actividad solo por obedecer lo que la docente propone, es decir, no presentar una actitud de entusiasmo y, por lo tanto, se desarrollen pocas habilidades en el periodo de socialización primaria (Berger y Luckmann, 1986).

También, en este momento se recapitulan los acuerdos tal como se analiza en las prácticas pedagógicas, puesto que se emplea el lenguaje como herramienta para que los niños y las niñas aprendan el uso de instrumentos, prácticas culturales y a comprender las reglas, por ejemplo, en el Nicho Rosado en una cartelera están plasmadas las siguientes normas de convivencia: Hablamos sin gritar, esperamos nuestro turno, prestamos atención, respetamos a nuestros amigos, compartimos los materiales y juguetes, atiendo cuando los compañeros hablan. Estas normas son pronunciadas por la docente al Momento de la bienvenida, algunos

de los niños y las niñas las repiten porque ya las han memorizado. Esta situación está relacionada con el planteamiento de Freire: “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos en los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (2005, p.78). Por lo tanto, es importante analizar la manera en la que se enseñan los valores de la sociedad, esto no puede convertirse solo en transmisión de información a memorizar por parte de los niños y niñas, sino de crear conciencia desde la primera infancia para convertirse en sujetos de cambio, personas integrales y autónomas. Así mismo, a través de prácticas pedagógicas alternativas promover con la niña objeto de nuestro estudio cierto respeto para los sujetos de diversidad funcional.

Tal vez el mejor ejemplo de lo anterior, se podrá resumir en que en una ocasión en el Momento de bienvenida una niña se burló de otra, entonces la docente le mencionó que debía respetar a sus amigas y todos le cantaron la siguiente ronda “señor elefante respete a sus amigos y no lo vuelva hacer ¡oyó! ¡Oyó! Y no lo vuelva hacer”, en aquel momento la niña se notaba tímida y seguramente en otra ocasión pensaría más en su manera de referirse a los demás. Por lo cual, se considera que ésta es una actividad que contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar y relaciones interpersonales desde la primera infancia, debido a que los comportamientos de los niños y niñas obedecen a prácticas sociales del contexto más cercano, ya que en los primeros años de vida el cerebro es como una esponja que absorbe todo lo que se observa y escucha, de esta manera, lo plantea Montessori en su obra *La mente adsorbente del niño* (1986). Por consiguiente, es preciso que a través de prácticas pedagógicas alternativas se brinden otros aprendizajes y experiencias que desarrollen en ellos el respeto y compañerismo hacia los demás, con el fin de que no discriminen por diversidad de: etnia, género, estratificación social y diversidad funcional.

Por otra parte, veamos que después “de 8:30 a 9:20 am es el Momento de lavado de manos y desayuno”, espacio en el que participan los niños y las niñas, creando conciencia de la importancia que tiene realizar adecuadamente lavado de manos como ejercicio rutinario para la prevención de enfermedades, luego pasan a consumir los alimentos correspondientes al desayuno (Docente del Nicho Rosado. 2018). Todo transcurre de la siguiente manera, primero todos los Nichos se dirigen hacia los baños a lavarse las manos y luego al comedor, cada Nicho tiene presente que deben estar organizados en dos filas (una de niñas y otra de niños), los infantes del Nicho Rosado saben que la niña con diversidad funcional va de primera en la fila y tratan de protegerla de algún golpe, porque conocen que ella debe evitar caerse o lastimarse, aunque no saben a profundidad el motivo. Además, ella necesita el acompañamiento de una auxiliar o docente para ir hasta el baño y abrir el lavamanos, debido a sus limitaciones físicas. Todo esto significa que la docente ha promovido en los niños y niñas, primero, el autocuidado y aseo personal, porque diariamente hacen la misma rutina, segundo, se está realizando prácticas educativas tradicionales como la organización de las filas, porque para las agentes educativas se convierte en una forma de enseñarles disciplina y prepararlos para la vida escolar. Tercero, se está suscitando la solidaridad y el compañerismo hacia la niña con diversidad funcional, creando conciencia desde los primeros años de vida en entender que algunas personas presentan diferencias físicas, pero que no hay ningún motivo para discriminarlas. Este último aspecto es concurrente con la postura de Montessori (1928), puesto que considera que es necesario ofrecer una educación humanista en donde las prácticas educativas estén asociadas al amor y respeto, entendiendo la importancia de la formación no sólo cognitiva sino de los desarrollos sociales, psicológicos, físicos y emocionales para hacer de los niños y las niñas personas que contribuyan a la sociedad. Luego:

De 9:30 a 10:50 am son los Momentos Pedagógicos, espacio de tiempo en el que los niños y niñas tienen la oportunidad de experimentar explorar y conocer el mundo que les rodea a través de las maestras y la interacción con los demás. Dentro de este tiempo también se realiza el momento de ROTACIÓN (Docente del Nicho Rosado. 2018).

Las rotaciones de los Nichos se trabajan alrededor de experiencias significativas con la finalidad de darle sentido a lo que los niños y niñas viven como se plantea en el POAI, además se hacen de acuerdo: a la planeación semanal, manejo de cada docente y a la experiencia que le corresponde a cada Nicho. Las experiencias están organizadas de acuerdo a los proyectos que se estén trabajando, teniendo en cuenta los ámbitos de desarrollo, la relación con el mundo y con las demás personas, esas experiencias son: Resolución de problemas y creación de herramientas que le corresponde al Nicho Naranja y Plateado, Prácticas de cuidado del cuerpo y el entorno al Nicho Azul y Verde, Narrativa, poética y argumentación al Nicho Amarillo y Dorado, Manifestaciones artísticas que le corresponde al Nicho Rojo y Rosado.

De acuerdo con el análisis respectivo de las planeaciones realizadas por la docente del Nicho Rosado, se destaca que: esta rutina de momentos es igual durante todas las semanas, lo que varía en cada semana es el momento pedagógico, dado que es el tiempo en que los niños y niñas rotan hacia otros Nichos, de modo que se planea una actividad para cada día de la semana. Se constató que cada planeación es realizada en las siguientes categorías: eje temático, objetivo general, objetivos específicos, descripción de las acciones pedagógicas, lo que propicia en los niños y niñas y recursos. Se analiza que la intencionalidad pedagógica de esto, es que se garantice una rutina todos los días de cuidado y crianza desde la primera infancia, en la que se cumpla con los requerimientos de higiene, alimentación, salud y por supuesto educación, donde a través de diferentes prácticas pedagógicas como lo es la rotación se enseñe de manera intencional para cumplir con unos objetivos de aprendizaje.

En cuanto al análisis de los objetivos, se evidenció que buscan: Fomentar valores, fortalecer vínculos afectivos, controlar las emociones, enseñar hábitos de vida saludables, concientizar sobre el respeto a la diversidad, generar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, incentivar a la apropiación del CDI, entre otros. Estos objetivos son diversos y buscan el desarrollo físico, social, emocional, psicológico e intelectual, contribuyendo al aprendizaje integral en los niños y niñas. De esta forma, lo plantea María Montessori y Pestalozzi (1928) en sus teorías, manifestando que la educación en los primeros años de vida se fundamenta en el proceso natural y debe ofrecer una educación humanista a tener en cuenta los diferentes ámbitos que hacen que las personas sean integrales.

Consecutivamente, se estudiaron las acciones pedagógicas que resultan ser coherentes con los objetivos, asimismo se desarrollan actividades en torno a la experiencia de manifestaciones artísticas, realizadas desde sus diferentes expresiones: música, danza, literatura, gastronomía, artes plásticas, entre otras. Se analiza que estas prácticas pedagógicas hacen parte de “las actividades rectoras: arte, juego, exploración del medio y literatura, las cuales son un pilar en el desarrollo y aprendizaje significativo en la primera infancia”, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2014), como se ha referido en líneas más arriba. Debido a que tiene múltiples beneficios como: fomentar la creatividad, imaginación, el desarrollo motor y brindan aprendizajes con relación a la temática correspondiente, algunas de estas son: vínculos afectivos, estilos de vida saludables, semana de la tierra, adaptación y vínculos con el CDI.

También, se evidenció que en las actividades es importante la participación de los niños y niñas, que manifiesten y expresen sus aprendizajes, ideas y se haga un proceso continuo de retroalimentación. Como por ejemplo la siguiente actividad: “Este día tendremos la oportu-

tunidad de leer un cuento sobre la amistad, los niños y niñas expresar verbalmente lo que entendieron de la lectura” (Docente del Nicho Rosado. 2018). Todo esto, se fundamenta en la perspectiva de Freire que los educadores deben propiciar el diálogo entre los discentes, porque cada sujeto tiene unas experiencias propias que pueden compartir, ya que el diálogo es fundamental en los procesos educativos para que se desarrollen como sujetos participativos dentro de la sociedad. (2005, p.104).

Durante algunas visitas realizadas al CDI, las docentes de todos los Nichos llevaron a los niños y niñas al parque para realizar actividades como mover el cuerpo, incluso algunas docentes llevaron a cabo el día del Manguerazo, que consistió en conectar la manguera para mojarlos en una mañana soleada, vaya que si disfrutaron de este momento, aunque es necesario tener precauciones como no abusar del tiempo en esta actividad, porque los niños y niñas podrían resfriarse si están mucho tiempo mojados. Estos momentos son fundamentales en la etapa de la educación inicial, porque el juego y la exploración del medio son actividades rectoras en las que los niños y las niñas investigan el lugar en que habitan y constantemente están haciendo uso de sus sentidos, observando, oliendo, tocando y escuchando lo que sucede en su alrededor, yendo un poco más allá, lo anterior posibilita desarrollar la socialización en la primera infancia. Tal como se plantea que “el arte, juego, la literatura y exploración del medio son estrategias pedagógicas que se utilizan en la educación inicial, que posibilitan que los niños y niñas se cuestionen y aprendan” (MEN, 2014). Así mismo, lo hace la niña con diversidad funcional y se puede observar como no se limita por las dificultades que presenta para mover su cuerpo, sino que asume el reto de subirse a los juegos como cualquier otro par, se puede evidenciar que se divierte y no presenta temores para participar de las actividades pro-

puestas por las agentes educativas, solo en ocasiones busca ayuda para hacer aquellas que son complejas por su situación física.

Otro ejemplo de actividades que contribuyen al desarrollo motriz y de socialización, es la realizada durante una visita en la que todos los niños, niñas y docentes del CDI se reunieron para bailar varios ritmos musicales como: cumbia, merengue, canciones infantiles, entre otros. Durante este ejercicio la niña con diversidad funcional bailaba, compartía con los demás, lucía alegre, participativa y estaba en constante movimiento, lo que es propicio teniendo en cuenta las dificultades que presenta en el movimiento con su cuerpo. De esta manera, esta metodología permite poner en discusión el primer principio de Pestalozzi, dado que “la actividad es una ley de la niñez; acostumbrar a obrar, educar la mano” (Pestalozzi, S.f, p. 61), considerando que los niños y las niñas tienen la necesidad del movimiento y el ejercicio muscular, lo que contribuye a que la niñas con diversidad funcional desarrolle habilidades motrices y de socialización. Después:

De “10:50 a 11:00 am es el momento de ir al baño y realizar higiene de manos, para el Momento de toma del almuerzo que es de 11:00 a 11:45 am, adquiriendo cada día hábitos de comportamiento en el comedor y una gran variedad de alimentos” (Docente del Nicho Rosado. 2018).

Como se mencionó anteriormente, estas prácticas generan en los niños y niñas hábitos saludables y el cuidado personal. Seguidamente:

De 12:00 a 12:20 pm nuevamente es el Higiene de manos, cepillado y cambio de ropa para disponerse a la siesta. De 12:20 a 2:00 pm es el Momento del Descanso, es el momento del día, para descansar, relajarnos y recobrar las energías que gastamos en las actividades del día (Docente del Nicho Rosado. 2018).

Este momento de descanso es fundamental para el desarrollo físico y mental de los niños y niñas, debido a que constantemente están en actividad física: observando, descubriendo, jugando, entre otras, lo que hace que gasten energías, por lo cual es necesario establecer un horario fijo para la siesta durante el día y que se habitúen a ese estilo de vida saludable.

Figura 9. El Nicho Rosado en uno de los momentos pedagógicos del descanso



Luego, como lo presenta la docente del Nicho Rosado:

De 2:15 a 2:30 pm es la higiene de manos, para pasar a consumir el refrigerio. Después, de 2:30 a 3:00 pm es el Momento del refrigerio, las niñas y los niños participan del disfrutar a través de sus sentidos el refrigerio de cada día (Docente del Nicho Rosado. 2018).

Tal como se planea en el formato de planeación semanal de la docente, se observó que se realiza en el CDI, por lo cual se cumple con lo establecido en el POAI en el Componente de salud y nutrición, donde se utilizan protocolos de buenas prácticas saludables en cuanto a manipulación de alimentos, seguimiento de la alimentación diaria, seguimiento del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, entre otros (POAI, 2018, p.27). Este es un factor esencial en las UDS, por tanto la educación y cuidado debe garantizar el desarrollo integral y, esto incluye la sana alimentación, además el proceso que se lleva a cabo en el Cariño de hacer seguimiento a cada niño y niña sobre

su alimentación contribuye a que se tengan los cuidados y se hagan los requerimientos en caso de que se presente alguna enfermedad, como es la situación de la niña con diversidad funcional quien presenta síntomas de desnutrición, esto hace que sus acudientes estén informados sobre los alimentos consumidos y se haga el debido proceso en su servicio de salud. Posteriormente:

De 3:00 a 3:15 pm es el Momento de Despedida, se invita a los niños y niñas a compartir sus experiencias vividas durante la jornada, en donde se realiza una reflexión acerca del tema, como les pareció y que fue lo que más les agrado” (Docente del Nicho Rosado. 2018).

Este momento de retroalimentación con la docente en el proceso pedagógico es indispensable, porque la comunicación de ideas y aprendizajes hace que las relaciones sean reciprocas y que los niños y niñas se sientan parte de su proceso de formación, creciendo como seres autónomos, críticos y seguros, además se desarrollan habilidades de comunicación, en el caso de la niña con diversidad funcional, quien presenta dificultades para hablar se ve favorecida al tener que comunicarse con sus pares y viceversa. Este aspecto está relacionado con siguiente postura: “el diálogo en la educación permite compartir las ideas de unos con otros y lleva a la socialización; contrario a la individualización en el aprendizaje, muy propia de la educación tradicional o educación bancaria, que es individualista” (Ocampo, 2008, p.66). Finalmente, de 3:15 a 3:30 es la entrega de los niños y niñas dado que sus padres y acudientes llegan a la Institución a recogerlos.

Con relación a la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas se analiza que no tiene un enfoque hacia la diversidad funcional, sino que se plantea de manera general para todos los niños y niñas. Por lo cual resulta necesario poner en discusión con lo planteado por (Montessori, 1928) en cuanto a atender las necesidades y particularidades de los niños y niñas. Puesto que sería significativa la creación de estrategias y herramientas que especifiquen la contribución que le harían a la niña con diversidad funcional cuando ella participe de las actividades. Debido a que es necesario que continuamente se fortalezcan los procesos de aten-

ción de la población con diversidad funcional que asiste a los CDI en la ciudad de Santiago de Cali.

Por otra parte, se llevan a cabo actividades que vinculan a las familias con las demás personas de la comunidad educativa, como una reunión que se realiza una vez por mes relacionada con diferentes temáticas. En una ocasión se hizo en torno al tema de la familia, la coordinadora inició hablando a los asistentes sobre la importancia del grupo familiar en el desarrollo de la niñez, después se hicieron presentaciones de los niños y niñas de cada uno de los Nichos, cantando y bailando rondas infantiles en relación al tema del día. En dicha reunión estuvo la madre de la niña con diversidad funcional, se pudo interpretar que la señora demuestra participación en el proceso de su hija en los diferentes espacios, específicamente en el CDI que es el lugar donde la niña está la mitad de su tiempo. Con relación a esto, Chacón y Cortés en el estudio *El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa* realizado en 2016, afirman que la familia es un referente fundamental que acompaña a los niños y niñas con diversidad funcional, puesto que es importante que se establezca relaciones con el centro educativo para que mejore el desarrollo cognitivo social. Lamentablemente, en la actualidad se pueden evidenciar situaciones en las que las familias no tienen relación con los demás agentes educativos, debido a que no lo consideran importante y se cree que mientras los niños y niñas estén en un CDI la responsabilidad de la educación y cuidado pasa a ser de los docentes y directivos solamente, olvidando que el trabajo articulado se establece entre las familias y toda la comunidad educativa para que la mejora del proceso de aprendizaje y el desarrollo sea adecuado a las necesidades y particularidades que presenta la primera infancia en la educación inicial.

Un aspecto fundamental resultado de una entrevista realizada a la docente a cargo del Nicho, fue que pone en cuestión que no realizan socializaciones para dialogar sobre temas relacionados con la diversidad funcional. Dado que afirma que la única reunión que hicieron fue cuando la niña con diversidad funcional ingresó al CDI y la Coordinadora solo informó a todas las docentes sobre el diagnóstico médico y los cuidados requeridos. Debido a que los niños y niñas rotan hacia los diferentes nichos y las agentes educativas y maestras deben estar enteradas de lo que sucede, de este modo desarrollar las planeaciones y prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta las necesidades de cada niño o niña.

Respecto a este hecho, Fernández, J y Hernández, A, a partir del estudio Liderazgo directivo e inclusión educativa en el 2012, destacan que es importante el papel que juegan los directivos en las instituciones porque planean y evalúan el currículo basados en la educación inclusiva, por esto, se habla que el liderazgo compartido consiste en que la responsabilidad no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo de esta índole, sino que puede ser llevado a cabo por medio del trabajo colaborativo con las docentes y agentes educativos en este caso. Además, son conscientes de que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que potencien las prácticas y estrategias para la inclusión. Por lo general, es importante poner en discusión este aspecto para mejorar el proceso de atención dentro del CDI, por tanto, estos momentos de socialización propician ideas en pro de construir estrategias metodológicas de inclusión para los niños y niñas con diversidad funcional.

3.3 Herramientas pedagógicas utilizadas en el CDI

Es importante analizar las herramientas pedagógicas utilizadas en el CDI y en especial dentro del Nicho Rosado que es el grupo en el que se centra este estudio, dado que aquí se en-

cuentra la niña con diversidad funcional, tal como hemos mencionado a lo largo del documento. Por lo tanto, el análisis se circunscribe en el proceso de enseñanza/aprendizaje con relación a la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional. Cabe señalar que en la educación inicial se deben utilizar aquellas herramientas que permitan desarrollar habilidades sociales, físicas y cognitivas.

Por lo anterior, resulta importante mencionar que cada Nicho tiene un cuarto de materiales, tal como lo muestra la figura 10, que se encuentra ubicado en el Nicho Rosado. Por lo general, a este lugar solo tienen acceso las docentes, se les impide ingresar a los niños y niñas, puesto que al criterio de las docentes es que podrían coger objetos en el momento inapropiado o dañarlos. Considerando que este espacio se encuentran juguetes como: muñecas, carros, peluches, guitarras y pianos, los cuales llaman la atención de los niños y niñas. Con relación a esto, María Montessori en 1984, plantea que:

El gran error de los juguetes consiste en poner alrededor del niño el facsímil en miniatura de nuestros objetos complicados según nuestra mentalidad, tal como las casitas de muñecas, el material de guerra, etc. En lugar de esto, los niños sienten especial delicia cuando encuentran objetos más simples y contruidos de diferente manera que los nuestros; así lo demuestran los niños que prefieren, muy a menudo, a los juguetes costosos, cualquier objeto que han fabricado y acomodado ellos mismos. (Morales, J y García, L. 2009, p. 86).

En este planteamiento Montessori propone una crítica a los juguetes que comúnmente se utilizan con los niños y niñas, los cuales son impuestos desde el mercado hasta influenciar en los ámbitos educativos, de esta manera, los juguetes son replicas en tamaño pequeño de los objetos utilizados por adultos, de modo que se está creando estructuras sociales para solo replicar del mundo adulto. Lo que termina por obstaculizar la autonomía, imaginación y expresión que pueden desarrollar para crear e innovar por medio de construcciones propias. Así

que, estos juguetes pueden ser remplazados por elementos artísticos y reciclables que estimulen la iniciativa de innovar y por ende reutilizar materiales que contribuyan al cuidado del medio ambiente, logrando así que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga como objetivo el desarrollo cognitivo y se incentive a una verdadera imaginación, lo cual es un factor esencial para los niños y niñas y en especial para los de diversidad funcional.

Figura 10. Cuarto de materiales del Nicho Rosado



Por consiguiente, se puede observar en la figura 11. Herramientas pedagógicas de contacto con la naturaleza, hay un plantío que los niños y niñas han realizado con la orientación de las docentes, aunque es necesario aclarar que como se mencionó en líneas anteriores (apartado Espacios de aprendizaje del CDI), el espacio destinado para la huerta o vivero no está en uso; pero en la siguiente ilustración se puede observar algún sembrado por fuera del espacio, lo que significa que este espacio no es utilizado en mayor magnitud y que es recomendable

que se ofrezcan con más frecuencia estas herramientas pedagógicas. Debido a que en esta etapa tan importante que es la primera infancia, el cerebro de los niños y niñas adsorbe todo lo que sus sentidos perciben, lo que ven, huelen, tocan y escuchan, por lo que es vital propiciar herramientas que estimulen el desarrollo tanto cognitivo como físico, para que aprendan significativamente en la interacción con el mundo que los rodea. Lo que también contribuiría a que la niña con diversidad funcional desarrolle capacidades físicas y supere cada día limitaciones que padece en cuanto a la movilidad de su cuerpo y de expresión oral, referente a esto María Montessori plantea que el:

Material, experimentado en los niños de tres a seis años, tiene un carácter sensorial, como corresponde a este periodo evolutivo, y trata de desarrollar, vía sensitiva, la psicomotricidad y la inteligencia del niño. Un trabajo diferenciado, autónomo y orientado llevara, insensiblemente, al niño del objeto a la idea y de la idea al lenguaje (1928, p.19).

En últimas, las herramientas pedagógicas que se brinden deben estar encaminadas a garantizar ese desarrollo integral de la primera infancia, por lo que es necesario el uso de objetos como: fichas de madera, juegos didácticos, muñecas de trapo, plastilina, plantas, tierra, semillas, entre otros. De este modo, Montessori “no ignoraba que la mejor educación se realiza en contacto con el mundo real, que no excluyó de su sistema. Por el contrario, introdujo “los ejercicios de la vida practica” (cultivo de plantas, cuidado de animales domésticos, etc.)”. (Dimitrios, Y. 2004, p.49).

Figura 11. Herramientas pedagógicas de contacto con la naturaleza



Por otra parte, se analizó en las planeaciones de la docente del Nicho Rosado cuáles son los recursos necesarios para las actividades a desarrollar, dentro de los cuales se destaca: el círculo, espacio delineado en el piso de cada Nicho para que los niños, niñas y la docente se ubiquen alrededor, todo con el objeto de establecer cierta relación horizontal entre el educador(a) y educandos, lo que es contrario a las relaciones unidireccionales donde el docente explica y el estudiante es oyente pasivo al que se le agrega información, mientras que en la relación horizontal se reconoce que los niños y niñas tienen unos conocimientos y saberes previos que han aprendido desde su hogar y entorno, como valores, creencias y costumbres que pueden compartir y llevar a cabo en un proceso de retroalimentación. A través de este recurso, a parte del espacio de aprendizaje se enseña a la importancia del diálogo y respeto por las diversidades, cambiando un poco con esa manera organizativa de las aulas de clase tradicionales, donde los y las estudiantes se ubican por filas dando la espalda entre sí, lo que ocasiona que solo se preste atención al docente y se construya una relación vertical. Esta herramienta pedagógica se puede tomar en consideración para la educación y en específico contribuir a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional. Con relación a esto, en el estudio de Peirats, J y

Cortés, S, *El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa* realizado en 2016, enfatizan que los niños y niñas con diversidad funcional deben participar en entornos comunes para que adquieran mejores habilidades sociales y comunicativas.

Así mismo, en los formatos de planeación de la docente plantea que es necesario utilizar: sonido, bafle, computador, videos, imágenes, instrumentos musicales, fotos, cuentos, entre otros, estos, a su vez, se convierten en herramientas pedagógicas con la intención de estimular los sentidos, dado que despiertan el interés, difunden mensajes de diferente índole, lo que permite adecuar el proceso de enseñanza/aprendizaje en relación a diversas temáticas; si bien es cierto, es necesario analizar el contenido que hay en ellos, puesto que no deben contener un mundo ficticio, como por ejemplo: cuentos fantásticos, las fabulas y el mundo de las hadas, debido a que los materiales deben potenciar la imaginación pero no por medio de nociones irreales. En este sentido:

La imaginación no se debe desarrollar sobre la debilidad, lo cual impide que el espíritu distinga entre lo real y lo fantástico, pues en lugar de cultivar la imaginación, se alienta con frecuencia la credulidad. Ésta disminuye mediante el desarrollo de la imaginación creadora y de la inteligencia.” (Montessori; Dimitrio, Y. 2004, p. 73).

Con esta postura Montessori no se opone a la importancia que tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el desarrollo de la imaginación, pero si es necesario revisar esos materiales que han sido transmitidos de generación en generación durante la primera infancia, haciendo que los niños y niñas estén desvinculados con el mundo real. Es por esto que, el desarrollo de la creatividad y la imaginación se debe proporcionar a través de nociones reales que garanticen el aprendizaje significativo y que no cause un choque en los niños y niñas al enfrentarse con la realidad.

Por último, no podemos dejar por fuera el observador, puesto que se convierte en un instrumento utilizado por la docente para llevar un registro individual de cada infante, es decir, consignar las impresiones del día a día, lo que guarda cierta relación con un diario de campo, puesto que aquí se describen los comportamientos de los niños y niñas en su relación con las agentes educativas y, por supuesto, entre pares; además, si presentan alguna anomalía en su alimentación, salud y aspectos relevantes que le competen a la educación inicial. De manera que, en las reuniones muestran el registro a los familiares para que puedan estar enterados de las situaciones particulares de los niños y niñas en su estancia en el CDI, y si es el caso realizar la intervención y seguimiento ya sea psicológico, médico, terapéutico, entre otros. Por lo cual, dependiendo del manejo que le dé la docente pueden verse los beneficios, porque no puede convertirse en una amenaza o un castigo desde la perspectiva de los niños y niñas, sino que por el contrario sientan que son reconocidos e importantes en el proceso educativo. Enfatizando en este hallazgo alrededor de los niños y niñas con diversidad funcional se considera este instrumento pedagógico, por cierto, es útil, dado que reconoce las particularidades de cada niño y niña, además a través de este se procura velar por el bienestar e integridad de ellos y se hace un trabajo articulado entre el CDI y las familias. En ese sentido, el estudio de Peirats, J y Cortés, S, *El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa* (2016). Destaca que la familia es un referente fundamental que acompaña a los niños y niñas con diversidad funcional, puesto que es importante que establezca relaciones con el centro educativo.

Por medio del análisis realizado a los espacios, prácticas pedagógicas y herramientas brindadas a los niños y niñas de primera infancia con diversidad funcional, es preciso aludir que este CDI es un lugar alternativo que ofrece muchas posibilidades y recursos, también tie-

ne docentes que desempeñan una labor admirable respecto a todas las tareas y responsabilidades que les competen y es considerable el hecho de continuar en el proceso de mejorar las falencias en los CDI en relación a la inclusión a la diversidad funcional, para potenciar las habilidades en los niños y niñas, que se desarrollen y aprendan autónomamente.

Capítulo 4. Relaciones entre la niña con diversidad funcional y sus pares

En este capítulo se trata de conocer las percepciones de la docente y la madre de la niña con diversidad funcional con respecto a las relaciones que establece con sus pares en su entorno de aprendizaje, Nicho Rosado de un CDI de la ciudad de Santiago de Cali, a su vez, se analiza los vínculos sociales que se han construido en este grupo, desde las apreciaciones de los niños y niñas. Finalmente, se proponen alternativas pedagógicas en pro de la inclusión a la diversidad funcional en sus relaciones interpersonales.

4.1 Percepciones entorno a las relaciones interpersonales de la niña con diversidad funcional

Primero, es importante resaltar como se ha planteado en líneas anteriores el papel que juega la población con diversidad funcional en la sociedad, dado que el concepto surge como contraposición a lo que se ha estimado a través de la historia desde el concepto de discapacidad, contemplando que son personas inhibidas y difíciles de encajar en la infraestructura, condiciones y oportunidades que ofrece la sociedad. De este modo, se manifiesta que:

La noción del sujeto con discapacidad o minusvalía, supone el desarrollo de acciones de gestión pública orientada a individuos que poseen un déficit o una limitación y no capacidades, además de no reconocer la existencia de contextos discapacitantes o incapacitantes, que impiden o restringen el derecho de las personas con funciones distintas a vivir en condiciones de igualdad (Duarte, M, 2016, p.33).

En consecuencia el concepto de diversidad funcional reconoce que se trata de sujetos de derechos con potencialidades y funciones distintas para desenvolverse autónomamente en los diferentes ámbitos de la sociedad. Por lo que se deben garantizar contextos inclusivos que posibiliten el desarrollo integral y las condiciones de vida favorables para esta población. Es

por ello, que en este estudio se analiza las relaciones interpersonales en el entorno de aprendizaje más cercano de la niña con diversidad funcional, así que, en un principio se tuvo la percepción que aparentemente en el Nicho Rosado no discriminan ni manifiestan ningún tipo de rechazo hacia la niña con diversidad funcional. La docente mencionó que en este caso puntual la niña se relaciona de manera normal, puesto que habla con los demás, solo presenta cierta dificultad en el tono de voz más bajo pero se hace entender y expresa sus necesidades, ideas, lo que quiere o siente. Además, indica que los niños y niñas comparten por medio de los juegos, de las rotaciones y actividades pedagógicas que planean las agentes educativas. Por tanto, entre todos comparten, conversan, se divierten, están pendientes de la niña, es decir, en el Nicho Rosado no existe exclusión alguna. Es decir, que para la docente en el Nicho Rosado pertenecen niños y niñas:

Que aprenden día a día a vivir juntos, a conocer, querer, respetar a los demás e interiorizar las normas básicas de convivencia y de reconocimiento de sí mismos, los demás, la particularidad y la diversidad. Es un espacio que se propone a través del desarrollo pedagógico crear ambientes para el juego, compartir y disfrute de nuestros niños y niñas. (POAI, 2018, p.3)

Analizando lo anterior, la respuesta de la docente coincide con lo planteado en el POAI, dado que considera que las relaciones interpersonales en el Nicho Rosado son positivas y que la niña con diversidad funcional, interactúa y participa activamente de actividades de socialización con sus pares. También, la docente dice que en algunas ocasiones forman grupitos para jugar, pero es sólo por momentos y que después están todos integrados. Incluso, percibe que los niños y niñas manejan los valores con los que ella ha trabajado, tales como: la humildad, el respeto hacia las diferencias de los demás compañeros y la solidaridad. Así mismo, la madre de la niña considera que la relación de su hija con los compañeros es positiva y que no existe ningún tipo de discriminación, sino que comparten en las acciones cotidianas

como ir al baño, desayunar, jugar, entre otras; es decir, que según la postura de la docente y la madre de la niña, ella se relaciona e interactúa sin presentar dificultades y sin recibir ninguna discriminación. No obstante, es necesario profundizar sobre este aspecto, para ver si estas percepciones coinciden con lo que viven día a día los niños y niñas en su espacio de aprendizaje y en especial la niña con diversidad funcional, que termina siendo el caso que aquí interesa poner en discusión.

Por eso es fundamental aquí emplear el Sociograma⁸, porque permite al tutor saber si las percepciones que él tiene sobre sus estudiantes son ciertas o erróneas, conocer aquellos estudiantes rechazados o con dificultades de integración en el grupo, los miembros que funcionan como líderes o descubrir la presencia de subgrupos. Incluso, saber si los valores que la docente mencionó que maneja, realmente son llevados a cabo por los niños y niñas (Brunet, 1984; García, S. 2013). Por lo tanto, se elaboró un sociograma que se presenta a continuación, con el que se logró realizar un análisis más profundo sobre las relaciones entre la niña con diversidad funcional y sus pares, debido a que es habitual que los niños y niñas establezcan relaciones que pasan desapercibidas para los adultos, pero que repercuten significativamente en su desarrollo y aprendizaje.

De manera que, un problema derivado de las relaciones en el aula es que pueden aparecer estudiantes que se encuentran aislados o rechazados por sus compañeros, por lo que pueden presentar futuros problemas de socialización, ya que en su infancia y adolescencia no aprendieron a convivir (Artigot, 1973; García, S. 2013, p. 4).

Por esa razón, es imprescindible dar prioridad a las relaciones interpersonales desde la primera infancia, para que a través de prácticas pedagógicas se transformen las dificultades a

⁸ “El sociograma, también conocido como test sociométrico, es una técnica de análisis de datos que se usa para poner de manifiesto los vínculos sociales establecidos entre los integrantes de un determinado grupo” (López, 2009; García, S. 2013, p.9)

tiempo, evitando que esto afecte el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, lo cual repercute en un futuro.

4.2 Matriz sociométrica

Como se plantea en el apartado anterior, el Sociograma tiene la finalidad de obtener resultados de percepciones, sentires, comportamientos y roles adquirido por parte de los niños y niñas en sus relaciones interpersonales. Debido a que es una herramienta útil, que permite hacer un análisis de afinidades, aceptaciones, aislamientos y proporciona información que es de utilidad para comprender los vínculos sociales en el Nicho Rosado con relación al tema de inclusión a la diversidad funcional (Castell, 1982; García, S. 2013). Aquí se muestran los pasos o la manera en que se desarrolló el sociograma, primero, se les preguntó de forma individual a 15 participantes (8 niños y 7 niñas)⁹: ¿Con cuáles amiguitos te gusta jugar? ¿Con cuáles amiguitos no te gusta jugar? Y ¿Por qué?, fueron preguntas acordes a las edades y se puso como límite nombrar dos compañeros por cada pregunta, aunque en algunos casos solo se nombró a un compañero o a ninguno.

Las respuestas que dieron los niños y niñas se representan en la siguiente matriz sociométrica (Ver Tabla 2.), la que consiste en una tabla de doble entrada donde en ambos ejes se escriben los números de lista de todos los participantes. Las columnas corresponden a los electores y las filas a los elegidos. Por lo tanto, se construye en relación al número participantes, de manera que se debe poner X en el cuadro donde confluyan los números correspondientes al elegido y el elector. De modo que, las **X** de color rojo representan el

⁹ En el Nicho Rosado son en total 25 integrantes, pero el día en que se realizó el sociograma asistieron 15, los cuales participaron en su desarrollo.

rechazo y las X de color negro son de elecciones, (Castell, 1982; S. 2013, p. 15). Al final se suma la cantidad de rechazos y elecciones por cada estudiante.

Tabla 3. Matriz sociométrica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2					X			X		X					X
3										X					
4					X			X			X				X
5				X				X		X					X
6				X	X									X	
7				X	X			X							
8					X		X				X				X
9		X			X			X							X
10		X	X			X					X				
11												X			X
12															
13			X	X				X		X					
14						X									
15		X									X	X		X	
X	0	3	2	1	2	1	1	3	0	3	0	2	0	1	4
X	0	0	0	3	4	1	0	3	0	1	4	0	0	1	2

Fuente: García, S. (2013). El uso del sociograma para determinar las relaciones existentes en un aula de 4º de E.S.O. (Tesis Maestría en Psicología en Educación). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.

A partir de la cantidad de elecciones y rechazos, se determinaron unos roles llamativos del grupo: Primero está el rol “Líder: Personas que reciben muchas elecciones y muy pocos rechazos o ningún rechazo”. (García, S. 2013, p.17). Poseen bastantes habilidades comunicativas y de socialización, lo que hace que ejerzan influencia sobre los demás y encuentren empatía para la mayoría del grupo. Se puede observar que el caso n° 2 obtuvo 3 elecciones con 0 rechazos y el caso n° 10 obtuvo 3 elecciones con 1 rechazo, lo que significa que hacen parte del rol de líder. Del mismo modo, este resultado se relaciona con lo observado en actividades cotidianas en el CDI, porque se evidenció que son dos personas con popularidad en el grupo, tienen actitudes de liderazgo como la mediación en conflictos, habilidad comunicativa, influencia e instinto de proteger a los más vulnerables, por eso sus pares sienten empatía hacia ellas.

Segundo, “Aislado: Persona que no recibe elecciones y tampoco recibe rechazos.” (García, S. 2013, p.17). Generalmente son personas introvertidas y tímidas, con dificultades comunicativas y de relaciones interpersonales, lo que ocasiona que pasen desapercibidas para el grupo. En este rol se encuentra los casos n° 1, n° 9 y n° 13 tuvieron 0 elecciones y 0 rechazos. Ellos eligieron a otros y no fueron elegidos, este resultado se relaciona con lo analizado durante las observaciones en las jornadas escolares, ya que se evidenció que son personas aisladas y sólo en algunos momentos dialogan con sus pares, incluso en el momento que se les realizó las preguntas tuvieron dificultad para expresarse y se notaban temerosos. Estos casos pueden suceder cuando no se le ha permitido el desarrollo autónomo y libertad de expresiones. Con respecto a esto se propone: “al niño inhibido, se relajan las ataduras de la supervisión y se le permite moverse libremente” (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p.66). Se les deben emplear actividades pedagógicas que incentiven a la expresión corporal, de

emociones y pensamientos, potenciando la confianza en sí mismos y el desarrollo de la autonomía.

Tercero, “el rol general: Persona que recibe algunas aceptaciones y algunos rechazos” (García, S. 2013, p.17). Son personas que se relacionan con los demás integrantes del grupo, que encuentran empatía hacia algunos y hacia otros no. En este rol se encuentra el caso n° 3 que tuvo 2 elecciones y 0 rechazo, el caso n° 7 tuvo 1 elección y 0 rechazos, el caso n° 12 obtuvo 2 elecciones y 0 rechazos, debido a que sus relaciones dentro del grupo pueden considerarse usuales, que “poseen un status sociométrico tranquilo que les da seguridad. No son individuos altamente disruptivos ni molestos para docentes ni compañeros” (García, S. 2013, p.48). También, se encuentran los casos n° 6 y n° 14 que obtuvieron 1 elección y 1 rechazo, quienes se seleccionaron mutuamente y pueden considerarse distantes del grupo como se ilustra en la figura 12. Es necesario analizar esta relación recíproca en cuanto afinidades y las causas de su lejanía hacia el grupo.

Cuarto, “Rechazado: Persona que recibe más rechazos que aceptaciones.” (García, S. 2013, p.17). Habitualmente son personas que tienen dificultades en comportamientos como la agresividad, también pueden que sean discriminados por condiciones físicas y/o psicológicas. Además, se puede analizar que el rol rechazado se encuentra el caso n° 4 que tuvo 1 elección y 3 rechazos y el caso n° 11 tuvo 0 elección y 4 rechazos. Aquellas personas que por diversas situaciones los integrantes del grupo no quieren interactuar con ellos, puede ser por actitudes que no les gusta, como se observó durante actividades pedagógicas que es la situación de un niño quien tiene actitudes de agresividad, aún sus docentes manifestaban desagrado hacía sus acciones. Respecto a esto alude Pestalozzi:

La escuela no es menos culpable que la familia. Esta intranquilidad del espíritu en el niño procede, a menudo, de necesidades no satisfechas con bastante prontitud. La espera es un sufrimiento que lo irrita y, al llegar la satisfacción, prevalece en él un violento instinto de su naturaleza animal y no el dulce y apacible goce con el cual se despiertan el reconocimiento, la confianza y el amor (1928, p.16).

En la educación inicial tanto la familia como la escuela son responsables del desarrollo de los niños y niñas, sus comportamientos responden a lo que sus contextos les brinda, por tanto, es necesario estudiar los casos específicos de niños y niñas que tienden a ser rechazados en los grupos y formular estrategias pedagógicas que transformen esas dificultades.

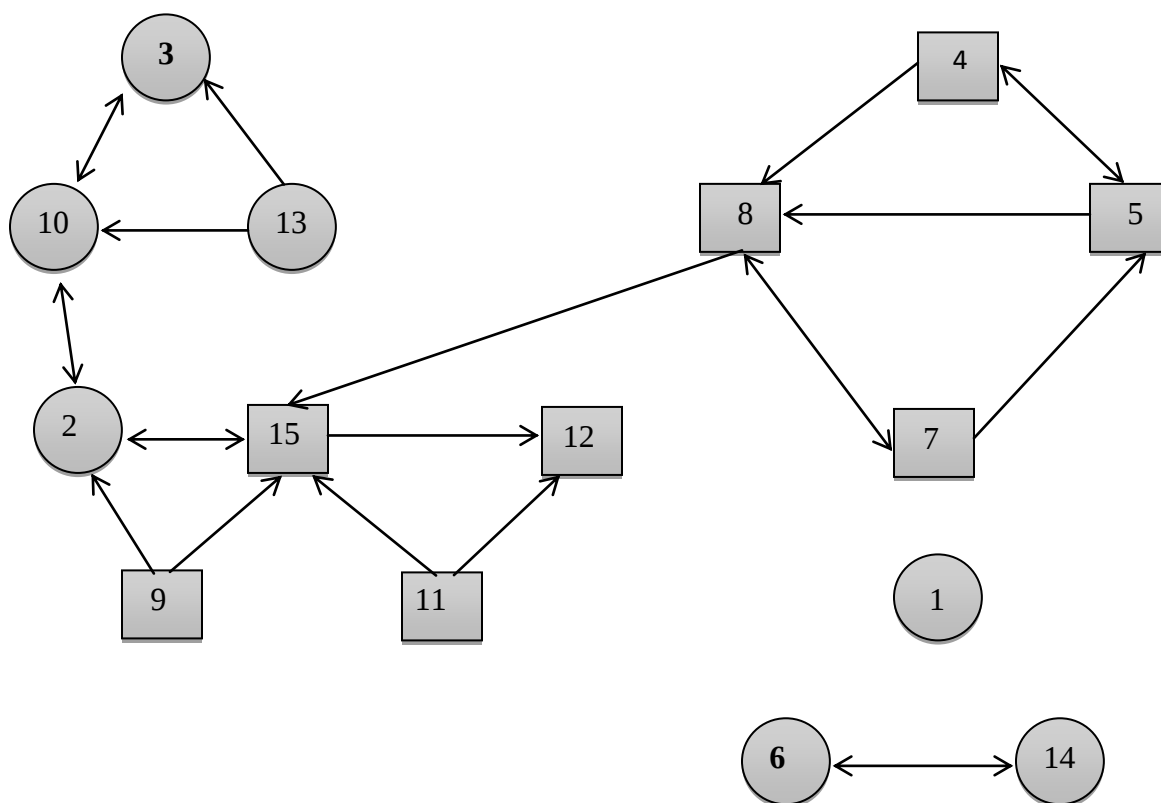
Quinto, “Polémico: Es el sujeto que recibe bastantes aceptaciones y bastantes rechazos. Presenta a la vez características positivas y negativas.” (García, S. 2013, p.17). Son aquellos nombrados en mayor medida por los demás integrantes del grupo, ya que poseen comportamientos controversiales que pueden resultar positivos para unos, mientras que para otros no. En este rol se encuentra el caso nº 5 que obtuvo 2 elecciones y 4 rechazos, el caso nº 8 tuvo 3 elecciones y 3 rechazos, el caso nº 15 tuvo 4 elecciones y 2 rechazos. Se trata de niños que han sido nombrados en mayor cantidad ya sea para elecciones o rechazos, lo que quiere decir que causan controversia, porque algunos encuentran empatía con ellos y mientras otros no.

4.3 Sociograma como representación de las relaciones interpersonales

El sociograma muestra que la representación gráfica de los resultados reflejados en la matriz sociométrica, se construye mediante el uso de flechas dirigidas del estudiante elector al elegido, en el caso de que sea una situación de reciprocidad la flecha será de doble punta (Castell, 1982; García, 2013, p.15). En la figura 12, se representan los 15 participantes, de tal manera que los niños tendrán el símbolo de cuadro y las niñas de círculo. También, es preciso

mencionar que este sociograma está enfocado en la pregunta ¿Con cuáles amiguitos te gusta jugar?, debido a que se notó la presencia de subgrupos, caso contrario a la pregunta ¿Con cuáles amiguitos no te gusta jugar?, puesto que la reciprocidad en preguntas de rechazo es más difícil que suceda.

Tabla 4. Sociograma de la pregunta ¿Con cuáles amiguitos te gusta jugar?



Fuente: García, S. (2013). El uso del sociograma para determinar las relaciones existentes en un aula de 4º de E.S.O. (Tesis Maestría en Psicología en Educación). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.

Es preciso mencionar que del sociograma se obtuvo como hallazgo que en el Nicho Rosado se han conformado unos subgrupos, porque varias respuestas que dieron los niños y niñas son recíprocas; es decir que coinciden en las preferencias de compañeros con los cuales

más interactúan, de manera que han formado pequeños grupos con la tendencia en relacionarse por el mismo género. Incluso, un niño respondió que le gusta jugar “solo con niños y no con las niñas, porque las niñas dicen que los niños molestan, pero los niños no molestan.” En esta representación se puede observar que solo los casos n° 9 y 15 que son niños, eligieron a una niña, los demás eligieron a pares del mismo género. Este hallazgo está relacionado con los estereotipos sociales que se tienen acerca del género, los cuales desde temprana edad se incorporan, por ejemplo: creer que los niños solo juegan con niños, y que los niños son fuertes y las mujeres débiles.

La cuestión social de la infancia es como una pequeña planta nueva que apenas aflora en la superficie del terreno y que nos atrae por su frescura. Pero si pretendemos coger esa planta, descubrimos raíces duras y profundas que no permiten arrancarla. Es preciso remover la tierra y cavar continuamente para darse cuenta de que las raíces parten en todas direcciones y se extienden como un laberinto. Estas raíces son el símbolo del subconsciente en la historia de la humanidad (Morales, J y García, L. 2009, p.120).

Es preciso remover esas creencias que han sido transmitidas a través de las generaciones, como los estereotipos de identidad de género, para generar una conciencia nueva desde la educación inicial, replanteando esos saberes culturales y sociales, para que no continúen prevaleciendo en la humanidad, de esta manera, se mejoren las relaciones interpersonales y el enfoque diferencial: la diversidad funcional, de género, étnica, cultural, entre otras.

De este sociograma también es relevante el caso n°1, lo que representa a la niña con diversidad funcional, quien no tuvo ninguna elección, ella tampoco mencionó a ningún compañero y respondió que le gusta jugar con su hermana menor, quien hace parte de otro Nicho del CDI. Eso significa que encuentra mayor cohesión en su familia que con sus compañeros del Nicho Rosado. Además, se descubrió que este resultado de que la niña

pertenece al rol aislado es controversial, porque relacionándolo con los hallazgos de las observaciones realizadas, se identifica que en ciertas situaciones ha sido rechazada; debido a que en una actividad pedagógica algunas niñas manifestaron que no les gusta jugar con ella, haciendo comentarios despectivos, lo que muestra ciertas dificultades que tiene en cuanto a su interacción con los demás. Aunque, en otros momentos sus pares trataban de protegerla cuando la veían en una situación de vulnerabilidad.

Con respecto a esto, se debe llevar a cabo el siguiente principio: “Basarse en los sentimientos, en el interés, en la apercepción o intuición del niño” (Pestalozzi. 1928, p. 18). Puesto que, es un factor primordial que los educadores y educadoras constantemente establezcan diálogos con sus estudiantes, conociendo lo que sienten y piensan en su ámbito educativo. En este caso específico de la niña con diversidad funcional es necesario establecer un diálogo constante con ella, para conocer cómo se siente en los vínculos sociales con sus pares y buscar alternativas pedagógicas para transformar esas dificultades de relaciones interpersonales en el grupo.

4.4 Metodologías de inclusión a la diversidad funcional en sus relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales en la primera infancia es un tema que compete a todos los educadores y educadoras, se le debe dar importancia y proporcionar las mejores estrategias pedagógicas que incentiven al diálogo y respeto hacia las particularidades individuales, de tal modo que se garantice una inclusión desde los vínculos afectivos y sociales que se construyen desde la educación inicial. Por lo tanto, la diversidad funcional no se debe trabajar como un tema aislado, sino que se debe reconocer como parte de un todo, compuesto por particularidades de otros niños y niñas con ciertas dificultades individuales que influyen en las relaciones de los niños y niñas con diversidad funcional. A continuación, se presentan apues-

tas pedagógicas que funcionan como ejes de transformación a esas falencias en los vínculos sociales de contextos educativos. De modo que:

Para ayudar a desarrollar el sentido social, la educación no se debe limitar a ejercicios individuales. También se deben emplear una serie de trabajos colectivos, los cuales corresponden a actos de la vida real: explorar, poner la mesa, cultivar plantas, cuidar animales, entre otros (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p. 64).

Estas acciones estimulan el trabajo colaborativo, se conoce, dialoga y se aprende del otro, contribuyendo a la construcción de relaciones interpersonales desde quehaceres cotidianos y sencillos para los niños y niñas de primera infancia.

Conjuntamente, se debe tener en cuenta que los comportamientos y actitudes que tienen los niños y niñas hacia los demás es una respuesta de su entorno más cercano, esto quiere decir que ellos replican acciones que observan y escuchan de personas que los rodean. Esto hace referencia a que los niños y niñas en los primeros años de vida, absorben de manera natural lo que sus sentidos perciben y la información que les rodea, asimilando experiencias que posteriormente integran de manera inconsciente (Montessori, 1986). Es decir, que si un niño tiene actitudes de agresividad hacia sus compañeros probablemente eso es lo que vive en su cotidianidad, puede ser que algún familiar o amigo cercano es violento.

Además, puede presentarse el caso de niños o niñas con miedo a expresarse y compartir con sus compañeros, puede ser una alerta a los educadores y educadoras de que es víctima de maltrato de cualquier tipo, cabe aclarar que no sucede en todos los casos y es un tema que se debe trabajar a mayor profundidad. Pero como educadores y educadoras se deben enfrentar esos retos que competen en el día a día en contextos escolares, por medio de acompañamientos y prácticas pedagógicas que estén contextualizadas y atiendan las particularidades de cada infante. Porque como alude María Montessori:

El niño educado con pleno respeto a su libertad y a sus infinitos recursos debe ser el educador del adulto, el regenerador de la humanidad, y en que la formación del hombre, de acuerdo con el método, puede y debe garantizar el triunfo de la justicia y de la paz del mundo (Montessori; Morales, J y García, L, 2009, p. 45).

La educación es la esperanza que se tiene del mañana, por eso es un factor primordial lograr que sea transformada continuamente en el ritmo que van surgiendo problemáticas sociales, para que atienda las necesidades de cada contexto y se mejoren esas prácticas que van quedando obsoletas o que limitan el desarrollo integral de los niños y niñas afectando su manera de relacionarse con el entorno y con las demás personas. De este modo, “impedir al niño el libre movimiento, es obstaculizar la construcción de su personalidad y crear las condiciones para que surja un desacuerdo interior consigo mismo, lo que resultará perjudicial para su sociabilidad” (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p. 65). Con este planteamiento no se está refiriendo a que no se incentive al orden y autocontrol de emociones y actitudes, sino que muchas veces en la educación existen unos estándares que cohiben a los niños y niñas en las expresiones acordes a la etapa que viven, lo que trae consigo consecuencias para su personalidad e interacción social, por ejemplo: decirle constantemente a un niño que no puede hablar y que debe hacer silencio, puede causar que se vuelva inseguro y se limite en su socialización.

También, puede pasar lo contrario que es dar completa libertad a un niño o niña, celebrar todo lo que dice y hace, hasta el hecho de burlarse de otros. Esto ocasiona que sea una persona sin límites en sus actitudes en cuanto al respeto hacia los demás, produciendo problemas en sus relaciones interpersonales. Con respecto a esto, es imprescindible la siguiente postura de Montessori:

El sistema infantil facilita el despertar del sentido social y busca la supresión de todos los obstáculos que se oponen a la libertad de movimiento. Pero, aun cuando valora la espontaneidad,

no admite ningún movimiento desordenado. El movimiento, ciertamente, representa un factor esencial para la construcción de la inteligencia y la voluntad, pero exige la guía de un educador: el niño debe trabajar bajo la influencia de su voluntad y el control de su razón. Al concebirse como educativo, el movimiento puede convertirse en una terapia que ayudará a curar (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p.65-66).

A continuación, se presentan unas propuestas afines a dificultades en las relaciones interpersonales de los niños y niñas: “El niño inhibido: se relajan las ataduras de la supervisión y se le permite moverse libremente” (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p. 66). El desarrollo de actividades pedagógicas que fomente el movimiento corporal y las expresiones por medio del arte, juego, literatura y exploración del medio. “El niño que manifiesta poca o ninguna voluntad: se le ofrece la posibilidad de despertar su interés” (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p.66). Para que esto suceda se deben brindar varias opciones en las actividades, para que los niños y niñas tengan la posibilidad de elegir autónomamente dependiendo de sus intereses y de esta manera tengan iniciativa para participar en las actividades. “El niño impulsivo: sus movimientos desorganizados se canalizan en ejercicios ordenados” (Montessori; Dimitrios, Y, 2004, p.66). Esto se puede lograr haciendo que se concentre en una actividad, ya sea por medio de juegos didácticos que requieran la mayor atención y control de su comportamiento.

Todo esto, significa que la educación debe atender las necesidades de cada niño y niña. En la educación inicial se debe tener un balance entre la libertad y el control, ya que el movimiento físico, la espontaneidad y libre expresión son parte de las experiencias y aprendizajes significativos que contribuyen al desarrollo integral y que despiertan interés en los niños y niñas, pero esto debe ir enlazado con el acompañamiento y la guía de educadores y educadoras que estimulen el autocontrol de emociones y enseñen hacer uso de la razón para vivir en sociedad. De manera que, los niños y niñas aprenden y se desarrollan en un ambiente de

aprendizaje óptimo, que brinda las condiciones y estrategias adecuadas va a influir positivamente en las relaciones de los niños y niñas y por ende en la inclusión a la diversidad funcional.

Igualmente, es esencial emplear como principio la libertad y confianza en el proceso de educación, puesto que es necesario que el niño o niña tenga confianza en su educador. Si quiere, a menudo, algo que no es bueno, se le debe hacer conocer sus consecuencias y dejarlo en libertad, pero tratando de que esas consecuencias produzcan efecto (Pestalozzi, 1928, p. 14). Es decir, que primero es importante establecer esa confianza con el niño o niña para conocer su situación y entender la causa que le conlleve a tener ciertas actitudes, a su vez, mostrarle las consecuencias de sus actos y que tenga la libertad de decidir entre lo bueno y lo malo, de esta manera va razonando sobre cómo actuar en su vida cotidiana y en la relación con los demás.

Conclusiones

En cuanto al análisis de las prácticas pedagógicas se concluye que existen unos factores que favorecen el desarrollo integral y la inclusión en la niña con diversidad funcional, estos son: el seguimiento individual que la docente del Nicho Rosado realiza por cada niño y niña. Puesto que, a través de este se lleva un registro de los cuidados y requerimientos de salud para la niña con diversidad funcional, esto es de gran utilidad por los síntomas de desnutrición que presenta y contribuye a que la madre esté informada sobre los alimentos consumidos. También, se registra si sucedió alguna anomalía o situación que la docente considere significativa en el proceso de aprendizaje de la niña y en su interacción. Incluso, este aspecto es conveniente en caso de que requiera una intervención psicológica, médica o de algún otro profesional.

Otro factor que beneficia a la niña con diversidad funcional es que en los momentos pedagógicos de proceso enseñanza/aprendizaje se trabajan por medio de experiencias que incluyen las actividades rectoras, las cuales son un pilar en el desarrollo y aprendizaje significativo en la primera infancia. Tales como la exploración del medio, en las que la niña aprende por medio de sus sentidos: observando, oliendo, tocando y escuchando lo que sucede en su alrededor. A su vez, se desarrollan actividades como juegos, cantos infantiles y bailes, que son actividades provechosas para la niña, puesto que a través de estas se crea un ambiente ameno y contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y motrices para que pueda superar cada día las dificultades que tiene de lenguaje y de la movilidad de su cuerpo.

Igualmente, benefician a la niña las actividades de rutina diaria del cuidado del sí, porque se le enseñan hábitos en cuanto a su alimentación y cuidado personal, lo que es beneficioso para su salud. Así mismo, son provechosos los momentos de retroalimentación que se rea-

lizan dentro de las prácticas pedagógicas, porque esto contribuye a que la niña se sienta parte de su proceso de formación, creciendo con autonomía, seguridad y un sentido crítico. Incluso, es relevante el rol de la docente quien motiva a la expresión oral de la niña, lo que hace que se desarrolle participativamente, pueda superar esas dificultades que tiene en su lenguaje y aprenda a tener una comunicación asertiva.

Otro aspecto relevante es que se realizan actividades en las que vinculan a las familias con la comunidad educativa, durante estas actividades se evidenció la asistencia de la madre de la niña con diversidad funcional, lo que es significativo porque se debe tener conciencia de que la educación y cuidado no pasa a ser de los docentes y directivos solamente, sino que es un trabajo articulado que se establece entre las familias y toda la comunidad educativa para que la mejora del proceso de aprendizaje y el desarrollo integral.

En cuanto a los espacios que se le brinda a la niña es importante resaltar que son adecuados y ambientados de acuerdo a sus posibilidades físicas, para que pueda desarrollarse de manera íntegra y sin limitaciones, por ejemplo: el comedor, el pasillo, el Nicho, entre otros. Específicamente las entradas y salidas del CDI son estructuradas con ramplas, que facilitan la movilidad de la niña con diversidad funcional y no presenta obstáculos. Aunque, es necesario mencionar que a espacios como el parque y la huerta les faltan adecuaciones para que puedan ser utilizados, enriquezcan el desarrollo y aprendizaje de la niña.

Ahora bien, las herramientas pedagógicas que se le brindan a la niña con diversidad funcional como son: platas, tierra y semillas, contribuyen a que aprenda a través de la percepción de sus sentidos: tocando, oliendo y observando, el hecho de que tenga contacto con objetos que hacen parte de su realidad estimulan su desarrollo cognitivo, sensorial y motriz. A su

vez, es importante brindarle herramientas como materiales reciclables con los que ella pueda hacer creaciones propias y desarrollar su imaginación.

Analizando los resultados de las relaciones que establece la niña con diversidad funcional y sus pares, se destaca que es aislada del grupo y que los demás niños y niñas manifiestan rechazo hacia ella, aunque en ocasiones tratan de protegerla, puesto que son conscientes de que no puede golpearse porque es riesgoso para su salud. Es decir, que la niña está presentando dificultades en las relaciones interpersonales, lo cual debe tomarse en consideración por parte de los agentes educativos para plantear estrategias que ayuden a solventar esta situación porque esto puede repercutir significativamente en su aprendizaje y desarrollo integral.

Recomendaciones

Respecto a las prácticas pedagógicas que planea y desarrolla la docente es necesaria la búsqueda constante de mejorar estrategias que respondan a las necesidades y particularidades de la niña con diversidad funcional. Es fundamental hacer énfasis en el tema de diversidad funcional desde la creación y apropiación de prácticas pedagógicas, de modo que se identifiquen las limitaciones individuales que ella presenta y eliminar las barreras para su participación.

Es necesario analizar la manera en la que se enseñan valores, ya que no pueden convertirse sólo en transmisión de información a memorizar por parte de los niños y niñas, sino que a través de prácticas alternativas se pueda crear conciencia desde la primera infancia para convertirse en sujetos de cambio, personas integrales, autónomas y que respetan las diferencias y por ende se mejoren las relaciones interpersonales de la niña con diversidad funcional y sus pares.

Así mismo, es fundamental que en el CDI se propicien espacios de socialización en torno a la diversidad funcional, en los que se realicen procesos de retroalimentación entre actores educativos, con la finalidad de que se compartan experiencias y conocimientos que permitan la creación de estrategias que favorezcan a la niña con diversidad funcional y por ende a los niños y niñas con diversidad funcional que pueden hacer parte del CDI en un futuro. De manera que se garanticen los derechos y el desarrollo integral atendiendo a las necesidades y particularidades individuales.

Es importante conocer apuestas de precursores que han marcado la historia de la educación como el caso de Paulo Freire, María Montessori y Johann Heinrich Pestalozzi, dado que es posible contextualizarlas a las realidades actuales, así mismo, tener iniciativas propias para crear nuevas alternativas pedagógicas en respuesta a las diversas situaciones en los ámbitos educativos y que responda a las necesidades y particularidades de los niños y niñas. De modo que se mejoren las condiciones de infraestructura, herramientas, actividades y ambientes de aprendizaje para la niñez con diversidad funcional. Lo que no permita distinguir los impedimentos para pertenecer a otros centros educativos con más niños y niñas en sus mismas condiciones, sino que por el contrario apostarle a esa educación inclusiva que brinde una educación integral y que garantice un desarrollo óptimo de sus habilidades.

Referencias

- Acosta, A y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista De Investigación*, N° 83, Vol. 38. 135-154. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 12 de febrero de 2018 de:
<http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398008.pdf>
- Berger, P y Luckmann, T. (1986). “La construcción social de la realidad”. Argentina: Amorrortu Editores.
- Congreso de la República de Colombia, (8 febrero, 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado el 3 de febrero de 2018 de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia, (8 noviembre, 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Recuperado el 3 de febrero de 2018 de:
https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Cubillas, I. (2014). Interaccionismo simbólico. CRIMINA Centro para el estudio y prevención de la delincuencia. Recuperado el 24 de octubre del 2019 de:
<http://crimina.es/crimipedia/wp-content/uploads/2015/05/Interaccionismo-Simb%C3%B3lico.pdf>
- Dimitrios, Y. (2004). *Montessori La educación natural y el medio*. Trillas. México. PP. 1-109.
- Duarte, M. (2016). *Fortalecimiento de la atención integral en educación inicial a niños y niñas de la primera infancia*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali: Componente diversidad funcional.
- Docente del Nicho Rosado. (2018). Formato de Planeación Semanal CDI. Santiago de Cali.

Docente del Nicho Rosado. (Entrevista, junio 13 y noviembre 13, 2018). Santiago de Cali.

Estrategia de Atención Integral de la Primera Infancia de cero a siempre. (2013). Boletín 5

Discapacidad en la Primera Infancia: Una realidad incierta en Colombia. Recuperado el 5 de noviembre de 2018:

<http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/estadisticas/186-discapacidad-en-la-primera-infancia-una-realidad-incierta-en-colombia>

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de cero a siempre. (2013). Fundamentos

Políticos, Técnicos y de Gestión. Recuperado el 8 de noviembre de 2018:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

El país. (4 de noviembre de 2011). ¿Sabe cuántas personas en situación de discapacidad viven en Cali? Cali. El país Recuperado el 5 de marzo de 2018 de:

<https://www.elpais.com.co/cali/sabe-cuantas-personas-en-situacion-de-discapacidad-viven-en.html>

Fernández, J. y Hernández, A. (2003). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de

Casos. Perfiles Educativos, vol. 35, núm.142. Recuperado el 20 de enero de 2018 de:

https://www.researchgate.net/publication/261568906_Liderazgo_directivo_e_inclusion_educativa_Estudio_de_casos

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido- 2ª ed. Siglo XXI Editores S.A, México.

Recuperado el 24 de octubre del 2019 de:

<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Freire, P. (S.F). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores S.A. Recuperado el 24 de

octubre del 2019 de: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

- García, S. (2013). El uso del sociograma para determinar las relaciones existentes en un aula de 4º de E.S.O. (Tesis Maestría en Psicología en Educación). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona. Recuperado el 15 de junio del 2019 de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1468/2013_02_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Gorety, M. (S.F). La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida. UniFreire Universitas Paulo Freire. Recuperado el 22 de octubre del 2019 de: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3800/1/FPF_PTPF_01_0519.pdf
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2011). Proyecto Educativo Institucional-PEI. Santiago de Cali: Secretaria de Educación Municipal.
- Madre de la Niña con diversidad funcional. (Entrevista, noviembre 27, 2018). Santiago de Cali.
- Medina, I, (2013), *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad del Tolima, Ibagué. Recuperado el 22 de marzo de 2018 de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014-Proyecto%20de%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006, Julio). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE. Revolución Educativa Colombia Aprende [Página web]. Recuperado el 3 de abril del 2019 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (9 febrero, 2009). Educación Inclusiva. [Decreto 366].

Recuperado el 23 de marzo del 2018: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009, Mayo 22). Necesidades Educativas Especiales.

Colombia aprende La red del conocimiento [Página web]. Recuperado el 19 de mayo del 2018 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2009, Noviembre). Documento N° 10 Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia. Revolución educativa Colombia aprende.

Recuperado el 11 de mayo del 2018 de:

http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento N° 21 El arte en la educación inicial.

Recuperado el 15 de mayo del 2018: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (S.F). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Recuperado el 11 de mayo del 2018:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-178032.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación y Ciencia España. (7-10 junio, 1994). Declaración de Salamanca y

Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO Recuperado el 20 de mayo del 2018: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Ministerio de Salud y Protección Social. (Agosto, 2015). Sala situacional de personas con discapacidad. Recuperado el 11 de noviembre del 2018:

<http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/estadisticas/185-estadisticas-2015>

- Montessori, M. (1928). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Colección Clásicos CEPE. Madrid. PP. 11- 174.
- Montessori, M. (1986). *La mente adsorbente del niño*. Editorial Diana. México. PP. 1-371.
- Morales, J y García, L. (2009). *María Montessori*. Colección Sinergia. Salamanca. PP. 13-149.
- Neil K. Kaneshiro, (2017, octubre 18). Hidrocefalia. A.D.A.M Interactive Anatomy [Página Web]. Recuperado el 8 de enero del 2019:
<http://aia5.adam.com/content.aspx?productId=118&pid=5&gid=001571>
- Orliman, (S. F) Parálisis espástica, ¿qué es y cómo hacerle frente? compañía de ortopedia. [Página Web]. Recuperado el 27 de febrero del 2019:
<http://www.orliman.com/paralisis-espastica-hacerle-frente/>
- Ocampo. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72.
- Pestalozzi, J. (1928) *Pestalozzi y la Nueva Educación*. Ministerio de Justicia e instrucción pública. Buenos Aires.
- Pestalozzi, J. (2006) *Cartas sobre educación infantil*. TECNOS. Madrid España. PP. 3-140.
- Peirats, J y Cortes, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Universitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 91-102. Recuperado el 4 de marzo del 2019:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5675841.pdf>
- República de Colombia. (03 diciembre, 2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”. Documento Conpes Social 109. Recuperado el 8

de mayo de 2018: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

República de Colombia, (9 diciembre, 2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, Documento Conpes Social 166. Recuperado el 11 de junio de 2018: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CO/NPES166.pdf>

Roa, P. (2017). Diseño Industrial, un hacer responsable con la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10 (2), 128- 129. Recuperado el 7 de septiembre del 2018: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059354009>

Romañach, J y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*. P. 1-8. Recuperado el 19 de agosto del 2018: http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf

Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Recuperado el 2 de marzo del 2018: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/451/416/1497-1>

Senet, (S.f) Principios pestalozzianos. Recuperado el 6 de octubre del 2018 de: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Senet-Principios_pestalozzianos.PDF

Stake, R (1999). Investigación en estudio de casos. Ediciones Morata, S.L. 12. 28004. Madrid. P. 9-157.

Talento Humano CDI, (2016). Plan Operativo para la Atención Integral – POAI. Santiago de Cali.

UNESCO, (5 al 9 marzo, 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Educativas Especiales, Jomtien, Tailandia. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Recuperado el 20 de mayo del 2018: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO, (mayo 4, 2013). Educación inclusiva [Página web]. Recuperado el 3 de noviembre del 2018: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF, (S.F). Primera infancia: Una etapa crucial [Página web]. Recuperado el 24 de noviembre del 2018: <http://unicef.cl/web/primera-infancia/>

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

Entrevista estructurada dirigida a la docente del Nicho Rosado

Información biográfica

¿Cuál es su nombre?

¿Qué estudio?

¿Dónde estudio?

¿Qué experiencias de su vida cotidiana ha tenido en relación con la primera infancia?

¿Qué experiencias laborales ha tenido en relación con la primera infancia?

¿Hace cuánto trabaja en el CDI?

Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Cali.

- **Diversidad funcional**

¿Para usted qué es la diversidad funcional?

¿Cuál es el nombre de la niña con diversidad funcional?

¿Qué edad tiene?

¿Qué diagnóstico médico le han dado a la niña?

¿Cuáles comportamientos diferencian a la niña con diversidad funcional de los otros?

¿Cómo cree que se siente la niña con diversidad funcional en el CDI?

¿Las docentes reciben capacitaciones sobre la inclusión a la diversidad funcional?

¿En el CDI realizan reuniones para dialogar y trabajar sobre la inclusión a la diversidad funcional? ¿Quiénes participan de las capacitaciones u/o reuniones? ¿Cada cuánto las realizan?

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional.

- **Primera infancia**

¿Para usted que es primera infancia?

- **Prácticas pedagógicas**

¿Qué definición le da a las prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de inclusión que maneja el CDI?

¿Cuáles son las metodologías de inclusión a la diversidad funcional que usted maneja?

¿Qué herramientas brinda el CDI para lograr la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional?

¿Cómo son los ambientes de aprendizaje en el Nicho Rosado?

¿Los espacios del CDI permiten el desarrollo y la movilidad de las personas con diversidad funcional?

Describir las relaciones que establece una niña con diversidad funcional frente a sus pares.

- **Relaciones entre los niños y las niñas**

¿La niña con diversidad funcional establece dialogo con los otros compañeros?

¿Cómo es el dialogo entre los niños y niñas del nicho?

¿De qué manera comparten los niños y niñas del nicho?

¿Ha notado alguna exclusión entre los niños y niñas del nicho?

¿Existe alguna preferencia en cuanto a la manera de relacionarse entre los niños y niñas del nicho?

¿Qué percepciones tiene sobre la relación de la niña con diversidad funcional y sus compañeros?

¿Cómo cree que se siente la niña con diversidad funcional con respecto a la relación con sus compañeros?

Entrevista estructurada dirigida a la madre de la niña con diversidad funcional

Información biográfica

¿Cuál es su nombre?

¿Qué edad tiene?

¿Nació en Cali o en otra ciudad? ¿Cuántos años hace que vive en la ciudad?

¿Qué actividades realiza, por ejemplo, trabaja estudia? O ¿Por qué matriculo a la niña en el CDI?

Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Cali.

Diversidad funcional

¿Para usted qué es diversidad funcional?

¿Qué diagnóstico médico le han dado a la niña?

¿Qué cuidados médicos y/o tratamientos requiere la niña?

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional.

- **Primera infancia**

¿Para usted que es la primera infancia?

¿Para usted la etapa de la primera infancia es fundamental? ¿Por qué?

¿Hace cuánto tiempo la niña hace parte del CDI?

¿Cuáles son los servicios que le ha brindado la Institución Educativa a la niña?

¿Cómo se ha sentido con los servicios prestados por parte de la Institución Educativa?

¿Cómo es su relación con las personas del CDI (docentes, coordinadora, etc)?

¿Cómo cree que se siente la niña en el CDI?

- **Prácticas pedagógicas**

¿Usted participa de actividades que realizan en el CDI? ¿De cuáles?

¿Cree que las actividades de las que usted ha participado son importantes? ¿Por qué?

¿Desde su experiencia en el CDI, considera que las docentes reciben capacitaciones sobre la inclusión a la diversidad funcional?

¿Conoce si en el CDI realizan reuniones para dialogar y trabajar sobre la inclusión a la diversidad funcional? ¿Quiénes participan de las capacitaciones u/o reuniones? ¿Cada cuánto las realizan?

¿Sabe cuáles son las prácticas pedagógicas y herramientas de inclusión que maneja el CDI para atender a su hija?

¿Considera que los espacios del CDI permiten el desarrollo y la movilidad de las personas con diversidad funcional?

Describir las relaciones que establece una niña con diversidad funcional frente a sus pares.

- **Relaciones entre los niños y las niñas**

¿Cómo cree que es la relación de la niña con sus compañeros?

¿De qué manera comparte la niña con sus compañeros?

¿Cómo los demás niños y niñas se comportan con su hija?

¿Ha notado algún trato diferente entre los niños y niñas del nicho con su hija?

Anexo 2. Guía de observación

Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Cali.

Diversidad funcional

- Anunciar la normatividad que cobija la Primera Infancia con Diversidad Funcional.
- Describir la población y la niñez con diversidad funcional en Cali, en UDS de Cali y en el CDI en que se centra la investigación.
- Contextualizar el CDI.
- Describir el Nicho Rosado.
- Caracterizar la niña con diversidad funcional.

Centro de Desarrollo Infantil

- Describir el espacio en cuanto a infraestructura de los lugares del CDI (escaleras, rampas, muros, entradas, salidas, ventanas, puertas, objetos) en relación con la movilidad y el desarrollo de los niños y niñas con diversidad funcional.

Nicho Rosado

- Describir los objetos (asientos, mesas, escritorios, etc.) y organización en relación a la utilidad, movilidad y desarrollo de los niños y niñas con diversidad funcional.

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional.

Prácticas pedagógicas

Descripción de las prácticas pedagógicas que realizan las docentes con una niña con diversidad funcional, en cuanto a espacios, metodologías y herramientas brindadas en el CDI.

Describir las relaciones que establece una niña con diversidad funcional frente a sus pares.

Relaciones entre los niños y las niñas

Describir situaciones, comportamientos, relaciones, emociones, diálogos, percepciones y acciones de los niños, niñas y docentes del Nicho Rosado.

Anexo 3. Guía de análisis del POAI

Reconocer la normatividad y el estado de la diversidad funcional en la primera infancia en la ciudad de Cali.

- **Diversidad funcional:**

¿Cómo se define la diversidad funcional en el POAI?

¿Cuántos niños y niñas del Nicho Rosado son considerados con diversidad funcional?

¿Cuáles son los niños y niñas con diversidad funcional?

¿Qué edad tienen los niños y niñas con diversidad funcional?

¿Qué diagnostico se les ha dado a los niños y niñas con diversidad funcional?

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional.

- **Prácticas pedagógicas:**

¿Cuáles son las metodologías, herramientas y ambientes planeados en el POAI?

¿La planeación del POAI permite la participación y el desarrollo de los niños y niñas con diversidad funcional? ¿Por qué?

- **Primera infancia:**

¿Cómo se define la primera infancia en el POAI?

Anexo 4. Guía de análisis de la planeación de las docentes

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrolla con una niña de primera infancia con diversidad funcional.

- **Prácticas pedagógicas:**

¿Cuáles son las metodologías y herramientas planeadas por las docentes?

¿La planeación de las actividades de las docentes permite la participación y el desarrollo de los niños y niñas con diversidad funcional? ¿Por qué?