

**PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN:
ARTICULACIÓN ENTRE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LAS
AULAS Y LAS ÁREAS SENSORIALES PARA PROMOVER LA
PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJES EN LA PRIMERA INFANCIA DEL
CENTRO AEIOTU ORQUÍDEAS DE SUBA.**

Trabajo de grado para optar al título de licenciada en educación infantil

DIANA CRISTINA VACA BOHÓRQUEZ

LINA MARCELA CRUZ BORJA

MÓNICA PATRICIA ANGARITA GUEVARA

TUTORA:

CAROLINA SOLER

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Bogotá, D.C., 2013


Tabla de contenido

Introducción.....	6
Contextualización	15
Contextualización Local	15
Marco geográfico y demográfico de la localidad de suba (Localidad 11).	15
Educación en Suba.	18
Contextualización Institucional: Centro de Educación infantil aeiotu	20
Historia y fundamentos.	20
Elementos constitutivos de la atención a la primera infancia en aeiotu.	24
Relacionando al ambiente.	24
Noción de sujeto.....	25
Documentación.....	27
Fundamentos.	28
Las áreas sensoriales en aeiotu.....	29
Currículo emergente.....	30
Materiales.....	32
Propuesta Pedagógica y Desarrollo Metodológico.....	34
Situación Problema	34
Pregunta	36
Justificación	36
Objetivos.....	38
Objetivo general.	38
Objetivos específicos.....	39
Diseño metodológico	39
Fases de la propuesta.....	45

Referentes Teóricos	53
Marco Teórico.....	53
Inclusión	53
La Diversidad en el contexto educativo	56
Barreras para el aprendizaje y la participación.	60
Participación.....	61
Marco Conceptual.....	64
Las aulas.....	64
Áreas sensoriales.....	66
Proyectos de Investigación.....	69
Modelo pedagógico socio - constructivismo	72
Noción de niño.....	74
Adquisición del conocimiento.	74
Rol del maestro.....	75
Implementación de la propuesta pedagógica.....	78
Caracterización de los Niveles.....	78
Exploradores 1.....	78
Exploradores 2.....	79
Exploradores 3.....	80
Exploradores 4.....	81
Aventureros 1.....	82
Aventureros 3.....	83
Aventureros 4.....	84
Descripción de los proyectos de investigación de las aulas a articular en las áreas especializadas.....	85
Exploradores 1 y 2, la cocina.	86
Exploradores 3 y 4, como me veo desde el maquillaje artístico.	86

Aventureros 1, el avión.	87
Aventureros 3, la cocina.....	88
Aventureros 4, los policías.	88
Predicciones realizadas	89
Tabla 6. formato para las predicciones.....	91
Tabla 7. Cuadro síntesis de las predicciones y categorías de análisis.....	92
Descripción de las categorías.....	95
Categorías que permiten la articulación	95
Categorías desde Reggio Emilia.	97
Categoría desde el socio constructivismo.	100
Categoría desde inclusión.....	101
Apoyos	103
Resultados y análisis de la propuesta pedagógica	105
Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área movimiento creativo.....	106
Articulador: Objeto.	106
Articulador: Temática.	112
Articulador: Exploración.....	116
Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área luz y sombra.....	120
Articulador: Objeto.	120
Articulador: Temática.	124
Articulador: Exploración.....	128
Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área de sabores y saberes.....	133
<i>Articulador: Objeto</i>	133
Articulador: Exploración.....	135
Aspectos finales.....	141

Conclusiones.....	141
Sugerencias	145
Referencias	147
Referencias en línea	148

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 148	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta pedagógica en el marco de la inclusión: articulación entre los proyectos de investigación y las áreas sensoriales para promover la participación y aprendizaje en la primera infancia del centro aeiotu orquídeas de suba.
Autor(es)	Angarita Guevara, Mónica patricia; cruz Borja, Lina marcela; vaca Bohórquez, Diana Cristina.
Director	Soler Martin, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad pedagógica nacional, 2013. 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad pedagógica nacional.
Palabras Claves	REGIO EMILIA; AREAS SENSORIALES; AULAS; INCLUSION; PARTICIPACION; DIVERSIDAD; BARRERAS PARA EL APRNDIZAJE; PROYECTOS DE INVESTIGACION; ARTICULACION; APOYOS: SOCIOCONSTRUCTIVISMO.

2. Descripción
<p>Esta propuesta pedagógica que tuvo como objetivo articular las áreas sensoriales con los proyectos de investigación desarrollados por los niño y niñas en el centro educativo aeiotu orquídeas de suba y así potencializar el aprendizaje y la participación. la propuesta se organizo en cuatro fases: en una primera, por medio del dialogo, la observación participante y la indagación teórica se determino la problemática a desarrollar, en una segunda fase se determinaron los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos pertinentes para fundamentar y llevar a cabo la propuesta. En la tercera, se diseño e implemento el proyecto, en la implementación se realizaron veintiuna experiencias con los niños y niñas; para en una última fase reflexionar, analizar y escribir el documento final. esta experiencia formativa, tuvo como ejes transversales el socio constructivismo, en donde el niño es protagonista y único dueño de su conocimiento; la filosofía de regio Emilia, que entiende el niño como sujeto, irrepetible y autónomo, capaz de guiar y construir su proceso de aprendizaje; y la inclusión, que garantiza practicas de calidad por medio del reconocimiento de las diferencias existentes en el aula y la valoración de la diversidad, minimizando las barreras de aprendizaje y la participación en todo el alumnado.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Aeiotu.com, http://aeiotu.com revisado en marzo de 2012 • Baquero. (2001). La educabilidad bajo sospecha. universidad nacional de Quilmes: Cuaderno de pedagogía rosario.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. UNESCO.
- Drew, W. y Rankin, B. (2008). Promoviendo la creatividad para la vida mediante el uso de materiales de composición abierta. Centro educativo aeiotu orquídeas de suba.
- Echeita, G. (2008). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea S.A. de ediciones.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación.
- Gonzales, J. y Hernández, Z. (2003). Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación.
- López, M. (2003). Nuestros salones de clase en dialogo con la filosofía de regio Emilia. Centro educativo aeiotu orquídeas de suba.
- Malaguzzi, L. (1999). La inteligencia se construye usándola. Italia. Morata.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en ed. Especial. Visto en septiembre 2012. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/investigacion/EE/presentaciones/Curso_10/1_etnografia_trabajo.pdf.
- Parica A, Bruno, F, abanan R, (2005). Teoría del socioconstructivismo social. Caracas. Extraído en agosto de 2012 desde <http://www.constructivismo.blogspot.com>
- Proyecto pedagógico aeiotu (2009). (documento de circulación interna en la institución)
- Rodríguez, D. (2011). http://www.capacitacion.edu.uy/files/indagación/artículos/participación_inclusiva_drodriguez.pdf. revisado en febrero de 2013.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2011). Piaget, Vigostky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Argentina: Aique.
- Vera, A. (2009). Aprender infantil. Bogotá. panamericana.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- (2008). Proyecto e investigación en escuelas rurales. Extraídos en agosto de 2012 desde <http://www.Escuelaruralytic.blogspot.com>.
- Fopae: <http://www.fopae.gov.co/portal/page/portal/Fopae/localidades/suba/11basico.jpg> extraído enero del 2013.

4. Contenidos

El presente documento está compuesto por siete apartados. En el primer apartado, se presenta la contextualización socio demográfica de la localidad de suba, en la cual se encuentra en centro aeiotu. Luego, la contextualización de dicho centro, enfatizando en su filosofía, estructura física y fundamentos pedagógicos.

En el segundo apartado se presenta la propuesta pedagógica, problematizando la desarticulación y argumentando la necesidad de articulación entre áreas sensoriales y proyectos de investigación de aula.

Luego, la justificación y objetivos, donde se describen concepciones y herramientas de la etnografía. Finalmente se presenta el diseño metodológico correspondiente con cuatro fases, siendo estas: delimitación de la propuesta, diseño de la propuesta, implementación de la propuesta y resultados, conclusiones, sugerencias y escritura del documento final.

El tercer apartado se presenta el referente teórico de la propuesta, tomado como concepto la inclusión educativa, luego, como referentes conceptuales elementos constitutivos y esenciales en el centro aeiotu; como último concepto el de los proyectos de investigación.

El cuarto apartado presenta el modelo pedagógico socio constructivista, donde se resalta la noción de niño, la adquisición de conocimiento.

El quinto apartado describe la implementación de a propuesta pedagógica, en el cual se encuentra la caracterización de los niveles con los cuales se trabajo la propuesta, luego, se describen los proyectos de investigación, se presentan las predicciones y las categorías.

El sexto apartado describe los resultados y análisis de la propuesta pedagógica, el cual presenta los logros en la articulación de los proyectos de investigación desde cada una de las áreas sensoriales, en la cual también se realizan análisis relacionados con los apoyos.

El séptimo apartado presenta conclusiones en el cual se encuentran referenciados los procesos de articulación desarrollado en las áreas sensoriales y las aulas del centro educativo. También se presentan sugerencias para las estaciones en las áreas sensoriales y proyectos de aula.

5. Metodología

La metodología de la propuesta pedagógica siguió cuatro fases: la primera titulada delimitación de la problemática, comprende las estrategias para concretar la problemática, siendo estas, observación participante, donde se determina que en las áreas sensoriales no se retoman los proyectos de investigación propuestos en las aulas, diarios pedagógicos, lectura de documentos y elaboración de RAES ,apoyo didáctico a las maestras de las áreas sensoriales, consulta en la alcaldía local de suba, caracterización de los niños y niñas que asisten a cada una de las áreas sensoriales.

La segunda fase denominada diseño de la propuesta pedagógica, comprendiendo lectura de documentos sobre inclusión indagación y lectura sobre modelo pedagógico socio constructivista, abordaje sobre la metodología investigativa etnográfica, tomando algunos conceptos y herramientas para aplicar la propuesta, dialogo con las maestras titulares de las áreas sensoriales y aulas a partir de algunas visitas a cada espacio, ocho experiencias piloto, a raíz de estas experiencias se establecieron tres posibles categorías que nos permitieron la articulación, estas son objeto, temática, exploración; construcción de treinta y seis predicciones es decir doce por cada área sensorial, intercambio de ideas entre maestras titulares de las áreas sensoriales-aulas y maestras en formación; construcción de categorías conceptuales de inclusión, filosofía regio Emilia y socio constructivismo.

La tercera fase denominada implementación de la propuesta, da cuenta de veintiuna predicciones implementadas de las treinta y seis planteadas (se logra la articulación de las áreas sensoriales con los proyectos de investigación de las aulas), toma de registro fotográficos, escritura de diarios pedagógicos.

La cuarta fase denominada aspectos finales de la propuesta comprende las conclusiones, sugerencias, escritura del documento final; consta de análisis de los diarios pedagógicos, análisis de los registros fotográficos, escritura de conclusiones, sugerencias.

6. Conclusiones

En las distintas experiencias que se llevaron a cabo en las áreas sensoriales del centro aeiotu orquídeas de suba, desde la propuesta pedagógica de articulación basada en las inclusión educativa se puede concluir:

1. El proceso de articulación desarrollado en las áreas sensoriales y las aulas del centro educativo aeiotu orquídeas de suba fue un ejemplo tangible del modelo pedagógico socio constructivista, pues allí el niño es protagonista y único dueño de su conocimiento, tomando las decisiones pertinentes del que, como y cuando aprende y, por su parte, el maestro, siendo un mediador en dichas decisiones, pensando principalmente en las provocaciones que ofrecería a los niños, en las modificaciones a los ambientes y en los apoyos requeridos.
2. El currículo emergente coloca al niño en una forma concreta donde tiene una historia particular, con un contexto social y una cultura individua, resaltando así la acción y la socialización grupal, donde el maestro establece relaciones personales con cada uno de los niños, permitiendo y facilitando los procesos de inclusión hacia la participación del individuo dentro las áreas sensoriales y las aulas del centro.
3. La articulación entre áreas sensoriales y aulas es una oportunidad para la participación y el reconocimiento de las diferencias de la infancia. Puesto que comparten el testimonio y al riqueza de su singularidad en diversos momentos y espacios enriquecidos, que hablan de cada sujeto que participa de dichas experiencias educativas, cumpliendo con e derecho al respeto por los procesos de cada niño.

Para finalizar se puede concluir que los procesos de inclusión comprometen a toda la comunidad educativa, donde docentes, administrativos, manos amigas y familias nos hacemos conscientes de las diferencias que sustentan la identidad de cada sujeto, teniendo como resultado la formación de una sociedad tolerante, que valora la diversidad donde el individuo enriquece la sociedad y la sociedad retroalimenta y respeta la individualidad.

Elaborado por:	Angarita Guevara, Mónica patricia; cruz Borja, Lina marcela; vaca Bohórquez, Diana Cristina
Revisado por:	Soler Martin, Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	06	11	2013
--	----	----	------

Introducción

El presente trabajo da cuenta de la propuesta pedagógica que se llevó a cabo en el centro educativo aeiotu Orquídeas de Suba durante los años 2011 periodos 1 y 2, 2012 periodos 1 y 2 correspondientes a los semestres séptimo, octavo, noveno y décimo de la licenciatura en educación infantil. La propuesta se organizó en cuatro fases: en la primera, por medio del dialogo, la observación participante y la indagación teórica, se determinó la problemática, la cual consistió en la ausencia de la articulación de los proyectos de investigación realizados por los niños en las aulas, con los proyectos desarrollados en las áreas sensoriales del Centro, particularmente tres áreas: sabores y saberes, luz y sombra y, movimiento creativo; áreas en las cuales las maestras en formación desarrollaron sus acciones. En una segunda fase se determinaron los elementos teóricos y pedagógicos pertinentes para fundamentar y llevar a cabo la propuesta pedagógica; estos elementos fueron la filosofía Reggio Emilia, que entiende al niño como sujeto único, irrepetible y autónomo, capaz de guiar y construir su proceso de aprendizaje; y la inclusión, que garantiza prácticas de calidad por medio del reconocimiento de las diferencias existentes en el aula y la valoración de la diversidad, minimizando las barreras del aprendizaje y la participación; pedagógicamente, coherente con la propuesta del Centro, la propuesta se fundamentó en el socio constructivismo, el cual reafirma al niño como protagonista y dueño de sus conocimientos, tomando las decisiones pertinentes del qué, cómo y cuándo aprende.

En la tercera fase se diseñó e implementó la propuesta pedagógica, desarrollando 21 experiencias con los niños y niñas que rotaban por las tres áreas sensoriales del Centro antes mencionadas, experiencias que lograron cumplir con el objetivo de articular los

proyectos de investigación y las áreas sensoriales para promover la participación y los aprendizajes, teniendo en cuenta las diferencias en la primera infancia. Esta fase contó con la reflexión constante de las maestras en formación, optando por los diarios de campo para registrar allí el proceso, análisis iniciales y dificultades. En una última fase, se culminó el proceso de análisis y se realizó la escritura del documento final.

El documento se ha organizado de la siguiente forma: en el primer apartado se realiza la contextualización de la localidad de Suba, lugar en el cual está ubicado el Centro educativo aiotu orquídeas de Suba, esta localidad se caracteriza por su diversidad cultural y poblacional, en donde sus ambientes rurales predominan por encima de los urbanos, en estos, encontramos asentamientos indígenas y personas en situación de desplazamiento forzado, unos y otros acceden a la educación formal con la que cuenta la localidad actualmente.

Luego, como parte del mismo apartado, se desarrolla la contextualización institucional, correspondiente al Centro aiotu Orquídeas de Suba, espacio en el que se desarrolló la propuesta pedagógica. Este centro tiene como inspiración pedagógica la filosofía Reggio Emilia creada por Loris Malaguzzi en las escuelas italianas, la cual enfatiza en formar niños y niñas hasta los cuatro primeros años de vida. Dentro del proceso de enseñanza se encuentran las áreas sensoriales, las aulas y otros escenarios que permiten la construcción del conocimiento en el niño. Estas áreas y aulas fueron los espacios de interés para desarrollar la propuesta pedagógica de las maestra en formación. El centro cuenta con docentes que crean, reflexionan, escuchan observan en pro del crecimiento de los niños y niñas; además, este centro se fundamenta en el currículo emergente donde se formulan objetivos específicos por proyectos o

experiencias, basándose en los conocimientos previos que poseen los niños y en experiencias previas con los mismos.

En un segundo apartado se presenta la propuesta pedagógica, en esta, se problematiza la desarticulación y se argumenta la necesidad de articulación e integración de las acciones realizadas en el centro aeiotu, específicamente la articulación entre áreas sensoriales y proyectos de investigación, de tal manera que se puedan proponer experiencias a los niños y niñas que promuevan y apoyen el aprendizaje y la participación de los niños en el Centro educativo aeiotu, minimizando las barreras de aprendizaje y las barreras de participación y contribuyendo al desarrollo de una educación inclusiva. En este apartado, luego de la justificación y los objetivos, se describen concepciones y herramientas de la etnografía en tanto guías para mantener rigurosidad y sistematicidad durante el desarrollo y análisis de la presente propuesta pedagógica. En la última parte del apartado, se presenta el diseño metodológico correspondiente con cuatro fases, siendo estas: delimitación de la problemática, diseño de la propuesta, implementación de la propuesta y, resultados, conclusiones, sugerencias y escritura del documento final.

En el tercer apartado se presenta el referente teórico de la propuesta, siendo este la inclusión educativa y sus relaciones con diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación; luego, como referentes conceptuales, se tomaron dos elementos constitutivos y esenciales en el Centro aeiotu los cuales trascienden una simple mirada espacial o física para considerarse ambientes pedagógicos que permiten el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la investigación, la exploración y la interacción social, estos elementos son las aulas y las áreas sensoriales, su conceptualización permitió comprender la complejidad y relevancia del ambiente, el cual es considerado por el Centro como un segundo maestro. Además, un tercer concepto fue el de proyectos de

investigación, proyectos que se construyen a partir de los intereses de los niños y que son dinámicos y se transforman en tanto los niños continúan explorando, inquietándose, curioseando y preguntando por el entorno que lo rodea.

El cuarto apartado corresponde al modelo pedagógico socio constructivista, modelo que resalta la noción de niño como constructor de su propio aprendizaje, la adquisición de conocimiento como proceso que realiza el niño individual y colectivamente y que implica conflicto cognitivo, incertidumbres e interacciones, entre otros procesos coherentes con la filosofía Reggio Emilia y con las comprensiones de aquello que debe posibilitarse en ambientes tales como las aulas y las áreas sensoriales.

El quinto apartado describe la implementación de la propuesta pedagógica. Inicialmente, se caracterizan los niveles con los cuales se trabajó la propuesta, luego, se describen los proyectos de investigación que estaban desarrollándose en las aulas y, desde los cuales, en las áreas sensoriales las maestras en formación propusieron experiencias de articulación. Posteriormente, se presentan las predicciones¹ y las categorías que relacionaron la teoría y conceptos que sustentan la propuesta pedagógica con las experiencias que se propusieron para articular proyectos de investigación y áreas sensoriales.

El sexto apartado corresponde a los resultados y análisis de la propuesta pedagógica, allí se presentan los logros en la articulación de los proyectos de investigación en cada una de las áreas sensoriales (sabores y saberes, luz y sombra y, movimiento creativo), organizados desde categorías articuladoras y subcategorías derivadas de los referentes teóricos y pedagógicos enunciados anteriormente; también se realizan análisis

¹ Las predicciones son las experiencias planteadas por las docentes titulares bajo los intereses de los niños y niñas del Centro aeiotu; no es un requerimiento a desarrollar, puede ser modificada durante el transcurso de la experiencia o del día según sean las situaciones del momento

relacionados con los apoyos para la construcción de conocimiento y la participación dinamizados en las experiencias.

El séptimo apartado presenta conclusiones y sugerencias. Las conclusiones hacen referencia a el proceso de articulación desarrollado en las áreas especializadas y aulas del Centro educativo aeiotu Orquídeas de Suba fue un ejemplo tangible del modelo pedagógico socio constructivista, pues el niño fue protagonista y único dueño de su conocimiento, tomando las decisiones pertinentes del que, como y cuando aprende por otra parte, el maestro, siendo un mediador en dichas decisiones.

Como sugerencias se propone Enriquecimiento de las estaciones en las áreas sensoriales con respecto al proyecto de investigación de los grupos que rotan por estos espacios, sugiriendo que los materiales de las estaciones deben estar conectados con los intereses y temáticas trabajadas por los niños para enriquecer su proyecto.

Por último se presentan las referencias consultadas durante todo el proceso de la propuesta pedagógica.

Contextualización

Contextualización Local

Marco geográfico y demográfico de la localidad de suba (Localidad 11).

Suba tiene una extensión total de 10.054,98 hectáreas (ha), de las cuales 6.033,67 se clasifican en suelo urbano, 880 corresponden a suelo de expansión y 3.141,31 pertenecen al suelo rural. Dentro de estos tres suelos se localizan 1.754,66 hectáreas de suelo protegido.

Mapa Localidad de Suba.

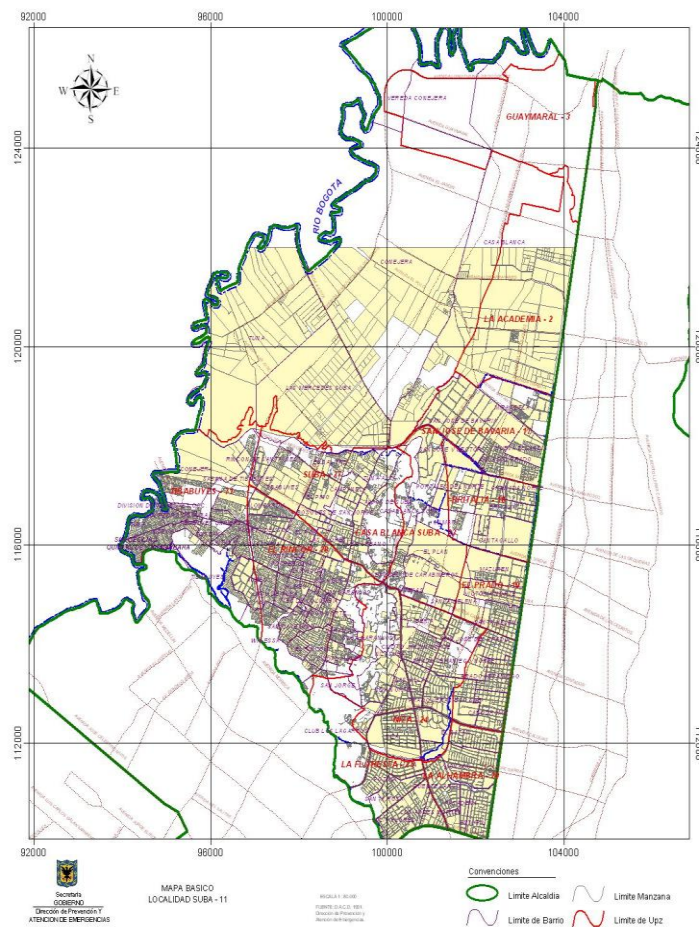


Imagen tomada de: fopae.gov.co

Estructura poblacional.

Esta localidad tiene un alto número de población en comparación con las otras localidades de Bogotá, es preciso aclarar que estas proyecciones de población a 2002 están en proceso de revisión y ajuste de acuerdo a los datos sobre población arrojados por la Encuesta de Calidad de Vida realizada en el año 2003, por el DAPD² conjuntamente con el DANE.

Suba tiene un total de 5.033 hectáreas urbanizadas, presenta una densidad de 154 habitantes por hectárea. Esta densidad es baja con respecto a la densidad de la ciudad con 195 personas por hectárea. Las UPZ Suba (266 ha) y Casa Blanca Suba (237.09 ha) son las que tienen una mayor área sin desarrollar localizada en el suelo urbano; las UPZ Guaymaral y Tibabuyes tienen zonas protegidas localizadas en suelo de expansión.

La localidad de Suba consta de una población eminentemente joven, en donde el 27,53% de ésta es menor de 15 años y tan solo un 4.8% es mayor de 64 años; la fuerza de trabajo de la localidad está representada por 582.328 personas que corresponden al 77.27% de la población local; por sexo las composiciones son del 46.8% de hombres y 53.2% mujeres.

La población de Suba según sus edades están en un proceso educativo formal de la siguiente manera: entre los 5 a 6 años de edad en donde el 14,622% son hombres y 14,571% son mujeres; entre los 7 a 11 años de edad encontramos que el 33,758% son hombres y el 33,830% son mujeres; en las edades de 12 a 17 años de edad el 36,524%

² DAPD: Departamento Administrativo de planeación Distrital.

son hombres y el 35,930% son mujeres, y finalmente de los 18 a los 24 años de edad el 38,562% son hombres y el 42,125% son mujeres. (DAPD, 2002)

La localidad de Suba y sus viviendas.

La vivienda es la unidad habitada o destinada a ser habitada por una o más personas; el hogar se entiende como “la persona o grupo de personas, parientes o no, que viven bajo un mismo techo y comparten los alimentos”, lo que implica que en una vivienda puede habitar uno o más hogares. Según las encuestas realizadas por de la DAPD y el DANE (2002), en Suba las viviendas son 213,084 y los hogares de un 164,955 dando una población por hogar de 3,5 y de hogares por vivienda de un 1,3 según lo encuestado en el 2002.

Basados en las encuestas ya antes nombradas describiremos como está distribuida la población en la localidad de Suba según sus estrato, siendo el 35% de la población de Suba en viviendas estrato 3, el 34% habita en viviendas clasificadas en estrato 2, un 15% vive en predios estrato 5, un 12% reside en viviendas estrato 4 y un 0.2% habitan en predios estrato 1, presentándose así, en la localidad un porcentaje de población pobre con necesidades insatisfechas de 73,804% y una población en miseria con necesidades básicas insatisfechas de 10,488% dando un total de pobreza y miseria de 84,292% en el 2002, es decir que Suba tiene el 10,1% de su población en situación de pobreza y el 1,4% en situación de miseria. Es importante precisar que los niños entre 0 a 5 años de edad y las mujeres entre los 15 y 49 años de edad se catalogan como las poblaciones más pobres y en miseria de la localidad.

Educación en Suba.

Equipamientos colectivos de educación.

Corresponde a los equipamientos destinados a la formación intelectual, la capacitación y la preparación de los individuos para su integración en la sociedad. Agrupa, entre otros a las instituciones educativas de preescolar, primaria, secundaria básica y media, centros de educación para adultos, centros de educación especial, centros de investigación, centros de capacitación ocupacional, centros de formación artística, centros de capacitación técnica, instituciones de educación superior, oferta y demanda de cupos educativos en la localidad de Suba.

En la localidad de Suba se localizan 24 colegios oficiales que ofrecen 46.542 cupos educativos; además mediante subsidios la SED ofrece 18.930 subsidios que totalizan una oferta oficial de 65.472. Es importante señalar que dentro de estos 24, existe 1 colegio entregado en concesión, ubicado en la UPZ El Rincón. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011)

Jardines.

En la localidad Suba se localizan 9 jardines infantiles y 7 casas vecinales, que atienden el 9,7% de la población demandante de la localidad, es decir 2.480 niños de 0 a 4 años de estrato 1 y 2, de 25600 niños que habitan en la localidad. Los hogares de bienestar – HOBIS- atienden a 6.576 niños, es decir, el 25.7% de los niños. En esta localidad,

además se localizan 141 jardines infantiles privados. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011)

Jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración social.

En Suba se encuentran varios jardines infantiles trabajando la educación inicial con enfoque de atención integral a la primera infancia. Estos jardines son: Gloria Lara, la Manuelita, Helveita, Piedra Verde, Suba, los Pinos. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011)

Casas vecinales de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Se evidencian también 5 casas vecinales vinculadas a integración social, las cuales trabajan el mismo enfoque de los anteriores jardines. Estas casas son: la Chucua, Comuneros Norte, Nuevos Timanquitos, San Cayetano, el Rubí. (Secretaría distrital de integración social, 2011)

Jardines cofinanciados.

La naturaleza del servicio social de los jardines cofinanciados es la prevención de la vulneración y la promoción de derechos. Estos jardines son: Rotaritos Bilbao, Rotaritos Miramar, Rincón funandes, Fundación Cran, Fundación San Mauricio, Fana, Freinet. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011)

En la localidad de Suba también encontramos otros centros que trabajan junto con integración social, su naturaleza son la protección y restablecimiento integral de

derechos, estos brindan una atención integral a la población en condición de discapacidad.

Servicio social.

Brindan atención integral a niños y adolescentes en condición de discapacidad. Estos centros son: crecer Gaitana, crecer Rincón.

También se encuentra el Centro amar suba, el cual brinda atención integral a niños(as) y adolescentes de 3 meses a 17 años en explotación o en riesgo de explotación laboral y económica.

Contextualización Institucional: Centro de Educación infantil aeiotu

Historia y fundamentos.

La Fundación Carulla decidió enfocarse en la promoción de la educación de la primera infancia en Colombia a través de la iniciativa Aeiotu.

Aeiotu es una empresa social que promueve acceso y servicios de calidad para la educación de la primera infancia en Colombia, pensando en que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los primeros años de vida y está asociado con la salud, la nutrición, la protección que se recibe, el entorno en que el niño crece y la calidad de las interacciones que experimenta, ya que en estos primeros años se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar. (aeiotu.com, 2012)

Aeiotu está basado en la filosofía de Reggio Emilia³, principalmente porque se respetan los derechos de los niños, se reconocen sus inmensas capacidades y se les ayuda a desarrollar su pleno potencial teniendo en cuenta elementos como que cada niño es un individuo que tiene su propio ritmo y capacidad de aprender, por esta razón todos son tratados individualmente, escuchados y no son forzados a seguir currículos o alcanzar estándares. (aeiotu.com, 2012)

Se reconoce al niño como protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, es constructor y no receptor de conocimiento, comunica sus ideas, expresa sus emociones y desarrolla su pensamiento a través del uso de múltiples medios y materiales, los educadores son investigadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje de los niños y de ellos mismos, la importancia del espacio físico, la arquitectura, muebles y materiales son como otro maestro que acompaña el proceso de aprendizaje de los niños, el valor de las relaciones entre niños, educadores, familias y comunidad es básica para el proceso de participación y aprendizaje. (aeiotu.com, 2012)

Todo esto teniendo en cuenta que la filosofía de Reggio Emilia está basada en un contexto italiano, por tal motivo Aeiotu es consciente que Reggio Emilia es una inspiración y no un modelo para copiar sin cuestionamientos, ya que tiene en cuenta las enormes diferencias del contexto, la necesidad de reconocer los avances y dificultades del país y de las especiales características de los niños y niñas colombianos. Esto nos hace ver que los espacios para los niños, los trabajadores y las familias que otorga y oferta el centro Aeiotu a cada uno son muy importantes y deben responder a cada una

³ Reggio Emilia nace hace más de 50 años como resultado del trabajo en colaboración del prestigioso pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994) con los centros de la Infancia y Preescolares de la Municipalidad de Reggio Emilia Italia, los cuales han sido reconocidos en la actualidad como los mejores preescolares del mundo.

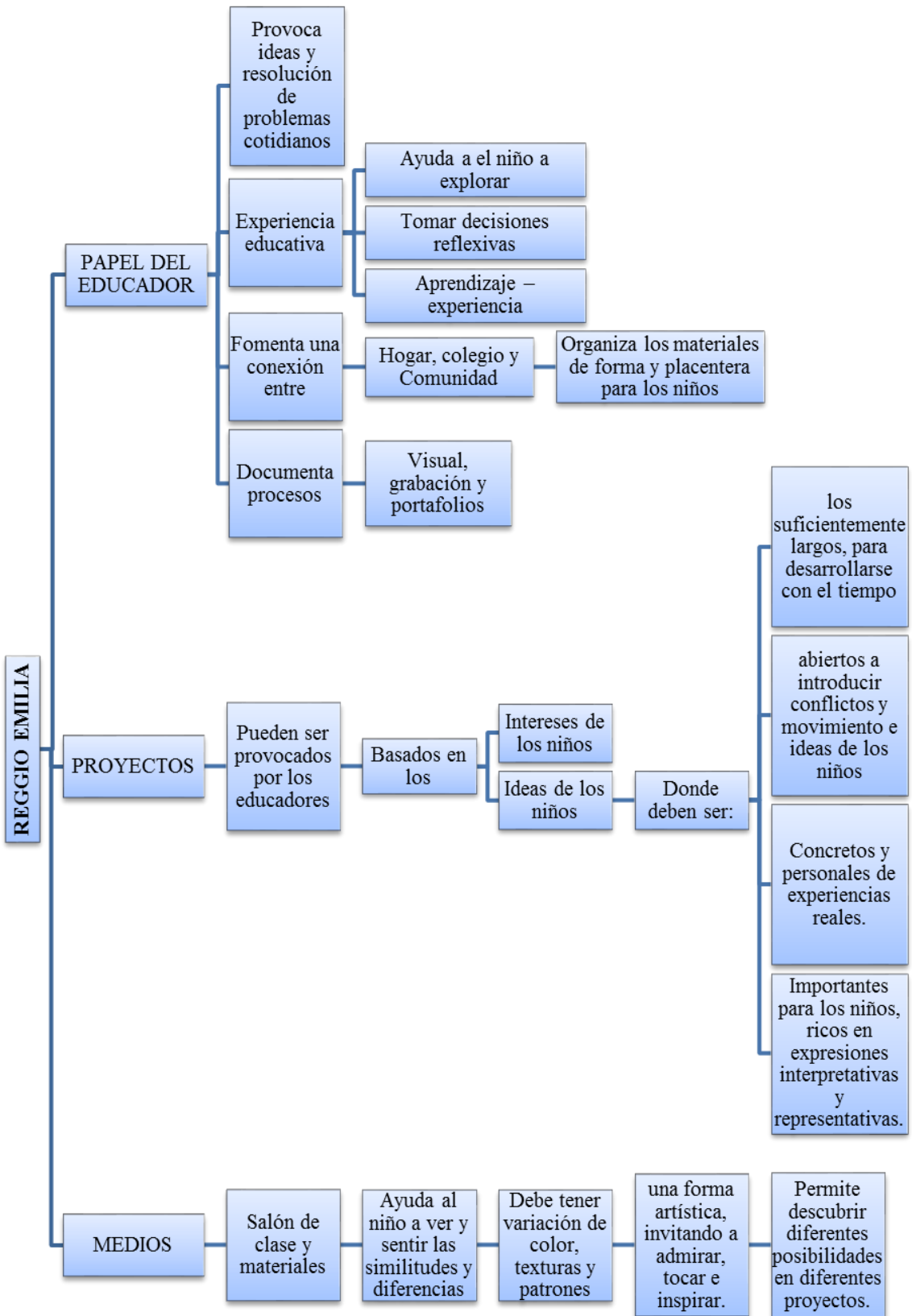
de las necesidades y capacidades de estos, Reggio Emilia aporta sobre todo un punto de vista estético en el sentido del buen gusto, de la belleza a la hora de ambientar y diseñar espacios para la infancia, convirtiéndolos en espacios enriquecidos en la formación integral del niño “estético mas no decorativo”. (aeiotu.com, 2012)

Para formar a los niños y niñas Aeiotu reconoce que necesita de unos fundamentos sin los cuales la experiencia educativa no podría funcionar, por ello se tiene en cuenta el niño como un ser único, con su propia identidad, pleno de derechos y miembro valioso de su comunidad, constituido por educadores que escuchan, observan y reflexionan para favorecer el crecimiento de los niños y niñas, recibiendo un constante apoyo para su desarrollo profesional y humano.

Las familias invitadas a participar de manera activa y competente de la experiencia de aprendizaje de sus niños, que se comprometen con los valores y acciones del centro Aeiotu y apoyan el fortalecimiento de vínculos culturales, en la comunidad también se encuentra el sentido de la vida y de las cosas, el centro Aeiotu es abierto e invita a la exploración y colaboración con los vecinos, el barrio, al ciudad y el país incluyendo los principios y elementos del arte , herramientas fundamentales del proceso de aprendizaje integral. (Proyecto pedagógico Aeiotu, 2009).

El niño no solo explora sus diversas maneras de expresarse, sino también a construir un pensamiento creativo y critico manteniendo la creatividad como fin y medio para el desarrollo cognitivo y emocional, invitando a tomar riesgos para buscar nuevas respuestas y a partir de allí tomar decisiones, haciendo énfasis en el juego como derecho y como vehículo que brinda oportunidades para explorar el mundo, encontrar respuestas, desarrollar estrategias. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

Mapa conceptual Filosofía Reggio Emilia



Elementos constitutivos de la atención a la primera infancia en aeiotu.

Relacionando al ambiente.

El arte es el medio escogido para representar el pensamiento de los niños haciendo "visible" la experiencia educativa, los trabajos de arte y los procesos de los niños se presentan previamente rotulados, los centros deben reflejar las teorías y pensamientos de los niños, utiliza materiales naturales y reciclables, en las repisas de los centros se presentan imágenes y objetos que se relacionan con un significado y funcionalidad dentro de los centros, involucra el trabajo y las imágenes de los niños en cuadros e información de los salones de clase, la riqueza en la capacidad de leer y escribir deben venir de situaciones de aprendizaje, siempre tiene códigos estéticos que mejoran el ambiente del salón de clases. (López, 2003).

Basados en este enfoque la experiencia educativa da protagonismo a la exploración, a la experiencia propia, a la subjetividad, a la sorpresa, a la apertura, a la creación, a las ideas que surgen a partir de los acontecimientos y experiencias reales dando lugar a la incertidumbre y al descubrimiento, mostrándose así, como los niños deben contar con diversos espacios que los convoque a jugar ya su vez imaginar, fantasear, interactuar, etc. Cada espacio es importante para el centro ya que cada uno tiene q ver con los procesos formativos de los niños que allí asisten, por lo cual estos espacios se diseñan en pro de los niños, donde las posibilidades de imaginar, crear y fantasear no sean limitadas desde el color las formas, los objetos, las texturas, etc. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

Noción de sujeto

La experiencia educativa aeiotu se caracteriza por acompañar a los niños y niñas a encontrar el sentido de la vida y de las cosas, de manera natural y alegre como lo planteó Reggio Emilia desde un comienzo. En el centro a cada niño se le respeta y se le aporta en su proceso de aprendizaje, esto se da partiendo en lugares y ambientes adecuados para realizar ricas experiencias.

En esta medida, la noción de niño para aeiotu está basada en ver a los niños como unos científicos exploradores-experimentadores, artistas y espectadores, donde el niño se pregunta y resuelve sus conflictos internos, mentales o emocionales, su desarrollo nos limita a estadios o etapas predeterminadas a una edad y comportamientos específicos ya que cada niño es diferente del otro con particularidades que lo hacen único y dueño de un proceso y ritmo de aprendizaje que es valorado reconocido y respetado por el centro. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

Lo anterior hace referencia a como el centro concibe al niño, es un proceso tan complejo porque deja al descubierto que el niño no es solo un ser biológico sino que por el contrario se demuestra que aparte de ser un sujeto que necesita una asistencia también es un sujeto que aprende por medio de sus vivencias las cuales son las que lo conducen a indagarse, cuestionarse y a resolver estos cuestionamientos para ir más allá de ese primer momento, para ir más allá de esa provocación dando así como resultado un constante cambio en el sujeto frente a sus intereses y saberes adquiridos.

En conclusión, aeiotu orquídeas de Suba considera al niño como un sujeto competente, activo, crítico y desafiante, capaz de crear estrategias para su propio desarrollo cognitivo, efectivo y simbólico, que expresa sus ideas, su potencial, sus habilidades y su

curiosidad explorando solo o en compañía de los otros, ya que el niño es visto como un sujeto a interactuar con el ambiente, a dar y recibir y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

El niño que se quiere formar es un niño social donde la participación y la negociación es fundamental al momento que el sujeto decida llevar a cabo la toma de sus decisiones con reflexión y análisis dependiendo de las situaciones propias como de las situaciones que le rodeen en su contexto.

Los procesos de aprendizaje aunque deben ser pensados y reflexionados, no deben ligarse a modelos pedagógicos explícitos, los maestros deben estar en constante construcción de estrategias pedagógicas que inviten a los niños al conocimiento y respondan a la potenciación del protagonismo constructivista de sus saberes de acuerdo a las características del grupo y de cada niño.

El conocimiento avanza a través del conflicto cognitivo, la contradicción, el error, la incertidumbre y la variación que vive cada niño internamente y que a su vez es socializado con sus compañeros para hacer una construcción colectiva y personal del conocimiento. La educación aparece como una constante interacción- relación no con un sentido único que se lleva a cabo en una constante actividad de intercambio, integración que va del profesor al niño y del niño a otros y de estos al profesor es un proceso cíclico (el niño y el profesor viven un ambiente de respeto y reciprocidad como fuente de riqueza y recursos) la fuerza y la capacidad en los niños y profesores son evidentes y constantes en la filosofía. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

Los docentes por su parte, son personas que escuchan, observan, reflexionan, proponen investigan y cuestionan para favorecer el crecimiento de los niños y niñas y para mejorar sus propias prácticas pedagógicas y de aprendizaje.

Lo anterior, se comprende ante la claridad de que el docente no posee la verdad absoluta, como pasa en otras instituciones, sino que por el contrario el docente debe cuestionarse y debe estar en esa búsqueda de conocimiento, de reflexión y análisis de su quehacer docente y así poder ser un acompañante que guía y provoca momentos de aprendizaje que permitan favorecer el crecimiento de los niños.

En medio de este ir y venir en el quehacer docente y del reflexionar y proponer en el centro aeiotu surge el proceso de documentación⁴ en el cual muchas de las experiencias que propician las docentes se quedan marcadas allí, en la memoria de una documentación, es en esta donde se encuentra lo que se ha trabajado, estas memorias por lo general se realizan por medio de imágenes y se ubican en todo el centro. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009)

Documentación.

Este proceso incluye metas y objetivos, incluye también diálogos y teorías de los niños, reflexiones de los educadores sobre cómo motivar pensamiento crítico acerca de temas relacionados (los comentarios de los educadores y sus puntos de vista), busca hacer énfasis en procesos y no en resultados, centrados en preguntas abiertas e investigación, incluyendo los trabajos de arte de los niños o escritos que complementan las imágenes.

La documentación, muestren el proceso progresivo de aprendizaje, manteniendo actualizada la carpeta de proyectos y el diario de fotos de los niños. (López, 2003).

⁴ Documentar es un término que se refiere al proceso de recopilación de evidencias dentro de diferentes ámbitos científicos e investigativos. Es probar cosas con documentos.

En los procesos educativos es de vital importancia que padres y maestros reconozcan a cada uno de los niños físicamente y con sus características particulares, para esto el centro educativo por medio de la documentación fotográfica da a conocer a cada una de las familias y comunidad una pequeña biografía la cual da cuenta de cada uno de los docentes que comparten con los niños y todos los compañeros que acompañan a sus hijos en los diversos procesos de aprendizaje. Haciendo énfasis en la escuela ya que es una comunidad educativa donde los niños y profesores son educadores y educandos, donde la inteligencia, la fantasía y los sentimientos de otros son elementos educadores recíprocos; cualquier estrategia debe desarrollarse con suavidad y a su debido tiempo, respetando ritmos, pautas y tiempos en el aprendizaje de cada niño. El centro debe brindar relaciones de confianza y seguridad pidiendo a la familia que coopere desde sus casas y con la asistencia del centro. (López, 2003).

Fundamentos.

Para formar a los niños y niñas aeiotu reconoce que necesita de unos fundamentos sin los cuales la experiencia educativa no podría funcionar, por ello se tiene en cuenta el niño como un ser único, con su propia identidad, pleno de derechos y miembro valioso de su comunidad, constituido por educadores que escuchan, observan y reflexionan para favorecer el crecimiento de los niños y niñas, recibiendo un constante apoyo para su desarrollo profesional y humano.

Las familias invitadas a participar de manera activa y competente de la experiencia de aprendizaje de sus niños, se comprometen con los valores y acciones del centro aeiotu, apoyan el fortalecimiento de vínculos culturales; el centro aeiotu es abierto e invita a la

exploración y colaboración con los vecinos, el barrio, al ciudad y el país incluyendo los principios y elementos del arte , herramientas fundamentales del proceso de aprendizaje integral.

El niño no solo explora sus diversas maneras de expresarse, sino también construye un pensamiento creativo y crítico manteniendo la creatividad como fin y medio para el desarrollo cognitivo y emocional, invitando a tomar riesgos para buscar nuevas respuestas y a partir de allí tomar decisiones, haciendo énfasis en el juego como derecho y como vehículo que brinda oportunidades para explorar el mundo, encontrar respuestas y desarrollar estrategias. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009).

Las áreas sensoriales en aeiotu.

Se debe incluir en esta contextualización la descripción de las áreas sensoriales, estas permiten que los niños y las niñas amplíen su propio conocimiento desde las interacciones con los objetos, los materiales, con sus pares y con sus maestras; tal como lo afirma Vigotsky citado en el proyecto pedagógico de Aeiotu Orquídeas de Suba 2009: todo el desarrollo del ser humano es un producto de la mediación que ejercen las personas, los objetos, los instrumentos, los signos y los significados en el sujeto en desarrollo. El contexto social del niño canaliza el desarrollo y la vivencia se constituye en el elemento fundamental. Además es una estrategia globalizadora, el trabajo por rincones permite el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la investigación, la exploración y la interacción social.

Dentro del proceso de enseñanza en el centro aeiotu las áreas sensoriales son espacios con elementos específicos en los cuales se busca apoyar el trabajo que se hace por

estaciones, ya que se convierte en un rincón gigante, nutrido de más materiales y herramientas didácticas para el aprendizaje. Dentro de las áreas sensoriales tenemos: área de luz y sombra, movimiento creativo, espacio sonoro, y sabores y saberes. (Proyecto pedagógico aeiotu, 2009). La conceptualización de las áreas se profundizará en el marco conceptual de la presente propuesta pedagógica, dado que se comprenden no solamente como el escenario de desarrollo del presente propuesta pedagógica, sino en el centro de reflexión, dinamización y conceptualización de prácticas organizativas y pedagógicas inclusivas.

Teniendo en cuenta lo anterior se tomará como unos de los ejes principales, el currículo emergente y la filosofía Reggio Emilia, ya que estos movilizan la propuesta pedagógica que se lleva a cabo en el centro educativo aeiotu Orquídeas de Suba.

Currículo emergente.

Este currículo hace énfasis, en primera lugar, en la planeación como un método de trabajo que establece objetivos educativos generales y objetivos específicos por actividades antes de comenzar el periodo; en segunda medida, se define como un método de trabajo donde los profesores trazan unos objetivos generales, mas no formulan objetivos específicos por proyectos o actividades y en lugar de esto, formulan hipótesis de lo que podría suceder basándose en los conocimientos que poseen los niños y en experiencias previas con ellos. Junto con esta hipótesis, se formulan objetivos flexibles que se pueden adaptar a las necesidades e intereses de los niños que se conocen porque, ellos lo expresan así o porque son inferidos por los mismos profesores. (Vera A, 2009)

El currículo emergente presenta dos enfoques importantes: El Enfoque curricular participativo social, el cual pone su acento en el aprendizaje y el cambio colectivo. Valora el currículo emergente a partir de la realidad más cercana del alumno, con esto, se definen los contenidos y las actividades. Luego, concibe un currículo integrado, en el que el aprendizaje se basa en temas, problemas o proyectos que atienden o atacan necesidades particulares del centro educativo, el entorno inmediato y la sociedad. (Vera A, 2009) Y el Enfoque del currículo centrado en la persona, en este se prioriza el aprendizaje y el cambio individual, el objetivo de la educación es la persona y su posición ontológica está centrada enteramente en la existencia humana. Bajo esta concepción aparece el currículo confluyente, que valora los aspectos afectivos y emocionales, el currículo personalizado, que pone el acento en los ritmos de aprendizaje individual. Construye el aprendizaje a partir del alumno, reconociendo en él, la existencia de una capacidad propia para construir su aprendizaje. El currículo cognitivo, que pone el acento en los procesos intelectuales de nivel. (Vera A, 2009)

La educación centrada en la persona está basada en tres principios básicos que son: La libertad, autonomía y transcendencia, de un modo u otro se pone el acento en la persona y la diferenciación de cada uno de los miembros del grupo curso o grupo de aprendizaje. (Vera A, 2009)

En toda esta descripción, el maestro es un elemento importante en el proceso. Este tiene la facultad de posibilitar y generar espacios de aprendizaje en el desarrollo del proceso, de cada alumno, en su individualidad, su ritmo de trabajo y sus expectativas, lo que hace de la tarea del educador la misma desde siempre ayudar a los niños y jóvenes, a ser lo mejor de sí mismos, como se puede ver, este potencial solo se expresa dentro de un

contexto de aprendizaje grupal, lo que hace que cambie de alguna forma el cómo se visualiza en la educación tradicional. (Vera A, 2009)

Por esto, este enfoque se basa en escuchar, en lugar de hablar, en la duda y el asombro, en lugar de lo ya conocido y dado por hecho. Es así como los maestros y adultos en general, se dan como recursos a los cuales los niños no solo pueden recurrir para contestar sus preguntas sino, sobre todo, para ayudarles a ellos mismos a hacerse preguntas y descubrir por si mismos las respuestas. (Vera A, 2009)

El énfasis de este enfoque educativo se coloca al niño no de forma abstracta, sino concreta; un niño con su historia particular, con un contexto social y cultural individual. Este hecho resalta dos elementos: La acción y la socialización grupal. Todo esto queda claro con el supuesto sobre el que se basa el sistema: Todo el conocimiento surge en el proceso de construcción individual- social, es por esto que el profesor debe establecer una relación personal con cada niño y "conectar a tierra" esta relación con el sistema social de la escuela. (Vera A, 2009)

Materiales.

Otro aspecto en este proceso de inspiración del centro aiotu en la filosofía Reggiana está basado en los materiales, en donde muchos de estos materiales utilizados en la creación de arte y en las experiencias de juego pueden ser desechos donados por empresas locales. Tela, lana, espuma, moldes plásticos, papel aluminio, plateado y/o dorado, productos de papel, madera y cables; y un mundo entero de materiales

reutilizables que proveen de recursos prácticos para el aprendizaje creativo a los educadores y a las familias con niños en primera infancia. (Drew y Rankin, 2008).

Esto hace referencia a que todas las empresas que pagan para deshacerse de esos desechos, deciden ponerlos en disposición del aprendizaje de los niños y niñas en este caso del centro Aeiotu Orquídeas de Suba, pero estos desechos no llegan directamente a los niños, estos desechos son entregados a un taller conocido como taller de los desechos de las empresas, donde estos desechos son clasificados y finalmente mandados a los centros para contribuir en el proceso de aprendizaje como en el juego creativo, el arte, las matemáticas, las ciencias y demás actividades que se llevan a cabo en el centro Orquídeas de Suba día a día.

Propuesta Pedagógica y Desarrollo Metodológico

Situación Problema

Los niños y niñas de aeiotu circulan entre las aulas y las áreas especializadas; en las aulas se desarrollan proyectos de investigación, estos son propuestos por las maestras de cada aula a partir de los intereses, expectativas y gustos de los diferentes niños de cada nivel; las áreas especializadas son 4: luz y sombra (allí se trabajan todos los fenómenos que a través de luces y sombras surgen en la vida cotidiana), movimiento creativo (reconocimiento del entorno por medio del cuerpo a la vez que se van desarrollando los diferentes movimientos del cuerpo cada vez más complejos), sabores y saberes (reconocimiento del entorno por medio de los diferentes sabores y aromas que en el espacio encontramos a diario a la vez que descubrimos y aprendemos nuevas y gustosas recetas) y espacio sonoro (a través de los diferentes sonidos que el día a día escuchamos aprendemos y nos apropiamos de nuestra cultura generando nuevos saberes); en las aulas se encuentran los rincones de interés y en las áreas sensoriales las estaciones; en estos espacios los niños y niñas interactúan diariamente según su interés o gusto.

De las cuatro áreas especializadas nombradas, en tres realizamos nuestra práctica pedagógica 2 días a la semana durante I y II 2011 y I y II 2012, estas son: luz y sombra, movimiento creativo y sabores y saberes.

A partir de nuestra observación participante, diarios pedagógicos, lectura de documentos y conversaciones con las profesoras de las cuatro áreas ya nombradas, se evidencia que los temas de los proyectos de investigación propuestos desde las aulas, no

se articulan con las áreas sensoriales. En las áreas sensoriales, se realizan experiencias de interés y relevancia para el proceso cognitivo de los niños y niñas que allí interactúan, estas experiencias se desvinculan de los proyectos de investigación de cada nivel. Esta falta de relación entre áreas sensoriales y proyectos de aula, conlleva a una dispersión de actividades desde múltiples objetivos, lo cual disminuye las oportunidades para que los niños y niñas construyan su saber interrelacionado y contextualizadamente desde diferentes lugares, espacios enriquecidos y ambientes que el jardín les ofrece cada día.

Teniendo en cuenta, la desarticulación que se evidenciaron entre de los proyectos de investigación de las aulas y las áreas sensoriales, se pierde la oportunidad, que el niño encuentre su fortaleza para aprender un contenido, desde un lugar que ofrece una forma distinta de adquirir el conocimiento. Basándonos en que los niños y niñas no aprenden de la misma forma, al mismo tiempo, con las mismas actividades ni en los mismos espacios.

Por lo anterior, se piensa, que una posibilidad de optimizar la participación y aprendizaje de los niños y niñas es articulando el proyecto de investigación de cada aula, con las propuestas y experiencias que las áreas sensoriales proponen, para así, enriquecer el conocimiento del niño, además, al presentar la información de diferentes maneras, bien sea visual, auditiva, táctil o gustativamente, se dará respuesta a esa diversidad y diferencias que en las aulas y las áreas sensoriales del centro aiotu Orquídeas de Suba encontramos, evitando la homogenización de la infancia y promoviendo la heterogeneidad como una fortaleza para enriquecer los saberes que descubren y construyen los niños en el día a día en el Centro y, desde allí, generar procesos de aprendizaje con cada niño y maestra.

Teniendo en cuenta que la organización del centro se basa en un currículo emergente, el cual como ya se abordó anteriormente en la contextualización, el objetivo de proponer la participación y aprendizaje en los niños, se focaliza en las actividades que las áreas sensoriales proponen, es decir, en el orden de la didáctica.

Pregunta

¿Cómo articular didácticamente los proyectos de investigación realizados en las aulas y las áreas sensoriales para promover la participación y aprendizajes de los niños y niñas, teniendo en cuenta las diferencias en que construyen el conocimiento, la primera infancia del Centro Aeiotu Orquídeas de Suba?

Justificación

Esta propuesta pedagógica se centra en articular los proyectos de investigación de las aulas con las experiencias propuestas en las áreas sensoriales, buscando realizar un trabajo cohesionado que enriquezca las experiencias de aprendizaje de los niños en las aulas y áreas sensoriales, teniendo en cuenta las diferencias de cada niño y la forma como se relaciona con el entorno, de esta manera la participación de los niños se movilizara y evidenciara en los distintos escenarios que les ofrece el centro Aeiotu Orquídeas de Suba.

Se considera que la articulación entre los proyectos de investigación de las aulas y las áreas sensoriales, es muy importante para la formación integral de los niños, ya que no se dejan de lado los proyectos de investigación que se realizan en el aula al llegar a las

áreas sensoriales, sino que por lo contrario, se busca aportar desde éstas, al proyecto de investigación que haya escogido cada grupo o nivel en sus aulas.

Integrando las áreas sensoriales se dará lugar a estos proyectos desde perspectivas diferentes, dependiendo del área (sabores y sabores, luz y sombra, movimiento creativo) y convirtiéndolos en proyectos de larga duración, brindándole a los niños experiencias desde diferentes enfoques sobre un mismo proyecto enriquecido con experiencias variadas, que favorecerá la construcción del saber propio.

Esta propuesta ofrece como beneficio al Centro, una experiencia educativa inclusiva donde las profesoras tanto de aula como de área sensorial, demuestran su saber docente al intercambiar conocimientos en pro de un proyecto de investigación en el que los niños y sus diferencias son los protagonistas.

Desde las aulas y las áreas sensoriales, se busca, que en los proyectos de investigación se integren las percepciones e intencionalidades de las maestras desde el espacio que lideran; y la de los niños al llegar a alguno de los espacios ya sean las aulas o las áreas sensoriales, presentando un enriquecimiento de las prácticas inclusivas que abren camino a la participación equitativa de cada uno de los niños, disminuyendo la homogenización.

Así mismo, esta propuesta de articulación de proyectos de investigación y las áreas sensoriales, se convierte en una oportunidad organizativa, de movilización reflexiva y pedagógica que disminuye barreras para el aprendizaje, favoreciendo la participación del niño en el centro educativa. Al mantener la construcción activa del conocimiento de cada niño focalizada en el proyecto de investigación de las aulas y permitirle ser participe en la construcción y elección del material y sus experiencias formativas, se disminuye la dispersión y se favorece la cohesión en pro de aprendizajes. De esta forma se propondrán herramientas potenciadoras del saber, donde los docentes al planificar

las experiencias ofertadas a los niños tendrán en cuenta las oportunidades a generar para articular proyectos y áreas y así, mediar para que el niño construya y evolucione su conocimiento desde diferentes experiencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso que disminuirá cada una de las barreras de aprendizaje, será a partir del análisis reflexivo, constante y la sistematización de las prácticas inclusivas, siendo estas las que nos guiarán y marcarán la ruta a seguir en nuestro camino hacia la educación inclusiva en la primera infancia.

Por último cabe resaltar que desde el centro Aeiotu Orquídeas de Suba marcaremos la diferencia construyendo una mirada amplia y novedosa en la educación inicial, donde daremos respuestas y propuestas equitativas a las diferencias de los niños y niñas del centro en su formación y su derecho a la participación en igualdad de condiciones como sujetos únicos e irrepetibles; manteniendo la diversidad como una realidad y un reto educativo que necesita cambio para llegar a brindar educación de calidad a cada uno de nuestros niños y niñas.

Objetivos

Objetivo general.

Diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas que articulen los proyectos de investigación y las áreas sensoriales para promover la participación y los aprendizajes, teniendo en cuenta las diferencias en la primera infancia en el Centro aeiotu Orquídeas de Suba.

Objetivos específicos.

- Reconocer experiencias y propósitos de articulación entre los proyectos de investigación realizados en las aulas y las experiencias realizadas en las áreas sensoriales en el Centro aeiotu Orquídeas de Suba.
- Analizar relaciones y articulaciones teórico-conceptuales entre Currículo emergente, proyectos de investigación y áreas sensoriales, teniendo en cuenta el concepto inclusión, la filosofía Reggio Emilia y el modelo pedagógico socio - constructivista.
- Analizar procesos de participación de los niños y niñas en las experiencias de articulación propuestas por las maestras en formación.
- Reflexionar sobre las diferencias en que construyen y adquiere la primera infancia el conocimiento y el papel de los educadores infantiles frente a la diversidad del Centro Orquídeas de Suba.

Diseño metodológico

Para la presente propuesta pedagógica se tomaron concepciones y herramientas de la etnografía, al considerar que concepciones como la rigurosidad, la comprensión, el conocimiento interno de la vida social y, herramientas como el diario pedagógico, eran pertinentes y necesarios para el desarrollo de la propuesta.

Se considera que la presente propuesta no es de carácter investigativo, es de carácter pedagógico, lo cual no impidió tomar conceptos y herramientas de la metodología

etnográfica que bien enriquecieron el desarrollo y análisis de la propuesta así como su sistematización.

A continuación, entonces, se presentarán fundamentos de la etnografía así como los aspectos retomados de esta y las relaciones para el desarrollo de la propuesta pedagógica y, posteriormente, se presentarán las fases seguidas en la presente propuesta.

La investigación etnográfica “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe”. (González y Hernández, 2003).

La investigación etnográfica es una de las metodologías más sobresaliente en la investigación cualitativa, en coherencia con el párrafo anterior “una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.” (Murillo y Martínez, 2010). Con claridad, el método cualitativo intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde este se desenvuelve y actúa, observa participativamente lo que estudia y por último sabe que su presencia provoca efectos en los sujetos que estudia.

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987). Un aspecto importante a tener en cuenta es que la etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos, entendiéndola como el estudio directo de las personas o de grupos sociales durante un tiempo establecido,

utilizando principalmente la observación participante o las entrevistas, instrumentos que permiten conocer sus comportamientos sociales. Esta metodología de investigación es quizás la más utilizada en el campo educativo para analizar la práctica docente, esto nos hace ver y comprender que la etnografía como metodología cualitativa educativa “pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa. La investigación influye decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular.” (Murillo y Martínez, 2010).

En investigación etnográfica podemos encontrar la macro-etnografía y la micro-etnografía, dependiendo de la complejidad de la unidad social que se está estudiando. La micro-etnografía “consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales... Un ejemplo para esta opción puede consistir en describir lo que ocurre en un salón de clases en cuanto a la asignación de actividades por el docente para arribar a una explicación ecológica de lo que sucede entre los protagonistas.”(Murillo y Martínez, 2010). Y la macro-etnografía “ayuda a focalizar el interés del estudio de una sociedad compleja, con múltiples comunidades e instituciones sociales... Un ejemplo podría consistir en estudiar el proceso educativo, considerando la relación del hecho escolar con otras instituciones de la sociedad.” (Murillo y Martínez, 2010).

La mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo están más próximas a las micro-etnografías y toman como unidad particular de estudio el aula. Con relación a esto, las maestras en formación quienes desarrollaron el presente proyecto, comprendieron que la propuesta pedagógica se desarrolló en la lógica de lo micro, afectando específicamente al aula.

Continuando con la descripción de la investigación etnográfica y su relación con el presente proyecto pedagógico, las características de ésta según Murillo y Martínez (2010) son:

- Tiene un carácter fenomenológico o émic: con este tipo de investigación el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social.

Es importante saber la distinción entre los términos émic, que se refiere a las diferencias que hay dentro de una misma cultura, y ético, que se refiere a la visión u orientación desde el exterior.

Teniendo en cuenta esta característica, a partir de la observación participante se inició con la contextualización institucional y local, que nos permitió reconocer el entorno social y cultural en que se desenvuelven los niños del centro educativo, dando paso al reconocimiento de la diversidad poblacional que se encuentra en la localidad de Suba, por consiguiente esta diversidad se ve reflejada en los hábitos, actitudes y costumbres, de cada uno de los niños y su familias en la cotidianidad del centro.

- Permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio por dos razones: para ganarse la aceptación y confianza de sus miembros y para aprender la cultura del grupo.

Durante cuatro semestres, por parte de las maestras en formación, se llevaron a cabo distintas experiencias con cuatro grupos diferentes en cada una de las áreas, en estos grupos se pudieron establecer vínculos afectivos entre las maestras titulares, los niños y

las maestras en formación, logrando que los niños confiaran en nosotras, dándonos a conocer sus inquietudes, sus necesidades, sus saberes previos y el porqué de los mismos.

- Es holística y naturalista. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador).

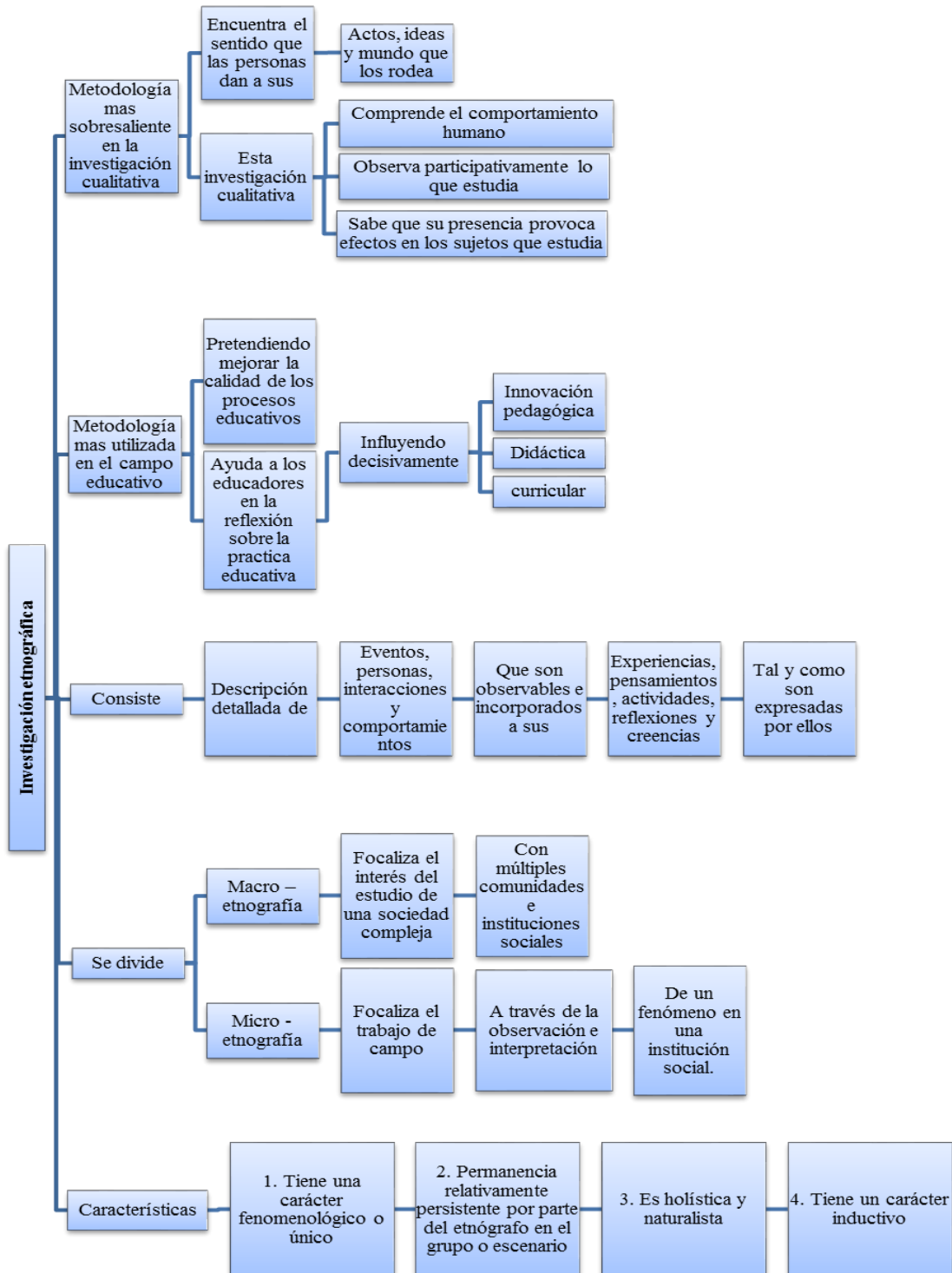
Los diarios de campo nos permitieron establecer un diálogo de saberes entre lo vivido en las experiencias realizadas con los niños del centro aeiotu orquídeas de Suba y nuestros saberes pedagógicos adquiridos a lo largo de nuestra formación profesional.

- Tiene un carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

Dando coherencia a esta característica, a partir de la observación participante y de la delimitación del problema, se pensaron unas posibles categorías que inicialmente fueron la base fundamental de las experiencias a realizar y que posteriormente se fueron complejizando y conceptualizando, con el fin de lograr la articulación entre espacios y

contenidos que se trabajan en los proyectos de investigación y las áreas especializadas del centro aiotu Orquídeas de Suba.

Mapa conceptual síntesis de la investigación etnográfica



Fases de la propuesta.

Fase uno: delimitación de la problemática.

Como primera medida exploramos el contexto local e institucional. Luego, mediante la observación participante en las áreas sensoriales y mediante diálogos con las maestras líderes de los proyectos de investigación de las aulas, así como desde la lectura y construcción de RAES de documentos como “la inteligencia se construye usándola” (Malaguzzi Loris, 1999) “Proyecto educativo institucional aeiotu Orquídeas de Suba” y “el índice de inclusión” (Booth, T y Ainscow, M 2000), entre otros documentos, construimos y centramos la problemática en la cual se basa en nuestra propuesta pedagógica, siendo ésta la ausencia de la articulación de los proyectos de investigación de las aulas con las áreas especializadas del Centro aeiotu Orquídeas de Suba.

Simultáneamente con la delimitación de la problemática, se construye la justificación, se plantean los objetivos y se establecen los referentes teóricos y conceptuales que argumentan y dan soporte a la propuesta pedagógica. Determinando con esto las posibilidades de realizar una propuesta pedagógico cohesionada, que enriquezca las experiencias llevadas a cabo en las aulas y áreas sensoriales.

Tabla 1. Fase 1: Delimitación de la problemática		
Objetivo	Actividades realizadas	Indicadores de la problemática.
	Observación participante	Se determina que en las áreas sensoriales no se retoman los proyectos de investigación propuestos

Comprender las dinámicas del Centro y determinar la situación problemática que se presenta entre las áreas y aulas del centro.		en las aulas.
	Diarios pedagógicos	Cada reflexión y análisis denota las experiencias en las áreas sensoriales y permiten ver que no se presenta un proyecto de investigación de las aulas por ningún lado.
	Lectura de documentos, elaboración de RAES	A partir de la elaboración de RAES se comprende que la intención de la filosofía de regio Emilia y de las conceptualizaciones de los documentos de aeiotu se encamina a la articulación y cohesión de las experiencias propuestas a los niños, con esto se reafirma que en la realidad es necesario desarrollar una propuesta pedagógica que articule y cohesione las áreas sensoriales con los proyectos de investigación.
	Apoyo didáctico a las maestras de las áreas sensoriales	Cada maestra brinda su conocimiento y nos permite interactuar con el área sensorial y los niños, donde se evidencio que en las áreas sensoriales, no se tenían en cuenta los proyectos investigativos que los diferentes grupos realizaban en sus aulas.
Caracterizar el contexto socio demográfico y el institucional.	Consulta en la alcaldía local de suba.	Cada documento encontrado en la alcaldía permitió conocer más sobre la población de la localidad de suba, importante para el proceso del proyecto de grado.
	Lectura de documentos institucionales.	Al iniciar el reconocimiento del centro se encuentran algunos documentos que nos permitieron conceptualizar los procesos trabajados con la infancia a partir de la filosofía Reggio Emilia. Allí se contrasta lo visto en el centro con lo teórico dando paso a preguntar y a reflexionar sobre el por que de las experiencias realizadas en el centro.
	Caracterización de los niños y niñas que asisten a cada una de las áreas sensoriales	Durante el reconocimiento de los diferentes grupos que por las áreas sensoriales rotaban, se encuentra un niño con limitación visual. Esto lleva a pensar cómo se planeaban cada una de las experiencias y hacia qué población estaban dirigidas, además lleva a

		reflexionar e indagar sobre las múltiples diferencias físicas, emocionales, sociales etc. Que en las áreas se encontró y con las cuales se tenían que enfrentar para realizar una experiencia.
--	--	--

Fase dos: diseño de la propuesta.

Una vez delimitado el problema, se diseñaron y desarrollaron ocho estrategias didácticas consideradas pilotajes para la propuesta pedagógica. El objetivo principal fue articular las estaciones o rincones dentro de cada una de las áreas e incorporar cada proyecto de investigación de las aulas en las áreas sensoriales de tal manera que cada momento planteado fuera para los niños un encuentro enriquecido desde lo sensorial de las áreas con el tema habitual de las aulas.

Para el diseño de las propuestas del pilotaje se comenzó las conceptualizaciones sobre:

1. Modelo pedagógico socio - constructivista
2. Inclusión
3. Etnografía

Tabla 2, Fase 2: Diseño de la propuesta pedagógica		
Objetivo	Actividades realizadas	Resultados
Determinar los elementos teóricos y conceptuales pertinentes para fundamentar la propuesta	Lectura de documentos sobre inclusión	Escritura del marco teórico identificando categorías que sustentan la propuesta pedagógica plantada por las maestras en formación
	Indagación y lectura sobre Modelo pedagógico socio constructivista	Apropiación del modelo pedagógico socio constructivista resaltando y enlazando objetivos y finalidad de este

		con la filosofía Reggio Emilia y la teoría sobre inclusión.
	Abordaje sobre metodología investigativa	Se establece que la mejor y coherente metodología investigativa sería la etnografía, ya que esta deja ver la importancia de la interacción del investigador con el entorno. Además se hace recolección de evidencias por medio de diarios, registros fotográficos, entrevistas y videos.
Apropiación de la metodología investigativa etnografía.	Lectura de diferentes documentos y autores sobre etnografía.	Escritura de la metodología investigativa que guiara el proceso de esta propuesta.
Identificar los proyectos de investigación de los niveles exploradores y aventureros	Dialogo con las maestras titulares de áreas sensoriales y aulas a partir de algunas visitas a cada espacio.	Identificación de cada uno de los proyectos de investigación llevados a cabo en las aulas, las expectativas de cada una de las maestras, los avances hechos y hacia donde iban dirigidos. A su vez se logra reconocer los intereses de los niños y el porqué de sus proyectos.
Identificar oportunidades para la articulación	ocho experiencias piloto	A raíz de estas experiencias se establecieron tres posibles categorías que nos permitieron la articulación (objeto, temática y exploración) entre las estaciones de las áreas sensoriales, siendo estas el punto de partida para la creación de la propuesta pedagógica.
Presentación propuesta a maestras	Construcción de treinta y seis Predicciones, doce por cada área.	Intercambio de ideas entre maestras titulares áreas sensoriales - aulas y maestras en formación para la implementación de la propuesta, logrando así un trabajo mancomunado en esta propuesta.
Fundamentación	Construcción de categorías	Establecer las categorías conceptuales a

conceptual	conceptuales de inclusión, filosofía Reggio Emilia, y socio constructivismo.	tener en cuenta durante la implementación y su retroalimentación.
-------------------	--	---

Fase 3: implementación de la propuesta pedagógica.

Luego de realizar el análisis del pilotaje se plantearon doce intervenciones de la propuesta pedagógica por área sensorial, las cuales se fundamentan desde la filosofía Reggio Emilia, la estrategia didáctica socio constructivista, la teoría de inclusión y las categorías que posibilitaban la articulación. Estas intervenciones se desarrollaron con los cuatro grupos de exploradores y tres grupos de aventureros (más adelante se caracterizan estos grupos).

Durante la implementación de la propuesta se realizó recolección de información y evidencias, por medio de fotografías, videos, la elaboración de diarios de campo, la observación participante y la constante reflexión de las maestras en formación.

Tabla 3. Fase 3: Implementación de la propuesta		
Objetivo	Actividades realizadas	Resultados
Desarrollo de las predicciones	Veintiuna predicciones implementadas de las treinta y seis planteadas.	Se logra la articulación de las áreas sensoriales con los proyectos de investigación de las aulas, aunque en su momento surgieron diferentes cambios en las predicciones para lograr dicha articulación.
	Cambios realizados	Porque:

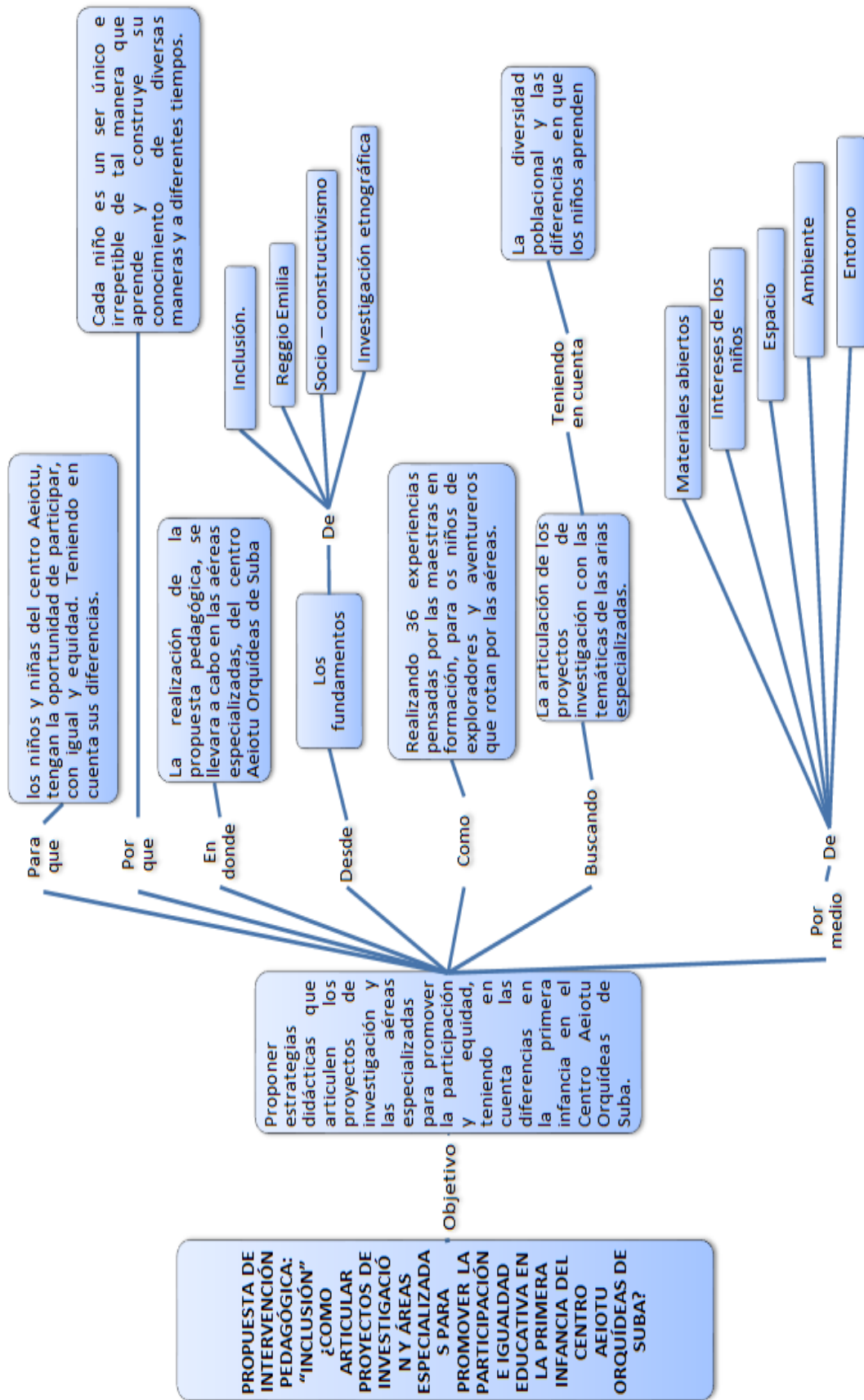
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio de temática para la predicción. 2. Cambio espacios 3. Cambio de materiales propuestos. 4. Contextualizar las predicciones con los cambios hechos por las nuevas maestras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los intereses de los niños frente al proyecto de investigación de las aulas fueron cambiando con el transcurso del mismo. Dado el currículo emergente se realizaban cambios continuos atendiendo intereses de los niños y niñas y análisis de las maestras titulares 2. Debido a las condiciones climáticas del momento y el cruce de actividades con el centro. 3. Al cambio de interés de los niños se le suma la escases de materiales proporcionados por el centro 4. Cambio repentino de maestras titulares.
Recolección de datos	Toma de registros fotográficos	Recolección de aproximadamente trescientos registros fotográficos con oportunidad de análisis
	Escritura de Diarios de campo	Reflexión y narración escrita de lo vivido en cada una de las experiencias realizadas

Fase 4: Resultados de la propuesta conclusiones, sugerencias, escritura del documento final.

Después de implementar la propuesta analizamos e interpretamos cada uno de los diarios pedagógicos escritos por las maestras en formación, además se interpretaron y analizaron los registros fotográficos recolectados por las mismas, dando paso a hacer escritura tanto de análisis como de conclusiones y sugerencias.

Tabla 4. Fase 4: resultados de la propuesta conclusiones, sugerencias, escritura del documento final		
Objetivo	Actividades realizadas	Resultados
Establecer errores y aciertos durante la implementación de la propuesta	Análisis de los diarios de campo.	Conceptualizar los procesos vividos y escritos durante la implementación de la propuesta.
Evidenciar los sucesos relevantes de la propuesta	Análisis de registros fotográficos.	Sustentar los procesos llevados a cabo en las áreas del centro aeiotu Orquídeas de Suba
Conceptualizar los resultados de la propuesta	Escritura de conclusiones, sugerencias	Evidenciar que los procesos de articulación aplicados en la propuesta pedagógica son viables en la educación del centro aeiotu Orquídeas de Suba.

Mapa conceptual síntesis de la propuesta pedagógica



Referentes Teóricos

Marco Teórico

Inclusión

Cuando surge la palabra inclusión, en principio, hace referencia a las personas con alguna dificultad o necesidad física o mental que requieren mayor apoyo y que, por lo tanto, habían sido excluidas del sistema regular de educación. Hoy en día inclusión nos encierra a todos pues cada uno es diferente y por lo tanto necesitamos ser educados de formas diferentes.

Antes, desde el modelo de integración educativa, se hablaba de necesidades educativas especiales, categoría relacionada con deficiencias centradas en los individuos, ahora este término es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación, categoría relacionada con los contextos y los impedimentos para que cualquier persona se desarrolle a plenitud. Desde el índice de inclusión, ésta supone un exhaustivo análisis de las barreras para el aprendizaje y oportunidades para aprendizaje de calidad, minimizando o eliminando todo aquello que impida el aprendizaje de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000)

Con respecto a lo anterior se resaltan cuatro ámbitos: el relativo al propio concepto de “educación inclusiva” como constructor aglutinador de una perspectiva nueva y amplia para la educación escolar; el referido a los estudios sobre las condiciones educativas que hacen a determinados centros “más eficaces” en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos que aprenden y que conectan con los estudios

que ponen de manifiesto cómo llevar a cabo “procesos o ciclos de mejora” a través de los cuales se implementan los cambios prioritarios que los centros desean llevar a cabo y, en cuarto lugar, el vínculo a una “perspectiva socio crítica” (Booth y Ainscow, 2000)

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, que se visualiza muy bien a través del concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” y de acuerdo con el cual tales desventajas lejos de ser realidades sustantivas de los propios alumnos son, más bien, el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles y que son las que ciertamente dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos a quienes tradicionalmente hemos visto como “especiales”, todas las actividades, que aumentan la capacidad de una escuela de dar respuesta a la diversidad de los alumnos tiene la necesidad de un cambio, en buena medida radical a su sistema educativo en cuanto a la capacidad para responder con equidad a la diversidad de alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminación y exclusión alguna, teniendo en cuenta su contexto y su propia realidad en que está inmerso. (Booth y Ainscow, 2000)

Staincback citado por Padrós (2009) afirma que

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula. (p.172)

Partiendo desde esta afirmación, definimos la inclusión como las acciones que realizamos en la escuela y en el aula que le permiten al sujeto participar y construir conocimiento desde sus fortalezas y habilidades; teniendo muy presente la caracterización de cada uno de los sujetos, brindando la oportunidad de minimizar toda aquella barrera que pueda afectar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La inclusión asume el reto de analizar y reflexionar nuestro quehacer docente y nuestro quehacer institucional, buscando mejorar, reemplazar o innovar nuestras prácticas educativas bajo la intencionalidad de hallar e implementar la educación inclusiva erradicando todas aquellas prácticas que pueden estar excluyendo a nuestros estudiantes de forma directa o indirecta. La inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. (Booth y Ainscow, 1999)

Por lo tanto, la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad (Booth y Ainscow, 2000), siendo esto el camino para hallar la forma de minimizar y/o eliminar las barreras al aprendizaje que se presente en cada uno de los sujetos que componen la escuela o comunidad educativa.

Barton citado por Echeita (2008) afirma:

...inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos; no es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las practicas excluyentes (p. 85)

En el ámbito educativo la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales pueden marginar o excluir al alumno. Según Padrós (2009) la planificación de actividades en las escuelas inclusivas son relevantes para que el proceso inclusivo en las escuelas sea cada vez más fuerte, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: *Enseñanza multinivel*: insta a los profesionales a planificarse diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado, Planificar la forma en que el alumnado podrá participar en las distintas actividades desde sus diferencias, presentar la información de diferentes formas, Permitir que los niños y niñas escojan algunas actividades de aprendizaje, *Unidades de estudio*: elaboraciones de los maestros para ayudar a los estudiantes a aprender y demostrar sus conocimientos y habilidades.

Con todo, trato de poner en manifiesto que la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que dé cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta el derecho a una educación de calidad, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (Echeita, 2008, p. 76)

La Diversidad en el contexto educativo

Las diferencias, y la búsqueda de educar desde las mismas, crea comunidad educativa en y desde la diversidad; Padrós (2009) afirma que la diversidad no se percibe como un problema, sino como una riqueza para un aprendizaje más integral, de tal manera que la inclusión enfatiza la responsabilidad del entorno del desarrollo del niño, y sus

potencialidades en el desarrollo de los estudiantes en el centro educativo, es también el desarrollo personal, ya que entre más altas expectativas sobre las cosas que quiere lograr el sujeto, implica mayores retos a nuestra capacidad profesional. Viéndose así la inclusión como un proceso y no como un estado donde la escuela va transformando al responder a las necesidades individuales de todos los alumnos.

La diversidad debe pensarse como una característica de toda población escolar, aun de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad. En tal sentido, puede hablarse de diferencia como una manera de señalar aquellos elementos singulares o propios de una identidad cultural de la subjetividad bajo la perspectiva de atender a su propia identidad más allá de las intenciones homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza. (Baquero, 2001, p. 9).

Las instituciones escolares y sus agentes educativos deben hacerse conscientes de la responsabilidad de educar sujetos pertenecientes a culturas, contextos y características diversas pues cada niño maneja un ritmo y estilo de aprendizaje guiado altamente por sus antecedentes culturales y contextuales. Al internalizar y caracterizar nuestra población daremos cuenta de lo que necesita cada sujeto en sí mismo para llevar con éxito su proceso cognitivo, participando de cada una de las actividades que la institución escolar le brinda.

Entre las acepciones que la palabra “participar” tiene en el diccionario de la rae se encuentra la de tomar una parte de una cosa y la de recibir una parte de algo. Se trata por lo tanto de un sinónimo de estar dar y recibir, tres dimensiones que la aspiración por una educación más inclusiva quiere conseguir para todo el alumnado: estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; dar u ofrecer, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza

de su singularidad, y recibir de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo comprensión y estima. (Echeita, 2008, p. 95)

En las aulas escolares se cae en exclusiones involuntarias porque, como lo explica Echeita, participar hace referencia a dar y recibir, muchas veces por subjetivaciones frente a situaciones o estilos de vida rechazamos y negamos la oportunidad de participar y retroalimentar nuestros conocimientos y los conocimientos del otro.

...hay también otras formas de exclusión, que tal vez podríamos llamar encubiertas, y que surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo que en nuestro sistema escolar impide la participación o inhibe el aprendizaje de algunos alumnos, barreras como las que experimentan aquellos cuyas culturas (minoritarias) son ignoradas o despreciadas, quienes aprenden a un ritmo más lento que los demás y no reciben el apoyo que necesitan, quienes son objeto de maltrato por sus iguales (AAVV, 1999^a; del barrio, Martín y Barroso, 2003) o quienes por su orientación sexual son objeto de discriminación y rechazo. (Echeita, 2008: 80)

Partiendo de todo lo anterior podemos decir que: la inclusión se desarrolla, en primer lugar desde la escuela como el centro de cambio, partiendo que los objetivos, deben orientarse a todos los niveles de la escuela en pro de la participación e igualdad educativa. En segundo lugar, los centros escolares deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas y por último es que el cambio debe ser planificado, sistematizado y debe conducir finalmente a su institucionalización.

Finalmente el proceso de auto-evaluación de los centros educativos se divide en tres dimensiones: Cultura, está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretendiendo desarrollar valores inclusivos, compartido por

el profesor, el alumno, los miembros de la institución educativa y las familias. Políticas, configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora de aprendizaje y de la participación de todos los alumnos. Practicas: garantiza que las actuaciones del centro educativo refleja la cultura y las políticas inclusivas escolares. (Booth y Ainscow, 2000).

Con base a lo anterior y según Echeita y Duk (2008) es relevante exigir y garantizar que todos los niños y niñas tengan en primer lugar ACCESO a la educación, a una educación de CALIDAD y con IGUALDAD de oportunidades, estos tres elementos se convierten en la clave para brindar procesos inclusivos en las escuelas desde la primera infancia. Es importante crear hábitos y practicas inclusivas desde la educación inicial pues es desde esta donde los niños se reconocen, crean identidad propia y se van formando como sujetos políticos, con pensamientos, procesos de adquisición y construcción del saber desde sus diferencias. Es por esto, que en este proceso es de vital importancia crear prácticas inclusivas donde se tenga en cuenta las diferencias de cada niño aportando así a esa creación propia y única de identidad en cada sujeto sin llegar a recaer en la homogenización de la población.

El ideal de la escuela inclusiva desde esta perspectiva si por un momento pudiéramos detener el proceso al que antes aludíamos sería el de un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de plenos derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie , por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así

construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática. (Echeita, 2008, 96-97)

Barreras para el aprendizaje y la participación.

Es un concepto nuclear, en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión. Este término es utilizado para identificar los obstáculos o dificultades que los alumnos encuentran para aprender y participar en su espacio académico. (Booth y Ainscow, 2000).

Se considera que las barreras y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afecten sus vidas; las barreras se pueden evidenciar en todo el contexto ya que la podemos ver en los centros educativos, en la comunidad, en la política y en toda la nación. (Booth y Ainscow, 2000).

Las barreras para el aprendizaje y la participación, hacen referencia al entorno basado en contextos, como lo son la política educativa, organización del aula, estructura escolar, proyecto curricular, metodología, contexto familiar, barrio o comunidad.

Como señala Echeita (2002),

comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales, permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos

que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad.

Por el contrario, cuando en su entorno se encuentran barreras sociales, culturales, emocionales, físicas y económicas, que dificultan, el acceso al sistema educativo y su permanencia en él, por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno. (Echeita 2002),

Las barreras pueden coexistir en tres dimensiones; en el contexto escolar, en el contexto áulico “metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.” y el contexto familiar. (Echeita 2002),

Participación.

“Participación es una práctica social que forma sujetos que expresan sus necesidades, afinidades, preocupaciones e intereses, así como su opinión frente a un hecho social. Entonces, participación en un sentido inclusivo de la acción educativa plasmada en una dinámica política, la cual resulta la expresión manifiesta de del ejercicio de un derecho.” (Rodríguez; 2011.p1)

Así mismo la participación es una oportunidad para disminuir todo aquello que obstaculiza el aprendizaje, pues el niño se convierte en sujeto político con capacidad de decidir y opinar sobre las circunstancias que se le presenten. “La preocupación por superar las barreras para el acceso y la partición de un alumno en partículas puede servir

para revelar las limitaciones más generales de la escuela, a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.” (Booth y Ainscow; 2000. p22)

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencias a las dificultades que experimentan cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth y Ainscow;2000, p8)

La participación es el resultado de una escuela preocupada por atender a la diversidad del alumnado, entendiendo sus diferencias y sus posturas frente al entorno bajo el cual ha sido educado. En conclusión si hay una verdadera participación de parte de todos y cada uno de los alumnos podremos decir que hay inclusión en la escuela.

Mapa conceptual síntesis de inclusión



Marco Conceptual

Para el Centro aeiotu, las áreas sensoriales y aulas trascienden la simple mirada espacial o física, no son tan solo un lugar, de allí, que no se describan en la contextualización de la presente propuesta; aulas y áreas se constituyen en ambientes que permiten el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la investigación, la exploración y la interacción social. También, dado que el problema de esta propuesta se fue construyendo en la complejidad de los sucesos observados en las áreas sensoriales y aulas, desde la riqueza de estos ambientes, considerados como segundos maestros y, tomando la flexibilidad otorgada por el currículo emergente y atendiendo a que los contenidos y actividades tienen un sentido social, se consideró pertinente y necesarios para el marco conceptual profundizar en la fundamentación de las aulas y áreas sensoriales, estos conceptos permiten entender no solo el funcionamiento físico de este centro educativo sino también el funcionamiento pedagógico y didáctico.

Las aulas.

Son ambientes pensados y elaborados pedagógicamente, que congregan diferentes estrategias para facilitar la construcción de hábitos a nivel cognitivo, social y emocional, estructurados con materiales diversos y adecuados, para el área y la edad de los niños, permitiéndoles explorar y potencializar sus capacidades creativas, recursivas, sociales, emocionales, lógicas y expresivas, por medio de la organización y el uso de códigos estéticos con los materiales, las documentaciones y la disposición del mobiliario propio de cada aula. En cada aula hay dos maestras que observan, guían, acompañan y respetan

los procesos de aprendizaje de cada niño, complejizando sus descubrimientos para que sean ellos los autores y protagonistas de su propio conocimiento.

Estas aulas están divididas en rincones de interés; existen los rincones específicos como lo son: el rincón de agua y arena, el rincón de construcción, el rincón de arte, el rincón de roles, el rincón de lectura y escritura creativa y por último el rincón de lógico matemático. Cada uno de estos rincones ofrece diversos materiales que les permiten a los niños ampliar las posibilidades, generar su propio conocimiento y alcanzar los objetivos de aprendizaje, según sus propias particularidades; estos materiales se alimentan, en la medida de los intereses de cada uno de los niños y del proyecto de investigación que se está llevando a cabo en el aula.

En las aulas se enfatiza el proceso de exploración y proyectos de investigación a través de la disposición de diferentes tipos de materiales de manera equilibrada, de espacios ricos en experiencias y posibilidades en las que a través de la observación, acompañamiento y documentación, se pueden profundizar procesos acordes a las dimensiones de los niños. (aeiotu, 2011).

El ambiente de las aulas está en constante transformación y crecimiento, gracias a la presencia y experiencias de los niños, en donde las paredes permiten observar los momentos más importantes y significativos para ellos, en las diferentes experiencias que se realizan a diario en el centro Aeiotu Orquídeas de Suba, siendo posible registrarlo a través de la documentación. Esto hace que el ambiente se convierta en el tercer maestro y el aula como el contenedor de experiencias significativas para los niños.

En las aulas también se reconoce la identidad y particularidad de los niños y las familias que las habitan, logrando así, una conexión con el contexto social y un reconocimiento al niño como participantes activos en su comunidad. (aeiotu, 2011).

Áreas sensoriales.

Son espacios lúdicos que les ofrecen a los niños experiencia de aprendizajes a través de múltiples sensaciones, en donde se apoya el juego, la expresión y la autonomía de los niños, generando recorridos de exploración que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Al igual que en las aulas, en las áreas sensoriales se proponen una serie de estrategias para que los niños exploren a través de áreas específicas, aportando experiencias que complementan y dialogan con las aulas académicas, generando así, intereses particulares en los niños que puedan ser posteriormente, provocaciones para profundizar con otros elementos en las aulas académicas bajo el acompañamiento de las maestras. (aeiotu, 2011).

En el centro Aeiotu Orquídeas de Suba encontramos aéreas sensoriales con lenguajes específicos como son: la luz y la sombra, la literatura, el sonido, el movimiento creativo, sabores y saberes, la experiencia científica y el cultivo. En estas aéreas los niños están con un maestro quien es el que realiza el acompañamiento a las experiencias.

En estos espacios se busca apoyar y enriquecer el trabajo que se hace por rincones dentro de las aulas, ya que se convierten en un rincón gigante que profundiza un lenguaje; nutrido de más materiales y herramientas didácticas que complejizan los procesos pedagógicos y de aprendizaje. Allí, la exploración es la base para generar inquietudes, preguntas, reflexiones, ideas e imaginarios en los niños, en las que los materiales son característicos de cada área por su especificidad dando mayor variedad en contexto pedagógico y en las posibilidades de exploración de los niños. (aeiotu, 2011).

Aunque en Aeiotu Orquídeas de Suba existen seis aéreas sensoriales, el presente proyecto pedagógico se desarrolla en tres: el movimiento creativo, la luz y la sombra y en sabores y saberes.

Movimiento creativo.

A través del movimiento podemos aprender infinidad de particularidades sobre nuestro cuerpo, sobre el espacio que nos rodea y sobre nosotros mismos. (aeiotu, 2011).

Por medio del juego y el movimiento espontáneo, le permitimos al niño participar y optimizar el trabajo en equipo mediante las experiencias que les ofrece el área, en donde el cuerpo se convierte en una herramienta potencial para aprender; y en donde a través de la sensibilización y el reconocimiento de su cuerpo el niño con sus múltiples sentidos establece relación entre el movimiento y la creatividad.

El interés de esta área especializada se basa en que los niños de exploradores 1, 2, 3 y 4 reconozcan y descubran nuevos movimientos, a su vez expresan sus ideas, emociones y sentimientos, potenciando la motricidad gruesa, fina, viso motora, etc., por medio de experiencias corporales y de juego, (aeiotu, 2011) explorando las diferentes estaciones que les ofrece el área, permitiéndoles que por medio de diálogos verbales y corporales, el niño comparta con sus compañeros y maestras.

Esto permitirá fortalecer el reconocimiento de su esquema corporal mediante la optimización del desarrollo de sus músculos, a través, de las diversas experiencias que se generan dentro y fuera del área, manipulando y explorando los diferentes obstáculos que se encuentran en esta, como lo son el saltarín, la barra de equilibrio, la piscina de pelotas, las sogas, el gimnasio, entre otros.

A la vez el área involucra a los padres de familia, acudientes y la comunidad en las experiencias, rescatando bailes tradicionales de las diversas culturas, rescatando la diversidad y riqueza de las familias en la experiencia educativa de aeiotu. (Intencionalidad área movimiento creativo, información expuesta en el área 2012).

Luz y Sombra.

En este espacio se abre posibilidad para que los niños puedan ver lo complejo a partir de lo sencillo, experimentando sensaciones a través de la luz, la sombra, el color, la imagen y la proyección de la misma. (aeiotu, 2011).

En esta área sensorial los niños pueden relacionar conceptos tan opuestos como luz y sombra; y no solo relacionarlos sino también explorarlos, conocerlos, diferenciarlos y poder establecer su complejidad y sus características especiales como la translucidez, la oscuridad y la composición de color (Intencionalidad área Luz y Sombra, información expuesta en el área 2012).

El objetivo de esta área sensorial es brindarle al niño un encuentro lúdico, en donde se refleje la exploración, curiosidad y el asombro, en donde se desarrollen experiencias educativas innovadoras y donde las dimensiones del niño sean fortalecidas a través de la interacción de la luz y la sombra en un mismo ambiente. (aeiotu, 2011). Todo esto es posible en el momento en que el niño interactúa con elementos como: transparencias de colores, formas, tamaños, al igual objetos que emiten luz, linternas y pinturas fluorescentes, logrando la interacción del niño y la maestra (Intencionalidad área Luz y Sombra, información expuesta en el área 2012).

Sabores y Saberes.

En este espacio de los sabores, de los olores, de las costumbres alrededor de la preparación de la comida y muchas más experiencias que nos conectan con las tradiciones de las comunidades, las familias y los niños para seguir fortaleciéndose en esta área sensorial. (aeiotu, 2011).

En esta área sensorial se podrá realizar experiencias reales de tipo sensorial, a través de los sentidos como el gusto, olfato, tacto y la visión, la elaboración de alimentos, el poder investigar sobre el origen de las comidas, de las frutas, los vegetales, entre otros, involucrando a los compañeros, la familia, las maestras y la comunidad.

Todo estas experiencias y procesos de investigación acercarán al niño a conocimientos sencillos pero profundos, en los que aprenderán a reconocer elementos de su entorno que les permitirán identificar y expresar lo que su imaginación y su realidad les transmite, sus emociones, sentimientos, teorías e hipótesis facilitando su desarrollo cognitivo. (Intencionalidad sabores y saberes, información expuesta en el área 2012).

Proyectos de Investigación.

aeiotu cree en el descubrimiento del sentido de la vida, las cosas no surge de una fórmula, de un único libro, de ideas preconcebidas e impuestas por otros; sino del proceso de exploración que desarrollan los niños. (aeiotu, 2011). Por tal motivo se parte de un interés, una inquietud, una pregunta, la curiosidad de los niños, que los lleva a formular hipótesis, a plantear posibles respuestas y a explorar diferentes lenguajes, creando un pensamiento crítico y creativo. Es por eso que en el proyecto de

investigación se deben generar estrategias que posibilitan la escucha y el diálogo, en donde la observación constante de las acciones y de los juegos de los niños, se puede identificar aquello que realmente les interesa y que conducirá a generar esos proyectos que llevarán a potenciar el pensamiento y el aprendizaje de ellos.

De esta manera surgen los proyectos que se constituyen en una estrategia pedagógica amplia y flexible que permite ser abordada a partir de diferentes tópicos o miradas, a su vez, como investigaciones profundas que pueden comenzar con cualquier acontecimiento casual, una provocación, una idea, una inquietud, un problema puesto por uno o más niños, o una experiencia indicada directamente por los maestros, las familias, el centro o la comunidad. Así mismo, la principal característica de un proyecto es que busca adelantarse en el conocimiento de una forma divertida y placentera, donde las preguntas de los niños, sus teorías, sus hipótesis, situaciones de descubrimiento e investigación, son puntos de partida para hacer un proceso investigativo que más que llevar a la consolidación de verdades, busca que los niños aprendan a aprender. (Aeiotu, 2011).

Estos proyectos de investigación permiten que se hablen de un currículo emergente, ya que las experiencias que se realizan no están preestablecidas ni tienen un cronograma específicos con fechas y etapas del proyecto, sino que se van construyendo día a día con los intereses de los niños, maestras y familias, esto permite que los proyectos se enriquezcan constantemente y que tomen caminos impredecibles.

Los proyectos deben durar desde algunas semanas hasta varios meses. Pueden comenzar como exploraciones cortas que pasan a ser o que se desarrollan a través de investigaciones profundas. En cualquiera de las situaciones anteriormente mencionadas, es importante trabajar con el imaginario de los niños, no dar respuestas inmediatas, ya que no es tan importante llegar a “respuestas correctas”, lo más importante es permitir

que a los niños indagar, preguntar, contestar, volver a preguntarse, discutir con el otro y construir conocimiento. (aeiotu, 2011).

Los proyectos de investigación que se estén llevando a cabo, deben tener una intencionalidad clara, que se pueda ver el hilo conductor, dejando ver que no se trabajó con actividades sueltas sino que se realizan experiencias que están unidas y conectadas entre sí, permitiéndoles a los niños la indagación, el análisis, la complejización de conceptos e ideas, que serán abordados y trabajados con total seriedad y que pueden llevarlos a nuevas búsquedas.

A partir de los proyectos de investigación las maestras tienen la posibilidad de abordar diferentes componentes que les permite fortalecer los procesos emocionales y cognitivos de los niños, entre ellos tenemos: Las habilidades del pensamiento, el desarrollo de la inteligencia emocional, el desarrollo del lenguaje y consolidación de la lengua escrita y oral en el niño, entre otras. (aeiotu, 2011). Estos componentes son abordados por las maestras no como una temática específica ya que independientemente de los proyectos que se estén abordando, las maestras deben tener la capacidad de identificar y conocer los procesos de desarrollo de cada uno de los niños.

Una vez abordados los conceptos que guiaron el presente proyecto, a continuación se presenta el modelo pedagógico sobre el cual se fundamentaron las diferentes actividades y experiencias propuestas a los niños y niñas en aras del objetivo de articulación entre proyectos de investigación y áreas especializadas.

Modelo pedagógico socio - constructivismo

El modelo socio constructivista es el que explica y argumenta la construcción del conocimiento desde las vivencias en el entorno del sujeto teniendo en cuenta el contexto, su cultura e intereses; dejando a un lado la idea de transmitir e imponer conocimientos por medio de un docente. Desde esta postura el docente orienta y facilita el saber más no se apodera del mismo, tal como se ampliara más adelante. Lo que pretende rescatar y defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un “constructor” activo de sus estructuras de conocimiento. (Rosas y Sebastián; 2001. P. 8-9)

La filosofía que planteó Loris Malaguzzi para las escuelas de Reggio Emilia es un ejemplo tangible del socio constructivismo pues en esta filosofía el niño es el protagonista y único dueño de su conocimiento, es decir es quien decide que aprender, como aprender y cuando aprenderlo, según sean sus intereses, siendo el maestro un mediador y acompañante entre el niño y el conocimiento. al igual esta filosofía en el proceso constructivista del conocimiento del niño reconoce el contexto en el que se desenvuelve el niño y lo incorpora en este proceso.

Como plantea Rosas y Sebastian (2001):

El conocimiento se genera en esquemas mentales según sea la etapa biológica en la que se encuentre el niño a lo que Vigostky complementa con la idea que el niño no es un ser aislado al construir conocimiento por el contrario está en constante interacción con

familiares, amigos y pares dándole vida al socio constructivismo y convirtiéndose en el padre del mismo.

De esta forma el modelo socio- constructivista habla de lo innato del ser humano, su entorno sociocultural y la interacción con el mismo para generar conocimiento. En palabras de vigostky citado por Rosas y Sebastian (2001):

Sostiene que así como la introducción de la herramienta transforma completamente la relación de trabajo del hombre con su medio físico, la incorporación del signo a una operación psicológica natural reestructura completamente su naturaleza. Al convertirse en un nuevo vínculo entre la operación y el objeto, entre el sujeto y el objeto, ambos, herramienta y signo, establecen una nueva forma de relación que da especificidad a la actividad humana.

Así, este modelo maneja y propicia acciones tales como la experimentación, manipulación, suposición, etc. donde el lenguaje (signo) y los objetos que conoce le permitirán construir y dar a conocer nuevos saberes que irán cambiando en la medida que se va preguntando sobre eso nuevo (herramienta).

A continuación se presentan tres aspectos fundamentales del modelo pedagógico socio constructivista que se relacionan con currículo emergente con Reggio Emilia y con la presente propuesta pedagógica siendo estos:

Noción de niño.

El niño dentro del modelo socio constructivista es un ser capaz de elegir que necesita aprender y como lo va aprender, autónomo, único, con habilidades para resolver sus conflictos e inquietudes teniendo como base lo que ya sabe lo que ya construyó.

Como lo afirma Malaguzzi (1990) No se concibe como ser biológico únicamente, este aspecto del sujeto es importante y hace parte de su desarrollo, pero como sustenta Rosas y Sebastián, (2001) el individuo no es solo un producto del ambiente; es un particular conjunto de interrelaciones que puede ser materializada por múltiples conjuntos de elementos propios de un organismo o sistema (.p.20)

Adquisición del conocimiento.

El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza, llamada “deseo de saber”, nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea (Paraca, Bruno, Abanan, 2005. 1.2). La contradicción, el error, la incertidumbre y la variación son acciones que vive el niño internamente; que a su vez es socializado con sus compañeros para hacer una construcción colectiva y personal del conocimiento. Con lo anterior podemos afirmar con Piaget (1974/1980; 1967/1985) citado por Rosas y Sebastián (2001) que una estructura cognitiva así como todas las estructuras propiamente definidas tiene tres propiedades básicas: de totalidad, de transformaciones y de autorregulación.

Según Malaguzzi (1990) La educación aparece como una constante interacción – relación no con un sentido único, que se lleva a cabo en una constante actividad de intercambio, integración, que va del profesor al niño y del niño a otros y de estos al profesor un proceso cíclico (El niño y el profesor viven un ambiente de respeto y reciprocidad como fuente de riquezas y recursos).

Rol del maestro.

Los maestros están en constante construcción de estrategias pedagógicas que inviten a los niños al conocimiento y respondan a la potenciación del protagonismo constructivista de sus saberes de acuerdo a las características del grupo y de cada niño. Restrepo 2000 citado por (escuela rural, 2008; 4) el maestro en el aula se convierte en un facilitador, orientador, guía, confrontador y desequilibrador dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

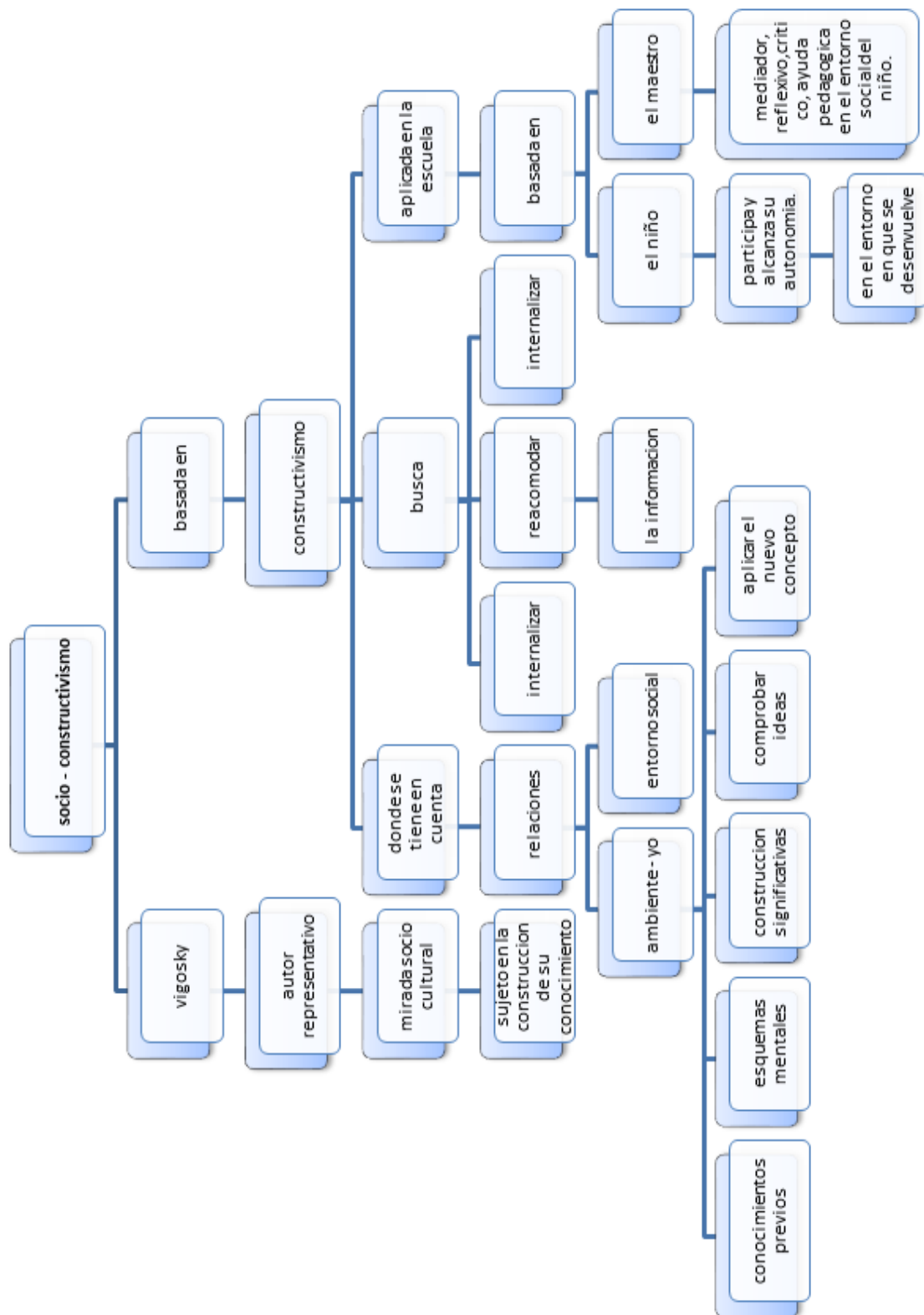
El educador vigostkyano puede ser concebido como el piagetano, como un actor siempre atento al desarrollo de los educandos. La diferencia se halla precisamente en la caracterización de ese desarrollo, el cual para vigostky se realiza en los procesos de internalización que permite la zona de desarrollo próximo (ZDP del educando). Siendo así la ZDP un conocimiento completo en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Rosas y Sebastián 2001)

De acuerdo con lo anterior el aprendizaje socio constructivista es un aprendizaje interior de reconocimiento de sí mismo y el entorno que lo rodea, donde la interacción con los demás es fundamental para retroalimentar saberes construidos, fortaleciendo el conocimiento inicial. El aprendizaje dentro del modelo socio constructivista se convierte en una construcción de cada estudiante que conlleva a reestructurar los esquemas mentales del individuo, y alcanzar un mayor nivel de complejidad, es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias aisladas.

El lenguaje y el propiciar ambientes para que el niño interactúe, se enfrente a retos y cuestionamientos nuevos serán los móviles para que el niño halle respuestas y movilice los saberes que ha adquirido en otras situaciones y vivencias personales.

El socio constructivismo es una oportunidad educativa para reconocer a cada niño o sujeto con sus características particulares en cada uno, y a partir de sus diferencias brindarles acceso al conocimiento. Es una oportunidad para entender y aceptar la diferencia en una sociedad diversa, donde el color de la piel, cultura o intereses no sean una excusa para negar educación de calidad y en igualdad de condiciones; donde se respetan procesos, tiempos y ritmos de aprendizaje.

Mapa conceptual síntesis del modelo pedagógico socio-constructivista



Implementación de la propuesta pedagógica

A continuación se presenta brevemente la caracterización de los grupos exploradores y aventureros quienes previo a la implementación de la propuesta, en la fase dos, diseños de la propuesta, se realiza la identificación de los grupos, al igual que se abordan los proyectos de investigación de las aulas desarrollados por estos grupos. Con relación a las predicciones, estas se conciben en Reggio Emilia como la experiencia planteada por las docentes titulares bajo los intereses de los niños y niñas del centro aeiotu; está no se convierte en un requerimiento a desarrollar en el día, esta puede ser modificada durante el transcurso de la experiencia o del día según sean las situaciones del momento, como lo propone el currículo emergente nombrado anteriormente. Finalizando este capítulo se encuentra una matriz sintética del desarrollo de la propuesta pedagógica con cada una de las experiencias realizadas y el formato en el cual fueron elaboradas cada una de las predicciones.

Caracterización de los Niveles

Exploradores 1.



Exploradores 2.



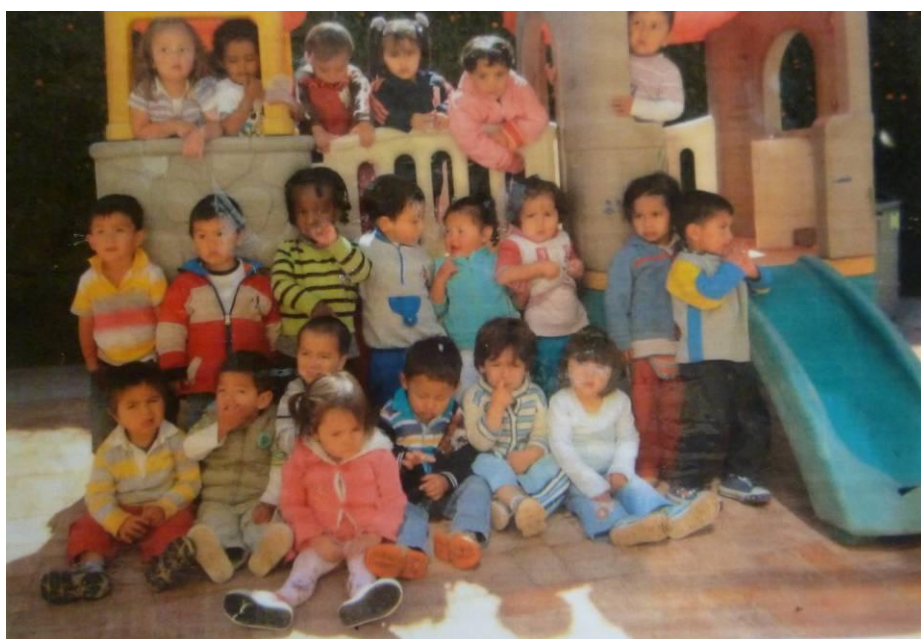
Estos grupos son unos de los más pequeños de los 4 exploradores. Al iniciar el año eran un grupo con mucho llanto, inseguridad para movilizarse e interactuar con el espacio y sus maestras, poseían bajo control de esfínteres y su participación en las experiencias era por poco tiempo. Con ellos se llegaron a algunos acuerdos que se recordaron constantemente, les gusta tener propuestas y objetos nuevos en el aula pues su interés aumenta y es constante en el día, proporcionándoles autonomía en la rutina del centro (ir al baño, comer solos, cambiar de ropa et.) aunque a los nuevos aún se les dificulta ser independientes, hay que guiarlos más por medio de sus compañeros y maestras. Las pinturas y el papel celofán son sus objetos favoritos para interactuar con el espacio, su lenguaje aun no es muy fluido, mas sin embargo entre pares se comunican bastante.

Apoyos para

Karen: Los movimientos corporales se le dificultan, pues tiene sobrepeso por lo cual se encuentra en control nutricional para balancear su peso. Requiere mucha motivación para levantarse correr, caminar, manipular objetos, aplaudir etc.

Manuel: Ingresó al centro meses después de iniciar el año. Utiliza pañal, reconoce muy pocas partes de su cuerpo, su leguaje hasta hora es por medio de ruidos bocales, y la interacción con el espacio, con sus compañeros y en las experiencias es por medio de las docentes y su constante compañía para entender y disfrutar la rutina del centro.

Exploradores 3.



Un grupo totalmente independiente, manifiestan todas sus inquietudes. Sus estaciones favoritas del área son el túnel y el retroproyector. El parque es su mayor debilidad, estar allí es toda una aventura; las experiencias les causan gran interés pero su permanencia en estas es mínima, pierden el interés rápidamente, expresan sus alegrías y tristezas (emociones) notablemente. Cada uno tiene un algo que es importante para llevar a cabo las asambleas y experiencias por eso cuando falta alguno se siente el vacío para los

niños y las maestras. Las linternas y los sombreros son sus objetos favoritos, en ocasiones son conflictivos y hallan la solución en los gritos y golpes algo que estamos buscando mediar cada instante que están en el centro, ayudándoles a descubrir y conocer nuevas formas de solucionar sus conflictos. Colaborar con las obligaciones del área y las dificultades de sus compañeros es la cualidad más destacada de este grupo.

Apoyos para

Camilo: Es un niño que requiere mayor acompañamiento por parte de las docentes, pues al sentirse olvidado no se hace participe en las experiencias, ni en las asambleas. Permanece la mayor parte del tiempo en el túnel, cuando se le invita a participar llora, se enoja, discute, en ocasiones se acerca pero vuelve y se va para el túnel. Por el contrario bajo el dialogo individual su interés por el área y sus compañeros se eleva, llevándolo a participar.

Exploradores 4.



Este grupo aparte de ser el más grande de los exploradores tiene una característica en particular y es que fue un grupo creado con niños nuevos es decir es el primer año en el centro aeiotu para todos , por lo cual adaptarse a la rutina del centro no ha sido fácil, tener horarios y espacios para cada acción es algo nuevo para ellos, mas sin embargo en todas las experiencias que en el centro se han generado con ellos se las han gozado al límite, pues es un grupo con gran imaginación y siempre están inventando cosas nuevas con los objetos y experiencias que se les ofrece sus padres están muy contentos con el centro y se gozan cada día en aeiotu al igual que sus hijos. Las estaciones de mayor agrado y visita son: las mesas de luz y la estación de arte, al igual que el retroproyector. Es un grupo que siempre está a la espera de lo que pueda pasar en el área con las experiencias que se halla preparado para su visita por el espacio.

Apoyos para

Este grupo no requirió apoyos con niños específicos, mas sin embargo se utilizaron apoyos grupales por medio de material audiovisual al igual que el constante acompañamiento de las maestras.

Aventureros 1.

Este grupo de aventureros 1 está integrado por niños con muchas ganas de jugar y conocer su mundo exterior, este grupo se caracteriza porque son observadores como sucede con dulce María y con Sharon, quienes al igual que sus compañeros están dispuestos a todo lo que la maestra les brinde en las experiencias.

Son niños que expresan en cada momento del día sus emociones, gustos e intereses de manera espontánea, donde cada vez que se están frente a algo nuevo son curiosos y creativos frente a cada cosa que se les brinde como momentos de compartir en el área sensorial de sabores y saberes.

Estos niños se caracterizan también por ser colaboradores, siempre están dispuestos a colaborar en cada momento del día sin importar lo que haya que hacer, cada niño de este grupo es especial sobre todo Laura una niña con necesidades educativas especiales, y sin embargo es una niña muy juiciosa y colaborativa y cariñosa.

Es un grupo atento a todas las actividades que se les brinde, son juiciosos y muy amables con los demás.

Apoyos para

El apoyo fue para todos los niños de manera visual, haciendo un acompañamiento cercano sobre la experiencia y un diálogo mutuo entre todos maestra y niños

Aventureros 3.

Este grupo se caracteriza por ser el más juicioso de todos y muy observadores, cada niño se está indagando cada cosa que lo rodea, son muy solidarios y compañeritas, cada niño es querido con todos los que los rodean cada niño es muy juicioso y amable con los demás.

Son observadores y recursivos cada niño se las ingenia para llevar a cabo sus juegos con lo que hay en el área, con las cucharas hacen pistolas, con los platos volantes de carros y así sucesivamente.

Es un grupo el cual es amante a los cuentos, les encanta que les lean cuentos y les muestran las ilustraciones del libro y hablar sobre lo que ven, no le gusta cambiar muy seguido de cuento, sino que por el contrario les gusta leer el mismo libro varias veces, son muy observadores se dan cuenta de todos los detalles de la ilustración de un cuento que se esté leyendo, son muy consentidores y amables con las docentes y son muy obedientes en cuanto al estar siempre con el grupo y con los compañeritos.

Apoyos para

El apoyo fue más para todos y en caminado a lo visual, con un acompañamiento cercano a cada niño y con una motivación a todos los niños para avanzar en el dialogo en el transcurso de la predicción.

Aventureros 4.

Es un grupo muy juicioso y colaborador, este grupo se caracteriza por estar en constante cuestionamiento frente a lo que vamos a hacer, es decir, cada niño pregunta sobre lo que la actividad que se va a realizar, cómo se va a realizar y por qué, y además aportan ideas para que se realicen en el transcurso de la actividad.

También son niños observadores, y se cuestionan frente a todo lo que ven, son niños recursivos que no se detienen por nada, y si tienen un inconveniente todos se ayudan y andan juntos.

Son investigadores, les encanta estar conociendo cada cosa que tienen a su alrededor, explorarla, modificarla si pueden y sobre todo buscan que todos estén conociendo las

cosas sin que ninguno se quede, son muy compartidos con lo que aprenden en su día a día.

Finalmente son muy ordenados, no dejan nada en desorden, juegan con todas las cosas del área de sabores y saberes pero al final siempre recogen sus cosas y las guardan en su sitio sin dejar nada tirado. Son niños muy juiciosos y atentos, son muy solidarios los unos con los otros, nunca se dejan solos y cuando alguno se retira del grupo de inmediato todos avisan a la docente y siempre hay quien se ofrece a ir a buscarlo, y hasta que el niño no pararse no están tranquilos.

Apoyo para

El apoyo se presentó para todo el grupo basado en el acompañamiento durante el desarrollo de las predicciones, y en la motivación que llevo a los niños a disfrutar y a enriquecer sus saberes en la experiencia.

Una vez caracterizados, también en la fase dos, se descubrieron los proyectos de investigación de las aulas realizados en los grupos, a continuación se presenta dicha descripción.

Descripción de los proyectos de investigación de las aulas a articular en las áreas especializadas

Inicialmente cada una de las docentes indaga con los niños los intereses y saberes previos de cada uno de ellos, con el propósito de establecer un proyecto de investigación que reuniera cada interés y expectativa que llevan los niños al aula.

Exploradores 1 y 2, la cocina.

En un principio los niños mostraron interés por las llantas, pues en ese momento el jardín contaba con algunas llantas recolectadas por el mismo y estas llamaron la atención de la mayoría de los niños, con el transcurso de los días este interés se fue perdiendo y transformando en un nuevo interés por saber qué podemos y qué no podemos comer. Este cambio se dio con el hallazgo de lombrices dentro de las llantas y el deseo de querer comerlas al cual las maestras dieron a entender que las lombrices no eran para comer y los niños se mostraron entusiasmados por encontrar cosas que pudieran consumir. De esta forma nació el proyecto de investigación la cocina, el cual fue llevado al aula por las maestra titulares y a las áreas por las maestras en formación logrando así la articulación entre estos dos espacios; allí los niños hicieron mezclas de diferentes alimentos descubriendo su sabor, color, forma, textura así como la forma de prepararlos, manipularlos y comerlos entre otras cosas.

Exploradores 3 y 4, como me veo desde el maquillaje artístico.

Para estos dos grupos el proyecto de investigación tenía el mismo nombre pero los intereses se dividían en 2: exploradores 3 se inclinó por los animales salvajes y exploradores 4 se inclinó por las mariposas. Aunque no siempre fue así, al iniciar el año las maestras invitaron a los niños a explorar el aula donde pudieron observar que estos se apasionaron por la pintura y sus colores, les gustaba pintarse el cuerpo personificando el animal de su preferencia, esto permitió que las maestras dispusieran

en el espacio maquillaje artístico. Cuando las maestras plantearon el proyecto de investigación quisieron darle un enfoque cultural (cultura muisca de Suba) por tal razón llevaron imágenes, historias y una integrante de esta cultura quien les enseñó a maquillarse con significado según rituales de la cultura. Aunque los niños mostraron interés por este suceso, al pasar pocos días sus maquillajes en las nuevas experiencias se fueron inclinando hacia los animales, razón por la cual el proyecto concluyó con la indagación de los diferentes animales desde el maquillaje. Lo anterior dio como resultado:

Exploradores 3; su interés se reafirmó por los animales salvajes y su habitad teniendo cada niño su animal predilecto por el cual indagó durante el proyecto.

Exploradores 4; en un recorrido por el Centro, se encontraron al mover un árbol una linda y colorida mariposa razón por la cual este grupo se interesó por las mariposas y su habitad.

Aventureros 1, el avión.

Al iniciar el año uno de los niños llevo al Centro un avión de juguete, donde la maestra titular realizó una asamblea con este, los niños realizaban preguntas muy entusiasmados queriendo saber más sobre este juguete, además de que todos quería uno. Por esta razón la maestra invita a los niños a elaborar el avión del aula donde cada uno puso su conocimiento en esta elaboración y su decoración. A raíz de esto en el área se fundamentaron y prepararon los diferentes alimentos que se podían servir en un avión, especificando quiénes los servían y que alimentos se ofrecían para un vuelo con trayecto largo o corto.

Aventureros 3, la cocina.

Este proyecto de investigación surgió por los primeros acercamientos de los niños al área especializada de sabores y saberes donde todo el tiempo querían contar lo que preparaban sus padres en casa para alimentarse, allí la maestra planteó un proyecto donde indagaban la procedencia de cada una de las familias sus tradiciones y antecedentes. Por medio de este proyecto se logró armar un árbol genealógico con historias de cada uno en el aula y un libro de recetas familiares en el área, así conocimos cada entorno familiar de los niños.

Aventureros 4, los policías.

Uno de los momentos más recurrentes en este grupo era la representación de buenos y malos donde los buenos perseguían a los malos y los malos se defendían con pistolas, razón por la cual la maestra hace un conversatorio con los niños para saber lo que los niños entendían por bien y mal, allí los niños dieron a entender que los buenos eran policías y los malos eran los que ocasionaban daño a las demás personas, por este motivo nace el proyecto los policías, donde crearon un nicho simulando un lugar de castigo donde los niños que no se portaban bien debían ir allá y reflexionar sus acciones. Desde el área sabores saberes se indago sobre los alimentos que los policías consumían para hidratarse y tener energías para poder atrapar a los malos según palabras de los niños, además que se encontraron los utensilios de los policías en los cuales se debían portar estos alimentos.

Tabla 5. Síntesis de los proyectos de investigación a articular en las áreas especializadas

AREAS SENSORIALES	NIVEL	GRUPO	PROYECTO DE INVESTIGACION
MOVIMIENTO CREATIVO LUZ Y SOMBRA	Exploradores	1	La cocina
	Exploradores	2	La cocina
	Exploradores	3	Como me veo desde el maquillaje artístico (animales salvajes)
	Exploradores	4	Como me veo desde el maquillaje artístico (las mariposas)
SABORES Y SABERES	Aventureros	1	El avión
	Aventureros	3	La cocina
	Aventureros	4	Los policías

En la fase tres, de la presente propuesta, se siguieron dos objetivos, el primero el desarrollo de las predicciones y el segundo la recolección de datos. A continuación se presentan las predicciones realizadas posteriormente en la fase cuatro, se relacionan los datos con los análisis de los resultados y sus conceptualizaciones

Predicciones realizadas

En el formato que se presenta a continuación, se da cuenta de la estructura utilizada para planear y realizar seguimiento a las experiencias propuestas a los niños en aras de la articulación de sus proyectos de investigación de aula y las áreas sensoriales. En el formato se puede observar el espacio para expresar cada uno de los conceptos y teorías que fundamentaron la propuesta así como las estrategias utilizadas para la articulación

de los proyectos de investigación, los apoyos utilizados para cada grupo y el desarrollo de la misma.

En las áreas sensoriales movimiento creativo y luz y sombra, las experiencias se trabajaron desde dos proyectos de investigación: la cocina y maquillaje artístico, proyectos de investigación desarrollados en los cuatro grupos de exploradores del centro aeiotu Orquídeas de Suba. En total se realizaron dieciséis experiencias, especificadas más adelante en el cuadro síntesis de las predicciones y categorías de análisis.

En el área sensorial sabores y sabores se articularon tres proyectos de investigación en tres grupos de aventureros; en total se realizaron cinco experiencias especificadas más adelante en el cuadro síntesis de las predicciones y categorías de análisis.

Tabla 6. formato para las predicciones

PROYECTO PEDAGÓGICO ARTICULACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CON LAS ÁREAS	
Nivel:	Proyecto de investigación:
Categoría que posibilita articular el proyecto y los rincones:	
Descripción de las estrategias didácticas a realizar para la articulación:	
Objetivo:	
Tiempo:	
Recursos:	
Cómo se relaciona la estrategia didáctica con el socio-constructivismo:	
Con cuál categoría de inclusión educativa se relaciona y cómo lo hace:	
Con cuál categoría de la filosofía de Reggio Emilia se relaciona y cómo lo hace:	
Apoyo específico para _____:	
Análisis del desarrollo de la estrategia didáctica:	

A continuación se sintetizan las predicciones y categorías que permiten el análisis de las experiencias realizadas en las áreas sensoriales con los grupos anteriormente nombrados dichas categorías son: objeto, temática y exploración como posibilitadores de articulación en las áreas sensoriales con los proyectos de investigación de las aulas; además se tuvieron en cuenta algunas categorías desde la filosofía Reggio Emilia el modelo pedagógico socio constructivista y la inclusión.

Tabla 7. Cuadro síntesis de las predicciones y categorías de análisis.

área especializada	Nivel	Grupo				Proyecto de investigación			Experiencia	Categoría que permite la articulación			Categorías desde Reggio Emilia					Categorías desde el socio constructivismo				Categorías desde inclusión				
		1	2	3	4	la cocina	maquillaje artístico (animales salvajes)	maquillaje artístico (las mariposas)		objeto	temática	exploración	Noción de sujeto	Experimentación	Igualdad	Investigación	Exploración	Interacción	Rol del maestro	Noción de niño	Niño - Entorno	Niño - Ambiente	Participación	Integración	Equidad	Diversidad
luz y sombra	Exploradores		x			x			Los colores que me alimentan		El color				x					x	x			x		
			x			x			la imagen perdida		Imagen		x							x	x		x			
			x			x			El corazón de los alimentos		Imagen					x	x						x			
				X	x		X	x	carnaval en la selva	cuento			x				x						x			
				X			X		La magia del color		color			x						x						x
				X	x		X	x	Creando con las telas	tela				x							x	x			x	
				X	x		X	x	jugando y proyectando		reflejos					x				x						x
			X				cuidando mi cuerpo			indagación	x								x	x		x				
Movimiento Creativo	Exploradores	x	x			x			un gran chefs			creación	x				x	x							x	
		x	x			x			un dulce amigo	cuento					x					x	x	x				
		x				x			amasando y creando				x				x			x			x			
		x				x			pisando y tomando			Preparación			X		x								x	
		x	x			x			pintuverduras		color					x			x					x	x	
					x			x	conociendo mi cultura		movimiento			x							x	x	x			x
					x			x	soy un animal salvaje	maskaras						x	x			x						x
					x			x	volando como mariposas	telas						x	x				x	x	x	x		
					El Avión	La cocina	Los Policías																			

Sabores y saberes	Aventureros	x			x			Azafatas y azafates			investigación	x		X			x	x			x	x		
		x			x			comida para el viaje			Preparación	x			x	x	x	x			x	x		
				X			X		recetas deliciosas	recetas		Preparación	x			x			x	x		x	x	
				X			X		recetas deliciosas	recetas		Preparación	x		X			x	x			x		x
					x			x	como ser un gran policía			Investigación	x			X		x	x			x		x

Tabla 8. Apoyos propuestos para cada experiencia.

área especializada	Nivel	Grupo				Proyecto de investigación			Experiencia	Apoyos				
		1	2	3	4	la cocina	maquillaje artístico (animales salvajes)	maquillaje artístico (las mariposas)		Visual	Auditivo	Acompañamiento	Dialogo	Motivación
luz y sombra	Exploradores		x			x			Los colores que me alimentan			x	x	x
			x			x			la imagen perdida	x				x
			x			x			El corazón de los alimentos	x		x		
				x	x		x	x	carnaval en la selva		x	x	x	
					x		x		La magia del color			x		x
					x	x	x	x	Creando con las telas			x	x	
					x	x	x	x	jugando y proyectando			x		x
Movimiento Creativo	Exploradores		x	x		x			un gran chefs			x		x
			x	x		x			un dulce amigo		x	x		x
			x			x			amasando y creando			x	x	
			x			x			pisando y tomando	x				x

		x	x			x			pintuverduras					x
					x			x	conociendo mi cultura	x		x		
					x			x	soy un animal salvaje		x			x
					x			x	volando como mariposas	x		x	x	
					El Avión	La cocina	Los Policias							
Sabores y saberes	Aventureros	x				x			Azafatas y azafaes	x		x	x	
		x				x			comida para el viaje			x	x	x
				x			x		recetas deliciosas			x	x	
				x			x		recetas deliciosas	x		x		x
					x			x	como ser un gran policia			x		x

Una vez sintetizadas las predicciones realizadas, a continuación se conceptualizarán las categorías trabajadas en las diferentes predicciones y experiencias propuestas para los niños.

Descripción de las categorías

Entendiendo por categoría la interrelación entre la teoría que sustenta la propuesta pedagógica y las vivencias que acompañaron a esta, pues es la categoría la que nos permite hacer reflexión y análisis entre lo que dice la teoría y lo que se vive en el transcurso de la propuesta. “La teoría no sólo revela sino que oculta. Sin categorías nuestras explicaciones se pierden en una mirada de detalles no siempre significativos, y pierden así su unidad social” (Rodríguez, Gil y García. 1996; p.7)

Categorías que permiten la articulación

Objeto.

Entendido como todo aquel material físico que le permite al niño interactuar y adquirir conocimiento por medio de la sensibilidad del mismo (los sentidos), en un ambiente preestablecido, es decir el objeto le debe proporcionar al niño la capacidad de evocar significados y concepciones traídos desde su casa u otros espacios del centro para re

significarlos en un ambiente en el área sensorial por medio de este. Ej. Objeto tela: en una de las experiencias llevadas a cabo la tela sirvió como puente entre el proyecto de investigación de aula y lo vivido en el área sensorial, ya que fue este el que llevó al niño a descubrir y a relacionar el aula con el área sensorial.

Temática.

Visto como la disposición de un ambiente que da paso al desarrollo de un tema o asunto de cualquier disciplina del conocimiento. Ej. Reflejos: en esta experiencia se adecuó el área de manera que los niños se involucraran relacionando su proyecto de investigación de aula con la comprensión de un nuevo tema.

Exploración.

Reconocer, preguntar, examinar o indagar con interés una cosa o un lugar con el fin de crear e interpretar un nuevo saber desde su imaginación, haciendo uso de material sujeto a manipulación y transformación. Ej. Un dulce amigo, en esta experiencia los niños por medio de su imaginación y sus saberes previos conocieron diversos sabores dulces construyendo un muñeco de mermeladas.

Categorías desde Reggio Emilia.

Noción de sujeto.

No se concibe como ser biológico únicamente (requiere más que atención a sus necesidades básicas, aunque también es importante y hace parte de su desarrollo como sujeto).
(Malaguzzi, 1990)

Su desarrollo no se limita a estadios o etapas predeterminadas a una edad y comportamientos específicos cada niño es diferente del otro con particularidades que lo hacen único y dueño de un proceso y ritmo de aprendizaje que es valorado reconocido y respetado por el centro.

El niño por medio de sus vivencias va evolucionando, son las vivencias las que lo llevan a cuestionarse, resolver para ir más allá de esa primera pregunta, está en constante cambio frente a sus intereses y saberes adquiridos.

El niño se pregunta y resuelve sus conflictos internos, mentales emocionales etc.

El niño es un científico explorador-experimentador un artista y espectador.

Experimentación.

La forma en que el conocimiento avanza a través del conflicto cognitivo, la contradicción, el error, la incertidumbre y la variación que vive cada niño internamente y que a su vez es socializado con sus compañeros para hacer una construcción colectiva y personal del conocimiento. (Malaguzzi, 1990)

Igualdad.

El respeto por los procesos de cada niño y el aporte a estos a partir de las experiencias, ambientación y lugares, para un mejor desarrollo íntegro del sujeto. Cualquier estrategia debe desarrollarse con suavidad, y a su debido tiempo, respetando ritmos, pautas y tiempos en el aprendizaje de cada niño brindando relaciones de confianza y seguridad. (Malaguzzi, 1990)

Indagación.

Está interesada en el cómo se aprende más que en el que se aprende, buscando cultivar la duda más que la certeza. Intenta conseguir elementos informativos para la reflexión y la profundización con el sujeto. (Malaguzzi, 1990)

Exploración.

Las posibilidades que se le puedan brindar al niño y a su imaginación para crear, fantasear y aprender desde el color, formas, objetos texturas, etc. Se reconoce la importancia de cada uno de los objetos y actores que rodean al niño teniendo en cuenta que cada uno le ofrece diversas y muy diferentes posibilidades cognitivas, físicas, emocionales etc. (Malaguzzi, 1990)

Interacción.

La constante socialización – relación con el otro, no con un sentido único que se lleva a cabo en actividad de intercambio e integración, por el contrario va del profesor al niño, del niño a otros y de estos al profesor, en un proceso cíclico (El niño y el profesor viven un ambiente de respeto y reciprocidad como fuente de riquezas y recursos). (Malaguzzi, 1990)

Categoría desde el socio constructivismo.

Rol del maestro.

Un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes (negociación); profesional reflexivo que piensa críticamente sus prácticas; dispuesto al cambio a partir del análisis.

Noción de niño.

El niño dentro del modelo socio constructivista es un ser capaz de elegir que necesita aprender y como lo va aprender, autónomo, único, con habilidades para resolver sus conflictos e inquietudes teniendo como base lo que ya sabe lo que ya construyo.

Niño – Entorno.

Reconocimiento de sí mismo y su entorno. Construcción del conocimiento desde las vivencias en el entorno del sujeto teniendo en cuenta el contexto, su cultura e intereses; dejando a un lado la idea de transmitir e imponer conocimientos por medio de un docente.

Niño –Ambiente

Propiciar espacios para que el niño interactúe, se enfrente a retos y cuestionamientos nuevos, estos serán los móviles para que el niño halle respuestas y movilice los saberes que ha adquirido en otras situaciones y vivencias personales.

Categoría desde inclusión.

Participación.

Desde Echeita (2008) comprendemos por participación:

Estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; dar u ofrecer, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y recibir de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo comprensión y estima. (p.95)

Integración.

Desde los planteamientos de Prados concebimos la integración como:

El espacio donde los niños y las niñas pertenecientes a diversas culturas, etnias con y sin discapacidad aprenden juntos de manera recíproca. Oportunidad de ser miembros de la educación formal.

Equidad.

Capacidad de ser educado. “enseñar todo a todos”. Es propia de la naturaleza humana la dotación de sensibilidad y entendimiento. El hombre desde su capacidad de entender y sentir está predispuesto a conocer y comprender el mundo, por tanto las experiencias propuestas deben brindar la participación activa de todos los niños en función de sus diversas necesidades siendo así un derecho ofrecer igualdad de educación a cada sujeto.

Diversidad.

Búsqueda de la forma de educar desde la diferencia bajo la enseñanza comprensiva. Es el proceso que favorece el desarrollo del alumno, los docentes, las familias y los centros educativos.

Una vez descritas sintéticamente las categorías retomadas para las predicciones y posteriormente para los análisis a continuación describimos y definimos los apoyos propuestos para cada experiencia.

Apoyos

Visual.

Entendido como todo aquel material que por medio de la vista facilita la construcción del conocimiento. Ej. Fotografías, videos, títeres, colores, luces etc. Este apoyo aunque era utilizado con todo el grupo se pensó y era de mejor ayuda para algunos.

Auditivo.

Comprendido como las herramientas que evocan algún sonido ayudando al proceso cognitivo de cada niño. Ej. Papel, sonidos naturales, rondas, ruidos vocales, sonidos corporales etc. Este apoyo fue utilizado con el total de los niños pero tenía prioridad con los niños de baja visión y poca concentración.

Acompañamiento.

Acciones realizadas por el docente individualmente, para fortalecer vínculos afectivos, la confianza, la caracterización de cada niño y la interacción del mismo con el ambiente y los demás. Ej. Contacto cercano durante las experiencias o rutina del día.

Dialogo.

Por medio del lenguaje incentivar al niño a expresar sus emociones, permitiéndole al docente identificar y aportar a las mismas; a su vez los niños aprenden a escucharse entre sí. Ej. Palabras de afecto, preguntas, gestos etc.

Motivación.

Actividades realizadas con los niños donde la idea es que estos se interesen y planteen expectativas sobre la experiencia a realizar, Permitiendo que cada niño se vincule y participe de la experiencia. Ej. Cuentos, experimentos, rondas infantiles, objetos novedosos etc.

Resultados y análisis de la propuesta pedagógica

Una vez caracterizados los niveles y descritos los proyectos de investigación de las aulas, a continuación se presentarán los resultados de la propuesta pedagógica que surgió a partir de la situación problema identificada mediante la observación participante, las reflexiones y la lectura de documentos. La propuesta permitió mejorar de forma significativa los procesos de aprendizaje, participación, equidad, solidaridad entre otros, promoviendo la formación de sujetos constructores de sus propios conocimientos.

Estos resultados se organizaron en dos momentos: primero, atendiendo al objetivo específico uno, se presentan los análisis de las indagaciones sobre experiencias previas de articulación en aeiotu, luego, atendiendo a los objetivos específicos dos y tres, se presentan los logros en cuanto a la articulación de proyectos de investigación y las áreas interrelacionando en estas subcategorías pertenecientes a categorías más amplias como inclusión, Reggio Emilia y socio-constructivismo y los análisis de los apoyos propuestos para los procesos de participación e inclusión.

Con el interés de indagar acerca de las experiencias previas de articulación, tal como fue el objetivo uno y la fase metodológica uno, se realizó un primer acercamiento al desarrollo de los proyectos de investigación, esto, por medio del diálogo con las maestras titulares de áreas sensoriales y aulas, donde se logra percibir la diferencia de las propuestas de las predicciones de cada una frente al mismo grupo, estos intereses se fundamentaban en la finalidad del espacio que se dirigía. Por ejemplo se notó el poco conocimiento sobre la

labor pedagógica que se llevaba a cabo en los otros espacios orientados por sus compañeras y por donde rotan diariamente los niños.

Como segundo acercamiento se realizó una lectura sistemática a la documentación expuesta en cada una de las aulas y áreas especializadas, estableciendo que en las experiencias realizadas en cada uno de los espacios, se refleja que los protagonistas en las experiencias documentadas son los mismos pero no se halla cohesión pedagógica en los registros de cada espacio, por ejemplo, mientras en un aula se trabajaban los bichos, en el área se hacía énfasis en la motricidad gruesa.

Un tercer acercamiento consistió en la lectura de distintos documentos institucionales, los cuales revelaron que una de las características de trabajar por ambientes y tener diversos espacios es la articulación entre los mismos, es decir, trabajo pedagógico en equipo, donde las partes hablan y dan cuenta del todo y el todo de sus partes.

Estos 3 acercamientos donde observamos, buscamos, preguntamos y leímos posibles articulaciones, dejaron como resultado el reconocimiento de una articulación pensada y planteada por el Centro pero desconocida por sus maestras.

Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área movimiento creativo

Articulador: Objeto.

En las experiencias llevadas a cabo en el área especializada de movimiento creativo; como son un dulce amigo trabajada con exploradores uno y dos, soy un animal salvaje y volando

como mariposas trabajadas en exploradores cuatro, la articulación se pensó y se llevó a cabo por medio de los objetos cuento, máscaras y telas, respectivamente, ya que estos, posibilitaron que el niño se enfocara en un objeto y permitiendo la construcción del saber, por medio de sus sentidos; dándole fuerza pedagógica y protagonismo a este, durante el momento en que se desarrolla la experiencia.

Este objeto, le ofreció al niño diversas posibilidades cognitivas, físicas y emocionales, dando paso a la exploración y la interacción, ya que le brindó la posibilidad de crear, fantasear, aprender desde el color, las formas, las texturas, entre otras, también nos permitió evidenciando que el niño es un ser capaz de elegir qué es lo que desea y necesita aprender y como lo va a aprender, resolviendo conflictos e inquietudes frente a lo que sabe, socializando su conocimiento con sus compañeros y sus maestras, mostrando así que el conocimiento es un proceso recíproco que le proporciona una mayor fuente de riqueza y recursos, frente a lo que se está viviendo.

Para que el objeto lograra su propósito articulador fue importante que este tuviera elementos comunes o cotidianos en el desarrollo del proyecto de aula, hablare de cada uno de los objetos utilizados, teniendo en común la experimentación previa en las asambleas realizadas con los niños.

Uno de los primeros objetos fue un cuento, implementado con el grupo de exploradores uno y dos, en donde su proyecto de investigación es la cocina; este cuento se inventó pensando en las posibles cosas o elementos que las madres o alguna persona de su entorno familiar utilizaran en la cocina, recopilaba palabras y conceptos trabajadas en el aula, pues así con mayor agilidad los niños y niñas lograron hacer enlace y relación con su proyecto,

enriqueciendo lo aprendido en el aula con lo vivenciado desde la experiencia en el área movimiento creativo. El cuento no era en forma de libro, sino se realizó unas imágenes grandes y a medida que se iba contando el cuento se iban sacando las imágenes, y de esta manera recrear lo que se estaba contando.

En la imagen 1 se puede observar como la docente en formación, interactúa con las imágenes a medida que va contando el cuento, en el momento de la asamblea, de tal manera que logra captar la atención de los niños, frente a lo que se está diciendo.



Imagen 1: Exploradores 1 en la experiencia “Un dulce amigo”

A medida que se iba contando el cuento, los niños cada vez, se interesaban más por lo que se estaba realizando, se escuchaban unos a otros y se emocionaban con lo que se estaba contando. “...Nicol al ver algunas de las imágenes del cuento gritaba con gran alegría, mi mamá también hace eso, y se ponía de pie en muchas ocasiones, con tal de dar a conocer sus percepciones sobre el cuento y comparándolas con las cosas que su mamá realiza en la cocina y de la cual ella dejó ver que era participe...” (Diario pedagógico 53).

En la imagen 2, se puede observar como los niños de exploradores uno, en el momento en que se está llevando a cabo la asamblea, se hacen participe de la lectura del cuento, dando sus puntos de vista e intercambiando ideas con sus demás compañeros.

Imagen 2: Exploradores 1 en la experiencia “Un dulce amigo”



Esto nos deja ver que la participación fue uno de los puntos clave, ya que les permitió a los niños, compartir experiencias enriquecedoras para todos, mostrando los testimonios de cada uno de ellos, frente a los que se estaba diciendo y frente a las circunstancias que vivieron mutuamente.

El segundo objeto utilizado fueron las máscaras, con el grupo de exploradores cuatro, este objeto fue pensado desde el interés de los niños y su proyecto investigativo, que es como me veo desde el maquillaje artístico, teniendo en cuenta que este fuera del agrado de todos los niños, que no causara pánico ni disgustos en ellos, ya que serían unas máscara de animales, que ellos se pondrían y no sabría cuál sería la reacción de algunos frente a lo que se estaba haciendo, ya que se esperaba que este objeto le evocara emociones, sensaciones, vivencias y que pueda ayudar a superar ciertas fobias en los niños, pero que nunca se convierta en el elemento que impidiera la interacción del niño, ni el que le obstaculizara la oportunidad que este tiene para aprender.

A raíz de su proyecto de investigación, los niños se comenzaron a interesar por los animales salvajes, dejando claro que era el cómo se podían maquillar como esos animales, por tal motivo, la articulación del interés en ese momento de los niños con el área de movimiento creativo, la lleve a cabo en la medida que el niño logro convertir su cuerpo en una herramienta potencial para aprender; y en donde a través de su cuerpo los niños establecen una relación entre el movimiento y la creatividad.

Con esta experiencia se quería que todos los niños desde su diversidad, lograra una mejor participación e interacción en la experiencia, dando paso a la exploración del área, recreando sonidos y movimiento de algunos de sus animales favoritos, permitiendo que crearan e imaginaran situaciones, que los llevaran a un mundo nuevo, brindándole múltiples oportunidades de interacción con el ambiente.

Imagen 3: Exploradores 4 en la experiencia “soy un animal salvaje”



En la imagen 3, se puede observar como Leonardo caracteriza a un tigre, utilizando como herramienta principal su cuerpo en interactuando con el entorno, en la medida que trepar por el gimnasio para representar los movimientos de este animal salvaje.

El tercer y último objeto utilizado fueron las telas, con exploradores cuatro, ellos a raíz de su proyecto investigativo, como me veo desde el maquillaje artístico, despertaron un nuevo interés, que fueron las mariposas y todo lo concerniente a ellas, en la experiencia se quería que los niños utilizaran la tela como si fueran las alas de la mariposa, recreando los diversos colores que pueden tener. Esto permitiría que el niño articular su proyecto investigación con el área especializada de movimiento creativo y que interactuara por medio de la imaginación y el juego, enfrentando y fortaleciendo sus saberes.

“... cuando saque las telas ellos de una vez corrieron y las cogieron y comenzaron a mirar que podían hacer con ellas. Pero Martin de una vez la cogió, se la puso en la espalda y comenzó a mover sus brazos como si la tela fueran las alas de la mariposa, cuando los niños vieron a Martin comenzaron a hacer lo mismo...” (Diario pedagógico 52).



Imagen 4: Exploradores 4 en la experiencia “volando como mariposas”

Como podemos observar en la imagen 4; se encuentra Martin en uno de los espacios de movimiento creativo, utilizando la tela como si fueran las alas de la mariposa, y al fondo de la imagen al lado izquierdo podemos ver a Mariana tratando de estirar la tela para imitar a Martin.

El interés del área especializada se basa en que los niños de exploradores reconozcan y descubran nuevos movimientos, a su vez expresen sus ideas, emociones y sentimientos, potenciando la motricidad gruesa, por medio de experiencias corporales y de juego, logrando así la construcción del conocimiento desde las vivencias y propiciando un espacio en el que el niño interactúe, se enfrente a retos y cuestionamientos nuevos, en donde pueda hallar respuestas y reafirme los saberes que ha adquirido en otras situaciones y vivencias personales.

Por este motivo el objeto preferiblemente debe ser material en común entre las aulas y las áreas especializadas y así puedan desarrollar su proyecto de investigación, en los espacios

que le ofrece ajetu. Teniendo como apoyo un dialogo en donde se incentiva al niño a expresar sus emociones y a escuchar las opiniones de sus compañeros, y un acompañamiento que permita fortalecer los vínculos afectivos, la confianza, y se pueda evidenciar la caracterización de cada niño y la interacción del mismo con el ambiente y los demás, motivándolo a la construcción del conocimiento.

En estas experiencias fueron importantes los apoyos utilizados, ya que permitieron que los niños interactuaran, con cada una de las estaciones, a la vez que iban retroalimentando su proyecto de investigación, estos apoyos fueron, acompañamiento, dialogo, motivación, auditivo y visual. Gracias a estos el vínculo entre docente y alumno, se hizo más notorio al docente responder a las necesidades educativas del niño y al niño sentirse apoyado por él.

Articulador: Temática.

En tres experiencias llevada a cabo en el área de movimiento creativo, como lo son pintuverduras que se trabajó con exploradores uno y dos y conociendo mi cultura trabajada con exploradores cuatro, se llevó a cabo la articulación por medio de la temática color y movimiento, ya que estos dispusieron el ambiente y dieron paso al desarrollo de la experiencia, permitiéndole la construcción del saber y el fortalecimiento de sus conocimientos previos.

La primera temática trabajada fue el color, que se desarrolló, como lo dije anteriormente con exploradores uno, en donde su proyecto de investigación era la cocina; la experiencia consistía en que los niños por medio de unos objetos como lo son la mora, una zanahoria y

la espinaca, colorearan y crear su obra de arte, dando prioridad no a ese objeto sino a lo que se podía hacer con él, proporcionándole al niño la exploración, ya que por medio de su imaginación pudo crear, fantasear y aprender desde el color.



Imagen 5: Exploradores 1 en la experiencia “pintuverduras”

“Para que esta temática se pudiera llevar a cabo fue necesario incorporarla desde la asamblea, en donde los niños, dieron sus puntos de vista y sacaron conjeturas de lo que podíamos hacer con estos elementos” (Diario pedagógico 54)

En la imagen 5, se puede observar los niños ubicados en la asamblea llevada a cabo en el área de movimiento creativo, en donde se les dio a conocer los objetos que utilizaríamos para crear nuestra obra de arte.

Después de la asamblea, dispusimos los diferentes objetos por el área; los niños se ubicaron en el lugar donde se sentían más cómodos, permitiéndoles comenzar a cortar las frutas y las verduras y luego dieron paso a pintar. Por tanto la experiencia propuesta brinda la participación activa de todos los niños, al poder expresar sus sentimientos y sensaciones frente a estos tres objetos que se estaban utilizando, y plasmando en un papel lo que su imaginación les permitió, creando sus grandes obras de arte.



Imagen 6: Exploradores 1 en la experiencia “pintuverduras”



Imagen 7: Exploradores 1 en la experiencia “pintuverduras”



Imagen 8: Exploradores 1 en la experiencia “pintuverduras”

En las imágenes 6, 7 y 8 se puede evidenciar como esta experiencia captó la atención de todos los niños, cada niño realizó una gran obra de arte, permitiéndoles obtener nuevos conocimientos frente a su proyecto de investigación, permitiéndoles la utilización de la motricidad fina.

Esto nos dejó ver, como el niño es un ser capaz de elegir qué quiere aprender y como lo va a aprender, es un ser autónomo, único, con habilidades para resolver los conflictos que se le puedan presentar y las inquietudes frente a lo que ya sabe.

La segunda temática utilizada fue el movimiento, trabajada con el grupo de exploradores cuatro, como ya lo he dicho anteriormente el proyecto de investigación de este grupo es *como me veo desde el maquillaje artístico*, pero esta vez quería que lo vieran desde un punto de vista cultural, logrando integrar la cultura Muisca a la cual pertenecen algunas familias y en si a la localidad de Suba, buscando la forma de educar desde la diferencia y bajo la enseñanza compresiva, respetando los procesos de cada niño y teniendo en cuenta como esas diferencias pueden aportar a las experiencias; además, teniendo el conocimiento

de que hacía pocos días, una mujer perteneciente a esta cultura había realizado una experiencia con los niños en donde les contó el porqué de su maquillaje y qué significaba.



La experiencia como lo he dicho muchas veces, comenzó desde la asamblea, en donde utilizamos un apoyo visual para que los niños pudieran observar un video que representaba la danza que los muiscas realizaban en algunas ocasiones. Como se puede observar en la imagen 9.

Imagen 9: Exploradores 4 en la experiencia “conociendo mi cultura”

Esto logró que los niños se interesaran en realizar la danza que habían observado, posibilitando que reconocieran su espacio y su entorno, construyendo un conocimiento de las vivencias desde un contexto y una cultura que era nueva para ellos, enfrentándose a cuestionamientos, retos nuevos y reafirmando los saberes que habían adquirido a lo largo de sus experiencias en su aula e integrándolas al área especializada de movimiento creativo.



En la imagen 10. Podemos observar como los niños, después de ver el video comenzaron a maquillarse y a recorrer el espacio, buscando objetos que le posibilitaran realizar un baile como el que pudieron observar en el video.

Imagen 10: Exploradores 4 en la experiencia “conociendo mi cultura”

Esta experiencia realizada con los niños logró captar su total atención ya que estaba basada en sus intereses, permitiendo que cada niño se vinculara y participara de la experiencia con gran agrado. Como lo podemos observar en la imagen 11.



Imagen 11: Exploradores 4 en la experiencia “conociendo mi cultura”

Estas experiencias permitieron el acompañamiento del docente, en donde se fortalecieron los vínculos afectivos, la confianza, y el reconocimiento de cada uno de los niños y evidenciar el proceso de interacción que cada uno lleva frente a las experiencias que se realizan a diario en el centro aeiotu Orquídeas de Suba.

Para estas experiencias los apoyos más destacados, fueron la motivación, el acompañamiento docente y los materiales visuales. Fomentando el acercamiento del niño al saber y la apropiada interacción del mismo con el espacio, dando paso a la participación que cada niño debe tener en el área o en el aula.

Articulador: Exploración

En cuatro experiencias llevadas a cabo en el área de movimiento creativo, como lo son un gran chefs y un dulce amigo, trabajadas con exploradores uno y dos, amasando y creando y por ultimo pisando y tomando trabajada con exploradores uno, se llevó a cabo la

articulación por medio de la exploración al crear, construir y preparar. Entendiendo la exploración, cuando un niño reconoce, pregunta, examina e indaga con un gran interés una cosa o un lugar, con el fin de crear e interpretar un nuevo saber desde su imaginación, haciendo uso de material sujeto a manipulación y transformación.

Unas de las primeras experiencias llevadas a cabo involucrando la exploración fue creación, trabajada en la experiencia un gran chefs, que se realizó como lo dije anteriormente con exploradores uno y dos, articulándola con su proyecto investigación que es la cocina.



En esta experiencia los niños obtendrían un delantal y un gorrito de chefs, con el fin que desde sus saberes previos, plasmaran en los delantales con pinturas y otros elementos aquello que su imaginación y sus conocimientos les permitieran crear. Dando paso a que desde la diferencia los niños y las docentes logran favorecer los procesos de aprendizaje. Como se puede ver en la imagen 12.

Imagen 12: Exploradores 1 en la experiencia “un gran chefs”



Imagen 13: Exploradores 1 en la experiencia “un gran chefs”

Esta experiencia permitió que los niños fueran exploradores y experimentadores, convirtiéndose en grandes artistas y en espectadores de las obras de arte de sus pares, identificando de esta forma que cada niño es un ser único, con pensamientos, sentimientos y emociones diferentes a él, favoreciendo su proceso educativo.

En la imagen 13, podemos observar como los niños son unos grandes artistas, dejando volar su imaginación en ese lienzo en blanco que era su delantal, logrando así obtener un objeto que para ellos tuvo bastante importancia ya que en el plasmaron sus sentimientos y emociones.

La segunda experiencia llevada a cabo fue amasando y creando, con exploradores uno, en donde su proyecto de investigación es la cocina, permitiendo la articulación e involucrando la exploración con la preparación.



Esta experiencia consistía, en que cada niño aprendería a realizar arepas, iniciando con cuáles son los ingredientes utilizados, hasta cómo es su método de cocción. En esta experiencia como en la mayoría de las anteriores los niños realizaron trabajos grupales, logrando compartir sus conocimientos y pensamientos con sus pares, como se observa en la imagen 14.

Imagen 14: Exploradores 1 en la experiencia “amasando y creando”

La intención del área especializada movimiento creativo es que por medio del movimiento, se le permite al niño participar y mejorar el trabajo en equipo, mediante experiencias como estas, en donde su cuerpo se convierte en esa herramienta principal para aprender y establecer una relación entre el movimiento y la creatividad.

Imagen 15: Exploradores 1 en la experiencia “amasando y creando”



En la imagen 15 se puede observar como los niños trabajan en equipo, en la construcción de su proyecto de ese momento que son las arepas.

Esto permite que el niño reconozca y descubra nuevos movimientos, a su vez expresan sus ideas, emociones y sentimientos, potenciando la motricidad fina, visomotora, etc., por medio de experiencias corporales y del juego.

Para que las experiencias fueran para cada niño más significativas fue importante el uso de apoyos verbales, donde el dialogo permanente entre niño-docente y niño-niño conlleva a minimizar las barreras del aprendizaje en el área, favoreciendo el vínculo entre áreas y aulas y el proyecto investigativo trabajado por los niños.

Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área luz y sombra.

Articulador: Objeto.

En las experiencias carnaval en el bosque y creando con las telas realizadas con los grupos exploradores 3 y 4, la articulación se pensó y se llevó a cabo por medio de los objetos tela y cuento, ya que estos posibilitaron enfocar al niño en un objeto y que este fuera el guía para la construcción del saber, dándole fuerza pedagógica y protagonismo a este durante el momento de la experiencia.

Imagen 16: Exploradores 3 en la experiencia “carnaval en el bosque”



Para que el objeto lograra su propósito articulador fue importante que este tuviera elementos comunes o cotidianos en el desarrollo de su proyecto desde el aula, como fue experimentado en una asamblea previa a la propuesta donde conversamos con un objeto del aula en el área: “Jerónimo manifestaba una y otra vez que el carro era de la profe Sandra, le causaba gran asombro que este estuviera allí, a lo cual les explique que la profe Sandra y Martha nos lo habían prestado para compartir con él en luz y sombra. Jugamos un rato con él lo llevamos a visitar todas las estaciones y en cada una los niños los pusieron a hacer diferentes acciones; cargar, rodar empujar etc.” (Diario pedagógico 43); En el caso del objeto cuento, recopilaba palabras, conceptos e imágenes trabajadas en el aula, pues así

con mayor agilidad los niños y niñas lograron hacer enlace y relación con su proyecto, enriqueciendo lo aprendido en el aula con lo vivenciado desde la experiencia en el área luz y sombra. Por este motivo el objeto preferiblemente debe ser material en común entre las aulas y las áreas especializadas, es decir que tanto un lado como al otro lo encuentren para desarrollar su proyecto de investigación, como se observa en la imagen 16.

Imagen 17: Exploradores 3 en la experiencia “carnaval en el bosque”

En la experiencia donde el objeto fue el cuento (carnaval en el bosque), iniciamos la lectura y, surgió la primera falencia para la experiencia, dado que el cuento tenía las imágenes muy pequeñas y algunos chicos querían ver



los personajes razón por la cual se formó desorden y la lectura debía ser detenida para buscar una forma tal que los niños vieran y escucharan por igual, pues al sentir que omiten sus inquietudes e inconformidades en la experiencia pierden el interés y la disposición en ésta, así que buscamos la forma más adecuada para que todos los niños leyeran el cuento y se sintieran parte de él. Este primer inconveniente me llevó a repensar el material para las próximas intervenciones pues este es muy importante para que el niño se sienta motivado e identificado dentro del aula y en la construcción de su aprendizaje (Diario pedagógico 50). Como se dijo anteriormente el objeto debe brindar oportunidad para disfrutar del aprendizaje y nunca ser un obstáculo para dicha oportunidad, si no se piensa bajo las necesidades y particularidades de cada uno de los niños, cualquier objeto se puede convertir en una barrera para el aprendizaje.

Imagen 18: Exploradores 4 en la experiencia “creando con las telas”



Otro elemento fundamental para que los niños y niñas lograran dicha articulación para la construcción y participación en el desarrollo de su proyecto, fue que el objeto tuvo que ser pensado desde el interés de los niños y su proyecto pedagógico, es decir que este fuera del agrado de todos los niños, que no causara pánico ni disgustos en ellos pues el objeto evoca emociones, sensaciones y vivencias en los niños que pueden llegar a obstaculizar la participación de los niños en las experiencias, por el contrario el objeto puede ayudar a superar ciertas fobias en los niños, pero nunca debe ser el elemento que impida la interacción del niño, ni el que le quite la oportunidad que este tiene para aprender. En el caso del objeto la tela inicialmente se había pensado en trabajar por medio de una bomba, pero al conocer el miedo que esta causaba en uno de los niños decidimos cambiar el objeto, al hacer una prueba en el parque con un retazo de tela, se observaron las infinitas posibilidades que esta les brinda a los niños de interactuar por medio de la imaginación y juego permitiéndoles enfrentar sus saberes fortaleciendo su deseo de saber. Por lo tanto el objeto no solo debe ser el que permita al niño articular su proyecto con lo propio del área luz y sombra, sino también el que invite al niño a hacerse participe de la experiencia y de la construcción del saber propio, además que este debe tener la capacidad para que el niño aprenda interactuando con éste desde sus diferencias, desde sus particularidades para aprender, es decir que este debe brindarle al niño múltiples oportunidades de interacción con el ambiente. Como se puede observar en la imagen 18 y 19.



Imagen 19: Exploradores 4 en la experiencia “creando con las telas”

Para esta experiencia se propuso apoyo desde el acompañamiento guiado por las estaciones para Camilo, uno de los niños con baja participación en el área, así, se buscaba conocer su interés o lo que lo convocaba a estar en una estación y desde allí apoyarlo. Pero desde esta experiencia se tuvo la oportunidad de comprender la importancia de pensar en los apoyos que necesitan todos y cada uno de los niños, pues desde el apoyo a Camilo se ayudó a otros niños en quienes no se había pensado inicialmente el apoyo, permitiendo comprender a los apoyos como los que en ocasiones responden a las diferencias de aprendizaje, intereses, deseos de cada uno de ellos, ya que cada apoyo corresponde a la manera en la que el niño le gusta, se le facilita y adquiere el conocimiento. Cada apoyo es para el niño el puente para alcanzar las metas que se propongan, de esta forma los apoyos serán un medio para minimizar las barreras para el aprendizaje en las aulas o áreas especializadas.

Se considera que los apoyos son vitales para la educación de la infancia en el Centro, por tanto, como docentes, debemos tener diversos apoyos preparados para las experiencias ya que estos son promotores de participación y estos pueden ser táctiles, visuales, auditivos, verbales o afectivos. Es decir que desde una palabra hasta una canción pueden ser un apoyo según sea el caso en el niño.

Articulador: Temática.

A partir de la categoría de articulación *temática* se desarrollaron 6 experiencias con los grupos exploradores 2, 3 y 4, estas experiencias consistían en construir saberes desde y sobre un tema específico que permitiera al niño cuestionarse y relacionar lo que sabe con lo que ve en el espacio adecuado para la experiencia, sin perder el interés e hilo de su proyecto de investigación trabajado en el aula de cada grupo.

Imagen 20: Exploradores 4 en la experiencia “la magia del color”



Mediante esta categoría la articulación fue posible puesto que se organizaron didácticamente las actividades de tal forma que el niño relacionaba la temática con su proyecto de investigación. Para el caso de las 6 experiencias se centraron las actividades en los grupos de exploradores 3 y 4, donde su proyecto de investigación se fundamentaba en el *maquillaje artístico* y se enfatizó en la temática color; particularmente el color y sus transformaciones. Para esto dispuse las estaciones con algunos materiales nuevos y reacomode algunos que ya estaban pero que en su ubicación no eran muy visibles, esta disposición la hice pensando en que cada niño interactuara con el color en cada estación de una forma diferente, ofreciéndole la oportunidad de descubrir y construir el conocimiento de diversas maneras y en diferentes espacios, sin que el niño llegue a una estación y pierda la intencionalidad y eje de la

experiencia agotando la oportunidad de enriquecer lo que hizo y construyó en una estación con lo que vivirá en la siguiente a la que pase. (Diario pedagógico 35)

Imagen 21: Exploradores 4 en la experiencia “la magia del color”



En esta medida podría decirse que la disposición de un lugar, sus objetos y materiales en un rincón de interés o estación dentro de un aula o área especializada es de total trascendencia para la intencionalidad con los niños que por allí pasan diariamente y el desarrollo de la temática escogida. Es por esto que como maestras debemos tener muy claro qué queremos conseguir con cada una de las estaciones y en qué medida aportan y enriquecen el proyecto de investigación de cada grupo y en qué medida una estación no se desliga de la otra pues estas deben ser complementarias y no cada una apuntando a un objetivo o temática diferente. (Diario Pedagógico 32). El niño al hallar dicha coherencia entre estación y estación a su vez halla la oportunidad de participar y aprender interactuando con un tema desde diversas posibilidades pedagógicas, retoma y enfrenta sus saberes adquiridos con anterioridad, relacionándolos con su proyecto de investigación, preguntándose desde otros lugares y con otros materiales.

Imagen 22: Exploradores 4 en la experiencia “la magia del color”



Además de lo anterior, en donde cada espacio que se le oferte o proponga a los niños debe tener muy clara su intencionalidad frente a la temática y el

proyecto de investigación del grupo, se tuvo en cuenta que todos los niños son diferentes, así, cada espacio intentó responder no solo a una temática si no a la diferencia de cada niño en cuanto a sus intereses, habilidades, formas de aprender, entre otros, enfatizando en que las diferencias no son un obstáculo para alcanzar el objetivo propuesto, y que los espacios se deben concebir y construir como una fortaleza para alcanzar y desarrollar la temática propuesta así como una oportunidad para valorar y promover las diferencias. (Diario pedagógico 32)



Imagen 23: Exploradores 4 en la experiencia “carnaval en el bosque”

En la experiencia *el corazón de los alimentos* llevada a cabo con el grupo exploradores 2, lo que posibilitó que los niños articularan su proyecto con la temática propuesta fue la forma en esta fue presentada, pues narrando un cuento fuimos quitando las partes de un tomate hasta llegar al centro de este, observando y preguntando por este. Así, se dispuso cada una de las estaciones que nos permitían hacer observación y exploración para conocer el centro de diferentes alimentos, teniendo en cuenta que el proyecto de investigación de este grupo es la cocina (Diario pedagógico 59).



Imagen 24: Exploradores 2 en la experiencia “el corazón de los alimentos”

Este suceso permite afirmar que la temática debe llevar consigo una motivación que invite al niño a desarrollarla invitándolo a descubrir y construir saberes a su vez que va enriqueciendo su proyecto de investigación.

Imagen 25: Exploradores 2 en la experiencia “el corazón de los alimentos”



Imagen 26: Exploradores 2 en la experiencia “el corazón de los alimentos”

La temática debe ser un optimizador de conocimiento y participación en el área mediante la interacción con materiales y el dialogo entre pares, lo cual permite al niño manifestar sus

emociones, sensaciones e impresiones, llevándolo a desarrollar su deseo de saber desde sus intereses y ritmos de aprendizaje.

Articulador: Exploración.

Esta categoría se realizó en una experiencia llamada cuidando mi cuerpo y el grupo protagonista fue exploradores 2 con su proyecto de investigación *la cocina*. Allí encontramos en la exploración un medio para jugar con la imaginación mientras le damos permanencia y trascendencia a nuestro proyecto de investigación trabajado en el aula desde el área especializada luz y sombra.

A continuación se presenta un ejemplo dentro del desarrollo de la actividad:

Imagen 27: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”

En la estación del retroproyector Anariana y Diego aparentemente con los objetos que allí están dispuestos experimentaban cambios en la luz, pero al intervenir en su creación contaban una historia



donde las botellas, semillas y siluetas hacían las veces de personajes y, las luces, eran la forma que dispara el personaje que creó Diego para matar un monstruo hecho de paja secas, monstruo que quería lastimar a la princesa voladora que tenía un vestido hecho por su mamá de colores verde, azul, amarillo, rosa, verde, morado y no podía ensuciar porque su mamá la regañaría. Anariana y Diego no comparten

juntos en las acciones de la rutina diaria, en realidad ni se determinan, pero allí encontraron un vínculo a través de la creación de una historia, donde cada uno desde su personaje puso su esencia y su saber. (Diario pedagógico 33)

Este ejemplo nos dio nuevos aspectos a tener en cuenta a la hora de plantear y ofertar las experiencias a los niños en el área, pues siempre nos enfocábamos en que el niños experimentaran y vivieran nuevos fenómenos ópticos pero sin tener en cuenta la capacidad de fantasear que tanto placer causa en los niños así como el poder imaginar y crear a partir de sus conocimientos, objetos encontrados y sus gustos, llegando a disfrutar la construcción del saber dejando de lado los procesos tediosos y molestos tanto para los niños como para las maestras (Diario pedagógico 33). Y es precisamente esta capacidad de fantasear la que moviliza al niño a enriquecer su deseo de saber y construir conocimiento por medio de la exploración. Por tanto la exploración funciona de manera recíproca con la fantasía e imaginación del niño.

Bajo este parámetro se repensaron las experiencias planeadas para el proyecto de investigación *la cocina* trabajado por este grupo (exploradores 2), con el fin de tener en cuenta y promover esta habilidad en los niños, logrando una óptima participación en todo el alumnado. Para ello se modificó la experiencia cuidando mi cuerpo para lograr la articulación propuesta inicialmente por medio de la exploración. En principio esta experiencia consistía en averiguar por medio de sellos corporales qué y para qué comíamos, pero tras lo ocurrido con Anariana y Diego se cambió la dinámica utilizando la exploración para resolver estas preguntas.

Imagen 28: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”



La experiencia la iniciamos en un ambiente oscuro con una pelota en cuyo interior se veía una mariposa que volaba y a su vez generaba destellos de luces coloridas, con ella la rotamos por cada uno de los niños preguntándonos que será lo que come la mariposa para poder volar, así que iniciamos un largo diálogo con todos y cada uno de los niños donde conocimos lo saberes de estos en cuanto la importancia de comer y lo que saben que comen las mariposas, de este diálogo se resaltan frases como las mariposas comen bichos, flores, pan y pasto; a partir de esto se adecuaron las estaciones con el fin de aclarar qué comen las mariposas; Manuel hizo el comentario que el también comía bichos lo cual generó gran polémica en los niños y tuvimos otra pregunta para indagar y resolver (Diario pedagógico 62). En esta experiencia la exploración empezó a cumplir con su papel interrogativo e investigativo, llevando a cada niño a buscar la forma de responderse desde un interés en común haciendo uso de las estaciones del área.



Imagen 29: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”

Imagen 30: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”



En una de las imágenes que encontraron los niños en el retroproyector había una lombriz con una mariposa a lo que Gabriel contó que en uno de los pastales del Centro habían

muchas lombrices y mariposas, razón por la cual decidimos salir a buscar en contexto las respuestas de las preguntas inicialmente planteadas, pues para la exploración es relevante el realismo del medio para así construir saberes concretos y no desde supuestos con figuras a veces poco reales utilizadas por las docentes titulares y en formación, olvidando buscar en las fuentes primarias de la información como lo es el medio en el que nos movemos y para este caso fue la exploración del medio el que nos llevó a construir conocimientos certeros y verídicos.



Imagen 31: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”

Así que, en la exploración se combina la capacidad de fantasía del niño en relación con la realidad del concepto, donde propiciar ambientes y espacios reales, especialmente con los que se cuenta directamente en la institución son prioridad en la construcción de la información buscada.



Imagen 32: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”

Trasladar los materiales del área a los ambientes externos para explorar nos permitió no solo articular el área con el aula sino

con todos los espacios del centro generando conocimientos cada vez más completos y con argumentos para sustentar dichos saberes y, ese traslado de materiales, también hace parte de la exploración, al hacer uso y transformación de objetos ya conocidos con anterioridad para investigar sobre una hipótesis que en este caso enriquecería al proyecto de investigación la cocina propio del grupo exploradores 2.

Imagen 33: Exploradores 2 en la experiencia “cuidando mi cuerpo”



Finalmente la exploración es el medio más pertinente para Reconocer y apropiarse con interés lo que cada niño desea y necesita saber sobre una tema de su preferencia, con el objetivo de innovar y fundamentar un nuevo saber desde la fantasía, haciendo uso de la interacción con el ambiente, con sus pares y sus maestros al igual que con materiales libres y con múltiples posibilidades para interactuar desde la necesidad y diferencia del niño.

Logros en la articulación con los proyectos de investigación desde el área de sabores y saberes

Articulador: Objeto.

En las predicciones llamadas “recetas deliciosas” llevadas a cabo con aventureros 3, la categoría que permitió la articulación fue *el objeto*, en este caso las recetas, donde cada una fue basada y referida en los intereses de los niños en el área sensorial de sabores y saberes y su proyecto de investigación *la cocina*, teniendo estas recetas el protagonismo pedagógico en el ambiente.



En la imagen vemos como los niños están conversando y poniéndose de acuerdo sobre la receta a preparar, vemos como Martín está socializando la lechuga con sus compañeros y conversando sobre cómo la comen en su casa cuando la mamá se la da en el almuerzo, todos llegan al acuerdo de tomar la lechuga como ingrediente de la receta.

Imagen 34: Aventureros 3 en la experiencia “deliciosas recetas”

Vemos en la imagen cómo en el área sensorial se buscan y eligen según los intereses de los niños la receta que querían preparar, en cada charla de las diferentes recetas los niños hacían relación entre su cotidianidad, lo que ven hacer en sus casas a sus mamitas, con lo planteado en el proyecto de investigación de aula y lo ofrecido en el área sensorial sabores y saberes, propiciando así, según el socio constructivismo anteriormente nombrado, conexiones entre los patrones y las relaciones que ellos crean, como también en su conocimiento y experiencias previas, evidenciando al cerebro como una herramienta buscadora de patrones, que construye, organiza y sintetiza el nuevo conocimiento en el ambiente que los rodea en el área sensorial.



En la imagen vemos como David invita a sus compañeros a explorar los ingredientes que conseguimos en la despensa del área de sabores y sabores, se refleja también el gusto de los niños al momento de sentir los aromas y formas de los ingredientes, compartiendo así sus saberes previos en la asamblea.

Imagen 35: Aventureros 3 en la experiencia “deliciosas recetas”

Como vemos en la imagen en el proceso de articulación llevado a cabo en el área sensorial de sabores y sabores con las experiencias “recetas deliciosas” la exploración y la preparación dieron fuerza pedagógica al objeto recetas ya que se afianzan y se crean nuevos conocimientos, los niños fueron participes y creadores de la receta elegida por todos en el área sensorial, en esta medida como se mencionó anteriormente desde la filosofía regio Emilia, se reconoce a los niños como científicos exploradores-experimentadores, artistas y espectadores, donde se preguntan y resuelven sus conflictos ya sean mentales o emocionales, donde cada niño es diferente del otro con particularidades que lo hacen único y dueño de un proceso y ritmo de aprendizaje. En la preparación, la elección de los ingredientes y la buena ubicación de cada ingrediente en la mesa fortalecieron los conocimientos previos que cada niño traía de casa, que los niños se sientan a gusto en el momento de la exploración es importante ya que no se debe poner límite a sus ideas y modos de descubrir el mundo, lo que se logra con las recetas puede dar rienda suelta a su imaginación y a sus procesos de investigación, ellos por medio de la interacción con el otro desarrollan un conocimiento al investigar qué es bonito y agradable acerca de los ingredientes con los que se va a interactuar, en este caso la elaboración de la ensalada, la gran variedad de formas de los envases y diferentes clases de ingredientes, como sus texturas, colores, sabores etc. Junto con las sugerencias de cosas por hacer o por mirar, la experimentación de los ingredientes posibilita la creatividad, es decir, cuando los niños tienen la oportunidad de ver, recolectar y organizar los ingredientes, y los educadores les

dan la oportunidad de investigar, los niños responden a sus ideas y se convierten en creadores de su propio conocimiento.



En la imagen se ve cómo Sergio interactúa con los ingredientes y cómo todos los compañeritos que se encuentran en el rincón de preparación observan, también posterior y simultáneamente dialogan y socializan sus saberes previos (hacen comparaciones con lo que hacen sus mamás en casa). El rol del maestro es importante ya que es una guía en la experiencia, les permite a los niños investigar y exponer sus ideas en el área sensorial con confianza, brindando apoyos a cada niño en su adquisición de conocimiento.

Imagen 36: Aventureros 3 en la experiencia “deliciosas recetas”

Al ser este un grupo tan dinámico, los procesos siempre necesitan de apoyos por parte del docente, los cuales ayudan a que todos los niños participen y creen sus conocimientos, esto es coherente con los principios de la inclusión, con la atención a los diversos apoyos, bien sean verbales, visuales, físicos, entre otros, que se deben poner en escena para que los niños tengan el lugar prioritario en el aprendizaje tanto individual como colectivo, así como para que socialicen y sean parte activa de todas las experiencias. También, según la filosofía reggiana nombrada anteriormente, la educación aparece como una constante interacción- relación, integración que va del profesor al niño y del niño a otros y de estos al profesor es un proceso cíclico, el niño y el profesor viven un ambiente de respeto y reciprocidad, de apoyos y recreación de conocimientos.

Articulador: Exploración.

En las experiencias realizadas en el área sensorial de sabores y saberes llamadas “azafates y azafatas” del proyecto de investigación de aula *el avión*, llevada a cabo con el grupo aventureros 1 y, “como ser un gran policía” del proyecto de investigación de aula *los*

policías realizado con aventureros 4, la categoría de articulación fue la exploración, ya que cada niño tuvo la oportunidad de conocer cosas nuevas, no presentes en su vida cotidiana tal como los es el maletín de un policía o la elaboración de un avión y los viajes largos y cortos que en ellos se hacen, enfatizados en las comidas brindadas en los mismos.

En la experiencia del proyecto de investigación de aula *los policías* se presentó una gran motivación ya que los niños estaban muy interesados en saber qué carga un policía en su maletín y qué alimento consume en cada uno de ellos, como por ejemplo la cantimplora, la cual sirve para que los policías carguen su agua para beber.



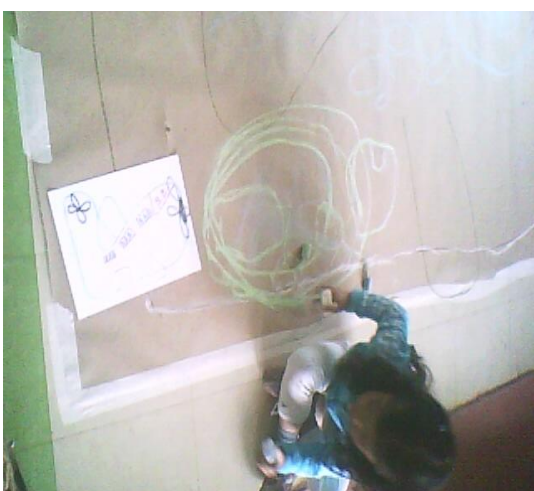
En la imagen vemos como Ovidio y los demás niños están a la expectativa de lo que se saque del maletín del policía, todos están con incógnitas y con preguntas del porque esos elementos y para qué los carga un policía. La motivación es importante ya que ayuda que los niños se expresen con confianza en la asamblea.

Imagen 36: Aventureros 4 en la experiencia “los policías”

Los niños en estos procesos de exploración se basan en la experimentación, es decir ellos están en constante movimiento tanto motriz como cognitivo en el momento de llevar a cabo actividades que le demandan incógnitas y, es con estas incógnitas que el niño en el proceso, a medida que las va respondiendo, va creando un conocimiento sólido para su vida, pero esto no se logra así no más, el docente tiene un papel fundamental en el proceso, tanto como guía y apoyo cómo a su vez respetando sus intereses y sus dinámicas de aprendizaje, esto ayudado por un ambiente adecuado, tranquilo y sin cargas de iconos que saturan al niño con información; con esto último se comprende que el entorno es muy importante, los materiales, la ubicación de los mismos en las estaciones hacen una invitación a este proceso ya que le brindan al niño oportunidades y seguridad para explorar, compartir, preguntar y crear conocimiento.

En la experiencia “azafates y azafatas” del proyecto de investigación *el avión*, elaborada con ventureros 1, el ambiente al ser propuesto por la maestra atendiendo a gustos,

intereses, posibilidades de conexiones entre aprendizajes previos y novedosos, a vivencias, invita a la exploración, a que los niños se acerquen a los objetos y sea el mismo entorno el que atraiga al niño y en gran parte, le posibilite reflexiones e inquietudes para que lleve a cabo su proceso de construcción de conocimiento. Siendo así con la interacción niño-ambiente, se genera una experiencia agradable, sin tropiezos ni momentos forzosos o aburridos, sino que por el contrario es una interacción natural que se va dando a medida que el niño va explorando su entorno y a medida que va explorando lo que lo rodea en ese momento.



En la imagen vemos como el entorno es importante al momento en que los niños quieren hacer sus creaciones, vemos como Sara se acomoda y da inicio a la creación de su avión en un gran pliego de papel craft, tomando como base un avión que tiene al lado en una hoja, su proceso es seguro y confortable ya que esta ella construyendo su propio conocimiento sin necesidad de forzarla, Sara está contenta y tranquila.

Imagen 37: Aventureros 1 en la experiencia “azafates y azafatas”

El entorno es un elemento que está a favor en el centro educativo orquídeas de Suba, ya que se pensó desde y para los niños y niñas, de tal forma que es propicio en el proceso de las predicciones y experiencias para que los niños estén cómodos, sientan que el espacio, los objetos y las experiencias son de ellos y que allí, como lo dice Malaguzzi el niño es capaz de crear estrategias para su propio desarrollo cognitivo, efectivo y simbólico, que expresa sus ideas, su potencial, sus habilidades y su curiosidad explorando solo o en compañía de los otros, ya que el niño es visto como un sujeto a interactuar con el ambiente, a dar y recibir y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno.

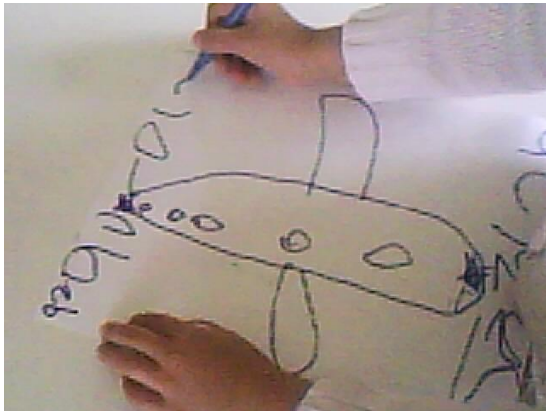


Imagen 38: Aventureros 1 en la experiencia “azafates y azafatas”

Vemos en la imagen como Camila también logra llegar a un punto de garabateo poniéndole el nombre a su avión, es un proceso que se presentó también sin necesidad de guía específica sino que la sola motivación que dio la maestra en formación y el ambiente del área sensorial propició este momento tan importante en el proceso de articulación.

Además del ambiente, la participación en este aprender es clave, ya que es la acción y oportunidad por cual los niños interactúan con el ambiente y dentro de este con sus pares, intercambian saberes previos, los ponen en común y con esto, amplían las posibilidades de conocer y aprender más cosas desde los saberes de los demás. El maestro hace una motivación importante en el proceso, brinda apoyos, como los visuales, para optimizar la comprensión de los nuevos aprendizajes por parte de los niños, como sucede en el caso de la experiencia de “azafates y azafatas” del proyecto de investigación “el avión” de aventureros 1, ya que no es lo mismo nombrarle un avión y decirle cómo es sin darle un apoyo visual, a mostrárselo y darle opciones en sus relaciones de conceptos y elementos conocidos y desconocidos en el transcurso de sus experiencias vividas.

Con la experiencia de “comida para el viaje” del proyecto de investigación de aula “el avión” de aventureros 1, la articulación se presentó también por exploración, pero esta exploración se basó en el reconocimiento de las comidas que brinda el avión según sus viajes; dimos un breve ejemplo de los pasa-bocas de colores, en este proceso fue importante cómo los niños iban haciendo relación entre la cocina del área sensorial de sabores y saberes y los aviones de su proyecto de investigación, del cómo los meseros, en este caso se llamaban azafates, le brindaban la comida a los pasajeros. Fue importante el entorno, ya que en cada momento los niños hicieron una relación notoria de lo que pasaba en el aula y de lo que estábamos haciendo en el área sensorial, el cual al momento de iniciar un viaje

decidían si era corto o largo y dependiendo de esto decidían que se iba a preparar, si pasabocas o comida más compleja como arroz, lentejas etc.



Vemos en la imagen cómo los niños de aventureros 1 están a la espera y motivados por la elaboración de la comida que se va a brindar en un viaje corto en avión. Todos están interesados en un ingrediente como lo es en este caso la masa y su color rojo, el cual causó bastante sensación ya que no la habían visto con esa tonalidad en sus casas.

Imagen 39: Aventureros 1 en la experiencia “comida para el viaje”

La articulación según la exploración en esta experiencia fue placentera y exitosa para los niños ya que cada momento desde que se inició la experiencia hasta que se finalizó fue un ir y venir de ingredientes nuevos para todos los niños, por sus diferentes tonalidades, sus formas de usos distintos a los conocidos y saberes previos que nos permitieron conectar positivamente el proyecto de investigación del avión con el área de sabores y saberes. En este caso se denota cómo al mostrarles a ellos las diferentes formas de utilización de los ingredientes les permitió reconocerlos y conectarlos con sus vivencias cotidianas y con el cómo se pueden dar diferentes miradas a las cosas que se nos brindan en el área y cómo se propició para una aventura como lo es una comida tan innovadora para un viaje en avión.



En la imagen, vemos cómo los niños están conectados con el momento de decoración de la comida para el viaje corto en avión, fue un momento de conexión con el proyecto de investigación porque los niños estaban pensando en cómo compartirlas en el avión, y con el área de sabores y saberes por medio de la exploración de los ingredientes brindados y sus diferentes usos en

la decoración de la comida para el viaje.

Imagen 40: Aventureros 1 en la experiencia “comida para el viaje”

Aspectos finales.

Conclusiones.

En las distintas experiencias que se llevaron a cabo en las áreas sensoriales del centro educativo aeiotu Orquídeas de Suba, desde la propuesta pedagógica de articulación basada en la inclusión educativa se puede concluir:

1. El diseño metodológico que se utilizó para esta propuesta fue acertado, ya que se tomaron aspectos de la investigación etnográfica logrando hacer un análisis y reflexión sobre la práctica educativa desde la participación intensiva en el entorno, influyendo en la innovación pedagógica y didáctica de la propuesta de articulación, logrando identificar las diferencias de aprendizaje de los niños, la relevancia de los espacios en los cuales se desarrollan sus conocimientos y los fines con que las docentes plantean experiencias para dichos espacios; lo anterior se consideró un diseño congruente para plantear hipótesis y posibles teorías que explican una visión del ámbito social estudiado desde la inclusión educativa.
2. El proceso de articulación desarrollado en las áreas sensoriales y aulas del Centro educativo aeiotu Orquídeas de Suba fue un ejemplo tangible del modelo pedagógico socio constructivista, pues allí el niño es protagonista y único dueño de su conocimiento, tomando las decisiones pertinentes del que, como y cuando aprende y por su parte, el maestro, siendo un mediador en dichas decisiones, pensando

principalmente en las provocaciones que ofrecería a los niños, en las modificaciones a los ambientes y en los apoyos requeridos.

3. El currículo emergente coloca al niño en una forma concreta donde tiene una historia particular, con un contexto social y una cultura individual, resaltando así la acción y la socialización grupal, donde el maestro establece relaciones personales con cada uno de los niños, permitiendo y facilitando los procesos de inclusión hacia la participación del individuo dentro de las áreas sensoriales y las aulas del centro.
4. El niño como sujeto también es creador de procesos formativos que fortalecen los saberes de sus pares, por tanto, es relevante concebirse como un ser capaz y participe de su entorno social y educativo mediante el reconocimiento de sí mismo el entorno que lo rodea y la interacción con sus semejantes como se propicia en el modelo pedagógico socio constructivista orientador de la propuesta pedagógica de articulación.
5. El rol del maestro más coherente para la articulación entre áreas sensoriales y aulas, es aquel que facilita y genera espacios de aprendizaje, orientando el proceso de construcción de conocimiento de los niños, entendiendo que cada niño es un ser individual, con un ritmo diferente de trabajo y que crea diversas expectativas frente a lo que se vive en las áreas especializadas y las aulas. siendo esta la imagen de maestro que se proyecta en el currículo emergente manejado por el Centro aeiotu Orquídeas de Suba.
6. La articulación entre áreas sensoriales y aulas es una oportunidad para la participación y el reconocimiento de las diferencias en la infancia. Puesto que

comparten el testimonio y la riqueza de su singularidad en diversos, momentos y espacios enriquecidos, que hablan de cada sujeto que participa de dichas experiencias educativas, cumpliendo con el derecho al respeto por los procesos de cada niño.

7. La articulación trasciende los intereses de los niños, generando aprendizaje significativo e inclusivo. Pues el niño desde la exploración Reconoce y pregunta con interés por un objeto o espacio con el fin de crear y discutir un nuevo saber desde su habilidad para imaginar, teniendo como recurso materiales abiertos que posibilitan lo anterior; así cada niño se hace participe en el aula, disminuyendo las barreras para el aprendizaje.
8. El niño se integra en los diferentes espacios por medio de la articulación, al ofertar ambientes para que el niño se relacione y a su vez se enfrente a retos y cuestionamientos complejos, ya que estos permitirán que el niño halle respuestas y fortalezca los saberes que ha adquirido con anterioridad.
9. La articulación genera mayor comunicación pedagógica entre las diferentes maestras que Intervienen en el proceso cognitivo de los niños. Al dar a conocer la necesidad comunicativa entre las docentes titulares de las áreas sensoriales y las aulas para relacionar y retroalimentar los intereses de los niños en cada espacio, logrando así un mejor desempeño y participación de los niños en el centro. A su vez

en este dialogo de saberes, las maestras fortalecen sus habilidades docentes desde la reflexión bilateral, teniendo en cuenta que cada agente educativo maneja discursos pedagógicos diferentes desde el espacio que orienta.

10. La articulación posibilita que las experiencias realizadas cumplan con las expectativas de los niños frente a lo que les interesa aprender, dejando de lado el enfrascamiento de las experiencias que cada maestra realiza desde y en sus aulas o áreas. Es decir las experiencias salen de su espacio original a enriquecerse a un espacio complementario.

11. Los apoyos son para el total de la población ya que algún momento, todos requerimos de algún tipo de ayuda para cumplir con determinados objetivos o metas, además deben ser constantes y según las necesidades del niño en el día a día.

Para finalizar se puede deducir que los procesos de inclusión no solo se ven en la población en situación de discapacidad, sino que es un derecho que nos compromete a toda la comunidad educativa, donde docentes, administrativos, manos amigas y familias nos hacemos conscientes de las diferencias que sustentan la identidad de cada sujeto, teniendo como resultado la formación de una sociedad tolerante, que valora la diversidad poblacional como un ente formador reciproco. Donde el individuo desde su unidad enriquece la sociedad y la sociedad retroalimenta y respeta la individualidad.

Sugerencias

1. No acelerar la definición de los proyectos de investigación en las aulas, esperar a que los niños tengan claro su interés para el proyecto de investigación y mientras tanto se den espacios en las áreas sensoriales para apropiación y reconocimiento de la misma.
2. Enriquecimiento de las estaciones en las áreas sensoriales con respecto al proyecto de investigación de los grupos que rotan por estos espacios. Ya que en ocasiones los materiales de las estaciones no son pertinentes con los intereses y temáticas trabajadas por los niños para enriquecer su proyecto.
3. Se sugiere que en las áreas sensoriales se trabaje con menos grupos, para así poder atender con éxito las características y necesidades de cada uno de los niños. A esto nos referimos que por las áreas sensoriales rotan 4 y 5 grupos, dificultando la constancia de los procesos que se llevan a cabo en estas, pues por las diferentes intervenciones culturales que el centro programa para todo el año hace que en la semana uno o dos grupos no visiten las áreas.
4. Se sugiere que la experiencia se desarrolle en varias sesiones. En su mayoría, durante las experiencias ocurren momentos para enriquecer dicha experiencia, esto genera la necesidad de darle continuidad.

5. Se sugiere pensar y desarrollar espacios relacionados unos con otros, todos los lugares existentes en el Centro aeiotu podrían dar cuenta y aportar al proyecto de investigación de cada uno de los grupos.

6. Dada la apertura de aeiotu a maestras en formación de diferentes universidades, en ocasiones habían muchos adultos dentro del área sensorial, lo cual resulta negativo para el trabajo en equipo pertinente para el desarrollo del proyecto de investigación de cada uno de los grupos, por esto se sugiere analizar la idoneidad de las maestras que estarán en cada uno de los espacios, teniendo en cuenta los vínculos formados con los niños y el espacio en el que va trabajar.

7. Todos los agentes educativos pertenecientes al centro educativo deben tener claro que inclusión habla de la individualidad del sujeto y no de la discapacidad del mismo.

Referencias

- Baquero, C. (2001). La educabilidad bajo sospecha. universidad nacional de Quilmes: cuaderno de pedagogía rosario.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión.
- Drew, W. y Rankin, B. (2008). Promoviendo la creatividad para la vida mediante el uso de materiales de composición abierta. Centro Educativo aeiotu Orquídeas de Suba
- Echeita, G. (2008). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea S.A. de ediciones.
- Echeita, G y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación.
- López, M. (2003). Nuestros salones de clase en dialogo con la filosofía Reggio Emilia. Centro Educativo aeiotu Orquídeas de Suba.
- Malaguzzi, L. (1999). La inteligencia se construye usándola. Italia. Morata
- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces. Argentina: Aique.
- Vera, A. (2009). Aprender infantil. Bogotá. Panamericana
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Referencias en línea

- (2008). Proyecto de investigación en escuelas rurales. Recuperado en agosto de 2012 desde: <http://www.escuelaruralytic.blogspot.com>.
- Aeiotu (2011) horizonte. Experiencia educativa. (documento de circulación interna).com. <http://www.aeiotu.com> recuperado en marzo de 2012
- Fopae:http://www.fopae.gov.co/portal/page/portal/fopae/localidades/suba/11_basico.jpg recuperado enero del 2013.
- González, J. y Hernández, Z. (2003). Paradigmas emergentes y métodos de Investigación en el Campo de la Orientación. Disponible en
- Murillo J y Martínez C, (2010). investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en Ed. Especial. Visto en septiembre 2012 http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Parica A, Bruno F, Abanan R, (2005). Teoría del constructivismo social. Caracas. Recuperado en agosto de 2012 desde: <http://www.constructivismos.blogspot.com>.
- Proyecto pedagógico aeiotu (2009). (Documento de circulación interna en la institución)
- Rodríguez,D.(2011).http://www.capacitacion.edu.uy/files/indagacion/articulos/participacion_inclusiva_drodriguez.pdf. Recuperado en febrero 2013.