

SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO

*innovación en dificultades
de aprendizaje*



INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO

CARTILLA
DIGITAL
INTERACTIVA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO

innovación en dificultades de aprendizaje

CARTILLA INTERACTIVA DIGITAL



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA

*Innovación en
dificultades
de aprendizaje*

Sistematización del Proyecto Innovación en dificultades de aprendizaje

realizados por el IDEP durante los años 2010 y 2011

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© Investigadora Principal Fanny Blandón Ramírez

© Coinvestigadores Tadiana Escorcía Romero
Edward Alexander Lozano Hernández Claudia Patricia Acero Félix
Mery Sanchez Castillo Yolima Heredia
Santiago Peña Herrera Norvelis Margoth Guarín
Ana Patricia Lagos Gómez Sandra Ortíz
Ricardo Galvis Cruz Nancy Mozo
Natalia Marquez López Jeanet Reina
Laura Melissa Avila Santos Pablo Romero
Aura María Ospina Luz Marlén Pinzón Pinzón
Lizbeth Sánchez Vergara Clemencia Rodríguez Espinosa
María Gladys Guzmán Claudio Danilo Juliá Hernández
Jenny Alejandra Ardila Magda Isabel Rojas Ortíz
María Gladys Ramos Patricia Vargas

© IDEP
Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero Carlos Andrés Prieto Olarte
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero
Coordinadora y supervisora
Proyecto Innovación Pedagógica Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Diseño gráfico e interactividad Blas Alonso Castro Ariza

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -
Avenida Calle 26 N o 69D-91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 429 6760
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co



● PRESENTACIÓN	8
● RECOGIENDO LA HISTORIA - ANTECEDENTES	10
● RESUMEN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	33
● Colegio Julio Garavito	34
● Colegio Manuel Cepeda Vargas	34
● Colegio Cristóbal Colón	35
● Colegio Nicolás Gómez Dávila, antiguo San Francisco La Casona	35
● Colegio Alemania Solidaria	36
● Colegio Fe y Alegría	36
● Colegio Monteblanco – Diego Montaña Cuellar	37
● SENTIDO DE ELECCIÓN DE LAS CATEGORÍAS	38
● ANÁLISIS DE CATEGORÍAS	41
● Cambio conceptual	41
● Estrategias pedagógicas	47
● Diversas formas de aprendizaje	66
● Componente emocional afectivo	70
● Reconocimiento de la diferencia	79
● EXPEDICIÓN ESCOLAR	84
● RECOMENDACIONES	84
● CONCLUSIONES	85
● BIBLIOGRAFÍA	87
● TRANSCRIPCIONES	92
● Gestores y actores	102
● Cd Interactivo	
● Videos	103



Contenido

1 presentación

En el presente documento se recoge la información final del proyecto de sistematización de experiencias sobre el proyecto de *innovación en dificultades de aprendizaje* llevados a cabo durante los años 2008 y 2011 por diferentes instituciones educativas con la orientación pedagógica del IDEP.

La dinámica que se planteó para concluir este proceso de sistematización fue convocar a los colegios participantes en la experiencia para que reportaran desde su sentir lo vivido durante la realización del proyecto. También se recogieron materiales fílmicos, materiales de clase realizados por los estudiantes, grabaciones de los estudiantes participando de las ludoestaciones y se invitó a participar en grupos focales a los profesores, orientadores y directivos que conocen la experiencia.

Con esta valiosa información se procedió a organizar una suerte de categorías significativas que fueran reiterativas en los discursos de los participantes y se procedió a realizar una selección de las categorías que, siendo descritas y analizadas, nos ayudaran a dar cuenta, aunque de manera parcial contando el tiempo destinado para este proceso, de los aspectos positivos a destacar de la experiencia.

Las categorías seleccionadas y analizadas corresponden a asuntos relacionados con el *cambio conceptual* que reportan los docentes que vivieron la experiencia, la ludoestación como *estrategia pedagógica*, las *diversas formas de aprendizaje* que se han tenido en cuenta para la orientación de las estaciones, el *componente emocional y afectivo* presente en los cambios que reportan en los estudiantes participantes y el *reconocimiento de la diversidad* como factor fundamental en las propuestas de transformación que debe sufrir la escuela.



● Estas categorías han sido analizadas desde de los fundamentos teóricos que orientan las reflexiones didácticas y pedagógicas contemporáneas, más con la intención de dar sentido al hacer, que tanto profesores como estudiantes han realizado en las ludoestaciones. No son pues consideradas como categorías únicas sino una selección de rasgos sobresalientes que bien pueden tomar otras formas en los contextos particulares en donde se han llevado a cabo las experiencias de las ludoestaciones. Es por ello que como parte de las recomendaciones, al final de este documento motivamos a que cada institución se interese por explorar desde su contexto, bien estas u otras categorías que funcionen como puntos de reflexión para cada institución.

La intención primordial e inicial de este ejercicio de sistematización es de mostrar una ruta posible, no única, sobre las realidades que se van construyendo alrededor de una experiencia de innovación, con los ajustes, novedades, imprevistos y cambios que muy posiblemente se vislumbren en momentos presentes o futuros de implementación de la propuesta.

Esperamos entonces cumplir con este propósito inicial y escuchar a futuro, otros análisis de lo sucedido en experiencias y contextos particulares. La invitación queda abierta.

la ludoestación como estrategia pedagógica

2 recogiendo la historia

ANTECEDENTES DEL PROYECTO DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El Contexto y la Política Distrital

Reflexionar sobre el proceso que el IDEP ha realizado en el eje temático sobre *Dificultades de Aprendizaje*, nos lleva necesariamente a analizar la importancia y pertinencia del tema en el contexto educativo.

El abordaje, análisis e investigación sobre los procesos de aprendizaje y las dificultades que en ellos se presentan ha sido, a lo largo de la historia, objeto de interés por parte de diferentes áreas y disciplinas del conocimiento. Tradicionalmente han sido la medicina y la psicología desde especialidades como la neurología y la neuropsicología, las áreas que prioritariamente se han encargado de investigar y producir conocimiento acerca de la manera en que el ser humano aprende y las posibles causas, factores o situaciones que generan fallas, alteraciones o dificultades en los procesos de aprendizaje; durante muchos años la pedagogía estuvo ausente del estudio de esta importante temática, a pesar de ser en la escuela el lugar en el que principalmente se ponen en evidencia las llamadas *Dificultades de Aprendizaje*, y de ser el maestro quien en primer lugar interactúa con los estudiantes y media en el desarrollo y construcción de sus procesos. Una de las razones que probablemente expliquen la ausencia de la pedagogía en el ámbito que aquí se plantea, obedece a la falsa creencia circundante en el discurso pedagógico acerca de que asumir el estudio sobre el aprendizaje y sus posibles dificultades conlleva a “psicologizar” o “patologizar” la didáctica y la pedagogía.

En este sentido, durante mucho tiempo, los maestros asumieron en este proceso un rol pasivo, esperando a que otras áreas definieran conceptos sobre el aprendizaje y dieran línea acerca de cómo manejar los llamados trastornos o alteraciones del aprendizaje. Consecuentes con esta tendencia, las principales escuelas que dieron línea sobre el tratamiento de los niños que presentaban dificultades de aprendizaje, se basaban en enfoques que sacaban al estudiante de su contexto escolar regular para ser sometido a diferentes tratamientos terapéuticos que compensaran, en alguna medida, el déficit en sus procesos cognoscitivos o de pensamiento.

● Aún hoy en día, en el trabajo con docentes, cuando indagamos acerca de sus creencias, conocimientos y tipos de estrategias pedagógicas que realizan en el aula con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, es posible inferir que muchos docentes aún se encuentran muy distantes de este discurso y desconocen avances teóricos, metodológicos y didácticos sobre la valoración e intervención pedagógica coherente con las características, necesidades y demandas de esta población. Hemos podido encontrar en el tiempo de desarrollo de este proyecto, que esta situación obedece a diferentes razones: por una parte, los docentes manifiestan abiertamente que ni en sus

procesos de formación de pregrado ni en la formación postgradual, con la que algunos cuentan, han recibido ni desarrollado conocimientos y herramientas, tanto teóricas como metodológicas, relacionadas con la manera en que se dan los procesos de aprendizaje, sus diferentes ritmos, estilos y las consecuentes pautas de intervención pedagógica para estos casos; incluso algunos siguen considerando que las dificultades de aprendizaje son un campo que debe ser manejado exclusivamente por algunos “especialistas” como: neurólogos, psicólogos, terapeutas, debido a que ellos, desde su saber, poco o nada tienen que aportar en el tema.



... *Neurólogos*

... *Psicólogos* ...

Terapeutas ...

En la escuela tradicional, el concepto de dificultades de aprendizaje se usa recurrentemente para referirse a estudiantes que, independientemente de sus causas, presentan desempeño escolar y rendimiento académico por debajo de los niveles “mínimos esperados” para su nivel escolar en relación con su edad. Frecuentemente escuchamos a los maestros hacer alusión a aquellos estudiantes que tienen dificultades o bajos procesos de desarrollo en las áreas del lenguaje – oralidad, lectura, escritura- y matemáticas; asimismo, no es desconocido que estas dificultades afectan significativamente el rendimiento académico de dichos

estudiantes. En este punto es importante destacar que la categoría o concepto ‘dificultades de aprendizaje’, es utilizada en la escuela indiscriminadamente para referirse a niños, niñas y jóvenes que presentan una variada gama de características y condiciones, entre las que se podrían mencionar hiperactividad, déficit de atención, trastornos de aprendizaje, discapacidad cognitiva, dislexia, problemas de cálculo mental, por mencionar algunos. El aspecto que se destaca como “factor común” entre este grupo de estudiantes es el desvío de los parámetros “normales” y el no logro de los niveles esperados.

desarrollo de estrategias didácticas

Frente a este panorama, ha sido cada vez más creciente la necesidad y el interés en el contexto educativo por realizar estudios, investigaciones y procesos de cualificación docente que pongan sobre la mesa la discusión sobre el papel de la pedagogía y del maestro en el análisis y estudio sobre los procesos de aprendizaje, sus características, necesidades, dificultades y procesos de valoración e intervención, desde la escuela. Solamente desde allí se podrán construir alternativas que apunten al desarrollo de estrategias didácticas que, desde una base teórica sólida, constituyan herramientas de acción para el trabajo en el aula con estudiantes que presenten dichas características.

- No siendo ajeno a esta problemática, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, comenzó a desarrollar desde el año 2008 diferentes estudios en el eje relacionado con el aprendizaje y sus dificultades; el interés por esta temática surgió fundamentalmente desde dos fuentes: por una parte, el interés explícito y manifiesto de maestros y maestras que habían participado en proyectos en años anteriores, relacionados con didácticas de las áreas, lectura, escritura y evaluación, entre otros, quienes manifestaban que a pesar de plantear en el desarrollo de sus experiencias de aula diferentes alternativas pedagógicas y didácticas que proponían un abordaje novedoso de los procesos de

enseñanza y aprendizaje, encontraban en el aula estudiantes que no llegaban a los “logros esperados” o que tenían características, ritmos y procesos que no necesariamente se ajustaban a las metodologías desarrolladas. Las preguntas, intereses y cuestionamientos de estos maestros apuntaban a investigar en aquellos procesos, factores o variables que inciden en el aprendizaje de estos estudiantes y la forma de asumirlos en el aula. De otra parte, el Plan Sectorial de educación 2008 – 2012, que iniciaba en ese momento, presentaba algunos planteamientos

que daban cuenta de las dificultades que se dan en algunos procesos de aprendizaje, las cuales se ponen en evidencia no solamente en el desempeño académico de los estudiantes en los colegios, sino en los resultados en pruebas nacionales e internacionales. Por considerarlos pertinentes dentro de los antecedentes que dieron origen a este eje temático, desarrollaremos a continuación algunos puntos importantes definidos en la política educativa del distrito en los dos anteriores Planes Sectoriales de Educación.



- El Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá una Gran Escuela, planteó dentro de sus programas y proyectos la Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza como una estrategia que apuntaba a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pretendiendo construir una cultura que garantizara el ejercicio de los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes, especialmente en lo relacionado con el ámbito educativo. Se plantearon en este Plan programas y proyectos sobre temas como inclusión y diversidad, tendientes a reconocer la diferencia y a garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

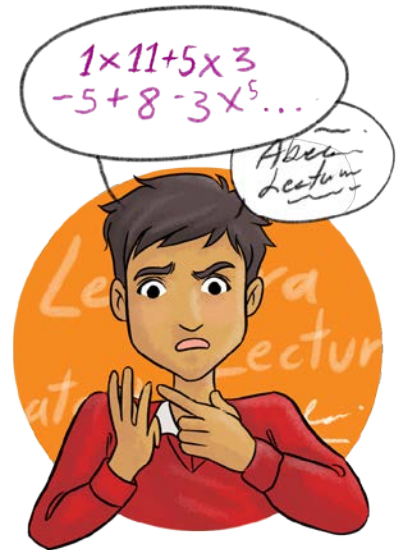
Por su parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, expresa como uno de sus propósitos la garantía del pleno cumplimiento del derecho a la educación. En los documentos sobre Orientaciones Pedagógicas, el Ministerio de Educación Nacional reconoce el impacto que tienen el trastorno de déficit de atención (TDA), el trastorno de déficit de atención con síndrome de hiperactividad (TDAH) y los problemas de aprendizaje (PA) en la garantía al derecho a la educación. A lo largo de los documentos, se reconoce que los estudiantes que presentan este tipo de condiciones presentan Necesidades Educativas Especiales, en el sentido amplio en el cual el MEN presenta este concepto. Más allá de los acuerdos, desacuerdos o tensiones, que puedan generar estos planteamientos oficiales, hemos con-

siderado pertinente mencionarlos por cuanto presentan de manera implícita un reconocimiento a la necesidad de que desde la escuela se generen lineamientos, herramientas pedagógicas, estrategias didácticas y adaptaciones curriculares para y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de sujetos que presentan diversidad de características y condiciones. En este sentido es necesario asumir que las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas tanto al currículo, al plan de estudio, las dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción para direccionar la atención educativa de las personas con NEE y que hacen parte de los proyectos educativo institucional y pedagógico; su aplicación debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones (MEN, 2006)¹

.....

¹ Orientaciones pedagógicas para la atención en el servicio educativo de poblaciones con problemas de aprendizaje, déficit de atención e hiperactividad. Ministerio de Educación Nacional, 2008. P.32

En esta misma perspectiva, el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012, el cual fue también uno de los fundamentos de este proyecto, plantea la identificación de algunas problemáticas que han incidido en la calidad y cuyo abordaje y tratamiento se convirtieron en una de las prioridades de la política educativa. Dentro de estas problemáticas que se identificaron, mediante un análisis del sector educativo y que se relacionan de manera directa con el objeto de estudio del eje temático de *Dificultades de Aprendizaje* desarrollado desde el IDEP, El débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad por parte de los estudiantes y egresados del sistema educativo, y la poca profundidad y utilidad práctica del conocimiento matemático y científico, entre otros.



Lectura
Escritura
Ciencias
Matemáticas

2x6 + 3 ...+
análisis lect..
según la cien..
*11/5 *x3 ..*
Bla bla bla

77 *2x*
3 *x*



- Estas dos situaciones fueron identificadas a partir de elementos de análisis tales como: los resultados obtenidos tanto en lenguaje como en matemáticas, por los estudiantes de los colegios oficiales en pruebas externas como ICFES, SABER y pruebas internacionales como PISA, LLECE y SERCE, en las que se evidencian problemas significativos y reiterativos en los aprendizajes de los estudiantes en lectura, escritura, ciencias y matemáticas. Las dificultades manifiestas en este tipo de evaluaciones se refieren fundamentalmente a falencias en procesos de comprensión, inferencia, análisis, construcción de textos y en general bajos procesos de desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento, por parte de los estudiantes. Igualmente, en el Plan Sectorial de ese cuatrienio se pone de manifiesto el bajo desempeño cotidiano de los estudiantes en la escuela el cual se puede traducir en asuntos como: bajo rendimiento académico, problemas de comprensión y análisis de lectura, dificultades de análisis y síntesis y baja capacidad en la resolución de problemas, entre otros.

En este orden de ideas, durante los cuatro años en los que se ejecutó este Plan de Educación, años, en Bogotá se planteó la necesidad de generar en las instituciones educativas procesos de mejoramiento que conllevaran a fortalecer las prácticas pedagógicas y al logro de mejores procesos y resultados en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, se puso en evidencia, la imperiosa necesidad de analizar los procesos realizados en el aula, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas por los docentes, el papel desempeñado por los maestros, en fin reflexiones y proyectos en torno a la construcción de acciones y estrategias sistemáticas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.



- En esta perspectiva de la política educativa nacional y distrital, desde el IDEP se plantea la necesidad de generar y desarrollar proyectos de innovación pedagógica, lo que “implica la recuperación y el fortalecimiento del saber pedagógico, la consolidación de la identidad pedagógica de las escuelas, el desarrollo de la capacidad de innovación y experimentación, el diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas pertinentes, una gestión democrática y transparente, el reconocimiento y participación de los diversos actores que conforman la comunidad educativa y la identificación de las interacciones con la vida de la ciudad.”²

Al realizar una breve revisión documental, encontramos que en el IDEP el tema de las dificultades del aprendizaje ha sido eje, explícito o implícito, en varios de los proyectos desarrollados desde el año 1997. Se pueden mencionar entre algunos de los realizados y/o apoyados: “Integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular: estrategias docentes para su implementación”, “La escuela responsable de nuevos aprendizajes para nuevos retos”, “Estado del arte de las investigaciones estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santafé de



.....

² Parra, J. “El carácter humano de la experiencia Educadora Educación y Ciudad, (11), Bogotá D.E., 2006.

Bogotá en la década de 1987-1997”, “Cualificación de desempeño a partir de la identificación de ritmos y estilos de aprendizaje en ciencias sociales y filosofía”, “Aspectos nutricionales, aprendizaje y socialización en escolares de Santafé de Bogotá”, “Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo”, para citar algunos,³ hacen clara referencia a la necesidad de reconstruir el significado de aprender, replantear estilos de aprendizaje y de enseñanza y tener en cuenta la diversidad de ritmos y estilos cognitivos de los estudiantes.

6 *La escuela responsable de nuevos aprendizajes para nuevos retos*

Igualmente, a nivel distrital se considera relevante el estudio realizado por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2005 - Subdirección de Comunidad Educativa con un grupo de orientadoras de la Localidad Rafael Uribe Uribe, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia.⁴ En este proyecto se realizó un análisis sobre el abordaje de las dificultades de aprendizaje en la escuela y se generaron una serie de estrategias de intervención pedagógica para el desarrollo y/o fortalecimiento de procesos de lectura, escritura y matemáticas; como producto de este trabajo se

elaboró una cartilla, que presenta estas estrategias de intervención articuladas a un análisis teórico sobre la conceptualización de las dificultades de aprendizaje. En este documento se enfatiza en que la forma como en este estudio se conciben las dificultades de aprendizaje difiere de los que tradicionalmente se conoce como “trastornos”, dado que en este caso se reconocen como dificultades de aprendizaje “obstáculos de carácter transitorio que pueden ser de índole conceptual y/o emocional, muchas veces inherentes a los procesos de enseñanza – aprendizaje.”⁵

.....
³ Centro de documentación del IDEP.

⁴ Secretaría de Educación Distrital y Universidad Nacional de Colombia “¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje? Repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad. Abril de 2007.

⁵ Ibíd. En el marco de esta definición, el texto aclara que las dificultades pueden ser de dos tipos: un grupo que se circunscribe a los procesos de consolidación de conceptos, cuyo carácter es transitorio; y un segundo, aquellas que se generan por la existencia de problemas emocionales que enfrentan los sujetos en algún momento de su vida. Vemos que no se reconocen aquí aquellas dificultades que se generan en alteraciones de los procesos cognoscitivos y pese a que no se desligan de los procesos de construcción conceptual ni de los aspectos emocionales, familiares, sociales y educativos que las integran tienen como principal origen el funcionamiento cognoscitivo del sujeto.

● El Proceso desde el IDEP

Atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas presentadas en el apartado anterior, en el año 2008 el IDEP inició su proceso en el eje temático de las *Dificultades de Aprendizaje*, incluido en la línea de Desarrollo del Pensamiento. Como punto de partida, se planteó la necesidad de conocer el verdadero estado del asunto y de la discusión sobre el tema en el distrito; para ello realizó una investigación sobre el estado del arte del concepto y abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje en Bogotá en los últimos siete años, investigación que se realizó de manera conjunta con la Universidad Nacional de Colombia. La realización de este proyecto permitió caracterizar tendencias conceptuales y metodológicas en la temática objeto de investigación e identificar grupos de maestros activos y/o interesados en trabajar en la línea del aprendizaje, el desarrollo y sus dificultades. El proyecto de investigación “Estado del Arte

sobre las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Pedagógico. 2000-2006”, realizado por el IDEP y la Universidad Nacional, presenta como conclusión y proyección general y relevante, la necesidad de diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que aporten al análisis de los procesos de aprendizaje y generen desde la pedagogía estrategias para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus aprendizajes, superando así muchas de las llamadas *Dificultades de Aprendizaje*. A partir del estudio realizado se priorizaron como áreas centrales de trabajo: el lenguaje, incluyendo aquí procesos relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad, así como el desarrollo de procesos de pensamiento lógico-matemático; lo anterior teniendo en cuenta que tanto el lenguaje como el pensamiento lógico constituyen ejes, procesos y herramientas para la construcción de nuevos aprendizajes.

- El estado del arte realizado permitió concluir que la mayoría de las propuestas de abordaje pedagógico existentes se fundamentan en metodologías de enseñanza tradicionales que continúan privilegiando el fortalecimiento de contenidos sobre el desarrollo de habilidades y procesos que a la postre llegaran a facilitar a los estudiantes resolver diferentes situaciones problema y asumir nuevos aprendizajes. La investigación presenta las conclusiones y tendencias de abordaje agrupadas por categorías de análisis. Sintetizamos a continuación algunas de las más relevantes, las cuales fueron base para orientar el desarrollo de los proyectos de innovación que sucederían en años posteriores:

● Conceptualización en Dificultades de Aprendizaje:

Con respecto a la manera en que en los diferentes trabajos de asume la delimitación temática o definición sobre el concepto dificultades de aprendizaje, la gran mayoría de los documentos reseñados no abordan el tema desde perspectivas muy ambiguas que sitúan el asunto en miradas desde el déficit. Se plantean entonces expresiones o términos como: *trastorno*, *problema*, *discapacidades especiales para el aprendizaje* y *problemas leves a nivel de lectoescritura*, de manera indiscriminada y confusa. La tendencia es usar la misma postura cuando se habla de dificultades y trastornos, diferenciándolos de entidades como el retardo mental, pero sin entrar a plantear características que hagan de ellos conceptos similares que permitan casi que hacerlos sinónimos tal como se hace en los documentos.

Otra tendencia muy significativa es asumir implícita o explícitamente que las dificultades se encuentran inherentes en el sujeto que aprende, sin revisar también el contexto, entorno, condiciones de enseñanza y características del sujeto que enseña, entre otros. Se puede ver, en consecuencia, que a pesar de que la mayoría de estudios plantean intervenciones de tipo “pedagógico”, se sigue haciendo un abordaje clínico que apunta a la intervención terapéutica de las dificultades de aprendizaje. Cabe anotar aquí que se destacan algunas áreas como la fonoaudiología y la terapia ocupacional como propuestas de intervención.

Lo anterior permite inferir que gran parte de los trabajos de investigación o proyectos de intervención pedagógica no parten de una clara conceptualización sobre el tema del aprendizaje y sus dificultades, lo que se evidencia en la gran amplitud semántica y diversidad de términos: dificultades, trastornos, problemas, discapacidades y necesidades educativas especiales; que se prestan a confusiones no sólo en los planteamientos sino en las propuestas metodológicas que de allí se derivan.



De la misma manera, la investigación también arroja, que una gran parte de estudios se ocupan del fortalecimiento de procesos de lectura y escritura, pero tampoco hay fundamentaciones conceptuales sólidas que permitan ver claramente desde cuáles perspectivas teóricas se asumen los procesos de lectura y escritura y cuál es la visión de lenguaje que subyace a estas propuestas.

● **Enfoques teóricos:** Los trabajos que fueron tomados como muestra para esta investigación plantean en su gran mayoría en su fundamentación conceptual, un enfoque del aprendizaje desde el constructivismo. Se proponen elementos teóricos relacionados con ritmos y etapas de desarrollo; está presente la idea del niño como protagonista en la construcción de su propio conocimiento y como eje del aprendizaje y los maestros como mediadores en los procesos de aprendizaje; de esta manera se plantea la importancia de los conocimientos previos del niño y la manera como influyen los factores sociales y afectivos en el aprendizaje; en

este punto el análisis de los resultados del estado del arte, describe que si bien es cierto que algunos de los estudios presentan marcos teóricos sustentados, no se presenta una clara relación y articulación entre teoría y práctica; es así como en algunos proyectos el fundamento es el constructivismo o propuestas de lectura y escritura basadas en la psicogénesis del lenguaje, pero en las estrategias de intervención se terminan validando propuestas mecanicistas y repetitivas como principal propuesta de acercamiento al aprendizaje de los niños del lenguaje escrito o al desarrollo de su pensamiento matemático.

un enfoque del aprendizaje desde el constructivismo

● **Población:** Sobre el tema de la población a la cual están dirigidos la mayor parte de estudios o proyectos de intervención, la investigación concluye que un considerable número de trabajos dirigen su foco de abordaje a la población de niños escolarizados de los grados de preescolar a quinto de básica primaria que están entre los 4 y 11 años de edad. En relación con el número de beneficiarios, la mayor parte de investigaciones se realizaron con grupos de 3 a 39 niños entre mujeres y hombres. Otro menor rango de edades se ubica entre los 16 y 21 años, estudiantes de básica secundaria, educación media y algunos estudiantes de educación superior. En lo referido a las condiciones del contexto socio-cultural y económico en el que se encuentran los niños se observa una marcada inclinación a los estratos medios bajos de instituciones educativas públicas y una minoría de privadas; otro aspecto que llama la atención a nivel poblacional es la recomendación o reflexión sobre la importancia de involucrar a los padres al proceso de aprendizaje; sin embargo los trabajos no presentan estrategias para el logro de este propósito.

● **Aportes teóricos:** Tal como se mencionó anteriormente, en el estudio documental realizado, no se evidencian planteamientos novedosos de tipo conceptual para el abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje. Se podría afirmar que las investigaciones le apuestan más a generar aportes y estrategias a nivel práctico. Es posible encontrar también algunos proyectos y programas dirigidos al mejoramiento de aspectos como la autoestima, la motivación y la atención, pues se hace énfasis en la relación que existe entre el componente socio afectivo con los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar. Dentro de los análisis que se hacen en algunas investigaciones se afirma que una de las principales causas del bajo rendimiento escolar y de la desmotivación hacia la lectura es el bajo nivel de competencia interpretativa de los estudiantes. También llama la atención que en varios de los se usan los resultados de pruebas censales como elemento o factor casi exclusivo para justificar la necesidad de la investigación o de las propuestas.



● **Aportes metodológicos:** En varios trabajos se destaca la articulación de prácticas de lectura y escritura en la intervención; se abordan procesos de comprensión y producción de diferentes tipologías textuales como estrategia para mejorar procesos de lectura y escritura. Se promueven dentro de las estrategias el meta-análisis y la metacognición a manera de procesos facilitadores para estudiantes de los grados

de segundo y tercero de la básica primaria. La investigación destaca algunos estudios interesantes en los que no solamente se ve el aprestamiento como estrategia de prevención de las D.A., sino que plantean una mirada más abarcadora de lo que implican los procesos de aprendizaje en la que se plantea el sentido de la lectura y la escritura desde los años de preescolar.

● **Sostenibilidad o continuidad de las investigaciones:** El estado del arte realizado afirma que la mayoría de los trabajos son realizados para el cumplimiento de requisitos institucionales o académicos y no se plantean estrategias puntuales de sostenibilidad y continuidad, pareciendo que finalizaran al terminar la experiencia o la investigación, lo cual deja en entredicho la institucionalización y afectación para el currículo de estas propuestas, así como el no desarrollo sistemático de proyectos tanto de abordaje como de investigación al interior de las instituciones educativas.

En general las principales conclusiones derivadas de esta investigación con la cual el IDEP inició su recorrido en este eje temático de las *Dificultades de Aprendizaje*, se sintetizan en:

**No hay
claridad**



**No hay
reflexiones**

- No hay claridad sobre el concepto en las dificultades de aprendizaje. Se usan diferentes términos y conceptos de manera indiscriminada.
- Los maestros usualmente no asumen dentro del aula las dificultades de aprendizaje sino que optan por remitir a otros profesionales a fin de buscar diagnóstico e intervenciones de corte clínico o terapéutico.
- Las propuestas de intervención derivadas de los estudios o investigaciones se orientan prioritariamente al desarrollo de habilidades o destrezas, dejando de lado reflexiones más profundas sobre los procesos de lectura y escritura y sobre las prácticas comunicativas.



- La mayoría de investigaciones revisadas tienen una orientación didáctica, de manera que se elaboran guías o talleres para facilitar la superación de las dificultades que presenten los niños.
- Son pocas las propuestas que plantean estrategias de intervención pedagógica para estudiantes con dificultades o trastornos específicos en el aprendizaje.
- En líneas generales se plantea en las investigaciones que la modificación de las prácticas pedagógicas trae como resultado un mejor desempeño y motivación en los estudiantes; sin embargo no se encuentran análisis o seguimientos particulares de casos que permitan obtener conclusiones al respecto.

- Se hace reiterativo el llamado a los maestros a replantear sus prácticas pedagógicas y con ellas las metodologías y didácticas que utilizan en el aula, construyendo espacios motivantes en los cuales el estudiante sea el centro del proceso.
- Existe una tendencia errónea a catalogar como problemas o dificultades de aprendizaje muchos de los desempeños de los niños y niñas de ciclo inicial, los cuales forman parte de sus procesos de desarrollo y aprendizaje en esta etapa.
- Falta coherencia entre los planteamientos teóricos y los metodológicos de las investigaciones.
- El estudio de la oralidad y la construcción de la escritura son áreas que se dejan de lado en una gran parte de las investigaciones revisadas.
- La mirada se centra en el cómo se enseña y se deja un poco de lado el cómo se aprende y con ello el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan a los diferentes estilos, procesos y ritmos de aprendizaje.



Hemos decidido hacer una descripción más o menos detallada de los principales hallazgos y resultados del estado del arte, investigación con la cual el IDEP dio inicio a este eje temático de estudio, por cuanto estos resultados constituyeron una de las bases orientadoras para los proyectos de innovación realizados posteriormente, a partir del año 2009. Presentaremos a continuación una síntesis de lo ocurrido en los siguientes años.

- Comentamos en apartados anteriores que en el año 2008 a la par con la realización del estado del arte, se inició un proceso de identificación de grupos de maestros con proyectos o intereses manifiestos en el tema. Este proceso se realizó a través de una estrategia de talleres con invitación abierta, en los cuales se convocaban maestros interesados o con proyectos en curso en el tema de *Dificultades de Aprendizaje*”, a participar en talleres sobre: conceptualización y abordaje en el aula, procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje, desarrollo del lenguaje y procesos de pensamiento lógico – matemático, entre otros; en cada uno de estos encuentros se invitaba a un experto en la temática a trabajar, quien realizaba, mediante una metodología práctica y vivencial una conceptualización y propuesta de abordaje de los diferentes procesos en el aula. Los encuentros serían a la vez para conversar con los maestros participantes sobre sus experiencias previas, necesidades e intereses en el eje temático que se comenzaba a construir.

Con base en los resultados del estado del arte realizado y de los conversatorios ya referenciados, durante el año 2009 se inició la realización de *proyectos de innovación en dificultades de aprendizaje*, el proceso inició con una convocatoria abierta, acompañada de una invitación directa a los grupos de maestros ya identificados a participar en este proyecto, presentando sus iniciativas en el tema. A esta convocatoria se presentaron 16 grupos, de los cuales dos estaban conformados por redes completas de orientadores de tres localidades de la ciudad. El IDEP en su interés por potencializar al máximo las iniciativas de los docentes, no realizó como tal un proceso de selección que implicara excluir a algunos grupos de maestros; sino que hizo una clasificación de los grupos de acuerdo con los niveles de avance, pertinencia y temática de los proyectos. Se presentan a continuación los proyectos, docentes e instituciones que para ese momento en el año 2009, se presentaron a la convocatoria y participaron en el desarrollo del proyecto:

NOMBRE DEL PROYECTO	INSTITUCIÓN	DOCENTES QUE PRESENTARON LA PROPUESTA
<ul style="list-style-type: none"> Expedición escolar. Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO MONTEBLANCO. IED. 	<p>Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Clara Elena Salazar Moreno, Olga Virginia Lozano, Briceida Rodríguez.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Impacto de un programa en el uso de estrategias de alfabetismo emergente, jugando con las palabras en el descubrimiento del código lector y escritor. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO SAN FRANCISCO I LA CASONA. IED. 	<p>Martha Lucia Alberto Amaya, Claudia Patricia Acero Félix, Ana Jesús Pinzón Rangel.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Transitando desde el ambiente escolar, las dificultades de aprendizaje en niños y niñas de básica primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO MONTEBLANCO IED; COLEGIO FE Y ALEGRÍA IED; COLEGIO VILLA ELISA IED. 	<p>Gloria Sicuamia, Claudia Marcela Vega y Giomara Vera Castro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Ayun trawa: Amar la piel. una propuesta de reencuentro de la escuela con el cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO MONTEBLANCO IED; COLEGIO FE Y ALEGRÍA IED; COLEGIO VILLA ELISA IED. 	<p>Ana Brizet Ramírez Cabanzo: Mónica Yasmín Cuineme, Briyith Melo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Mi amiga la matemática: Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático desde la resolución. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA IED. 	<p>Alberto Montalvo Castro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Expresión con horizonte. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO NUEVO HORIZONTE. SEDE C 	<p>Luis Orlando Patiño P.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La prevención de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a través de estrategias pedagógicas del alfabetismo. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ 	<p>Irene Martínez Espejo, Dalila Durán Cárdenas, Luz Mariela Parra Rodríguez, Edisson David Segura Bonilla, Gloria Inés Gallego Buritica y Yudy ximena Rivera Pulido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Construyendo mi aprendizaje, venciendo barreras. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO ESTRELLA DEL SUR IED 	<p>María Acero, Myriam Cárdenas, Aidé Vargas, Gloria Gil, Yolima Heredia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Si juego pensando, aprendo jugando. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN. IED 	<p>María Concepción Jabonero, Ruby Vargas, Clara Inés Martín, Nohora Isabel López, Luz Marina Jaramillo y Patricia Giraldo Ruíz.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Para aprender por el gusto de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO. IED 	<p>Juan Antonio Rodríguez, Elvia Victoria Garzón, Magda Isabel Rojas, Patricia Lagos, Yamile Sánchez.</p>

NOMBRE DEL PROYECTO	INSTITUCIÓN	DOCENTES QUE PRESENTARON LA PROPUESTA
<ul style="list-style-type: none"> • Bosa aprendiendo sin límites: estrategias pedagógicas para el abordaje en las dificultades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO ORIENTADORES COLEGIOS LOCALIDAD DE BOSA 	Grupo de orientadores Localidad Bosa.
<ul style="list-style-type: none"> • La mediación como mecanismo para superar dificultades de aprendizaje en matemáticas y ciencias en ciclo 3ro. 	<ul style="list-style-type: none"> • COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE. IED 	Gladys Sandoval Vivas, Carmen R. Alarcón G., Ma. Ruth Henao M.
<ul style="list-style-type: none"> • Atención de los problemas comunicativos, lectura, escritura, habla y escucha, en niños y niñas de ciclo 2 y 3 en 10 colegios oficiales de las localidades de santa fe y la candelaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • RED DE ORIENTADORES DE LAS LOCALIDADES DE SANTAFÉ Y LA CANDELARIA 	Red de orientadores localidades Santa fe y la candelaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Programa de intervención en conciencia fonológica para niños y niñas del ciclo inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • COLEGIO CRISTOBAL COLÓN. SEDE C. SORATAMA 	Martha Consuelo Triana, Dorlly Arguelles Pabón, Clemencia Rodríguez Espinosa; María Enerieth Tiria y Estudiantes de la facultad de psicología de la U. del Bosque.
<ul style="list-style-type: none"> • El teatro en el desarrollo de los preconceptos y los procesos lectores y escritores de niños y niñas deprivados culturalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • COLEGIO DISTRITAL FLORENTINO GONZÁLEZ 	Lorena Peñaranda Daza, Diana Carolina Castellanos.
<ul style="list-style-type: none"> • Rutas pedagógicas un camino para el desarrollo de competencias y habilidades "ludoestaciones." 	<ul style="list-style-type: none"> • COLEGIO GENERAL SANTANDER. IED. SEDE B 	Aura Ospina.

Tal como mencionamos anteriormente, todos los colegios estuvieron involucrados en el desarrollo del proyecto, de la siguiente manera:

Los grupos que tenían sus proyectos con un estado de avance importante, recibieron apoyo académico para el fortalecimiento conceptual y metodológico de sus proyectos y su implementación in situ, a través de una estrategia tutorial; los grupos que tenían sus proyectos en un estado inicial, recibieron apoyo para precisar y delimitar la formulación de sus proyectos y darles un sustento conceptual a los mismos. Finalmente los dos proyectos que presentaron las redes de orientadores de las tres localidades: Bosa, Candelaria y Santafé se agruparon, por su interés temático en un nuevo eje que surgió a partir de este momento en valoración de procesos de aprendizaje y desarrollo para asumir las dificultades de aprendizaje desde el ámbito de la valoración, con un enfoque preventivo.

De manera transversal, los 16 grupos participaron en una estrategia de cualificación denominada desde el IDEP, Seminarios Ampliados, en la cual se desarrollaron sesiones de trabajo con los grupos de maestros en los temas de: *dificultades de aprendizaje* desde una mirada pedagógica, lenguaje, desarrollo de pensamiento lógico – matemático, estrategias pedagógicas y procesos cognoscitivos involucrados en el aprendizaje. Es importante anotar que aunque estos fueron temas orientadores de todos los proyectos, por

cuanto el equipo de investigadoras del IDEP los definieron como elementos o componentes claves que debían estar presentes en toda propuesta sobre el abordaje pedagógico de las Dificultades de Aprendizaje, no sólo por su conocimiento y experticia en el campo, sino por los hallazgos tan significativos encontrados en el estado del arte al que ya se le dedicó un apartado anterior, se respetaron las particularidades y enfoques de los proyectos o propuestas presentados inicialmente por los grupos de docentes.

- Otro componente importante muy significativo en el proceso de cualificación y acompañamiento realizado de manera transversal al desarrollo del proyecto, consistió en un replanteamiento o resignificación de las prácticas pedagógicas de los maestros, a partir de una estrategia denominada “Mi Ser Maestro”, en la cual mediante una serie de talleres reflexivos, se revisaban las creencias de los maestros sobre el aprendizaje, sobre las interacciones pedagógicas y en general sobre su rol como maestro mediador de los procesos de aprendizaje. Por considerar este un componente relevante en el recorrido que ha seguido este proyecto, dedicaremos más adelante un capítulo a su análisis. Varios de los maestros entrevistados para el desarrollo de esta sistematización manifestaron que uno de los elementos fundamentales de este proyecto ha sido el cambio que se ha dado en sus esquemas, conceptos sobre el aprendizaje y la consecuente transformación en sus prácticas pedagógicas; tal como lo veremos más adelante.



Como resultados y productos a resaltar en esta fase del proyecto se destacan: la formación realizada con los 16 grupos de docentes, en la cual enriquecieron y cualificaron sus proyectos tanto en su formulación, fundamentación conceptual e implementación; la elaboración de un instrumento para evaluar procesos de aprendizaje y desarrollo en ciclo inicial (producto construido con los dos grupos que centraron sus intereses en el tema de evaluación) e identificación de posibles modelos o propuestas didácticas de abordaje que pudiesen ser consolidados y de alguna manera validados, en una siguiente fase para, a futuro, ser aplicados (de manera adaptada y contextualizada), en otros espacios escolares.

En ese sentido, y dando continuidad a estas innovaciones con el propósito de consolidar una línea de trabajo en el campo de desarrollo del pensamiento, aprendizaje y sus dificultades, aspecto fundamental al abordar la calidad de la educación, para el año 2010, el IDEP desarrolló dos líneas de innovación en: 1. Abordaje pedagógico para poblaciones con dificultades de aprendizaje y 2. Procesos de evaluación para estudiantes de ciclo inicial. Con estas dos innovaciones se abordó el tema de desarrollo cognoscitivo y dificultades de aprendizaje desde las perspectivas preventiva y de intervención pedagógica.

- En la innovación en dificultades de aprendizaje se consolidó, aplicó y validó un modelo con dificultades de aprendizaje a partir de estaciones o ambientes lúdicos de aprendizaje. Este modelo que se comenzó a construir a partir de tres fuentes: por una parte, como ya lo mencionamos anteriormente, en la realización del estado del arte – fase inicial de este proyecto – se encontró que una de las estrategias más potentes que se describían en los trabajos realizados era la lúdica y los ambientes de aprendizaje, evidenciando que los niños presentaban más avances en sus procesos cuando se partía de este tipo de estrategias. Por otro lado, los referentes conceptuales sobre los cuales el IDEP comenzó a construir su propuesta para el abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje, tenía como una de sus fuentes fundamentales la escuela Vigotskyana que plantea el juego como la actividad rectora de la etapa infantil; finalmente, en los 8 proyectos acompañados desde el Instituto, se encontró que uno de los puntos en común era el uso de la lúdica, el juego y la creación de ambientes que favorecieran el aprendizaje. Específicamente hubo dos colegios que centraron su proyecto en ambientes

lúdicos de aprendizaje: el Colegio General Santander y el colegio Julio Garavito Armero. Estas dos instituciones educativas presentaron fuertes similitudes en sus proyectos, no solamente referidas al juego como estrategia central, sino a planear estrategias que rompían con los espacios y tiempos escolares rígidos y que posibilitaban que los niños rotaran por diferentes sitios en los cuales encontraban juegos y actividades diseñadas para el fortalecimiento de diferentes procesos.

Al encontrar esta afinidad de intereses y propuestas entre los planteamientos del IDEP y estas dos instituciones, se decidió que para el año 2010 estos dos colegios serían acompañados y tutoriados a fin de cualificar y enriquecer conceptual y metodológicamente sus proyectos, de cara a aproximarse a una suerte de “validación” del modelo, para posteriormente socializarlo, adaptarlo y flexibilizarlo a otras instituciones. Se presenta a continuación la relación de grupos de docentes e instituciones que participaron ese año en el proyecto.

NOMBRE DEL PROYECTO	INSTITUCIÓN	DOCENTES PARTICIPANTES
<ul style="list-style-type: none"> Proyecto país: Para aprender por el gusto de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO 	Claudio Danilo Juliá Magda Isabel Rojas Edward Alexander Lozano Mery Sánchez Castillo Santiago Peña Herrera Ana Patricia Lagos Ricardo Galvis Cruz Natalia Márquez López Laura Melissa Avila Santos
<ul style="list-style-type: none"> Rutas pedagógicas: Un camino para el desarrollo de competencias y habilidades “ludoestaciones” 	<ul style="list-style-type: none"> COLEGIO GENERAL SANTANDER 	Aura María Ospina



La escuela Vigotskyana



El acompañamiento a estos dos proyectos dejó aprendizajes fundamentales para lo que sería el camino a seguir posteriormente. En cada uno de los colegios el proyecto tuvo sus particularidades y características acordes con las necesidades del contexto. Desde el IDEP se proporcionaron espacios de cualificación a los docentes participantes y tutorías –acompañamiento in situ para la implementación del proyecto. Se pudo evidenciar de manera contundente cómo los estudiantes avanzaban significativamente en sus procesos de aprendizaje y cómo de manera “casi mágica” desaparecían las que antes se pensaban eran “*Dificultades de Aprendizaje*”. En otras palabras fue posible confirmar,

junto con los docentes que participaron en este proceso, la “hipótesis” que ha estado implícita en este eje temático, acerca de la manera como se transforman y avanzan los procesos de los estudiantes, cuando las estrategias que utiliza el maestro responden a los diferentes estilos, ritmos, características y necesidades del sujeto que aprende. Igualmente se corroboró la importancia del juego como estrategia central que responde al desarrollo psicológico de los niños y niñas. De esta manera los maestros que participaban realizaron significativas transformaciones en sus prácticas y en sus concepciones y conocimientos frente al aprendizaje.

- Otro resultado muy importante fue encontrar que el modelo de abordaje a partir de ambientes lúdicos de aprendizaje, ludoestaciones, colonias de aprendizaje o cualquiera de los nombres que se les dieron en las instituciones, constituye un modelo flexible que puede ser contextualizado a diferentes espacios escolares. No se trataba entonces de “transferir” de manera idéntica lo que se hacía en un espacio escolar al otro ni mucho menos “copiar” su modelo; sino tomar los elementos o componentes básicos del modelo: juego, ambientes de aprendizaje, desarrollo de procesos, entre otros y contextualizarlo con toda la flexibilidad y adaptabilidad que el mismo modelo permite, a otros escenarios en diferentes instituciones.

Teniendo estos importantes referentes y resultados, el IDEP para el año 2011 continuó trabajando sobre lo ya construido y quiso “poner a prueba” el modelo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje basado en los ambientes lúdicos de aprendizaje en cuatro instituciones. Se trataba entonces de hacer un proceso de caracterización y diagnóstico en cada uno de los colegios para, a partir de allí, diseñar conjuntamente con los maestros y maestras participantes un proyecto propio para cada institución, conservando los componentes generales del modelo, ya descritos en el apartado anterior y fortaleciendo los procesos que desde la investigación hecha por el IDEP, se han determinado como elementos o

componentes centrales para los aprendizajes: el lenguaje, el desarrollo de pensamiento lógico – matemático, los procesos cognoscitivos - factores neuropsicológicos implicados en el aprendizaje y el desarrollo emocional. Estos elementos se trabajaron de diferentes maneras y a través de una amplia gama de estrategias acordes con las características y necesidades de las instituciones.

Para el año 2011 los colegios, proyectos, maestros y maestras que participaron en el proyecto fueron:

NOMBRE DEL PROYECTO	INSTITUCIÓN	DOCENTES PARTICIPANTES
• Tren del aprendizaje	• COLEGIO ALEMANIA SOLIDARIA	Sandra Ortiz Nancy Mozo Jeanet Reina
• Tudocomas	• COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS	Mary Luz Orozco Doralba Peñuela Marleny Rodríguez Nicolás Rodríguez Blanca Lucía Mateus Norvelis Margoth Guarín Luz Mery Vargas Yory Mary Rodríguez Ginna Pacheco Stella Tafur Alexander Bello Luz Myriam Garzón Adriana Castellanos Adriana Lozano Patricia Moreno Jakelin Sierra
• A jugar a reír aprendiendo a ser feliz	• COLEGIO FE Y ALEGRIA JOSE MARIA VELAZ	Rosa Herminada Chacon Jenny Alejandra Ardila María Gladys Ramos Patricia Vargas
• Aprendiendo y jugando	• COLEGIO CRISTOBAL COLÓN	Dorlly Janeth Argüelles Ingrid Gómez Luz Marlén Pinzón Clemencia Rodríguez Consuelo Castañeda Rebeca Gómez

IDEP



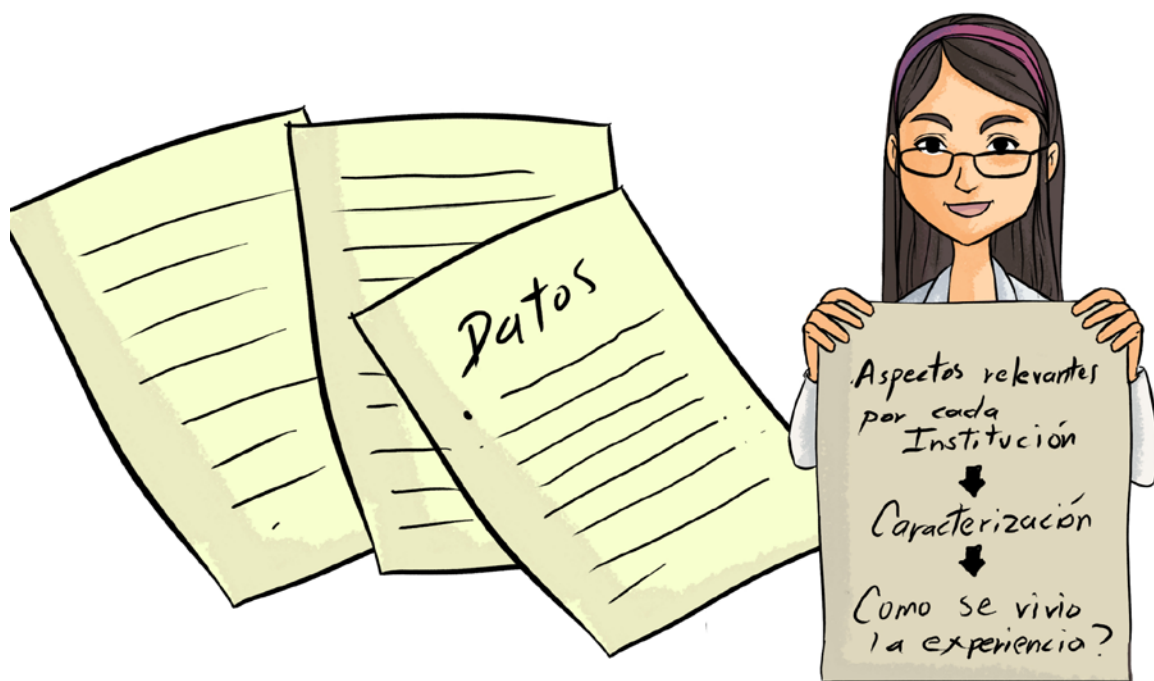
Los resultados en el año 2011 fueron muy importantes y significativos para el desarrollo del eje temático que el IDEP ha venido consolidando en *Dificultades de Aprendizaje*, por cuanto en las cuatro instituciones, los resultados demostraron avances y cambios en los procesos de aprendizaje y emocionales de los estudiantes, transformaciones en las prácticas de los maestros, actualización de los docentes a través de las estrategias de cualificación, consolidación del modelo basado en ambientes lúdicos de aprendizaje y ratificación de la pertinencia e importancia de continuar desarrollando avances en este eje temático de trascendental importancia para la educación de la ciudad y del país.

Es importante referirnos al otro componente de este proyecto que apenas enunciamos en una parte de estos antecedentes y tiene que ver con el trabajo que se ha venido realizando en el tema de valoración de procesos de aprendizaje y desarrollo, este componente trabajado de manera conjunta con las redes de orientadores de las localidades de Bosa, Candelaria y Santafé, ha tenido unos avances importantísimos que enriquecen también el eje que aquí estamos sistematizando; sin embargo por decisiones de tipo metodológicos se decidió tomar para esta investigación únicamente el componente de abordaje de las dificultades de aprendizaje.

En este sentido, destacamos que en el año 2012 el IDEP se encuentra realizando un proyecto que articula los dos componentes que surgieron desde el año 2009, que ha denominado: “*Valoración y abordaje de los procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades*”, el cual pretende no sólo articular modelos, instrumentos y estrategias de los dos componentes; sino generar un material de trabajo para los docentes de la ciudad (Cartilla interactiva) que incluya referentes conceptuales y especialmente, estrategias prácticas para la valoración y abordaje de estos procesos en la escuela.

Habiendo recorrido la historia de este eje temático en este capítulo, procederemos a continuación a desarrollar las categorías que esta investigación arrojó, en las que se pretenden destacar los aspectos más relevantes de lo que ha sido la experiencia que el IDEP ha consolidado en el tema que aquí nos ocupa.

3 resumen de instrumentos de recolección de datos



Para realizar el ejercicio de sistematización se tuvieron en cuenta diversas fuentes de información. La idea general es agrupar por cada institución la mayor diversidad de datos que, vistos en conjunto, nos puedan decir información importante sobre cómo se vivió la experiencia en cada institución desde sus particularidades.

En tal sentido, se encontraran en líneas posteriores el resumen de las fuentes que se lograron reunir para en cada institución, una síntesis de los aspectos que identificamos relevantes, para finalizar con una caracterización por institución que en rasgos generales muestre la manera como se vivió la experiencia del proyecto de dificultades de aprendizaje

3.1. Colegio Julio Garavito

Fuente Información	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
	X	X	X	X			

Fecha de inicio de la experiencia	2009
Motivado por	Grupo de orientadoras
Horario de aplicación	Sábados, en horario extracurricular
Fortalezas	Enfoque de "club" para el desarrollo de los talentos
Dificultades	Lo realizan profesionales externos a la institución
Proyecciones	Cómo trascender la mirada de las dificultades hacia el reconocimiento de la diferencia. "atender las diferencias y no a los diferentes". Cómo comprender al ser humano como algo holístico.
Estado actual	Inactivo

3.2. Colegio Manuel Cepeda Vargas

Fuente Información	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
	X	X					

Fecha de inicio de la experiencia	2011
Motivado por	Grupo de docentes
Grados o ciclo participante	Ciclo 1 y 2
Horario de aplicación	Durante los viernes en rotación por las estaciones
Fortalezas	Los niños superaron las dificultades, "se dispararon".
Dificultades	Los maestros sienten que gastan tiempo extra que no es reconocido.
Proyecciones	Apostarle a concientizar a los docentes a que no nos movilizamos sólo y por "premios" o "reconocimientos". Poder reunir a los maestros que si quieren hacerlo.
Estado actual	Parcialmente activo

3.3. Colegio Cristóbal Colón

Fuentes	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros *
	X						X

Fecha de inicio de la experiencia	2009
Motivado por	Grupo de 4 docentes
Grados o ciclo participante	Preescolar y segundo
Fortalezas	Es muy novedosa la estrategia en el sentido en que los niños se motivan, se disparan procesos cuando comienzan a trabajar a partir del juego. Es una nueva posibilidad de trabajar con los niños con y sin dificultades de aprendizaje, porque permite no homogenizar y evidenciar las diferencias individuales de los niños. Se han llenado todas las expectativas.
Proyecciones	Al interior de la institución se tendría que generar un equipo de trabajo, aportando desde las fortalezas y saberes de cada uno. ¿Cómo formar un equipo multidisciplinario?
Estado actual	Activo en un salón de clase

3.4. Colegio Nicolás Gómez Dávila – Antiguo San Francisco La Casona

Fuentes	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
	X						

Fecha de inicio de la experiencia	2009
Motivado por	Grupo de docentes
Dificultades	Ha sido complicado institucionalizar el proyecto por dificultades de "sedes, "jornadas". Otros docentes sienten que es una carga.
Proyecciones	Poder ampliar el proyecto a toda la institución la meta sería que los docentes se comprometieran a realizar las actividades pensando en los niños.
Estado actual	Inactivo

3.5. Colegio Alemania Solidaria

Fuentes	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
		X			X	X	

Fecha de inicio de la experiencia	2009
Motivado por	Grupo de 4 profesoras
Grados o ciclo participante	Grupo de Primeras Letras y Aceleración
Ludoestaciones particulares	Pensamiento lógico-matemático, comunicación y lenguaje, emocional y desarrollo motor?
Horario de aplicación	Una vez a la semana en jornada escolar
Fortalezas	Avance en los procesos emocionales de los estudiantes
Dificultades	Actividad adicional además de las propias del estudiante
Proyecciones	Continuar con el proyecto
Estado actual	Se replican algunas actividades

3.6. Colegio Fe y Alegría

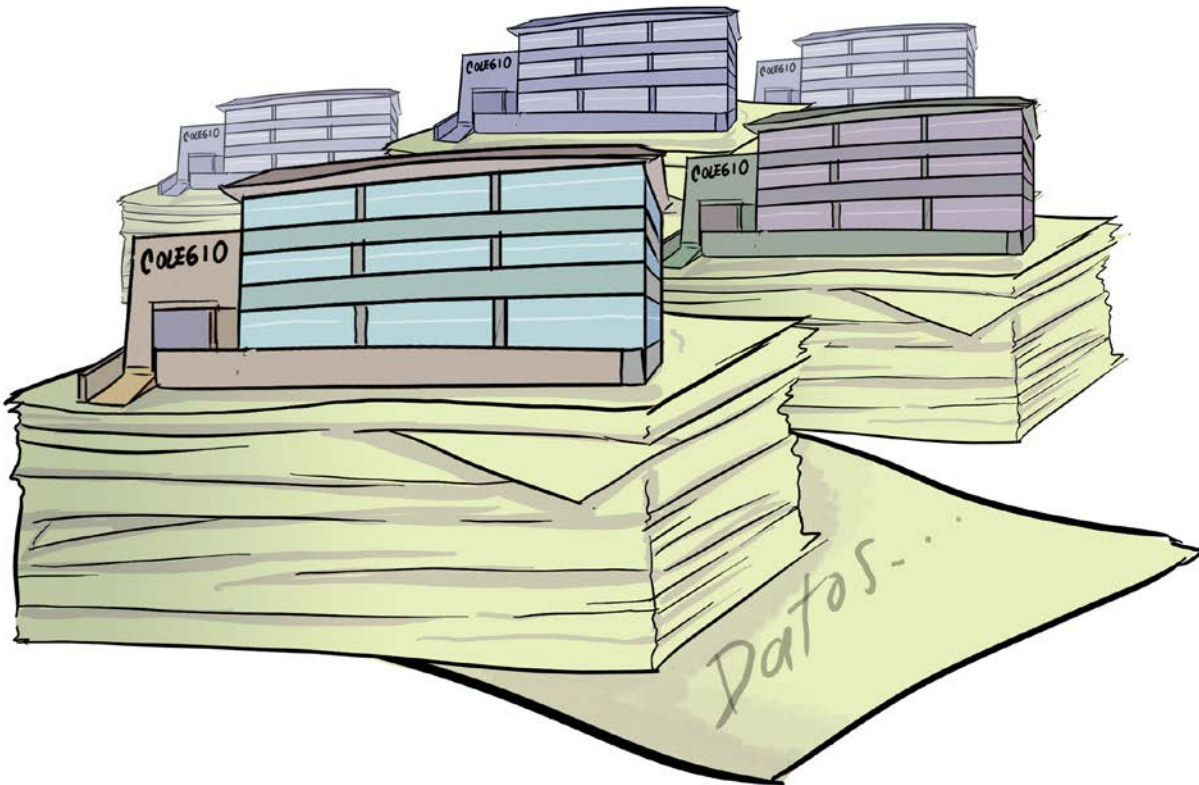
Fuentes	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
	X	X	X	X	X		

Fecha de inicio de la experiencia	2011
Motivado por	Orientadoras y Docentes
Grados o ciclo participante	Grupo Transición
Horario de aplicación	Horario de clase
Fortalezas	Las maestras sienten que los niños que participaron el año pasado han tenido procesos diferentes, mejores niveles de aprendizaje y mayores niveles de motivación.
Proyecciones	Continuar con el proyecto
Estado actual	Activo

3.7. Colegio Monteblanco - Diego Montaña Cuellar

Fuentes	Grupos focales	Entrevista profesores	Entrevista directivas	Entrevista estudiantes	Grabaciones de clase	Materiales de trabajo en clase	Otros
	X						

Fecha de inicio de la experiencia	2009
Motivado por	Docente
Fortalezas	Quedó en el PEI institucionalizado el proyecto, comprendiendo las diferencias en el aprendizaje.
Estado actual	La maestra que inició el proceso actualmente se encuentra en el Colegio José Asunción Silva, está iniciando allí el proyecto.



4 *sentido de elección de las categorías*

El ejercicio de sistematización llevó a realizar una consolidación de datos, documentos, percepciones y evidencias del trabajo realizado en las instituciones que desde el año 2009 y hasta el año 2011 participaron bien en todas las etapas de este proceso o en alguna de ellas.

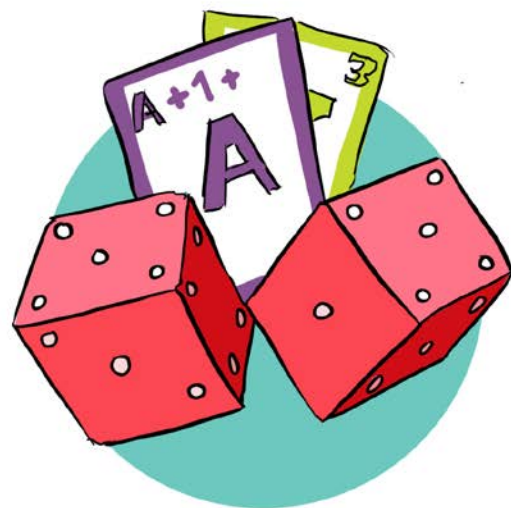
Con esta información se dejan ver los matices, las distancias, las sugerencias, las emergencias que son recibidas por los participantes del proyecto y que merecen ser reconocidas y analizadas para intentar dar profundidad al proceso vivido en su globalidad.

En tal sentido, la información recolectada a través de los diferentes instrumentos refiere en general a varios componentes que hemos agrupado en las siguientes categorías:

- **Cambio conceptual:** Relacionada con la información recibida sobre experiencias de cambio en los modos de pensar, comprender y actuar en y sobre la práctica pedagógica. Las transformaciones reportadas se refieren sobre todo al cambio en el pensamiento del profesor sobre su rol, el rol de los estudiantes y en general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que esta categoría adquiere relevancia en la sistematización de esta experiencia, ya que se reconoce el valor de la transformación del pensamiento de los docentes de cara a los procesos de formación y cualificación.

● **La ludo estación como estrategia pedagógica:** El concepto de estrategia adquiere en el contexto de esta sistematización un lugar fundamental. Asumir la ludo estación como estrategia que permita otra forma de organización del espacio escolar representó un cambio importante, con resultados positivos tanto para docentes como para estudiantes. La Estrategia Pedagógica, como se ampliará en el apartado dedicado a esta categoría, en su acepción primera significa el arte de dirigir o conducir un juego para educar a niños. Este análisis etimológico inicial cobra un inmenso sentido en el proyecto motivo de esta sistematización, por cuanto la finalidad última del proyecto de innovación en abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje, ha sido crear unas condiciones propicias, a partir de la generación de ambientes de aprendizaje, en donde los niños y niñas, mediante el juego como actividad rectora central de la infancia, desarrollen procesos de pensamiento y aprendizaje.

● **Diversas formas de Aprendizaje:** La información recolectada nos deja ver una posición actual sobre otras formas de lograr procesos de aprendizaje en el salón de clase. Estas otras formas están en relación con los espacios de aprendizaje colaborativo, el juego como actividad rectora en el proceso, el aprendizaje desde los centros de interés de los estudiantes. Dentro de la categoría de diversas formas de aprendizaje se contemplan temas como estilos de aprendizaje y la relación entre éstos, las estrategias y el aprendizaje.



● **Componente motivacional afectivo:** En algunos reportes se señala cómo el componente afectivo como mediador de la actividad de aprendizaje transforma el proceso de manera tal que los niños cobran identidad y motivación frente a las actividades académicas. La categoría de motivación es en sí compleja de relacionar, pues su conceptualización se elabora desde los marcos explicativos de la psicología cognitiva. Desde allí se explica la relación de motivación, afectividad y aprendizaje.



● **Reconocimiento de la diversidad:** En los nuevos caminos de construcción de estrategias de enseñanza para lograr mejores aprendizajes está como eje fundamental el reconocimiento de la diferencia entre los sujetos que participan del acto educativo. Esta diferencia está señalada por los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, también por los intereses y las capacidades innatas y adquiridas socialmente por los niños. El amplio compás que cobija el concepto de reconocimiento de la diferencia deja ingresar al salón de clase perspectivas diversas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

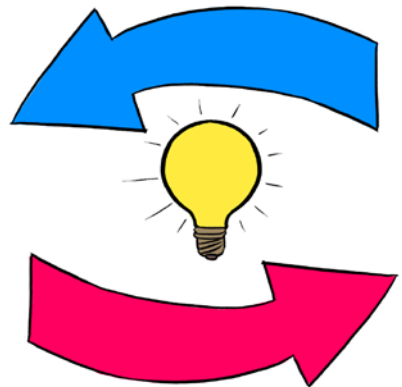


El reconocimiento de la diferencia

5 análisis de categorías

● 5.1. CAMBIO CONCEPTUAL

Durante los últimos años, tanto desde la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo y la educación, como desde el estudio de la enseñanza de las ciencias, se han realizado diversos trabajos centrados en la descripción y análisis del cambio conceptual. Este campo de investigación aborda el estudio de las concepciones acerca de diversos fenómenos, las cuales se articulan y organizan en forma de teorías personales que pueden experimentar un proceso de cambio por enriquecimiento, reelaboración, revisión o reestructuración. Así, el estudio del cambio conceptual analiza las concepciones previas de los sujetos sobre algún concepto de interés, para después examinar el proceso a través del cual éstas varían o se reestructuran.



Adaptando esta idea general al campo específico de la formación de docentes podríamos decir que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo.

Es por ello que para la sistematización del proyecto de *Dificultades de Aprendizaje* la categoría de cambio conceptual adquiere importancia en tanto esta categoría es recurrente en el discurso de las docentes participantes en la experiencia.

Los mayores referentes para el análisis del cambio de representaciones frente al tema de dificultades de aprendizaje se evidenciaron en varios momentos de este proceso como se había anticipado en párrafos iniciales.

Sin duda el referente de mayor fuerza lo encontramos en los resultados arrojados en el taller “Mi ser maestro” realizado durante el proyecto en el año 2009. Este taller logró que los docentes pudieran volver consciente muchas de las actividades registradas como cotidianas en el salón de clase, para tornar sobre ellas y encontrar los sentidos que conducían sus prácticas pedagógicas. El nivel de reconocimiento de lo que se hace y por qué se hace, llevó a reflexiones personales de mucho valor para generar movilizaciones –cognitivamente hablando- y pensar el tema de las dificultades de aprendizaje desde otra perspectiva.

Las afirmaciones que justifican estos argumentos las encontramos en el documento de informe del 2009 “Mi ser maestro”. Es ese momento los cambios que reportaron los docentes estuvieron relacionados con:

Un segundo referente son los aportes retomados de los grupos focales en donde se manifiesta expresamente cómo los docentes, realizando un análisis de los resultados de aprendizaje en las ludo estaciones reconocen que muchos niños que habían sido considerados con problemas de aprendizaje sobrepasaron esta condición y lograron aprendizajes significativos.

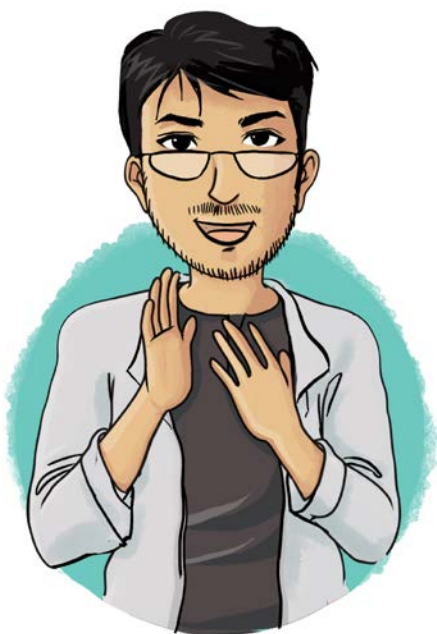
Y finalmente, en las entrevistas con docentes encontramos manifestaciones explícitas en donde reconocen que ya no consideran que los niños tengan problemas de aprendizaje sino que hay en las propuestas de enseñanza factores necesarios de repensar y reconstruir para organizar espacios propicios para la enseñanza y el aprendizaje.



● **1. Lo afectivo**, “Se cambia la mirada sobre los niños, ya no se les considera los niños problemas sino los niños que tienen capacidades y el maestro quiero ayudar a potenciarlas”. Para algunos docentes el cambio se vio reflejado en una actitud de recursividad de parte de ellos. Sienten que se han vuelto más reflexivos y creativos. Reflexionan sobre las cosas que hacen y sobre el por qué salen bien o no.

● **2. Lo metodológico** “Ahora se busca que los estudiantes aprendan entre ellos mismos. Tal vez una explicación que pueda brindar un compañero puede servir más que la explicación que hace el profesor. Quitarse esa idea de que uno como profesor es el único que enseña” “Antes decía: los niños especiales a un lado y los otros niños a otro lado. Ahora organizo que todos los niños trabajen en grupo en las mismas condiciones. Entre ellos se ayudan, se colaboran. Ahora una guía va a ser para todos por igual, ellos no se sienten diferentes”.

● **3. La evaluación** “Se reporta que han visto avances en lo académico pero para algunos docentes estos cambios son pequeños, piensan que se volverán más significativos en años siguientes, cuando los estudiantes sigan teniendo rutinas que les permita ser más participativos.”



● **4. Reflexión** “He tratado de aprender que debo mirarme primero, saber qué pasa conmigo para empezar a mirar lo que hay en el otro. Reflexionar sobre lo que estoy haciendo y hasta donde lo estoy haciendo.”

● **5. Proceso de aprendizaje** “Uno cree que todos los niños aprenden al mismo nivel, eso era lo que creía tradicionalmente. No mirábamos nada, solo que el niño debía aprender. Ahora me doy cuenta que a cada niño necesita ser considerado en su individualidad para trabajar estrategias que funcionen.”

● **6. Papel de la familia** “Me siento gratificada por los cambios que tuvieron los niños. Los padres también se acercaron a conversar, muestran más acercamiento, se comunican y preguntan por el desempeño académico de los estudiantes. Con las actividades para desarrollar en casa los padres se han integrado al proyecto.”

● Los cambios representacionales y la innovación educativa

Así caracterizados los cambios en la representación sobre aspectos relacionados con el proceso pedagógico en general, en esta parte de la reflexión se señalará la necesidad del cambio en la presentación de los docentes, como condición necesaria para la producción de innovaciones educativas.

Se afirma que la innovación en educación puede ser interpretada de múltiples maneras. Una de ellas puede ser desde una perspectiva funcional, en donde se espera que una nueva idea, pensada generalmente por un grupo que no será el encargado de ponerla en práctica, genere cambios en una estructura de tradición conservadora. Desde esta concepción el cambio generalmente permea solo determinados niveles de las estructuras o miembros de un sistema sin llegar a modificar el conjunto. En tanto los sujetos que las reciben no formaron parte de su creación.

Apartándose de esta concepción funcionalista, se plantea aquí la innovación educativa como un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas. El cambio no es espontáneo ni casual, sino que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Es este el sentido primario de las ludo estaciones, si bien en los colegios se recibió una orientación conceptual de un grupo de profesionales, fueron los docentes quienes realizaron la adaptación de cada ludo estación para responder a las necesidades de cada grupo en particular. La apuesta de innovación educativa es involucrar a los docentes desde el mismo momento de creación de las ludo estaciones hasta el momento de la aplicación en el aula.



● Por ello se reconoce que la innovación educativa es un proceso de múltiples dimensiones: en ella intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afecta a diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula. Interesa plantear aquí, la innovación en el contexto de la formación de docentes en desempeño de sus tareas de enseñanza en el contexto del aula de la institución escolar. En ese lugar, la innovación, si bien está situada en la proximidad más inmediata de la práctica, está vinculada con el todo, con perspectivas de globalidad, con la totalidad. Implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las formas de organizarlas y vincularlas con otras áreas del conocimiento. Una innovación significativa en el ámbito del aula, provoca modificaciones en el contenido (en lo que se enseña, el objeto), en la metodología de enseñanza y en la evaluación. Por lo cual, requiere una determinada intención de superar situaciones desde los sujetos que la gestan y desarrollan pero, básicamente, también un cambio en sus teorías implícitas.

Perspectivas de globalidad

En sentido amplio, la innovación provoca cambios en los sujetos y en el contexto. Por eso, siguiendo a Pozo (2001, Pozo y Crespo, 1998) para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar, reconstruir o redescibir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación, la gestión institucional.

Cuando el docente reflexiona sobre sus propias acciones y teorías, convierte sus representaciones en conocimientos adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales se modifican en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos. El docente transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; pasa de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo y Scheuer, 1999).

Reflexionando sobre la formación docente innovadora

Ahora bien, siguiendo a Martín (Martín et al., en prensa) las concepciones del aprendizaje cambian en la medida en la que el sujeto toma conciencia de la importancia de sus propios procesos. Estos procesos de reestructuración, explicitación e integración jerárquica de las representaciones se pueden homologar con diferentes momentos de la práctica educativa.

La descripción de sus acciones o prácticas docentes en donde a través de materiales concretos (materiales curriculares, memorias, observaciones de clase), los docentes reflexionen sobre su enseñanza, para objetivarla, hacerla accesible a la conciencia y poder así, revelar sus significados.

La explicitación de los principios implícitos que las rigen, para ello Martín (Martín et al., en prensa) propone la escritura de un diario, el análisis de casos, la grabación y posterior revisión de situaciones reales de práctica, la resolución de dilemas, la simulación, todos ellos recursos al servicio de la formalización y explicitación de representaciones. En este marco se puede observar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, llegando a ser evidente la necesidad de enmarcarlo en un espacio de mayor complejidad.

La toma de conciencia de los conflictos cognitivos, se trata de hacer ver las contradicciones entre sus predicciones y creencias y lo que sucede en sus aulas, analizando los materiales construidos en el primer momento y confrontándolos con las experiencias de otros pares. En esta instancia es de fundamental importancia el diálogo, discusión y colaboración con otros.

Finalmente, se trata de generar la reconstrucción de las acciones o prácticas docentes y de los argumentos que las justifiquen; argumentos sustentados en los nuevos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Como consecuencia del proceso anterior, las teorías explicitadas de los docentes, se aproximan a nuevas teorías, más consistentes y elaboradas, se redefinen e integran en otras más complejas, amplias y de mayor potencial explicativo. En últimas, esto es lo que se ha querido realizar con el proceso de sistematización, volver sobre lo realizado para reflexionar sobre ello y tomar posturas de cambio.

5.2 AMBIENTES LÚDICOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: EL SENTIDO DE LA LUDOESTACIÓN EN ESTE PROYECTO

A lo largo del desarrollo de este proyecto de innovación ha estado presente y latente la importancia y necesidad de transformar las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas con las cuales los docentes asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que, por diferentes razones, presentan las llamadas o mal llamadas “*Dificultades de aprendizaje*”.

Ya analizábamos en el capítulo de antecedentes que el estado del arte que el IDEP junto con la Universidad Nacional realizaron en la primera fase de este eje de innovación, mostraba como resultado importante que aquellos estudios, investigaciones o propuestas de aula en los cuales la estrategia central estaba basada en el juego y la lúdica, tenían resultados significativos en términos no solamente de la motivación de los estudiantes sino de los avances y superación de muchas de sus aparentes dificultades. En muchos de los estudios revisados se encontraron propuestas didácticas basadas en el juego como estrategia para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.



- En el segundo momento descrito también en el capítulo de antecedentes, cuando el Instituto invitó a grupos de maestros con intereses y avances en proyectos alrededor del tema de las “*Dificultades de aprendizaje*”, se encontró que una de las afinidades entre varios de los grupos era la utilización del juego y la lúdica es su estructura central de proyecto. De allí que el IDEP centrara su atención en la tercera fase en dos de los proyectos generados por los grupos de los Colegios Julio Garavito Armero y General Santander, por presentar avances más significativos y estructurados en esta estrategia ya identificada por el Instituto como estrategia exitosa para el abordaje pedagógico de las “*Dificultades de Aprendizaje*”. Tal como ya se describió, en un trabajo mancomunado y colaborativo con estas dos instituciones se enriqueció la estrategia basada en la generación de ambientes lúdicos de aprendiza-



je. Cada colegio con sus particularidades y proyecto propio, desarrollando el trabajo de la implementación de la estrategia y el equipo de investigación del IDEP aportando elementos conceptuales y metodológicos desde los procesos que este equipo definió como procesos centrales a abordar para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, conformaron un equipo integral e interinstitucional que

logró precisar elementos metodológicos amplios que podrían ser adaptados a otras instituciones.

Así las cosas, consideramos de crucial importancia dedicar este capítulo a analizar en qué ha consistido esta estrategia de las ludoestaciones o ambientes lúdicos de aprendizaje, en sus elementos generales y estructurales.

● Estrategia lúdica

La palabra estrategia proviene del griego *opategyia* (strategia: Arte de dirigir ejército). Por su parte el adjetivo lúdico se deriva por etimología del latino (*ludus*), que significa “juego” entre varias acepciones, incluidas también las relacionadas con el ocio, el entretenimiento o la diversión. La expresión “Lúdico” se formó por analogía con varias palabras que empleaban el sufijo – ico. Siguiendo con el análisis etimológico, que resulta bien interesante para dar cuenta del origen de las palabras, sabemos que la palabra pedagogía proviene del griego *paidos*= niño y *deagogía* = conducción, al unir ambas raíces, encontramos que el sentido inicial del término pedagogía sería entonces *conducción de niños*, expresión que resulta de un valor estético y afectivo enorme, cuando pensamos en el papel mediador de aprendizajes, guía y orientador de procesos que cumplen los maestros y maestras en su labor cotidiana.

Articulando entonces las dos palabras, motivo de este capítulo, tendríamos entonces que la expresión *Estrategia Pedagógica*, en su acepción primera significa el arte de dirigir o conducir un juego para educar a niños. Este análisis etimológico inicial cobra un inmenso sentido en el proyecto motivo de esta sistematización, por cuanto la finalidad última del proyecto de *innovación en abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje*, ha sido crear unas condiciones propicias, a partir de la generación



de ambientes de aprendizaje, en donde los niños y niñas, mediante el juego como actividad rectora central de la infancia, desarrollen procesos de pensamiento y aprendizaje. Las estrategias de juego diseñadas en cada una de las instituciones que han venido participando en las diferentes fases de este proyecto, responden a las características del pensamiento de los estudiantes, a procesos específicos que se deben fortalecer dadas sus necesidades particulares de aprendizaje y a la estructura emocional y motivacional de los estudiantes.

En el ámbito educativo, se define una estrategia pedagógica como el planteamiento y desarrollo de una serie de acciones y actividades sistemática y correlacionadamente organizadas, de manera que permita transformar una situación actual en el logro de una situación educativa deseable, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias pedagógicas se diseñan y estructuran de acuerdo con una planeación sólida, argumentada, contextualizada y coherente de actividades que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos. Es importante destacar que el sentido verdadero de lo que implica una estrategia pedagógica rompe con la idea reduccionista de asemejar estrategia con receta o técnica de paso a paso rígido y preestablecido. Igualmente cabe resaltar que una estrategia se deriva de una fuerte fundamentación conceptual, acompañada de un profundo conocimiento de las realidades, características, intereses y necesidades de los estudiantes.



- En este orden de ideas, al revisar los diferentes registros, documentos y manifestaciones de los docentes que han venido participando en este proyecto, vemos que para el caso de los ambientes lúdicos de aprendizaje o ludoestaciones como estrategia pedagógica central, hay una clara articulación con el concepto de estrategia, por cuanto se deriva de los siguientes elementos o características, que extraemos como las más significativas, después de cruzar lo que ha sido el proceso del IDEP y el desarrollo mismo de la estrategia, con diferentes teorías acerca de cómo debe ser o qué debe contener una estrategia pedagógica. Se definen las siguientes tres características para este eje temático:

- **Parte de considerar y analizar, de manera profunda, las características y necesidades de los sujetos que aprenden:** Para este proyecto, en cada uno de los colegios que en sus diferentes fases han participado, se ha realizado una valoración cualitativa rigurosa del estado de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (hipervínculo resultados de valoraciones, análisis cualitativo y cuantitativo), el cual complementa el conocimiento que los maestros tienen sobre las características y necesidades de sus niños y diferentes instrumentos de caracterización con los cuales se cuenta en los colegios. Este análisis que constituye el punto de partida para el diseño de la estrategia pedagógica resulta el centro y eje de la estructura que se ha dado a las ludoestaciones en cada contexto escolar en donde se han desarrollado.

- **Tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla con todas sus características y particularidades:** ya hemos mencionado que las particularidades de la estrategia de ambientes lúdicos de aprendizaje, han dependido a lo largo del desarrollo de este proyecto de las particularidades de cada colegio; si bien es cierto los elementos generales del modelo se conservan, el fondo, contenido y desarrollo metodológico de la estrategia se deriva no sólo de las necesidades de los niños, sino de las particularidades de los maestros, de las condiciones físicas de cada institución escolar, los recursos con los que cuenta, la organización escolar institucional, los horarios, sólo por mencionar algunos. En este sentido, el modelo base de la estrategia es completamente flexible, adaptable y puede ser contextualizado a las realidades escolares de un cada colegio en particular

- **Debe ser desarrollada a través de un proceso de implementación y seguimiento sistemático que permita analizar los beneficios y resultados, así como hacer ajustes y replanteamientos cuando sea necesario:** Esta característica particular de las estrategias pedagógicas, ha sido premisa fundamental en el desarrollo de este proyecto del IDEP; una vez el equipo de investigación tomó la decisión de hacer el desarrollo y seguimiento al juego y los ambientes lúdicos de aprendizaje como estrategia pedagógica para abordar las *Dificultades de Aprendizaje*, se ha mantenido en este empeño, haciendo evaluación y análisis de los resultados que se obtienen en cada institución, a fin de que los mismos alimenten el proyecto en sí mismo y permitan

tomar decisiones con respecto a ajustes y modificaciones de tipo metodológico. Igualmente, la práctica en sí misma, ha proporcionado elementos para continuar enriqueciendo la fundamentación conceptual de este a partir del saber pedagógico emanado en cada experiencia. De esta manera la estrategia o modelo central se ha venido transformando y a la vez “complejizando” con el paso del tiempo en cada etapa desarrollada.

Las anteriores características que se han decidido establecer para este proyecto se tejen y articulan de manera muy coherente con algunos planteamientos conceptuales que para el desarrollo de esta investigación hemos privilegiado por considerarlos pertinentes para nuestro objeto de estudio. Según Huerta (2000), las estrategias son aquellas que permiten conectar diferentes etapas de un proceso; las describe muy acertadamente como la unión entre el concepto y el objeto, en esta definición el concepto está representado por el conocimiento y todo el conjunto de ideas que el sujeto tiene del objeto y el objeto propiamente dicho es la configuración física de la materia viva o animada, representada por el hombre o sujeto que aprende.

● En el mismo sentido, Chacón (2000) define la estrategia pedagógica como un conjunto de procesos y secuencias que sirven para apoyar el desarrollo de tareas intelectuales y manuales, se derivan de los contenidos, para lograr un propósito. Vemos en estos dos planteamientos elementos comunes presentes también en la estrategia pedagógica central del proyecto que aquí analizamos, en relación con que para estos dos autores las estrategias deben dirigirse a los estudiantes, teniendo en cuenta los procesos y contenidos que sean necesarios y pertinentes en relación con su interés, motivación y necesidades; así mismo se destaca la noción de estrategia como conjunto de actividades, secuencia o concatenación argumentada y sistemática de acciones, aspecto central que ha estado presente en el proyecto que nos ocupa.



Cooper (2001) refiere que las estrategias pueden ser consideradas como planes para dirigir y organizar los ambientes de aprendizaje, con la intencionalidad de que se provean y proporcionen todas las condiciones y posibilidades para lograrlo, así como los objetivos. Plantea que su éxito depende de la variedad de métodos empleados, el uso de la motivación, así como de las secuencias, pautas y formación de equipo que se sigan. Desde la perspectiva de este autor, es muy importante la metodología que se utilice y coincide con Chacón y Huerta en la relevancia del factor motivacional dentro del desarrollo de las estrategias.



Esquemas intelectuales en los estudiantes



● Un elemento importante planteado por otros autores y absolutamente compatible con el sentido de la estrategia central de esta innovación radica en el hecho de que las estrategias pedagógicas deben orientarse hacia la organización mental y a la construcción o consolidación de esquemas intelectuales en los estudiantes. En tal sentido, Carretero (1995), hace énfasis en que mediante las estrategias que diseña el docente: (a) el estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje (b) la experiencia adquirida por este debe facilitar el aprendizaje; (c) las prácticas del aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos. Al analizar estos elementos planteados por Carretero en la estrategia de ambientes lúdicos de aprendizaje que se ha veni-

do desarrollando en este proyecto de innovación, vemos que: (a) cuando los niños son invitados a jugar en actividades que les plantean diferentes niveles de complejidad (ver video ludoestaciones matemáticas colegio fe y alegría), los niños y niñas conducen y construyen sus propios aprendizajes, siendo no sólo participantes activos sino protagonistas de su propio proceso (b) cada una de las experiencias de juego que se proponen en las diferentes estaciones están planeadas por el maestro para facilitar o fortalecer un proceso específico de aprendizaje y (c) en este proyecto se ha partido de la convicción de que el fortalecimiento de procesos, habilidades y destrezas de pensamiento y de lenguaje es mucho más relevante que el énfasis en contenidos que plantea la escuela desde los abordajes más tradicionales.

En síntesis, las estrategias deben planificarse teniendo en cuenta los esquemas mentales de los estudiantes, sus motivaciones y la necesidad de que sean participativos y protagonistas de su propio proceso.

● El juego



Dada la importancia que tiene el juego como componente central de la experiencia innovadora objeto de esta investigación, consideramos necesario describir y analizar los planteamientos implícitos y explícitos que sobre el juego se ha tenido en el desarrollo de este proyecto.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que el juego es una actividad inherente al ser humano. Todas las personas hemos aprendido a relacionarnos e interactuar en nuestro ámbito familiar, material, social y cultural mediante el juego; no obstante es necesario tener en cuenta que se trata de un concepto bastante amplio, rico y ambivalente, por tanto de difícil y compleja conceptualización y categorización.

Cuando indagamos con algunos de los maestros que han participado en este proyecto por qué consideran que el juego es importante en el desarrollo de este proyecto y por qué el juego y no otra estrategia para abordar las dificultades de aprendizaje, encontramos interesantes afirmaciones como las siguientes:

“El juego como la posibilidad de transmitir, de llegar al niño entonces partimos de que es natural en ellos, entonces no tenemos que llegar a propiciar cosas muy grandes, muy complejas; el trabajo realmente de nosotros es conceptualizar qué es lo que nosotros pretendemos hacer y generar las categorías, hacer un trabajo realmente de profundización.... y después volver eso un juego que es donde debe estar realmente el hacer de nosotros; entonces Si yo quiero que ellos vayan a comenzar a trabajar... a generar conceptos de alteridad ... volvámoslo un juego... Primero tengo yo que generar la categoría y después llevarla al juego... dentro del juego siempre tienen que estar presentes los mínimos básicos que son diversión, alegría, entretenimiento... en esos básicos no negociables es que tenemos que movernos.”⁶

.....

⁶ Edward Alexander Lozano. Profesor participante del proyecto PAIS que se desarrolla en el Colegio Julio Garavito Armero.

“Definitivamente nosotras después de observar el trabajo en el aula y de ver la metodología que emplea el maestro y que es la causante (entre comillas), para que el niño no respondiera... y nosotras como hacíamos un trabajo individual y tomábamos la lúdica, así fuera individual, para empezar a trabajar con estos niños y después de que nosotras trabajábamos con el niño y lo observábamos dentro del aula notábamos que lo único que el niño quería y pedía era otra metodología no que lo sentaran a escribir, no que lo sentaran de pronto a organizar... Pasar de un escrito a su cuaderno... dijimos esto necesariamente debe partir de la lúdica, algo que al niño lo motive al aprendizaje; si el niño no está motivado al aprendizaje, muy difícil que el niño arranque.”⁷

● Podemos ver que, como lo afirman diversos autores, el juego es un proceso complejo que posibilita a los niños dominar y comprender el mundo que les rodea. A través del juego los niños ajustan sus comportamientos a las exigencias del contexto social y van aprendiendo sus propios límites de cara a la independencia y la formación paulatina de la autonomía. A nivel de su desarrollo cognoscitivo, el juego contribuye de manera fundamental a desarrollar el pensamiento, los procesos de representación y el lenguaje. Al respecto, autores de corte cognoscitivo como Jean Piaget afirman que el juego posibilita la asimilación funcional de las estructuras o esquemas de pensamiento del niño a la realidad, para a partir de esa interacción, construir otros esquemas de pensamiento. Dentro de los tipos de juego, Piaget destaca el juego simbólico, el cual se caracteriza porque utiliza un abundante simbolismo que se va formando a través de la imitación; los símbolos van adquiriendo su significado en la actividad. Mediante el juego los niños van ejercitando los papeles y roles sociales de las personas, situaciones y acontecimientos que les rodean en su cotidianidad. Los niños en el juego someten la realidad a sus necesidades y deseos, en este sentido el juego tiene un papel esencial en el desarrollo, puesto que provee las condiciones de comprensión, adaptación y transformación de la realidad.

Para Bruner (1970), el juego infantil es la evidencia del aprendizaje espontáneo; plantea el marco lúdico como una suerte de “invernadero” para la recreación de aprendizajes previos y la estimulación de nuevos aprendizajes.

.....
⁷ Magda Rojas. Líder promotora del proyecto PAIS. Antigua orientadora del Colegio Julio Garavito Armero.

● La Lúdica

Se comprende la lúdica como un ámbito o dimensión del desarrollo de los sujetos, siendo una parte esencial y constitutiva del ser humano. Podríamos afirmar que la lúdica está referida a la necesidad de las personas de comunicarse, sentir y expresarse. Tiene que ver con todos aquellos elementos de goce, diversión, esparcimiento y emoción, presentes en la esfera afectivo-emocional de las personas. La actividad lúdica favorece el desarrollo psico-social, el desarrollo de la personalidad y la adquisición de saberes, en el marco de una amplia gama de actividades en la cuales interactúan el placer, la creatividad, el goce y el deseo.

● Según Jiménez (2002), la lúdica puede ser considerada como una condición, una predisposición del ser humano frente a la vida y frente a su cotidianidad. Es una forma de relacionarse con la vida, a través de espacios cotidianos en los que se produce disfrute y goce acompañado de aquella sensación de bienestar y placer que proporcionan actividades simbólicas e imaginarias asociadas al juego. Desde esta perspectiva amplia, se incluirían dentro de las actividades las actividades lúdicas el sentido del humor, el arte y el afecto. Vemos entonces que la lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, de experimentar placer y valorar lo que

sucede percibiéndolo como un acto de satisfacción física, espiritual o mental. Las actividades lúdicas propician así el desarrollo de aptitudes, relaciones interpersonales y el sentido del humor en los sujetos.

Para el proyecto de innovación en *Abordaje Pedagógico de las Dificultades de Aprendizaje*, en sus diferentes fases y en los espacios escolares en los cuales se ha implementado, el componente lúdico de la estrategia aplicada, ha sido una fortaleza en el modelo que se ha venido construyendo. Así lo podemos evidenciar en el siguiente relato construido por la profesora Clemencia Rodríguez:



“La clase tradicional ya no constituye una herramienta que facilite el aprendizaje en un aula frente a la diversidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias empleadas con la mediación desde lo lúdico, favorecen un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza, que permite desarrollar una relación pedagógica distinta entre los estudiantes y el docente, siendo éste último un mediador entre las necesidades específicas de aprendizaje de cada niño y la forma pedagógica de abordar cada situación para lograr la superación de las necesidades que cada uno presente. Una mirada diferencial de los estudiantes en sus procesos, ritmos y estilos de aprendizaje, en oposición a una concepción masificadora frente a los contenidos y procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior comienza a dibujar así sea en pocos maestros, un panorama de inclusión desde las prácticas pedagógicas, como una respuesta social a la diversidad de los niños, frente a sus condiciones histórico culturales, sociales, familiares, etc., tan urgente en nuestra sociedad y país.”⁸

- En este mismo sentido para Motta (2004) la lúdica en sí misma constituye un procedimiento pedagógico. Al respecto afirma que la lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar o generar. La metodología lúdica, así las cosas, genera espacios y tiempos, provoca interacciones y situaciones lúdicas. La lúdica se caracteriza, entre otras cosas, por ser un medio que genera la satisfacción personal a través del compartir con el otro.

Al revisar los registros de los diferentes colegios en el proceso de la implementación de las ludoestaciones o ambientes lúdicos de aprendizaje, vemos que la actividad lúdica se incorpora de manera integral e intencionada a la actividad pedagógica misma. En este proyecto el juego y la lúdica no son elementos concebidos de manera aislada y desarticulada del proceso pedagógico, tal como ocurre comúnmente en la escuela. La educación tradicional concibe el juego y el ocio como “pérdida de tiempo” o “tiempo de descanso” de los estudiantes que sirve en el mejor de los casos para que los niños

.....
⁸ Clemencia Rodríguez Espinosa. Orientadora Colegio Cristóbal Colón. Básica Primaria.

por un rato “descansen y se relajen” antes de retomar las actividades escolares; mas no como una posibilidad pedagógica en sí misma Waichman (2000) afirma que es imprescindible que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para el trabajo escolar.

Para Torres (2004) la actividad lúdica no se limita a la edad del estudiante ni en su sentido recreativo ni en su objetivo pedagógico. Afirma que lo importante es adaptarlo a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo; por lo tanto las estrategias centradas en la actividad lúdica deben propender porque los estudiantes participen de forma activa en relación con los objetos, con su entorno, con el maestro y con sus compañeros. Con base en algunos de los presupuestos teóricos que hasta aquí se han planteado alrededor de la lúdica y el juego y principalmente sobre el conocimiento pedagógico que el proyecto en sí mismo ha generado, describiremos de manera analítica a continuación la estrategia central del proyecto, la cual se ha ido diseñando, configurando y enriqueciendo con cada uno de los grupos de maestros y maestras que han venido participando en el proyecto de innovación en abordaje pedagógico de las *Dificultades de Aprendizaje en el IDEP*.



descansen y se relajen

● Los ambientes lúdicos de aprendizaje – La estructura de la estrategia



A lo largo de la historia de la pedagogía y la didáctica, muchos pedagogos se han interesado por crear y diseñar estrategias lúdicas para desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes. Ya hemos analizado que asumir el juego desde el punto de vista didáctico implica reconocer el juego como actividad rectora de la infancia y plantear diferentes estrategias metodológicas para que cada juego o actividad lúdica desarrolle procesos de aprendizaje previamente identificados.

Los principios que han orientado la estrategia de las ludoestaciones o ambientes lúdicos de aprendizaje que desde el IDEP, de manera colaborativa con los maestros se ha venido consolidando podríamos sintetizarlos en:

● **Aprendizaje ameno y significativo:** El espacio físico en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser un entorno propicio, agradable y dispuesto para generar no sólo la motivación como punto de partida del aprendizaje, sino la disposición de los niños y niñas frente al acto de aprender. Romper con los estereotipos y patrones de los salones de clase rígidos, fríos y estáticos, para propiciar espacios con juegos direccionados y motivantes en los cuales los niños encuentren objetos que llaman su atención y que les proporcionan espacios de interacción con sus compañeros sin filas, ni cuadernos como única herramienta de trabajo.

● **Desarrollo Integral y armónico de los procesos de aprendizaje:** Los procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes no son lineales, unidireccionales ni se dan a través de un único canal de representación. Las metodologías tradicionales conllevan la creencia implícita de que todos los niños aprenden al mismo tiempo, se interesan por los mismos temas, desarrollan los mismos procesos y construyen aprendizaje de una manera lineal, unidireccional y utilizando como casi que exclusivo canal de representación el auditivo. En la estrategia pedagógica basada en ambientes lúdicos

de aprendizaje los niños van rotando por diferentes actividades basadas en el juego, en las cuales tienen experiencias de aprendizaje visuales, táctiles, kinestésicas y auditivas, entre otras que atienden a los diferentes procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En cada espacio se generan y recrean actividades que apuntan al desarrollo de diferentes procesos de pensamiento y de aprendizaje. Dada la importancia del concepto estilos de aprendizaje este se retomará y se ampliará en el apartado siguiente.

● **La interacción entre los sujetos – el aprendizaje entre pares:** Otro de los principios fundamentales de este proyecto es la idea de que el sujeto antes que aprender en solitario, construye su conocimiento a través de la socialización con otros y de la construcción colectiva y colaborativa de aprendizajes. Cuando los niños y niñas participan en los diferentes juegos y actividades que se proponen en las ludoestaciones que los maestros han diseñado de manera intencionada, interactúan y ponen al servicio del grupo sus destrezas y habilidades. Los docentes participantes en este proyecto han reportado que los niños que resultan más aventajados en algunos de los procesos que se plantean en los juegos, jalonan procesos de los estudiantes a quienes se les dificultan estos procesos o quienes tienen ritmos más lentos o por rutas diferentes de aprendizaje.

● **El maestro como mediador y facilitador del aprendizaje:**

En este proyecto se ha partido de una transformación en ciertos paradigmas tradicionales acerca del maestro como “instructor” o “transmisor” de conocimientos. El hecho de que el docente diseñe actividades lúdicas para cada uno de los ambientes de aprendizaje, en las cuales se fortalecen diferentes procesos, plantea un abordaje diferente del rol del maestro. Allí el docente constituye ese puente facilitador o mediador del aprendizaje; se rompe con el esquema de los tradicionales métodos explicativos o ilustrativos, para desarrollar metodologías creativas en las que se crean condiciones propicias para que el niño como sujeto principal del proceso, construya su propio aprendizaje. El maestro expone al niño a diferentes situaciones, que le generan retos y problemas por resolver, con diferentes niveles de complejidad, acordes con sus características y procesos.

● Los juegos que se proponen en los ambientes

Tal como se ha mencionado en este capítulo, existen diferentes tipos de juegos; dentro de ellos se podrían destacar: juegos de reglas, juegos constructivos, juegos de dramatización, juegos de creación, juegos de roles, juegos de simulación, y juegos didácticos, que pueden incluir una o varias características de los anteriormente mencionados. El juego didáctico podría definirse como una estrategia pedagógica participativa, orientado a desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes a través del desarrollo de actividades lúdicas planeadas e intencionadas.

Es importante que los juegos que se proponen para el fortalecimiento de procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes tengan en consideración los componentes estructurales de todo juego didáctico. Estos componentes son favorecidos en las ludoestaciones que se han propuesto en las instituciones que han participado en este proyecto:

En el **intelectual-cognitivo** se propone por desarrollar o fortalecer procesos como: observación, atención, procesos y habilidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, entre otros.

En el **volitivo-conductual** se desarrollan el pensamiento crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, el autocontrol, la estrategia, la cooperación, la seguridad en sí mismo, etc.

En el **afectivo-motivacional** se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, la solidaridad, por mencionar algunos.

Las ludoestaciones que se han propuesto a lo largo de este proyecto incluyen los anteriores componentes de manera integral. Aunque como hemos estado planteando en este capítulo, los ambientes lúdicos de aprendizaje o ludoestaciones han sido diseñados para cada colegio de acuerdo con las características, procesos y necesidades de los estudiantes, así como con las características del contexto en el cual se desarrollan, los procesos de aprendizaje y pensamiento transversales que, desde el equipo de investigación del IDEP se han determinado como fundamentales y necesarios a abordar para el manejo de las *Dificultades de Aprendizaje* se describe a continuación:

● LOS PROCESOS QUE SE FORTALECEN EN LAS LUDOESTACIONES

● **Procesos de Pensamiento lógico – matemático:**

En un sentido amplio se concibe el pensamiento lógico – matemático como ese conjunto de habilidades que le posibilitan al sujeto resolver problemas, analizar información, hacer uso del pensamiento reflexivo y llegar a realizar procesos de abstracción. Dentro de los procesos de pensamiento lógico que se desarrollan en los ambientes lúdicos de aprendizaje



que propone este proyecto, se encuentran: analizar, sintetizar, comparar, determinar lo esencial, abstraer, caracterizar, definir, identificar, clasificar, generalizar, ordenar, observar, describir, relacionar, razonar, interpretar, entre otras.

El desarrollo de los procesos lógico-matemáticos no pretende que los niños aprendan conceptos o contenidos matemáticos de manera mecánica; sino que buscan fortalecer habilidades de pensamiento necesarias para cualquier tipo de aprendizaje y en general para relacionarse con el mundo. (Video de ludoestación de pensamiento lógico-matemático).

● **Procesos de lenguaje: lectura, escritura y oralidad:**



El lenguaje constituye no solamente un proceso esencial en sí mismo, sino que es la herramienta fundamental transversal a cualquier proceso de aprendizaje. La oralidad, la lectura y la escritura le permiten al sujeto expresar su pensamiento, desarrollar ideas, asimilar y construir conceptos, expresar sentimientos y comunicarse con los otros,

entre otras funciones trascendentales. En este sentido, en el desarrollo de este proyecto se ha planteado la ludoestación de lenguaje como uno de los ambientes de aprendizaje infaltable en todas las instituciones. Obviamente las particularidades de las actividades que se desarrollan en esta ludoestación, dependen de las características y necesidades de los niños y niñas de cada colegio. Se realizan en

consecuencia actividades que favorecen procesos como: expresión oral, conciencia fonológica, comprensión, escritura espontánea, lectura de imágenes, dibujo, análisis, inferencia, argumentación, etc. (Ver video ludoestación lenguaje.)

● **Procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos implicados en el aprendizaje:**

A lo largo del desarrollo del proyecto de innovación en el abordaje pedagógico de las *Dificultades de Aprendizaje*, ha estado presente la pregunta sobre cómo se desarrollan, estructuran y construyen los procesos del aprendizaje; en los diferentes documentos revisados de la ejecución del proyecto, aparece



de manera implícita o explícita la relevancia de conocer “cómo se aprende”, para a partir de allí plantear diferentes estrategias sobre el “cómo se enseña”. Veíamos en el capítulo sobre antecedentes que en este eje temático se ha querido romper con el falso paradigma acerca de que abordar los procesos de aprendizaje de manera profunda desdibuja el campo de acción y de estudio de la pedagogía, para proponer una diada dinámica y dialógica en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, desarrollar estrategias y juegos para favorecer procesos como: atención, memoria, concentración, percepción visual, análisis y síntesis espaciales, por mencionar algunos, cobra sentido e importancia como pirámide para el desarrollo de los aprendizajes. Igual que en los ambientes lúdicos descritos anteriormente, los procesos que se fortalecen en cada institución dependen de las necesidades de los estudiantes evidenciadas en la valoración realizada al inicio del proyecto en cada colegio.



cómo se aprende



● **Procesos psicomotrices:**

El cuerpo, el movimiento y la conexión mente – cuerpo, dejan de asumirse en este proyecto como “prerrequisitos” de aprendizaje, para convertirse en componente integral del desarrollo y del aprendizaje humano. En consecuencia, se desarrollan ludoestaciones en las cuales se proponen actividades de juego que favorecen procesos de equilibrio, postura corporal, ajustes, coordinación, visomotricidad, etc; todos ellos articulados al trabajo en los procesos descritos anteriormente.



● **Procesos socioafectivos:**



De otra parte sabemos también que los niños y niñas de nuestros colegios tienen historias y procesos personales cargados de acontecimientos y situaciones que, en muchos casos, generan procesos y estados emocionales complicados que inciden sobre sus procesos de aprendizaje. El análisis de estos elementos, ha llevado a que el equipo de investigación que viene liderando este proyecto desde el IDEP haya venido construyendo actividades que alimenten

un ambiente de aprendizaje en el que se favorezca la expresión emocional como componente fundamental en el aprendizaje.

● Los momentos de las ludoestaciones – El Cómo de la estrategia



Se ha mencionado ya que el proyecto en cada colegio inicia con la realización de una valoración y análisis del estado actual de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes que participarán en el proyecto. Esta valoración lejos de pretender rotular o clasificar a los niños en términos de sus deficiencias o de proponer “diagnósticos” sobre sus debilidades, pretende conocer tanto las fortalezas como las necesidades de los estudiantes para, con base en ellos, realizar los ajustes, adaptación y contextualización del modelo base de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje y planear así de manera conjunta con los maestros, las ludoestaciones que se trabajarán. En cada ambiente se busca que los niños fortalezcan aquellos aspectos que resultaron con bajo proceso, pero partiendo de sus habilidades y fortalezas.

- Una vez se diseñan los Ambientes lúdicos de aprendizaje, para cada colegio, se procede al desarrollo de la estrategia propiamente dicha. Se organizan los niños en pequeños grupos, de acuerdo con sus necesidades y características; se disponen los espacios del salón o del colegio que se hayan asignado para la puesta en marcha de la estrategia, para ello se organizan los juegos y juguetes, el mobiliario y en general los elementos que se vayan a utilizar.

Una vez todo dispuesto se procede a realizar las actividades planeadas para cada ambiente lúdico de aprendizaje, desarrollando en cada uno Los juegos y procesos lúdicos diseñados de acuerdo con las características de los niños y niñas. Ya al interior de cada ambiente lúdico de aprendizaje, se sigue un proceso de acuerdo con las siguientes fases:

● 1. Alistamiento - Introducción

Comprende la inducción, explicación y demás pasos o acciones que posibilitarán comenzar o iniciar el juego, incluyendo acuerdos o convenios que posibiliten establecer las normas o tipos de juegos.

● 2. Desarrollo

En cada una de las ludoestaciones, los estudiantes participantes proceden a desarrollar los juegos y actividades propuestas y explicadas por el maestro que media en la actividad. Allí se genera la interacción de los estudiantes y la manipulación de los objetos que se han dispuesto, de acuerdo con lo establecido en las reglas del juego.

● 3. Culminación

El juego culmina en cada ludoestación cuando se han desarrollado las actividades propuestas por el maestro, cumpliendo así el propósito e intencionalidad pensada para cada uno de los ambientes lúdicos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que los niños están simultáneamente participando, por pequeños grupos, de las actividades propuestas, cuando termina cada proceso en el ambiente lúdico de aprendizaje en el que está participando, se procede a realizar la rotación respectiva.

● 4. Rotación

Los niños y niñas, una vez lo indiquen los maestros coordinadores de la estrategia, deberán finalizar el juego planteado en la ludoestación en la que se encuentran y pasar a otro de los ambientes lúdicos de aprendizaje en el que se encontrarán con otro maestro y con otros juegos y actividades propuestas. Es importante aclarar que el número de rotaciones y la duración de las actividades en cada ambiente, varía de acuerdo con la organización y características de cada una de las instituciones.



● 5.3. DIVERSAS FORMAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad está vigente el debate sobre cuáles son las mejores condiciones escolares para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Esto plantea diferentes preguntas que exigen un análisis sobre qué significa aprender, qué hay que hacer para aprender y sobre todo, que hay que hacer para ayudar a aprender. En este sentido la información obtenida de parte de los participantes en el proyecto coinciden en señalar que el espacio construido en las ludo estaciones permite el avance significativo de los estudiantes y se evidencian cambios y procesos de aprendizaje con mayor fluidez en comparación con los procesos que seguían los niños en el salón de clase.

¿Desde dónde realizar entonces el análisis de esta situación?

Desde esta perspectiva el conocimiento de los estilos de aprendizaje adquiere un renovado interés ya que ayuda a comprender las diferentes formas de conocer, sentir y actuar que individualizan el aprendizaje de los estudiantes.

● **Estilos de aprendizaje y diferencias individuales**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje reconocemos diferencias no sólo en lo que se aprende (conocimiento declarativo), sino también en el cómo se aprende (conocimiento procedimental). El estilo de aprendizaje es lo que nos permite identificar rasgos en nuestros estudiantes, por ejemplo, el que aprende lento pero seguro, o el que necesita estar en constante movimiento e indagación para llegar a construirse una idea de los temas que se están tratando en clase. Estos rasgos que se pueden ubicar en los estilos de aprendizaje son los que, algunas veces, derivan en consideraciones negativas contra los estudiantes, sin reconocer el verdadero valor de las diferentes formas en que los sujetos nos acercamos al conocimiento.

El estilo es considerado como el conjunto de rasgos de personalidad, cognitivos, afectivos y fisiológicos que nos indican cómo percibimos la información, de qué manera la procesamos, cómo formamos conceptos, reaccionamos y nos comportamos en situaciones cotidianas.

● Diferentes formas de aprender

Diversos son los modelos que se han presentado para comprender las diferentes formas de aprender, aquí relacionaremos dos modelos contemporáneos que de alguna manera han recogido los aportes realizados sobre el tema. Nos referimos a los modelos de Gardner (1995) con las **inteligencias múltiples** y de Sternberg (1998) con **la metáfora del autogobierno mental**.

Gardner desde su teoría de las inteligencias múltiples considera que el aprendizaje es multisensorial. Esta característica es considerada en las ludo estaciones y desde allí se reporta cómo el comportamiento de los estudiantes frente al aprendizaje se transforma en las estaciones que permiten movimiento, juego, interacción, entre otras mediaciones,



“Los estudiantes ven las ludoestaciones como un juego por eso no se sienten rotulados cuando se les pide que se queden en extra horario para participar.”²



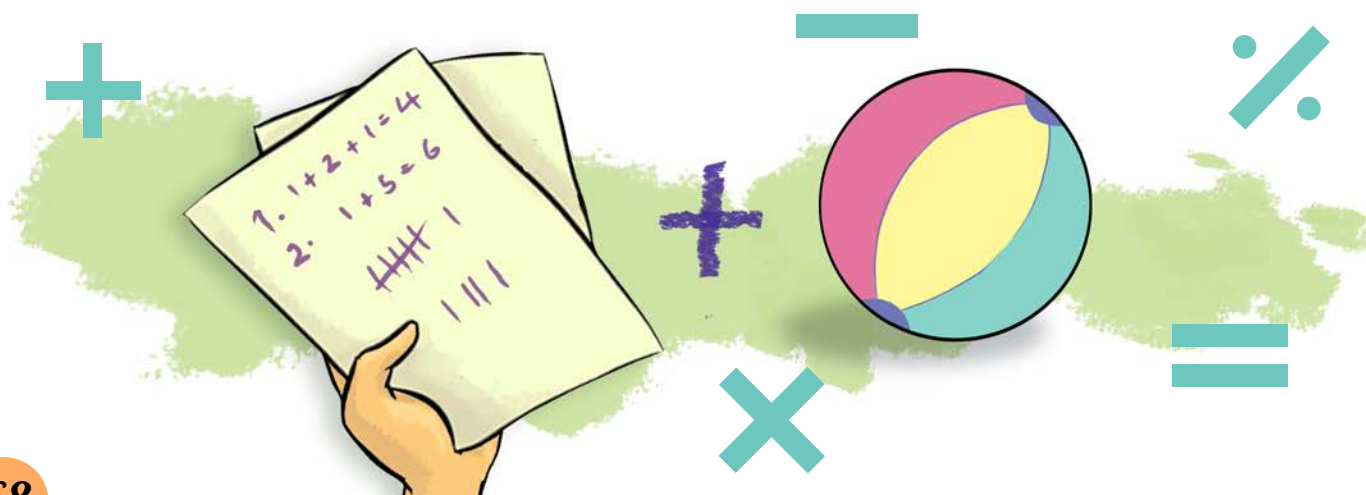
.....

² Profesora Patricia Vargas. Colegio Fe y Alegría.

● Un aspecto que se evidencia en la grabación de actividades de los estudiantes del Colegio Fe y Alegría (grabación video 2012), durante la realización de la estación de pensamiento lógico-matemático, deja ver el placer con el que los estudiantes se enfrentan a actividades de matemáticas sin que esto sea llamado así explícitamente en la ludoestación. En este sentido, los estudiantes juegan a encestar el balón, escriben y reportan los puntos obtenidos, realizan operaciones matemáticas de suma y multiplicación en un ambiente de movimiento y camaradería. Lejos está esta actividad de vivirse como la tradicional clase de suma y multiplicación con secuencias repetitivas de operaciones por fuera de contexto. Por las respuestas manifiestas en el video los niños están aprendiendo las regularidades de las operaciones matemáticas pero en un contexto que asocia movimiento corporal, lectura comprensiva, escritura y pensamiento lógico. Tal vez sean estas condiciones las que le dan este lugar privilegiado a las ludoestaciones en la selección de actividades que quieren realizar los estudiantes. Los niños se motivan a participar de espacios en donde puedan jugar, pero además aprender y por ello lo valoran de manera positiva.

Desde los aportes de Sternberg retomamos la definición de estilo como método que empleamos para organizar nuestras cogniciones sobre el mundo, para comprenderlo mejor. Un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud sino una manera preferida de emplear las actitudes que uno posee. Sternberg distingue la aptitud del estilo. La aptitud se refiere a lo bien que alguien sabe hacer una cosa. El estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo.

Bajo estas miradas teóricas nos atrevemos a analizar las actividades de los estudiantes en las ludoestaciones para sacar como conclusiones que estos espacios están diseñados para que cada uno de los participantes pueda realizar las actividades de la manera con la cual se identifique mejor, con los procedimientos que mejor le den resultado, con las formas que más lo acerquen a la construcción de conocimiento.



Algunas de las preguntas que surgen de las teorías de los estilos de aprendizaje están relacionadas con la estabilidad o conservación de un estilo de aprendizaje por largos periodos de tiempo o de homogeneidad ante la realización de diversas actividades. Al respecto Sternberg afirman que los estilos son flexibles y fluidos, se socializan, varían en función de las actividades y las situaciones y pueden cambiar a lo largo de la vida de una persona. Para Gardner los estilos son las inteligencias puestas a trabajar en tareas y contextos determinados. Al igual que Sternberg este autor considera que los estilos no son fijos ni inmutables, se trata de las tendencias globales de una persona cuando tiene que responder a situaciones concretas. Así, los estilos reflejan los procesos que se establecen en un momento concreto con unos materiales determinados.

● Estilos, estrategias y dificultades de aprendizaje

Considerar estos tres conceptos nos lleva a reflexionar sobre la relación didáctica que se va entretejiendo en las ludoestaciones en las que participan los estudiantes. Nos reportan que los estudiantes que se consideraban con “dificultades”, a medida que van tomando el ritmo de trabajo en las estaciones van superando las dificultades que presentaban para construir tal o cual concepto. Esto se puede atribuir a que las estaciones están diseñadas para presentar a los estudiantes diversas maneras de enfrentarse a las tareas propuestas, es decir, hay diferentes formas de aprendizaje para los diferentes estilos de aprendizaje. Por otro lado, los estilos de aprendizaje necesitan ser motivados con diferentes estrategias, y es esto, lo que particularmente se presenta en las estaciones, diversas formas de hacer. En este sentido se puede inferir que no son tanto las dificultades de aprendizaje las que regulan el destino académico de los niños y niñas sino las estrategias que se proponen para los diversos estilos de aprendizaje.



● 5.4. COMPONENTE EMOCIONAL Y AFECTIVO

Incluiremos en el análisis sobre las categorías sobresalientes en el proceso de sistematización del proyecto de *Dificultades de aprendizaje* el tema referido al componente emocional y afectivo que desarrollan los estudiantes en el espacio de las ludoestaciones. La noción de motivación es ya compleja de por sí desde los aportes que ha realizado la psicología cognitiva sobre el tema. Comprendemos que la motivación y, la afectividad como un componente de ella, son rasgos estructurales del sistema que organiza el ser humano para llegar a realizar procesos de aprendizaje. Desde este punto de vista miraremos la motivación y la afectividad como procesos que son necesarios en el ser humano para construir conocimiento diverso sobre el mundo y sus relaciones.



Un punto de partida importante en la organización de las ludoestaciones en cada colegio participante fue conocer a través de un diagnóstico las condiciones sociales y familiares de los niños y niñas participantes de la actividad. En la caracterización que se realizó se encontró una variedad de rasgos familiares que conducían a inferir las privaciones afectivas y motivacionales en las que se desarrollan los estudiantes. Los

datos arrojados en el diagnóstico fueron decisivos para proponer en algunos colegios la perentoria necesidad de una estación en donde se trabajara el componente socioafectivo, pues como lo señalábamos en el apartado de estrategia pedagógica es bien sabido que para aprender es necesario “desear”. No existe aprendizaje sin un componente emocional que genere gusto, motivación e interés por lo que se explora.

- Los datos que relataron las profesoras acompañantes de la experiencia también fueron orientadores en la toma de esta decisión; particularmente en la institución Alemania Solidaria en donde se implementó el proyecto con niños de edad extraescolar de los programas “volver a la escuela” y “Aceleración”. Estos estudiantes se caracterizaban por ser de edades mayores al promedio de los niños de los cursos regulares, muchos venían con experiencias negativas de pérdidas consecutivas de años escolares, con carencias en la construcción de conceptos básicos de pensamiento lógico-matemático, algunos con dificultades en la consolidación del código de escritura y la mayoría de la clase con posiciones retadoras y de confrontación hacia las docentes y las propuestas que en su momento construían en la clase.

El tema de participar con gusto, interés y de apropiarse de las actividades de las ludoestaciones era el reto a construir con los niños que presentaban estos rasgos socioafectivos en la escuela. De aquí que el tema de la motivación y la afectividad sea una categoría que interese en este análisis.

volver a la escuela



Enmarcaremos el tema desde las investigaciones que señalan la importancia que tiene en el aprendizaje exitoso y autónomo dos conceptos: el aprendizaje autorregulado y el rendimiento escolar. Para los teóricos el aprendizaje autorregulado incluye tres componentes:

1. Las estrategias metacognitivas,
2. Las estrategias cognitivas y
3. La dirección y el control del esfuerzo y la motivación.

Aunque este marco teórico nunca se ha hecho explícito con estas palabras en las observaciones que realizan los docentes u orientadores encargados de proponer las ludoestaciones en los colegios sí se observan los rasgos motivacionales expresados de una manera cotidiana, por ejemplo en los grupos focales los docentes manifestaron el cambio de actitud de los estudiantes que asistían a las estaciones, el gusto por participar, los cambios de autorreconocimiento que realizaban los niños que lograban superar las dificultades frente a procesos de lectura y escritura o de pensamiento lógico matemático.

- También en las entrevistas y grabaciones que se realizaron a los estudiantes (ver grabación de estación de lectura y escritura del colegio Alemania Solidaria) se manifiestan actitudes opuestas a las referenciadas por las profesoras al inicio de la implementación del proyecto, se pasa de contar con estudiantes agresivos y retadores a ver estudiantes participativos y motivados al realizar las actividades propuestas en la estación.

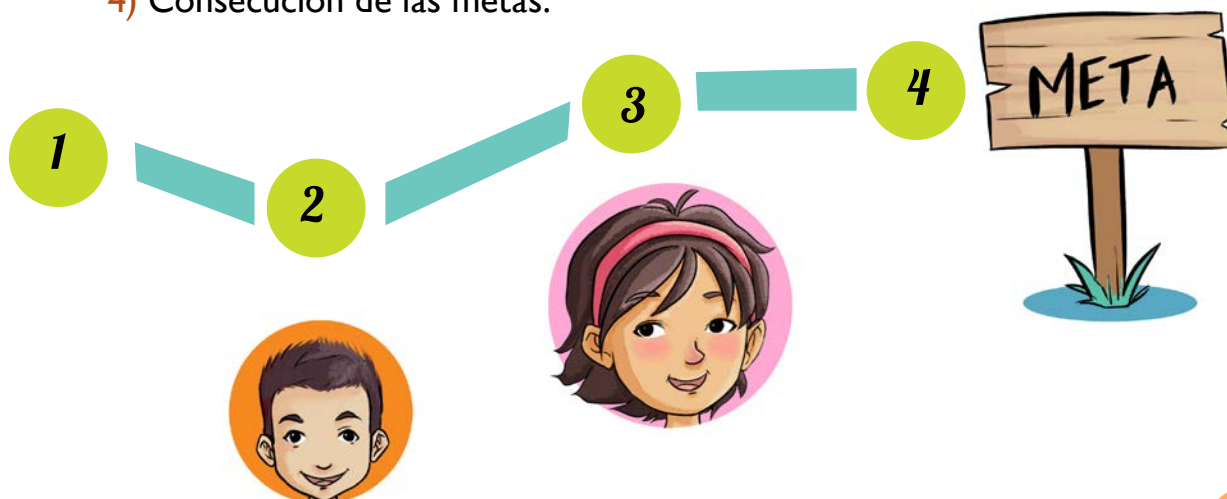
En este sentido, estos cambios de comportamiento y actitudes frente al aprendizaje mostrado por los estudiantes en las estaciones se pueden analizar a la luz de los aportes de diferentes teóricos. Para Zimmerman (1989, 1994) los estudiantes pueden considerarse autorregulados en la medida en la que sean –desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. McCombs (1989), nos precisa que, para que se dé autorregu-

lación en el aprendizaje, el estudiante debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar esta actuación. Meece (1994) considera que el aprendizaje autorregulado hace referencia sobre todo al proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento, el afecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas. De otra parte, para Winne (1995) el aprendizaje autorregulado exige del

alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminadas a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.

Estas variables presentadas por los teóricos fácilmente se pueden referenciar al mirar las grabaciones de espacios en donde los estudiantes desarrollan estaciones: al ser las ludoestaciones espacios previamente organizados (alistamiento, desarrollo, culminación y rotación) con una intención de aprendizaje se cumplen características que conducen a los niños y niñas a ejecutar las actividades permitiendo

- 1) Formulación de metas claras propuestas en cada actividad; los estudiantes saben qué se espera que, de manera individual o grupal, hayan realizado al final de la actividad. Como por ejemplo, registrar los puntos obtenidos por el grupo de participantes en el lanzamiento al aro.
- 2) Mantienen el esfuerzo por finalizar la actividad en pro del cumplimiento de la meta propuesta desde el inicio. Esto se hace evidente en las situaciones de juego propuesta, en rara ocasión la naturaleza de los niños les lleva a abandonar situaciones en las que se están divirtiendo y aprendiendo
- 3) En el transcurso de la actividad los estudiantes pueden utilizar diversas formas de lograr los propósitos planteados, esto significa un cambio de dirección o repriorización, lo que motiva a que cada uno busque las estrategias o formas de hacer con las que mejor se identifique y que a su vez analizamos como relacionadas con su estilo de aprendizaje, y
- 4) Consecución de las metas.



Analizamos entonces que el espacio de interacción que se construye con las ludoestaciones está relacionado directamente con formas positivas de ayudar al estudiante a volverse un sujeto que propicie autorregulación en el camino que construye cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje; así se esperaría que esta propuesta de trabajo en clase, asegurare en un futuro, al estudiante, la posibilidad de volver consciente los procesos de planificación, realización y evaluación que requiere cualquier actividad que involucre proceso de aprendizaje.

la relación de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje

● Desde diversas posiciones teóricas e investigativas se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales. En distintos estudios se reconoce la relación de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje. Las ludoestaciones resultarían ser espacios propicios para realizar estos tipos de análisis, toda vez que se informan cambios de comportamiento en los estudiantes, pero debemos profundizar en investigaciones pertinentes para detectar el camino que se construye entre motivación y aprendizaje.

Frente a esta situación, parece necesario lograr una explicación más integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos motivacionales y cognitivos en el aprendizaje académico.

● Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1997; Huertas, 1997). Se vincula a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

En los reportes obtenidos sobre los cambios motivacionales de los estudiantes que asisten a las ludo estaciones pareciera que se transitara por los caminos de una motivación intrínseca; esta afirmación se justifica por los cambios comportamentales en los estudiantes que se aprecian en las grabaciones de clase (Colegios Alemania Solidaria y Fe y Alegría). Al ser el juego la actividad rectora de las acciones que se realizan en las ludo estaciones, los niños responden a la demanda del juego por sí mismo. La invitación de la ludo estación es a realizar una actividad que implique la comprensión de la actividad, la adjudicación de un sentido para poder ejecutarla con efectividad y finalmente, la realización de la actividad por el gusto de culminar el juego.

● Rastreando estas ideas coincidimos con Alonso Tapia (1997) cuando sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.



En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

● Veamos de manera somera otros constructos vinculados a la motivación, estos no serán tratados de manera amplia, pero consideramos que una mirada inicial pueden servir para proyectar futuras investigaciones sobre un tema tan importante para la consolidación de los sentidos que se pueden atribuir a las ludo estaciones. Estos constructos son los relativos a la valoración de las tareas, los sentimientos o creencias de autoeficacia y los sentimientos de ansiedad. En su orden autores como Mc Robbie y Tobin (1997) argumentan que cuando las tareas académicas son percibidas como

interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión. Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich y García (1993) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en las actividades de clase. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteo de Huertas (1997), quien sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma.”



Respecto a los sentimientos de ansiedad, Pintrich et al. (1991) sugieren que se trata de un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que interfiere negativamente en su desempeño. Se encontró que la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño pueden estar asociadas con su deterioro (Pintrich et al., 1991). Así mismo, se postula que la ansiedad correlaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje (Pintrich y García, 1993). Este concepto nos parece importante sobre todo en la comprensión que queremos realizar de los procesos que viven los estudiantes que presentan sucesivas pérdidas de año escolar. Por lo general, los docentes reportan que son estudiantes con alto sentido de frustración, orientados a realizar las actividades de clase más por temor a las consecuencias disciplinarias que por el gusto y motivación que sienten por el trabajo realizado en clase.

● Por lo anterior, consideramos que los modelos de intervención sobre las dificultades de aprendizaje han descuidado el hecho de que cuando el estudiante se enfrenta a la tarea del aprendizaje de un contenido escolar lo hace de modo que en esta actividad participan tanto las variables propiamente cognitivas y motivacionales, como las afectivas. Desde nuestro punto de vista pensamos que quizá no se trate tanto de actuar directamente sobre la autoestima de los estudiantes, sino sobre las condiciones del contexto, las estrategias e, incluso, sobre las condiciones personales que se relacionan significativamente con la motivación hacia querer aprender haciendo uso de recursos tanto metacognitivos como cognitivos.



En este sentido consideramos que en la preparación y organización de las ludoes-taciones se deben tener en cuenta el componente motivacional, que entre otros factores estaría respaldado por:

1. las estrategias de mediación (cognitiva) para que los estudiantes con dificultades de aprendizaje puedan obtener mayores beneficios de las actividades que realiza, y
2. Procedimientos para enseñar a los estudiantes a regular (metacognición) el uso de tales estrategias con el fin de lograr ser más independientes y exitosos en los aprendizajes escolares.

- Para finalizar este apartado tendremos en consideración las palabras de la orientadora Clemencia Rodríguez, en donde nos deja evidenciar las respuestas motivacionales positivas que han dejado en los estudiantes la participación en los espacios de ludo estaciones

“Lo que se logró acerca del aprendizaje de los niños: El proceso se inició con el ciclo uno en la Sede C, a través del diagnóstico de los niños de preescolar, primero y segundo. La intervención con las ludoestaciones se realizó con los niños y niñas de preescolar y segundo, a quienes se les habían identificado en su valoración inicial, dificultades en sus dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, percepción, etc.). En el grado primero la docente realizó el proceso completo de las ludoestaciones a todos sus estudiantes como estrategias para el desarrollo de sus clases, haciendo énfasis en las áreas con dificultad en aquellos niños que lo requerían. La experiencia para los niños de los grados preescolar y segundo, estuvo enfocada a motivar su proceso de juego para la realización de las distintas experiencias, logrando con ello una participación activa, entusiasta y lo que es bien interesante, superando sus dificultades específicas de una forma diferente a la convencional, por la significativa mediación del juego, a través de los materiales divertidos que facilitarían su interacción con estos, el manejo de un espacio diferente, y con el proceso final de autoevaluación en el mismo, para que fuera el estudiante quien determinara sus logros en cada sesión. Al analizar el proceso mismo y sus resultados, se pudo observar en qué forma estas estrategias logran una superación de las dificultades en corto tiempo y con una mayor apropiación de la experiencia en cada sesión. En el caso de la experiencia en el aula, se pudo apreciar la gran receptividad de los niños por las distintas actividades, así como el goce del trabajo a través de materiales llamativos, de fácil manejo, diferentes a lo tradicional como el cuaderno, el escritorio o el tablero, logrando involucrar en los procesos, tanto los aspectos senso-perceptuales, como los motores, corporales y socioafectivos, enmarcados en un ambiente lúdico, como mediador del proceso.”



● 5.5. RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA - ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Diversidad significa variedad, semejanza, diferencia. (Diccionario de la Real Academia). Diversidad significa concurso de varias cosas distintas. En este sentido, cuando entendemos que diversidad es el concurso de cosas distintas la reconocemos como una característica de la persona basada más en lo que hace o puede hacer que en sus carencias.

La presencia de esta categoría en el proceso de sistematización que adelantamos adquiere sentido al escuchar a los docentes reconocer que lo que ellos planteaban como dificultades de aprendizaje ha ido tomando matices de diversidad: en estilos de aprendizaje, en estrategias para conocer, en potencialidades no expuestas por parte de los niños en las actividades cotidianas de la clase.

La diversidad responde al concepto universal de que los seres humanos diferimos en muchos aspectos personales y culturales, reconociéndose, equitativamente, que todas las identidades valen.

Hablar del derecho a la diversidad y reconocer la diferencia es reconocer el respeto a los Derechos Humanos y a la dignidad; es cumplir con el derecho básico de educación, concebida ésta como elemento fundamental para el desarrollo, personal y social.

Lo plantea la orientadora Clemencia Rodríguez cuando afirma

“Lo anterior (refiriéndose al trabajo en las ludo estaciones como estrategia) comienza a dibujar así sea en pocos maestros, un panorama de inclusión desde las prácticas pedagógicas, como una respuesta social a la diversidad de los niños, frente a sus condiciones histórico culturales, sociales, familiares, etc., tan urgente en nuestra sociedad y país.”



● Entonces coincidimos en que aprender a convivir con la diversidad conlleva a entender que la sociedad está constituida por seres humanos que difirieren en muchos aspectos personales y culturales, por lo tanto se reconoce que valemos. Entender las diferencias es aceptar la diversidad, lo que facilita comprender que existe un grupo de personas, que por diferentes razones o causas presentan una característica funcional distinta y que, tradicionalmente, han sido vistas más por una dificultad que limita su capacidad de participar “regularmente” en sus desempeños académicos y en la consecución de logros.

Indudablemente que en el proceso de entender y aprender a convivir con la diversidad, la escuela juega un papel fundamental. El enfoque de Educación

para la diversidad, asume los cambios de paradigmas que explican actualmente este concepto, comprendiendo las barreras que limitan la actividad y restringen la participación de los niños y niñas con “*dificultades de aprendizaje*” con la finalidad de desarrollar escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de ellos, en un marco de respeto y reconocimiento de derechos que involucra al resto del conjunto social. La Educación para la diversidad significa equiparación de oportunidades, donde no solo se reducen las barreras al aprendizaje y se satisface las necesidades de todos los niños y niñas, promoviéndose una sociedad más justa para todos los ciudadanos donde no solo se educa a estudiantes con “dificultades”, sino también, se enseña a convivir con las diferencias.



Educación para todos

El objetivo de “Educación para Todos”, reconoce que la educación para todos los niños y niñas no se puede resolver manteniendo las políticas tradicionales, que es necesario un enfoque distinto que promueva la “diferencia” y desarrolle sistemas educativos que respondan, efectivamente, a la diversidad: Las escuelas que reconocen la diversidad deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudio apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con las comunidades a las que presta su servicio.

El compromiso central de la educación para la diversidad es la educación para el desarrollo de las personas y las sociedades, no solo un medio para desarrollo individual de habilidades, es un derecho de todos. Las escuelas inclusivas celebran las diferencias, más que percibir las como un problema, colocándolas en un contexto amplio de proyección a la comunidad, que también ha de ser inclusiva.

Tradicionalmente se ha mostrado a la diferencia como un fenómeno contra natura, promoviendo la negación de la auto aceptación y sujeto de toda discriminación. Aceptar la diferencia como una característica del colectivo social es superar el enfoque de las deficiencias y ver más a las personas por lo que hacen o pueden hacer, no por lo que no hacen. En este contexto la diversidad surge como una característica de una sociedad pluralista, lo que permite una convivencia pacífica y equitativa.

La aceptación de la convivencia en diversidad exige la aceptación de una dinámica compleja de las relaciones humanas y de la comunicación asertiva representada por sentidos de equidad, inclusión, conciliación, concertación, integralidad y pluralismo.

Las diferencias valoradas desde este nuevo sentido de diversidad nos conducen a una igualdad real. En este sentido las escuelas para enseñar a convivir con las diferencias deben desarrollarse en el marco de espacios de democratización, en donde se den oportunidades reales para todos, flexibles y cooperativas en la planificación y toma de decisiones



- Esto significa que no solo se trata de un mero cambio organizacional, implica construir consensos entre toda la comunidad e implica también el análisis particular de cada institución. Con esta mirada posiblemente se logren transformaciones relacionadas con: organización y realización de actividades que contemplen diversas estrategias para los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Superación de las actividades paralelas posibilitando que todos los estudiantes aprendan en grupo, valorando lo que cada estudiante tiene para aportar desde sus conocimientos previos, intereses y saberes sociales. Estimulando la labor de equipo entre todos los maestro, posibilitando conformación de Redes de formación y actualización docente. Considerando otras alternativas de evaluación de conocimientos, más centradas en los procesos de desarrollo de los estudiantes y rescatando los procesos de construcción individual según estilos y ritmos de aprendizaje.

- Educar para y en la diversidad supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y sus maestros a enfrentar con éxito los cambios planteados. Es un concepto que va más allá de la integración, implica que todos los niños y niñas de la comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales, con esto se busca el favorecimiento en el desarrollo y aprendizaje de las personas con dificultades ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta y les permite un desarrollo integral y la participación en igualdad de condiciones.

Para finalizar este apartado, consideremos un aporte más de la profesora Clemencia Rodríguez, quien en su narración comenta:

“En los primeros contactos con los docentes para recibir “sus problemáticas” en el aula, acerca de los niños y niñas que en los grados 2°, 3° y demás en el año 2005, aún no habían logrado su proceso de adquisición de la lectura y menos de la escritura, así como de dificultades en el procesamiento matemático, de concentración, memoria, motricidad fina y gruesa, etc., pude evidenciar su gran preocupación al tener que cumplir con los requisitos del currículo, así como de la promoción al grado siguiente sin el logro de las competencias del grado. Era evidente que sus prácticas pedagógicas hasta ahora desarrolladas no podían dar respuesta eficaz a la problemática presentada. De contar con uno o dos niños en estas condiciones por grado, se pasó a casi diez en los siguientes años, causando gran alarma y preocupación entre las mismas. Se hizo necesario dado el alto número de casos, recurrir a la remisión a especialistas de la localidad (fundaciones, Hospital Día Niños, Centro de Salud y las EPS), en las especialidades de terapia del lenguaje, ocupacional y psicología, ésta última para diagnosticar el CI de los niños y así, con una puntuación “baja”, definir el traslado de éstos a instituciones de educación especial. La mayoría de los casos diagnosticados con este coeficiente arrojó retardo cognitivo leve, el cual no era el requerido para su paso a educación especial, pero al seguir en estas condiciones, tampoco la escuela les podía ofrecer una alternativa pedagógica para la superación de su dificultad.”

● Cuando algunas docentes comenzaron a interrogarse acerca de la problemática y en este sentido a buscar alternativas diferentes que pudieran ayudar a visibilizarla, ya no desde la intervención de las entidades de apoyo en salud (mirada externa), sino desde la mirada en el aula, con el replanteamiento de su concepción de las dificultades y la innovación de sus prácticas pedagógicas, en la búsqueda de estrategias distintas, capaces de identificar los procesos comprometidos y de dar respuesta eficaz a la superación de las dificultades de los niños/as.

Este replanteamiento con el paso del tiempo ha ido contribuyendo a que ella docente, perciba en cada estudiante sus diferencias en el proceso de aprendizaje (diversidad) y proponga diferentes alternativas para la superación de las dificultades encontradas. Las clases han tomado giros diferentes, en cuanto al manejo de estrategias, materiales, participación, motivación y esencialmente procesos desarrollados a través del juego como mediador.

El hecho de que las docentes logren caracterizar a los estudiantes, en sus diferentes necesidades y empleen esta condición para diseñar propuestas innovadoras de aprendizaje, ha significado un cambio en el abordaje de las “dificultades de aprendizaje”, como una oportunidad para responder a la diferencia, con una mentalidad innovadora, que ve en cada situación un nuevo reto en su tarea pedagógica.”



6 expedición escolar

EXPEDICIÓN ESCOLAR C ([clic aquí para abrir el documento](#))

7 recomendaciones

Este proceso de sistematización de la experiencia de innovación de proyectos en dificultades de aprendizaje se ha realizado con el consenso de un número significativo de participantes del proyecto. A través de conversaciones, registros filmicos, compendio de materiales de clase, entre otros hemos reconstruido desde las categorías de cambio conceptual, estrategias pedagógicas, diversas formas de aprendizaje, componente emocional afectivo y reconocimiento de la diversidad unos rasgos que han identificado el trabajo realizado en los colegios participantes durante los años 2010 y 2011.

La mirada y los acentos, aunque no han querido ser polarizadas sí corresponden a unas maneras de ver las prácticas que se llevan a cabo en el espacio de las ludoestaciones, por ello la mayor recomendación de este proceso es más un ejercicio de motivación a las instituciones a que continúen con el proceso de sistematización de la experiencia como acercamiento a la investigación en educación.

Son los propios sujetos partícipes de las ludoestaciones los que tendrán mucho más que decir al respecto. En este sentido, el importante seguir escuchando las voces de orientadores, docentes, estudiantes, padres de familia que participar directamente de estos procesos y que muy seguramente tendrá mucho más que decir al respecto.

Los temas abordados en estas categorías son una muestra representativa de los descubrimientos que se pueden llegar a construir si continuamos escuchando las voces de los actores directos de la experiencia.

8 *a manera de conclusión*

Para este apartado podemos concluir que los maestros que desarrollan estrategias basadas en la lúdica y el juego, deben tener muy en cuenta las particularidades de los estudiantes para los cuales están diseñadas las estrategias. La rotación por variados ambientes lúdicos de aprendizaje permite el fortalecimiento y desarrollo de diferentes procesos y habilidades en los niños, así como sus capacidades para tomar decisiones, para el trabajo cooperativo y para el seguimiento de instrucciones. Las estrategias lúdico-pedagógicas son muy pertinentes en las prácticas pedagógicas de maestros que trabajan con niños de preescolar y primaria, teniendo en cuenta que el juego es la actividad rectora en la infancia.

- El juego es una necesidad y proceso imprescindible en la infancia; jugar implica libertad de movimiento, romper esquemas de tiempo y espacio; al generar posibilidades de movimiento en el aula fortaleceremos habilidades de observación, búsqueda y relación, así como capacidad para aprender de los propios errores.

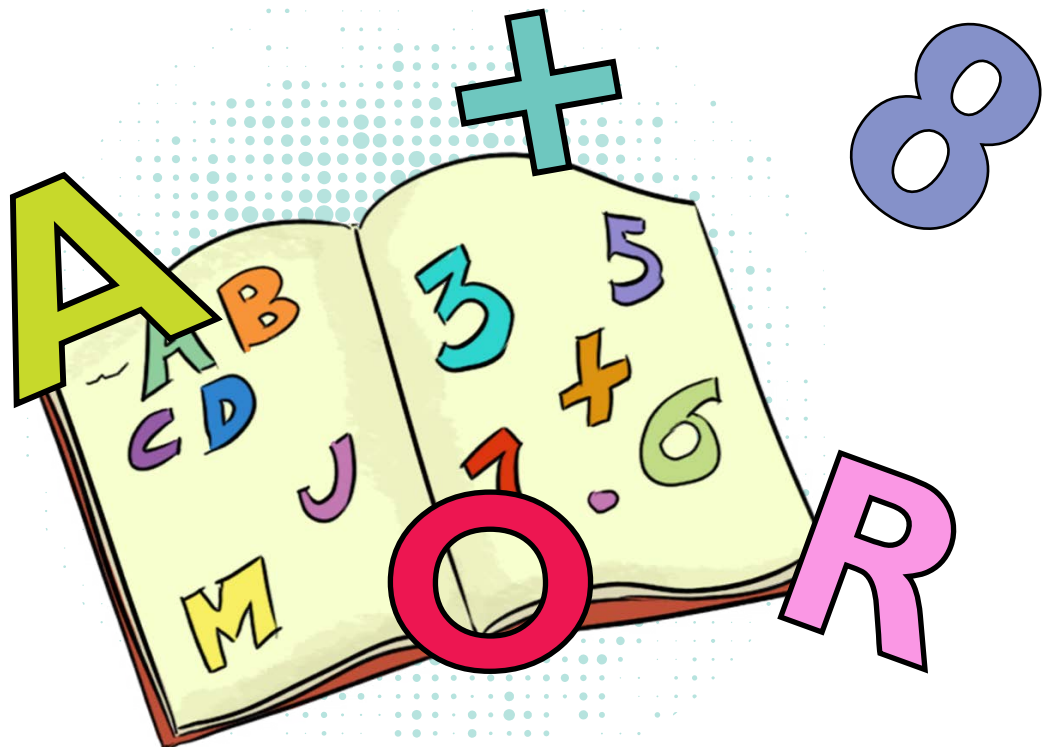
La creación de ambientes lúdicos de aprendizaje propicios, constituye un elemento activo que favorece la propuesta de actividades que se desarrollan en el contexto escolar, por lo que resulta necesario, establecer criterios de organización de los espacios, materiales y tiempos que permitan adecuarlos a las intencionalidades educativas; específicamente para el proyecto que nos atañe, abordar pedagógicamente las necesidades no ya “dificultades” de aprendizaje de los niños y niñas.

Concluimos además que en estos espacios de aprendizaje se deben considerar conceptos tan relevantes como el aprendizaje autorregulado, es decir, las actividades y orientaciones que sobre ellas se hagan deben permitir a los estudiantes hacer consciente los procesos de aprendizaje que están llevando a cabo, poder convertirse en estudiantes reflexivos que saben lo que aprenden, cómo y para qué utilizaran este conocimiento en el desarrollo de la vida cotidiana. Es importante el fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico.

Con respecto a la formación permanente de los docentes que acompañan estos procesos de innovación educativa, se tendrían que reflexionar desde marcos de un cambio en las representaciones que hemos construido de lo que es un escenario de enseñanza aprendizaje. Este cambio requiere de una actitud abierta de

cada uno de los participantes, dispuestos al trabajo colaborativo, en donde el dialogo se convierta en mediador de lo que hacemos visible después del análisis de nuestras representaciones implícitas. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje en la educación, en todos sus niveles, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que movilizan y posibilitan los cambios pretendidos.



bibliografía

- **Alonso Tapia, J .** (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias.* EDEBE, Barcelona.
- **Arias, F.** (2004): *El Proyecto de Investigación: Inducción a la metodología científica.*
- **Beltrán, J .** (1998). *Estrategias de aprendizaje.* En V . Santiuste y J.A. Beltrán (eds). *Dificultades de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.
- **Biggs, J .B.** (1985). *The role of metalearning in study processes.* *British Journal of Educational Psychology.* (55) 185-212.
- **Biggs, J .B.** (1989) *Approaches to the enhancement of tertiary teaching.* *Higher Education Research and Development,*8 (1), 7-25.
- **Boekaerts, M.** (1997). *Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, aducators, teachers, and students.* *Learning and Instruction,* 7(2), 161-186.
- **Borkowski, J .G.** (1992). *Metacognitive Theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills.* *J ournal of Learning Disabilities,* 25(4), 253-257.
- **Borkowski, J .G. y Thorpe, P.K.** (1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement.* En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications.* Hillsdale, N.J.: LEA.
- **Busot, R.** (1994): *Investigación educacional.* Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.

- **Carretero, M.** (1995) La práctica Educativa. Cómo enseñar. España: Graó.
- **Castenela** (1999) Estrategias de aprendizaje. Disponible: www.rugfi.org.cl [Consulta: noviembre de 2006]
- Conferencia Mundial sobre la educación superior el siglo XXI (1998). Documento en Línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consulta: 09 de octubre 2009.
- **Covington, M.V.** (2000). Goal, theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual review of psychology*
- **Di Sante, E.** (1996). *Psicomotricidad y Desarrollo Psicomotor del Niño y niña en Edad Preescolar*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.
- **Ellis y B.K. Lenz** (eds). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver: Love Pub. Co.
- **Ellis, E. S.** y Lenz, B.K. (1996). Perspectives on instruction in learning strategies. En E.S.
- **Ertmer, P. A.** y Newby, T. J . (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflexive. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- **Fidias, A** (1997). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme
- **Huerta, J.** (2000) *Práctica de la educación básica*. México: Novedades educativas.
- **García, F.** y Musitu, G. (1993). Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis XV(I)*, 57-78.
- **Gardner, H.** (1987) *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- **González Fernández, A** (2001) *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. IberPsicologi:

- **González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J.M. Y Valle, A. (1998).** Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 9, (16), 217-229
- **Hacker, D. J. (1998).** Self-regulated comprehension during normal reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Londres: Erlbaum.
- **Huerta Antonio Alanís.** *Revista de Educación Digital y Nuevas Tecnologías*. Número 10. Agosto de 2000. México
- **Huertas, J (1997).** Motivación: querer aprender. Argentina: Ed AIQUE
- **Jiménez, B. (2002)** Lúdica y recreación. Colombia: Magisterio.
- **Karoly, P. (1993).** Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review Psychology*, 44, 23-52.
- **Kuhl, J. (1992).** A theory of self-regulation: action versus state orientation, self discrimination and some applications. *Applied Psychology: an International Review*, 41(2), 97-129
- **Lanz, C. (1998):** El proceso educativo transformador. Maracay: Invedecor.
- **Mace, F. C., Belfiore, P. J., y Shea, M. C. (1989).** Operant theory and research on self-regulation. En B. J. Zimmerman y D. H.
- **Marcelo García, C. (1987).** El pensamiento del profesor. Barcelona: Ediciones GREAC.
- **Martin, E. y Cervi, J. (en prensa).** Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- **Mateos, M. (2001).** Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- **Motta, C. (2004)** Fundamentos de la educación. Colombia: Cerlibre.

- **Muñoz, J.;** Noriega, A. (1996). Organización del contenido. Madrid: Escuela Española.
- **Pozo, J. I.** (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) La construcción del aprendizaje escolar. (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- **Pozo, J. I.** (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. En Revista Ensayos y experiencias N° 33, 4 -13.
- **Pozo, J. I.** (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.
- **Pozo, J. I.** (2003). Adquisición de Conocimiento. Madrid. Ediciones Morata.
- **Pozo, J. I. y Gómez Crespo M.A.** (1998). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.
- **Pozo, J. I. y Rodrigo M.J.** (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. Infancia y Aprendizaje, 24 (4), 407-423.
- **Pozo, J.I. y Scheuer N.** (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo. El aprendizaje estratégico (pp.87-108). Madrid: Santillana.
- **Rodrigo, M.J.** (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (pp.95-122). Madrid: Visor.
- **Schön, D.** (1987). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. MEC
- **Sternberg, R.** (1999). Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona. Paidós.

- **Torres, L.** (2004) Tres enfoques teórico-práctico. México: Trillas.
- **Waichman, A.** (2000) Herramientas de pensamiento. España: Siglo XXI.

10 transcripciones

● TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTIVOS, PROFESORES Y ESTUDIANTES

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none">• Colegio Fe y Alegría. Profesora 1. Elsa Portilla	<p>Conoce el proyecto. Recibe a los niños de transición que pasan a grado primero. Reconoce que los niños llegan mejor en procesos de aprestamiento. Reconoce que algunos no han superado totalmente el tema de dificultades pero confía que lo hagan durante este año escolar.</p>	Mejora en los procesos de aprestamiento.
<ul style="list-style-type: none">• Profesora 2. Patricia Vargas	<p>Participó en la ejecución del proyecto en el 2011. La implementación se realizó en horario extra clase una hora cada martes. Se evidencian ganancias en el aprendizaje que realizan los niños. Los estudiantes ven las ludoestaciones como un juego por eso no se sienten rotulados cuando se les pide que se queden en extra horario para participar.</p> <p>Se buscó que al final se encontrara una articulación con el proyecto de aula que se estaba trabajando en el momento.</p> <p>Para los profesores también hay ganancias. Se evidenciaron cambios en la práctica profesional. Se reconocen las ludoestaciones como herramientas valiosas que permiten reconocer el sentido humano del trabajo con los niños.</p> <p>El proyecto se posiciona en la institución tanto que se implementará desde el curso Transición hasta tercero de primaria.</p> <p>Se cuenta con total respaldo de las directivas del colegio.</p>	Ludoestaciones y componente juego Cambio en la práctica profesional

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora Primaria María Gladys 	<p>Realiza un recuento de la experiencia que vivió en el año 2011 como profesora de transición que llevó a cabo la implementación de la propuesta.</p> <p>Ahora desde su nuevo cargo administrativo reconoce que aunque la propuesta de innovación significa mayor demanda de trabajo para el docente vale la pena continuarlo por el valor que esto adquiere para los estudiantes. Ella dice que como maestro “uno se queda corto” en la utilización de estrategias para llevar en el salón de clase y lo que se encuentra en el proyecto de innovación es precisamente una variedad de estrategias para adelantar el trabajo con los niños.</p> <p>Menciona como siente que las docentes que han participado del proyecto ya tienen un nivel de apropiación suficiente para realizar el proyecto aún si el IDEP no lo estuviera liderando.</p> <p>Frente a las condiciones institucionales que posibilitan la realización del proyecto menciona que el empoderamiento y el interés que se despierta en los niños son los dos ingredientes que han funcionado en esta institución en particular.</p> <p>Menciona cómo la mirada de los directivos es muy positiva frente a la innovación y como han visto los avances que han logrado los niños que han participado han tomado la decisión de ampliar la propuesta desde Transición hasta tercer grado de primaria.</p>	<p>Ludoestaciones como estrategia para adelantar el trabajo con los niños.</p> <p>Empoderamiento tanto de profesores como de estudiantes sobre las ludoestaciones.</p>

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de un grupo de estudiantes realizando actividades de la ludo estación de pensamiento lógico matemático 		<p>El juego como actividad rectora del aprendizaje</p> <p>Multiplicar sin saber que se está multiplicando</p> <p>Los saberes que sabe el docente que están construyendo los niños pero que los niños no saben que están construyendo.</p> <p>¿Cómo se evidencia la transposición de los conocimientos que construyen los niños en las ludoestaciones en los espacios de la clase?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Alemania Solidaria 		
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Tenían diferentes expectativas porque creía que las ludoestaciones se iban a realizar en un espacio diferente al del salón de clase y de alguna manera realizadas por las tutoras del IDEP.</p> <p>Lo positivo es que los niños con Necesidades Educativas Especiales avanzaron.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 2 	<p>Lo más significativo fue el cambio mental que las docentes han tenido, por ejemplo ya no consideran la palabra problemas para referirse a los niños.</p> <p>La parte de las ludoestaciones sobre pensamiento lógico matemático fue la que más le ayudó a ella pues pudo entender formas de ayudar a los niños que no conocía.</p> <p>Comenta que siguen implementando algunas actividades sobre todo en lo que corresponde a la parte de lenguaje. También se han compartido actividades planeadas en las ludoestaciones con otros profesores de la institución.</p>	<p>Cambio mental de las docentes</p>

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>¿Cuáles estrategias siguen trabajando?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 3 	<p>La situación es que nuestros estudiantes son grandes y damos por sentado que los niños llegan con conceptos ya fundamentados pero eso no es así. Por eso algo que nos ha servido mucho fue retomar el diagnóstico que ustedes realizaron; nosotros también lo realizamos al inicio de este año con los nuevos estudiantes para saber de dónde partir con cada uno.</p> <p>Ya conocemos el por qué y en qué benefician a los niños las actividades por sencillas que sean.</p> <p>Ahora sabemos que tiene que haber un proceso, hay muchas cosas del desarrollo del pensamiento lógico matemático que no sabíamos.</p> <p>Hay una dificultad y es con los tiempos que tenemos que cumplir con la programación de los programas de Aceleración y Primeras Letras.</p> <p>No se puede articular todo de la ludoestación, se hace algo pero no en la medida y proporción que quisiéramos.</p> <p>En los módulos de los programas de aceleración y primeras letras se asume que los niños ya saben, y no es así, con los módulos tenemos que devolvemos a enseñar lo que los niños no han construido aún.</p>	<p>Proceso en el desarrollo de pensamiento de los niños</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>¿Cuáles han sido los principales resultados? Cómo ha sido el proceso con estudiantes, profesores, institucionalmente.</p>	

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Con los profesores es difícil porque ellos siguen con prácticas tradicionales. Sólo hemos proyectado el trabajo con los profesores del proyecto volver a la escuela.</p> <p>Nosotras mismas esperábamos que nos dieran las cosas echas pero no fue así, nos enseñaron a pensar en lo que queríamos hacer frente a los estudiantes.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 3 	<p>Con respecto al resultado con los niños creo que ellos rompieron el paradigma de que leer y escribir es perezoso.</p> <p>Los estudiantes reconocen que las actividades son interesantes y que las actividades tradicionales no son todas malas.</p> <p>Se puede decir que es recuperar las actividades tradicionales pero con sentido.</p> <p>Las profesoras reconocen que en conocimientos y sentidos de las actividades son particulares, antes no le daban sentido a las actividades. Cuando recibieron las actividades propuestas en las ludoestaciones pensaron que eran actividades muy sencillas, pero cuando los estudiantes se enfrentaron a realizarlas vieron que aún siendo sencillas ellos no las podían realizar y comprendieron que aún las actividades sencillas deben tener un sentido y el profesor debe conocer ese sentido para poder darle la importancia.</p> <p>Las evaluaciones tampoco son las mismas que se hacían antes. ahora se adaptan al trabajo de los niños.</p>	<p>Reconocer el sentido de las actividades que se proponen en las ludoestaciones</p>

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 3 	<p>A nivel personal hay un gran crecimiento. Conocí otras formas de ayudarlo a los niños a superar las dificultades.</p> <p>Hay otra forma de orientar las actividades con los padres de familia.</p> <p>Hay un componente emocional que ahora entienden y que también funciona tratarlo de manera individual.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Hay otra mirada para solucionar los conflictos con los estudiantes. Ya no se rotula a los niños.</p> <p>No han encontrado apoyo en otros profesores de grados siguientes.</p> <p>Ya tienen en cuenta el componente afectivo, social y emocional de los niños.</p> <p>El ambiente en el aula cambia, hay estrategias pedagógicas alternativas.</p> <p>Ya entre ellos (los niños) se empiezan a colaborar. Ya no se burlan entre ellos.</p>	<p>Convivencia y reconocimiento de la diferencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 		<p>Propone como categorías de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambio de paradigma Componente afectivo de las dificultades de aprendizaje Estrategias pedagógicas alternativas Reconocimiento de la diferencia
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Julio Garavito 		
<ul style="list-style-type: none"> • María Isabel Rojas Psicopedagoga 	<p>Realiza el recuento desde el año 2008 cuando asiste a un seminario sobre trastornos del aprendizaje e inicia una búsqueda conceptual para acompañar este proceso en la institución.</p>	

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Comenta cómo conseguir recursos para un programa extracurricular es difícil. También comenta las dificultades que tuvieron en la selección de los niños, ya que consideran que hay diferencia entre una necesidad transitoria y una necesidad permanente.</p> <p>Dificultad en la selección de los niños que participan en la experiencia, ya que se mezclan los niños con dificultades de aprendizaje con los niños con problemas emocionales.</p>	<p>Dificultades de aprendizaje y problemas emocionales. ¿Se pueden separar?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>¿Los espacios han ido cambiando?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>En el recorrido de la experiencia los nombres de las ludoestaciones han ido cambiando pero esencia de la estación es la misma, se han incluido otros elementos pero la esencia persiste.</p> <p>Las estaciones iniciales fueron: desarrollo motor, comunicación oral, otras formas de expresión, tecno expresión (opciones de uso de tecnología para potenciar procesos de aprendizaje), arte, yoga.</p> <p>También se incluyó la estación de Servicio Social, orientada por dos jóvenes de grado 11, ellos dieron su aporte para la estación aprendiendo a convivir sintiendo.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>¿Se evidencian cambios en los niños después de pasar por las ludoestaciones?</p>	

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Se evidencian en la promoción y mejoras en sus procesos de lectura y escritura. Los niños se esfuerzan, hacen intentos y los profesores valoran estos esfuerzos.</p> <p>También se evidencia en la vida social que empiezan a tomar los niños.</p> <p>Frente al apoyo que dan los directivos se comenta que dan apoyo emocional pero no apoyo financiero.</p> <p>Como ganancia también se resalta el empoderamiento de los padres de familia.</p> <p>Hay profesores que valoran el proyecto otros no.</p> <p>No se han definido bien los criterios de promoción, mandan a los niños con problemas de atención y de comportamiento, no con problemas de aprendizaje.</p>	<p>Desarrollo social como ganancia implícita del trabajo el ludoestaciones.</p> <p>Límites en problemas de atención, comportamiento y aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>El proyecto funciona en jornada extracurricular, ¿se ha buscado que se haga en el horario de clase?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>Hay resistencia al cambio. Estamos acostumbrados a lo que siempre hemos manejado, pegados a cumplir el programa, los estándares, etc.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora 	<p>¿Los otros profesores han manifestado el deseo de participar en el proyecto?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 1 	<p>No todos porque se debe dedicar tiempo extra.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con estudiantes • Niño 1 	<p>El proyecto país se trata de enseñarle a los niños.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Niño 2 	<p>Se aprende a leer y a escribir, ayuda a mejorar.</p>	

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
• Niño 3	Adquirimos habilidad, concentración	
• Niño 4	Había un salón de Yoga.	
• Niño 5	Está más motivado para aprender de otra manera.	
• Investigadora	¿Cuando uno juega uno aprende?	
• Niño 5	Jugar despeja la mente	
• Profesora 2	<p>Inicié con un taller de estrategias para que a través de la lúdica pudieran superar las dificultades de aprendizaje. El IDEP debería invertir, dejar semilla en todas las localidades.</p> <p>Las mayores ganancias en los niños que participaron en el proyecto están relacionadas con la capacidad de autorregulación y de atención. Aprenden a observar, centrarse en el trabajo y crear.</p>	
• Directivo	<p>Manifiesta inconformidad por la falta de apoyo con respecto al proyecto de inclusión que se viene realizando desde hace 7 años en la institución. En este sentido los proyectos no impactan como se quisiera, en el proyecto de dificultades se ha recibido mayor apoyo de los padres de familia que de la SED.</p> <p>La proyección se podría realizar si se da mayor apoyo a los equipos interdisciplinarios, de lo contrario es difícil lograr impacto.</p>	

PARTICIPANTE	DISCURSO PROPUESTO	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Manuel Cepeda Profesora 1 	<p>El trabajo de la ludo estación se replicaba en el salón de clase. La parte de socio afectividad fue muy válida, reconocidos los que se quedaron en el aula y los que iban a las ludoestaciones.</p> <p>Un factor que incide es que los padres se desentienden del proceso, se les olvida que el trabajo es en equipo padres y colegio.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora 2 	<p>Experiencia positiva con los niños. La forma de llegar a los niños era lo que no funcionaba, no eran realmente dificultades de aprendizaje.</p> <p>La ludo estación es un proceso. No se lograron transformaciones en la primera sesión.</p> <p>Este año no se pudo organizar las ludoestaciones.</p> <p>No se ha recibido apoyo institucional.</p> <p>El proyecto continua al interior del aula, no se sigue la logística de pasar por cada ludo estación.</p> <p>Se requiere la ludo estación socio-afectiva por las necesidades de los niños.</p> <p>No se hablaría de dificultades sino de privación académica y afectiva.</p>	



11

actores y gestores

1. Actores y gestores del proyecto años: 2009, 2010 y 2011.



12

Cd Innovación



2. CD Innovación en Dificultades de Aprendizaje.

13 videos

Cambio Conceptual:

<http://www.youtube.com/watch?v=scBFH7ImKdw> (entrevista realizada a las profesoras del colegio Alemania Solidaria parte1)

<http://www.youtube.com/watch?v=e46mgICZBoQ> (entrevista realizada a las profesoras del colegio Alemania Solidaria parte2)

Estrategias Pedagógicas:

<http://www.youtube.com/watch?v=gquQr0AFdNI> (momentos en las ludoestaciones del colegio fe y alegría)

http://www.youtube.com/watch?v=KkK_24w-l7w (momentos en las ludoestaciones del colegio candelaria)

<http://www.youtube.com/watch?v=4wCMnNrzCfs> (momentos en las ludoestaciones del colegio Manuel Cepeda Vargas)

Diversas formas de Aprendizaje:

<http://www.youtube.com/watch?v=Q9oyoLDDbII> (Entrevista realizada a las docentes del colegio Julio Garavito)

<http://www.youtube.com/watch?v=FSOeLIPmqdw> (Entrevista realizada a las docentes del colegio Manuel Cepeda Vargas)

Reconocimiento de la Diferencia:

<http://www.youtube.com/watch?v=jmmJ3PG0AIQ>



SISTEMATIZACIÓN
DEL PROYECTO
*Innovación en
dificultades de aprendizaje*

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO