

Los procesos de aprender y sus mediaciones: un estudio en Bogotá

RITA FLÓREZ ROMERO¹
DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ²
DIANA PAOLA GÓMEZ MUÑOZ³
JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ⁴

Introducción

Este capítulo presenta el marco metodológico y los resultados del «Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital», realizado entre el Instituto para la Investigación

¹ Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Coordinadora de la Línea Comunicación y Educación. Maestría en Educación. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (ma) en Lingüística y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co

² Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Profesora Catedrática. Maestría en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana (Chía, Colombia). Magíster (msc) en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: djgalvisv@unal.edu.co

³ Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (msc) en Educación y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: dpgomez@unal.edu.co

⁴ Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (Bogotá, Colombia). Investigador del grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (msc-c) en Educación de la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia); psicólogo (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu

educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Tuvo como objetivos: a) Analizar la construcción de saberes en la escuela desde la perspectiva del sujeto que aprende, el aprendizaje y sus mediaciones; b) Identificar y caracterizar doce (12) experiencias pedagógicas que proponen formas alternativas de abordar y comprender la pregunta por el sujeto que aprende, y c) Diseñar estrategias de fortalecimiento de procesos participativos que involucren a docentes y estudiantes del Distrito Capital.

El desarrollo de la propuesta permitió analizar la construcción de saberes en la escuela desde la perspectiva del sujeto que aprende, el aprendizaje y sus mediaciones. En este sentido, aportó elementos para la comprensión sobre las diversas formas de aprender que requieren diferentes maneras de enseñar, el aprendizaje y las mediaciones –analizados desde la teoría de la cognición–, las interpretaciones que realizan los docentes de su labor pedagógica, los objetivos que plantean en sus proyectos y el uso de distintos tipos de mediación en los procesos educativos. Todo lo anterior desde un enfoque de investigación cualitativa, de corte exploratorio e interpretativo.

Las estrategias empleadas en el estudio consistieron en: la caracterización de proyectos de las Instituciones Educativas Distritales, IED, participantes, las observaciones de clases pertenecientes al proyecto pedagógico, las entrevistas a los docentes, a los estudiantes y a los padres de familia, y los grupos focales con docentes y con los niños de cada una de las instituciones.

A continuación se presenta la metodología y los resultados del estudio organizados en dos secciones. La primera, denominada Marco Metodológico, presenta la caracterización de los 59 participantes del estudio y los nombres de las instituciones a las cuales pertenecen, así como los instrumentos usados para la recolección de la información, y el procedimiento empleado durante todo el estudio. La segunda sección denominada resultados, presenta la caracterización de los proyectos pedagógicos diseñados por los maestros, las tendencias de los 13 proyectos participantes y finalmente, los principales hallazgos del acompañamiento a las experiencias que responden al para qué, qué y cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco Metodológico

La investigación sobre los procesos de aprender y sus mediaciones fue de tipo cualitativo, de corte exploratorio e interpretativo. Se dirigió a explorar desde las teorías de la cognición, el aprendizaje y las mediaciones cuáles son las interpretaciones que los docentes realizan de su labor pedagógica, qué objetivos plantean en sus proyectos y cómo se utilizan distintos tipos de mediación en este proceso. La investigación comenzó con la caracterización de los proyectos participantes, posteriormente se realizó la observación de una clase perteneciente al proyecto pedagógico, paralelamente se realizaron entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, dos grupos focales con docentes y grupos focales con niños en cada una de las instituciones.

Caracterización de los participantes

En el estudio participaron un total de 59 docentes, de trece instituciones educativas del Distrito Capital. En la siguiente tabla se especifica el nombre de las instituciones y el proyecto que estaban desarrollando los docentes durante la ejecución de la investigación:

Tabla 1. Datos de las instituciones y docentes que participaron en el estudio

INSTITUCIÓN	PROYECTO	DOCENTES	CICLOS Y GRADOS
IED Carlo Federici	«Desarrollo del pensamiento lógico matemático»	Astrid Prieto Cotrino Mireya Díaz Sara Londoño Gloria Garínica	Ciclo 1: Grados preescolar y primero.
<i>CED Instituto Técnico Internacional</i>	«Juego, aprendo y me divierto a través de los fantásticos ambientes de aprendizaje»	Jeanet Cordero Gloria Valderrama Mireya Bautista Claudia García Jessica Paola Neira Patricia Guzmán	Ciclo 1: Transición y primero.
<i>Instituto Técnico Industrial Piloto ITIP Sede B, Colegio Entre Nubes Sur Oriental</i>	«Zoología fantástica: una propuesta para hablar, leer y escribir en educación básica primaria»	Liliana Benítez Oscar Cárdenas Sandra Milena Laiton	Ciclos 1 y 3: Grados segundo y quinto.

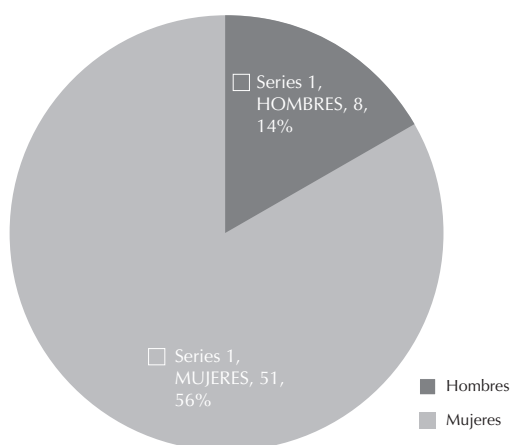
INSTITUCIÓN	PROYECTO	DOCENTES	CICLOS Y GRADOS
<i>Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar</i>	«Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo en el aula»	María Elvira Vargas César Montoya Germán Montoya	Ciclo 2: Grado cuarto.
<i>IED Jorge Soto del Corral</i>	«Primaria: historiadores d. c.»	Efraín Monroy Edgar Ortiz Alejandro Correa	Ciclos 1, 2 y 3: Grados primero a quinto.
<i>IED José Martí - Sede La Resurrección</i>	«Una apuesta a la representación del conocimiento: la elaboración de mapas conceptuales»	Martha Cecilia Betancourt Taborda Laura León Univio Adriana Galvis Perdomo Rocío Robayo	Ciclos 1, 2 y 3: Grados primero, cuarto y quinto.
<i>IED Kimy Pernía Domicó</i>	«Jugando y leyendo, mi mundo voy descubriendo: el lenguaje, portador y constructor del aprendizaje y la cultura»	Nancy Edith Pulido Rosita Yohanna Villabon Yustes Beatriz Bonilla Tique Claudia Janneth Roa Angarita Liceth Jimena Arcos Montenegro	Ciclos 1 y 2: Grados preescolar, segundo y tercero.
<i>IED Manuel Cepeda Vargas</i>	«Ludoestaciones»	Adriana Castellanos Norvelis Guarín	Ciclo 1: Grados primero y segundo.
<i>IED Palermo Sur</i>	«Almafro, cuerpos en movimiento»	Stefany García Deluque Sandra Liliana Rodríguez Rueda Nubia Amparo Murcia	Ciclos 1 y 2: Grados segundo, tercero y cuarto.
<i>INEM Santiago Pérez</i>	«Enrédate en la aventura de la lectura y la escritura»	Ángela Marcela León Rosa Rojas Elvira Chitiva Marlen Benavides de Cacharná Martha Villalba	Ciclo 2: Grados tercero y cuarto.
<i>IED República Bolivariana de Venezuela</i>	«Escolaridad combinada para el aprendizaje de todos y todas»	Belkis Gimena Briceño Miriam Zúñiga	Ciclos 1 y 2: Primera infancia y tercero.
<i>IED Simón Rodríguez</i>	«Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela»	James Frank Becerra Martínez Ana Celina Cerón Rodríguez Nydía Aurora Vélez Sucunchoque	Ciclo 2: Grados tercero, cuarto y quinto.

INSTITUCIÓN	PROYECTO	DOCENTES	CICLOS Y GRADOS
IED Vista Bella	«Exploradores de la salud: responsables de su papel como ciudadanos planetarios»	Stella Rincón Forero Aristóbulo Sánchez Aydeé Cárdenas Fabiola Vera María Nelsy González Ana Bernal Leyla Amar Cristina Hernández Naidú Velandia Patricia Parra Emma Ramírez Rosángela Chaves Faride Fajardo Gladys Escárraga Heidy Velandia Cecilia Sabogal	Ciclo 2: Grados tercero, cuarto y quinto.

Del total de docentes participantes, el 87% de estos fueron mujeres, el 14% corresponde a hombres, como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 1. Porcentaje de participantes por género

GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES

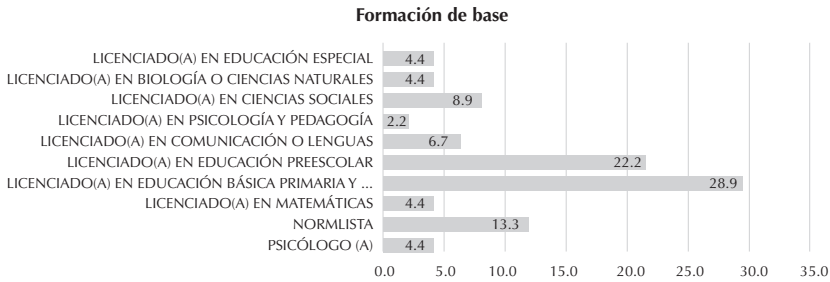


Fuente: elaboración propia

La edad promedio de los docentes participantes fue de cuarenta y dos años, con un mínimo de veinticinco y un máximo de sesenta. Por otro lado, la formación de los maestros en pregrado correspondió a licenciaturas en diferentes áreas del conocimiento con un porcentaje de 82.1%;

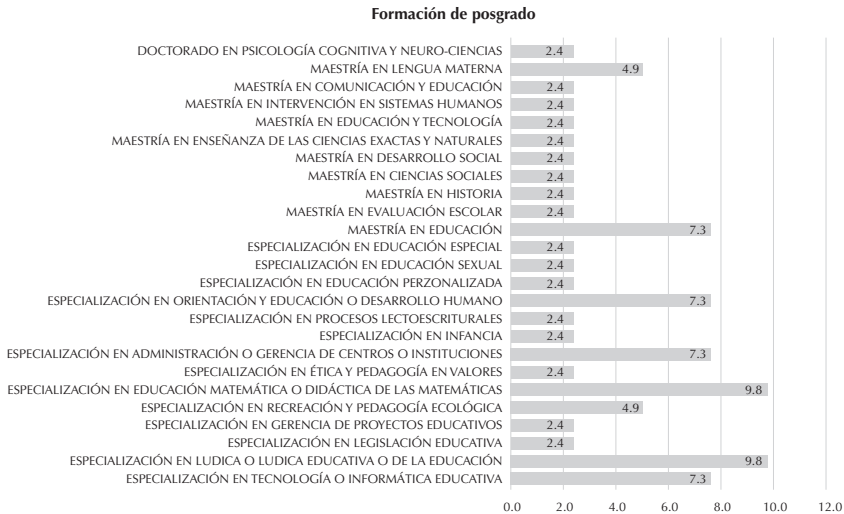
normalistas 13.3% y psicólogos 4.4% (Figura 4). Así mismo, un alto porcentaje de maestros, aproximadamente el 99.4%, han cursado o están cursando educación posgraduada de tipo: doctorado (2.4%), maestrías (31.4%) y especializaciones (65.6%) (Figura 5).

Figura 2. Formación de pregrado de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Formación de posgrado de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Para el estudio se utilizaron 4 instrumentos:

i) *Caracterización de proyectos*. Por medio de una entrevista a los docentes, en conjunción con material bibliográfico suministrado por ellos, se realizó una caracterización profunda del proyecto. Con la entrevista se buscó ampliar la información acerca de las características de los estudiantes, el grado de consolidación, estructuración y consistencia interna de los proyectos y las condiciones para el desarrollo, la sostenibilidad e institucionalidad de cada uno de los proyectos.

ii) *Observación*. Se elaboró un instrumento con el objetivo de indagar, a través de la observación, una serie de características y componentes asociados a los procesos de aprender y sus mediaciones. La indagación con esta estrategia buscó relaciones entre los proyectos de los docentes y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, centrando el interés en aspectos como el estilo de interacción, los materiales utilizados y las formas de mediación existentes en el aula.

iii) *Entrevistas*. Se construyeron tres entrevistas: para docentes, para niños y para padres de familia. En cada una se indagó por la percepción acerca de los aprendizajes y los conocimientos esperados y construidos con el proyecto específico que se desarrolla en cada una de las instituciones participantes.

iv) *Grupos focales*. Se realizaron dos grupos focales con docentes en los que se buscó establecer el papel del docente en la construcción del conocimiento y la función pedagógica de los proyectos diseñados e implementados en las instituciones. Además, se elaboró un instrumento de grupos focales para niños, por medio de viñetas (Gómez, 2012), con el que se indagó acerca de la percepción sobre el papel que el ambiente juega en sus procesos de aprendizaje.

Procedimiento

Una vez seleccionados los proyectos se contactaron a los docentes para la elaboración de un plan de trabajo conjunto. Para la aplicación de cada uno de los instrumentos se contó con el consentimiento y el asentimiento

informado de los participantes de las entrevistas y grupos focales. Los instrumentos se aplicaron en distintas sesiones de acuerdo con un cronograma acordado con los docentes.

La aplicación del instrumento de observación se realizó durante el desarrollo de actividades pertenecientes al proyecto y se registró, en la mayoría de los casos, con grabaciones en video. El instrumento de entrevista a docentes se aplicó de acuerdo a conveniencia de los docentes y se guardó registro en audio, el cual fue transcrito de acuerdo a un cuadro de análisis elaborado por los investigadores para facilitar la categorización.

Las entrevistas y el grupo focal con niños se realizaron en espacios separados de las aulas de clase y en horarios académicos. Se guardó registro en audio y en algunos casos en video; posteriormente se transcribieron en su totalidad para el respectivo análisis. Los grupos focales con docentes se llevaron a cabo en la Universidad Nacional de Colombia y se guardó registro en video. Las entrevistas a padres de familia se realizaron al finalizar o comenzar la jornada escolar, de acuerdo con la conveniencia. Se guardó un registro en audio para su posterior transcripción y análisis.

Estrategias de análisis

Para el análisis de la información se establecieron categorías previas que permitieron la comprensión de las prácticas que se encontraron en el aula, las teorías pedagógicas y/o psicológicas manejadas por los docentes y los elementos de mediación existentes en el proyecto.

Resultados

A continuación se presentan: a) la caracterización de los proyectos, de acuerdo con la información que se logró recopilar con las estrategias de indagación que propuso el estudio; b) las tendencias de los proyectos pedagógicos que participaron en el «Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital», en las cuales se proponen formas alternativas de abordar y comprender la pregunta por el sujeto que aprende. Dichas tendencias exponen la relación que establecen los proyectos con el aprendizaje, con la cognición y con

las mediaciones y, c) los principales hallazgos sobre el para qué, qué y cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Caracterización de los proyectos

Tabla 2. Descripción de los proyectos

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Desarrollo del pensamiento lógico matemático»	IED Carlo Federici	La estructura conceptual de la propuesta se basa en la didáctica de Federici, la cual pretende «abordar la matemática desde la enseñanza primaria sin renunciar a lo que es esencial; examinar los números atendiendo a su significado y no sólo a sus aplicaciones en otros campos; ofrecer la ocasión de que los niños experimenten el placer de descubrir y reconocer las pautas, las formas de relación entre los elementos del universo matemático» (Federici, 1955, p. 97). Los niños que tienen la oportunidad de entrar en contacto con esta aproximación, no trabajan en la abstracción o en la idealización de la matemática de los matemáticos, sino que traducen los problemas a preguntas y acciones que tienen sentido para ellos, sin renunciar a promover el pensamiento matemático.
«Juego, aprendo y me divierto a través de los fantásticos ambientes de aprendizaje»	CED Instituto Técnico Internacional	Dentro de la estructura conceptual las docentes reconocen que su proyecto parte de los documentos y material bibliográfico suministrado por el IDEP en el proyecto valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades. Adicionalmente, destacan que su propuesta se complementa y da cuenta de corrientes teóricas de autores como Vigotsky, Ausbel, Piaget, Montessori, Ferreiro y Teberosky. La estructura metodológica del proyecto contempla dos etapas: en la primera se realiza un diagnóstico de las habilidades de los estudiantes, basado en la prueba «el cumpleaños de Santiago»; la segunda etapa consiste en el análisis que las docentes hacen de la prueba diagnóstica y la caracterización que hacen de cada estudiante. A partir de esa información, determinan el ambiente más recomendable para que el niño y la niña puedan fortalecer sus habilidades de aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje fantástico son: <ul style="list-style-type: none"> • EMA: exploro con alegría las matemáticas. • CS: me comunico con solidaridad. • CA: comprometidos con el arte. • CM: comprometidos con el movimiento. • RA: respetando ando

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Zoología fantástica: una propuesta para hablar, leer y escribir en educación básica primaria»	Instituto Técnico Industrial Piloto ITIP Sede B, Colegio Entre Nubes Sur Oriental	<p>Como estructura conceptual del proyecto se encuentra la lectura sobre la noción del lenguaje, partiendo de Daniel Cassany, Mauricio Pérez Abril, Monserrat Sarro y Delmiro Coto; frente a las reflexiones sobre la creatividad, aprendizaje e imaginación y fantasía, Gianni Rodari y Lev Vygotsky; también se exploró para el diseño de las actividades didácticas a Gianni Rodari, Daniel Tangir, Zulema Moret, Monserrat Sarro, Delmiro Coto, Jorge Luís Borgues, entre otros. Igualmente, apoyados en «orientaciones curriculares para el campo de la Comunicación arte y expresión», documento de la SED que apoya desde sus planteamientos el proyecto de forma transversal, ya que da una mirada más amplia de lo que es el lenguaje. La estructura metodológica está basada en la organización de una secuencia didáctica estructurada a partir de una serie de unidades didácticas compuestas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intenciones pedagógicas. • Imagen del ser imaginario a trabajar. • Preguntas generadoras. • Actividades (de iniciación, de desarrollo y de finalización). • Trabajo específico según el nivel en el que se encuentran los niños y las niñas.
«Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo en el aula»	Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar	<p>La propuesta aborda la construcción de conocimiento desde una perspectiva socioconstructivista, en la cual se privilegia la interacción entre pares y la producción del conocimiento a partir de los mismos niños con ayuda del docente como mediador pedagógico. También se da lugar al aprendizaje significativo, de tal modo que los niños construyen el conocimiento a partir de temas de su interés. Se reconocen en los avances conceptuales autores como Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, los cuales ofrecen claridad en torno al proceso de aprendizaje, en especial de los procesos de lectura y escritura y su papel en la formación de un pensamiento crítico. Es importante también el papel del juego y del sentido que tiene el aprendizaje para los niños. En lo metodológico, el proyecto busca abordar la construcción del conocimiento a partir del juego, el trabajo colaborativo y la producción escrita, siempre tomando como base los intereses de los niños. Los estudiantes tienen una alta participación en el proyecto, producen lo que se publica en el periódico, definieron el nombre del proyecto y construyen su propia obra de teatro.</p>

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
		<p>Todas estas actividades se desarrollan bajo la tutoría de los docentes participantes, quienes también planean actividades que favorezcan la exploración y el juego en los niños.</p> <p>Los siguientes aspectos se trabajaron de manera general y aproximada con los niños(as):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una etapa de aproximación natural con juegos y juguetes hacia el fenómeno de la luz. • Una etapa de aproximación cognitiva, orientada a comprender (primeras aproximaciones) la naturaleza de la luz. • Una etapa para determinar (primeras aproximaciones) el origen de la luz. • Una etapa para iniciar la comprensión acerca de la percepción de la luz. • Una etapa en la que se establece conexión con concepciones culturales acerca de la luz, las creaciones, los mitos, las leyendas, significaciones y montaje de obra de sombras.
<p>«Primaria: historiadores D. C.»</p>	<p>IED Jorge Soto del Corral</p>	<p>El proyecto toma la historia como elemento central dentro de las ciencias sociales y humanas para enseñar otros aspectos referidos a la comunicación, a la ciudadanía, a la participación y al empoderamiento. La falta de experiencias dentro de la ciudad sobre la enseñanza de la historia motivó la realización de este proyecto. En ese sentido, el docente refiere que «lo que había era una historia de bronce», la cual consiste en recorrer las estatuas o esculturas y presentar la historia de los patriotas con repetición del himno de Colombia y de Bogotá, perdiéndose el trabajo con niños y jóvenes sobre cómo la historia puede servir para trabajar la ciudadanía, la conciencia histórica, el proceso vital del niño con respecto a su espacio, a la ciudad, a la socialización. De ahí nace el interés particular sobre la conciencia histórica para fortalecer procesos incluso distintos a la historia, como los matemáticos y del lenguaje. La implementación de este proyecto se realiza en fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase uno: fundamento mi conciencia. • Fase dos: secuencio mi mirada. • Fase tres: empodero mi mundo. • Fase cuatro: intervengo y propongo el sentido.

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Una apuesta a la representación del conocimiento: la elaboración de mapas conceptuales»	IED José Martí Sede La Resurrección	<p>La estructura conceptual de la propuesta está basada en perspectivas teóricas que hacen referencia a la concepción de ciencia desde la teoría de la complejidad, los mapas conceptuales como recurso para el aprendizaje significativo y la gestión del conocimiento en la didáctica de las ciencias naturales, la fundamentación del concepto de unidad didáctica desde la mirada de Neus Sanmartí y por último la enseñanza-aprendizaje del concepto de ser vivo.</p> <p>La investigación se estructuró metodológicamente en tres fases, en las cuales se desarrolló un trabajo de corte cualitativo con una estrategia de indagación descriptiva-participativa, en la que se obtienen datos producto de las actividades observables en el aula de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fase de fundamentación.</i> Aquí se realiza una revisión teórica y metodológica con respecto a la elaboración y construcción de mapas conceptuales, la didáctica basada en la resolución de problemas y el diseño y elaboración de unidades didácticas con respecto a la construcción del concepto de ser vivo. • <i>Fase de diseño y aplicación.</i> En esta se elabora un instrumento con el fin de obtener información sobre las ideas que presentan los niños con respecto al concepto de ser vivo. Posteriormente se aplica una unidad didáctica sobre el concepto a trabajar; en esta unidad se incluyen dos instrumentos de evaluación: el primero es la elaboración de mapas conceptuales y el segundo es un KPSI. La información recolectada es importante para dar solución al problema planteado en el trabajo. <p>En esta propuesta la evaluación es un componente que permite la regulación de los aprendizajes; en este sentido, según Sanmartí (2002), se tiene en cuenta tres tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fase de análisis.</i> En esta etapa se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información para así establecer las reflexiones y conclusiones de la propuesta.

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Jugando y leyendo, mi mundo voy descubriendo: el lenguaje, portador y constructor del aprendizaje y la cultura»	IED Kimy Pernía Domicó	El proyecto «Jugando y leyendo, mi mundo voy descubriendo» contempla como fundamentación conceptual el lenguaje como sistema social, en su función de acto comunicativo en las dimensiones afectiva y cognitiva. Toma como referencia a autores como Walter Ong, con su obra sobre <i>Oralidad y escritura</i> y al profesor Fabio Jurado con sus trabajos sobre procesos de escritura, entre otros. Además, tiene como referente pedagógico el aprendizaje significativo, razón por la cual considera de manera permanente los procesos de aprendizaje de la lengua materna. Desde esta mirada también considera la perspectiva subjetiva e intersubjetiva del aprendizaje, por lo cual se desarrollan acciones que avancen hacia la introspección y hacia la acción colectiva. La propuesta del colegio Kimmy Pernía Domicó se llama «Jugando y leyendo, mi mundo voy descubriendo: el lenguaje, portador y constructor del aprendizaje y la cultura». El proyecto tiene dos líneas de acción: la primera contempla los procesos de lectura, escritura y oralidad como actos comunicativos en la cotidianidad; la segunda línea tiene que ver con el reconocimiento de las herramientas de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con el diseño y aplicación de la página web en procesos escolares.
«Ludoestaciones»	IED Manuel Cepeda Vargas	La estrategia metodológica a implementar en el proyecto son las «ludoestaciones» que corresponden a comunicación, arte y expresión, matemáticas y socioemocional; cada una estableció una serie de necesidades, las cuales fueron detectadas en una prueba diagnóstica aplicada a los niños del grado tercero a quinto; según los resultados hay un grupo de 36 alumnos que presentan más dificultades frente a las áreas evaluadas. Se conformaron tres grupos de trabajo con docentes responsables para planear, ejecutar y evaluar las actividades a desarrollar para suplir en nuestros niños las debilidades encontradas. Este es un conjunto de actividades que se desarrollarán en un tiempo determinado, con la consecución de unos objetivos didácticos dando respuesta al qué enseñar –objetivos y contenidos–, cuándo enseñar –secuencia ordenada de actividades y contenidos–, cómo enseñar –actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos– y a la evaluación –criterios e instrumentos para la evaluación–. Todo ello en un tiempo claramente delimitado.

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Almafro, Cuerpos en movimiento»	IED Palermo Sur	<p>Esta propuesta presenta una base conceptual que se apoya en los aportes de algunos autores como Dolton, Torrado y los trabajos colaborativos de Vogler, Cribello y Woodhead, quienes se interesan por el desarrollo inicial de los niños y las niñas. También se apoya en los aportes de Mary Grueso, escritora de literatura infantil y quien rescata la tradición del Pacífico; María Isabel Mena, quien ha trabajado sobre inclusión afrocolombiana dentro de la educación y sobre los imaginarios dentro de los textos escolares. Valen por igual los aportes de Giménez y Mosquera en relación a la identidad cultural y afrocolombiana. Adicionalmente, para las docentes es importante incluir en este proceso los lenguajes expresivos de la cultura afrocolombiana, en especial su literatura: cuentos, poesías, retahílas.</p> <p>La metodología de este proyecto está basada en talleres experienciales, que consisten en una serie de actividades pedagógicas colectivas y participativas cuyo fundamento es el aprendizaje significativo «aprender haciendo». Las sesiones de trabajo con los niños, niñas y padres están articuladas por «micro proyectos» de literatura, música y oralidad afrocolombiana, que transversalizan las asignaturas. Se han desarrollado ocho microproyectos de trabajo con los estudiantes y en dos de ellos participaron sus padres y/o acudientes. Se evalúa este proceso a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</p> <p>Los talleres realizados son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taller No. 1. Microproyecto «Niña bonita». • Taller No. 2. Microproyecto «La muñeca negra». • Taller No. 3. Microproyecto «El carnaval de Barranquilla». • Taller No. 4. Microproyecto «Sabores encantadores». • Taller No. 5. Microproyecto «Wangari y los árboles de la paz». • Taller No. 6. Microproyecto «Una invitada especial». • Taller No. 7. Microproyecto «Cocinando con un chef afrocolombiano». • Taller No. 8. Microproyecto «Sonidos vitales».

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
«Enrédate en la aventura de la lectura y la escritura»	INEM Santiago Pérez	<p>El proyecto «Enrédate en la aventura de la lectura y la escritura» está basado en el macroproyecto O. L. E. (Oralidad, lectura y escritura), en especial en lo relacionado con la competencia interpretativa; y conceptualmente basado principalmente en dos autores: Josette Jolibert, una académica francesa que ha investigado y escrito mucho acerca de cómo formar niños lectores y escritores competentes; y David Ausbel, psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista. La propuesta tiene una fuerte influencia del aprendizaje significativo, que se toma como referente base del proyecto macro.</p> <p>Metodológicamente, el proyecto se desarrolla durante todo el año con talleres mensuales en los que se espera que los niños adquieran herramientas necesarias para aprender a leer con sentido y a escribir correctamente. Igualmente se integrarán todas las áreas del saber por medio de diferentes actividades lúdicas, donde a través de un cuento se pueden dar temas específicos de cada materia. Las unidades didácticas que se implementan en el proyecto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias vienen noticias van, de todo lo que sucede en mi ciudad. • Lluvias de letras para crear mares de textos. • Pequeños chefs, grandes escritores. • Los marcianos vienen en busca de agua. • Con versos aprendamos lo que para la vida necesitamos. • Narremos, contemos y creamos cuentos, seamos felices comiendo perdices. • Informémonos y comuniquémonos por medio de historietas.
«Escolaridad combinada para el aprendizaje de todos y todas»	IED República Bolivariana de Venezuela	<p>La escolaridad combinada puede entenderse de dos modos; en uno como escolaridad combinada, porque el niño tiene trabajo en aula regular y además en una institución, o como la mezcla entre niños de aula regular con niños de aula exclusiva. En este caso, hay una integración inversa, dado que no son los niños de aula exclusiva quienes van al aula regular, sino los niños de aula regular quienes se integran en un espacio con los de aula exclusiva. Se habla de escolaridad combinada por la misma diversidad existente en el aula, dado que también hay niños con discapacidad en el grado tercero con que se reúnen los de aula exclusiva.</p>

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
		<p>El trabajo se basa en la reorganización por ciclos y trabajo en primera infancia dado el nivel de los niños de aula exclusiva. Así que se toman los pilares de educación inicial; todas las actividades tienen como base el trabajo en artes, literatura, juego y exploración del medio. Se trabaja de forma constante sobre literatura no sexista y las actividades están también guiadas por el modelo de trabajo por proyectos.</p>
<p>«Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela»</p>	<p>IED Simón Rodríguez</p>	<p>En el abordaje de la subjetividad, como campo problemático de reflexión e investigación, se confluyen diferentes espacios de estudio –disciplinarios o no–, tradiciones teóricas y enfoques metodológicos (Najamanovich, 2008). El abordaje de la subjetividad también supone desmontar y desnaturalizar supuestos e imágenes que la asimilan al subjetivismo como posición epistemológica, o a lo individual –como interioridad o conciencia–. La subjetividad más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo de complejidad desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar sobre la misma. El primer problema es definirla más allá de los límites que imponen los parámetros de cada enfoque y marco disciplinar (Najamanovich, 2008).</p> <p>Este proyecto se enfoca en tres ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El aula como un entamado de relaciones.</i> En esa relación sujeto- sujeto, las formas de organizarse son modos de dar cuenta de un actuar y relacionarse en las vivencias de conocimiento y convivencia en el aula, por parte de los estudiantes y la regulación es una manera de dar cuenta al interior del colectivo de los acuerdos y compromisos establecidos por los mismos estudiantes y maestros frente al desarrollo y compromisos de las actividades. • <i>El sujeto.</i> Desde esta perspectiva el sujeto es asumido desde dos orientaciones para ser entendido: como un sujeto dado, es decir como una persona con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores, emociones y pensamientos, y como un sujeto no dado que se configura, emerge y aparece en la interacción que se establece con los otros: es allí donde aparece su historia, sus experiencias de conocimiento, valores, emociones, pensamientos y comportamientos.

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>El conocimiento.</i> El conocimiento es esa construcción que se hace en la interacción colectiva –como en muchos estudios lo ha mencionado Vygotsky–, por lo cual este no se construye en el solipsismo, pues se necesita del otro para validarlo y por supuesto, para darlo a conocer. Esta imagen se aparta de la concepción usual que lo considera como «[...] un conjunto de resultados, esto es, como un catálogo de leyes, teorías, principios y algoritmos [...]» (Segura, 1999); al mismo tiempo, conlleva a diferenciar en el ámbito escolar, entre lo que significa la información y el conocimiento. Por su parte, la información hace referencia a las generalizaciones –«afirmaciones fuera de contexto»– y el conocimiento se refiere a lo particular y específico. • <i>Referentes conceptuales reportados sobre solución de conflictos.</i> El ambiente de aprendizaje en el aula que favorece el diálogo y la concertación está dado desde la misma disposición de los pupitres, ya no en filas donde todos quedan mirando el tablero, sino de otras formas; disposición que permitan el dialogar, el mirar a los ojos, el intercambiar ideas, el murmurar y el crear colectividad.
«Exploradores de la salud: responsables de su papel como ciudadanos planetarios»	IED Vista Bella	<p>La propuesta, en general, asume lo metodológico desde la reorganización curricular por ciclos y enfocado hacia el trabajo por proyectos. En esta línea se encuentran otros elementos conceptuales que alimentan la orientación metodológica, como el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de la dimensión cognitiva –en la vía de la pedagogía dialógica– y en la concepción del estudiante como nativo digital.</p> <p>El proyecto del ciclo «Exploradores de la salud» retoma el trabajo por proyectos – no sólo de aula, sino de ciclo–, una de las metodologías privilegiadas en la Pedagogía Dialogante, modelo institucional que entre sus objetivos contempla la formación integral de los estudiantes a través del trabajo intencionado desde las dimensiones del ser humano y englobado desde la temática institucional «Con conciencia, ética y amor, construimos un mundo mejor» va dirigido a una población estudiantil, cuyas edades oscilan entre los nueve y los doce años, provenientes de familias de estratos 1 y 2, algunos de estrato 3.</p>

PROYECTO	INSTITUCIÓN	DESCRIPCIÓN
		<p>La contribución del proyecto del ciclo a la calidad de la educación y, por consiguiente, a la formación de ciudadanos conscientes de su responsabilidad, no sólo con su futuro sino con la misma raza humana, es innegable; por ser no sólo un proyecto de aula sino de ciclo, logra que los aprendizajes sean más agradables, divertidos duraderos y significativos, ya que se están reforzando desde todas las asignaturas y con múltiples estrategias, logrando con la repetición crear el hábito, la automatización, la conciencia.</p> <p>El proyecto trabaja bajo la lógica del desarrollo por dimensiones que hace que en cada ciclo se profundice en alguna de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión cognitiva. • Dimensión comunicativa. • Dimensión social valorativa. • Dimensión praxiológica.

Tendencias de los proyectos pedagógicos

Sobre aprendizaje

En los proyectos participantes del estudio, respecto al aprendizaje, se encontraron diferentes tendencias. Para efectos del análisis, estas se agruparon en las categorías que a continuación se presentan:

Aprendizaje de conocimientos disciplinares y de contenidos específicos. Este es el aprendizaje de la lengua materna, la comunicación, la matemática, la ciencia, el arte y la ética: el aprendizaje media el desempeño escolar de los estudiantes. Se busca desarrollar habilidades de pensamiento: análisis, síntesis, pensamiento relacional, planteamiento de hipótesis, creatividad, entre otras.

Aprendizaje de hábitos y comportamientos. A través de este aprendizaje se busca la modificación de la conducta del estudiante, particularmente de las conductas llamadas violentas. Se espera la incorporación al repertorio comportamental de hábitos esperados por los maestros, entre otros: hacer silencio, guardar la postura, mantener limpio el espacio, comer bien, relacionarse adecuadamente con sus compañeros.

El aprendizaje significativo. En esta categoría el ejercicio de aprendizaje se cruza con la funcionalidad en contexto del mismo o como aprendizaje

práctico para la vida cotidiana. Se observa principalmente en el aprendizaje de la lengua materna, de la ciencia o de la historia. Este tipo de aprendizaje es posible de visualizar en los proyectos que articulan las inquietudes y conocimientos previos con el nuevo contenido a abordar (Mayer, 2008). Es evidente que las propuestas no persiguen aprendizajes que recurran únicamente a la memoria, sino que, partiendo de la expresión, bien sea verbal o escrita, se establecen relaciones conceptuales que propician el aprendizaje.

En algunos proyectos esta noción es mucho más clara que en otros. Por ejemplo, cuando se crean personajes fantásticos, se recurre al conocimiento previo sobre animales y se establecen relaciones entre ellos para crear nuevos seres imaginarios que parten de la realidad. También es el caso de la elaboración de mapas conceptuales o mentales que buscan crear un conjunto de relaciones entre conceptos que son el resultado de lecturas y actividades previas. De igual manera, las regletas de Cuisenaire permiten que los niños y las niñas descubran toda una serie de relaciones que pueden ocurrir entre los elementos matemáticos, representados en regletas específicas, tal y como ocurre en otros campos diferentes a la matemática.

También se mencionan otras concepciones del aprendizaje, relacionadas estas al *aprendizaje colaborativo o cooperativo*, en las que se muestra la importancia de aprender con el otro mediante el trabajo en equipo. Se reconoce de manera explícita que el aprendizaje es de carácter social (Vygotski, 1996) y se concreta en el encuentro entre los niños y las niñas para compartir y validar ideas y posiciones frente a las actividades que propician los docentes. El aprendizaje colaborativo se hace evidente, en especial en las aulas que tienen organizaciones que propician el trabajo en grupos pequeños.

Sobre cognición

Las caracterizaciones evidenciaron diversas tendencias de la apropiación de lo cognitivo. En este estudio se clasificaron en:

Trabajo sobre dimensiones. Esta perspectiva se relaciona con la idea de que existen distintos dominios o dimensiones del conocimiento que

habría que trabajar y desarrollar (Carretero, 1997). Así, es común encontrar proyectos que mencionan el trabajo en las dimensiones cognitivas, comunicativas y socioafectivas.

Perspectiva sobre procesos psicológicos. Es común también encontrar una multiplicidad de proyectos que incorporan procesos psicológicos concretos para el aprendizaje, como la motivación, la emoción, la memoria y la atención. Estos procesos determinarían, en muchos sentidos, los logros educativos de los estudiantes y los comportamientos en las aulas.

Perspectivas constructivistas y socio constructivistas. De igual forma, es frecuente observar muchos referentes asociados a las teorías constructivistas piagetiana y socioconstructivista Vygotskiana. Así, pueden aparecer en el discurso mención a la teoría de Piaget y a su uso en el juego; o se puede hacer referencia a la teoría piagetiana con la idea del desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños. La teoría socioconstructivista sería la más difundida entre las prácticas propuestas en los proyectos de aprendizaje. De este modo se buscan procesos de andamiaje en la relación diádica de los niños y en la relación del maestro con los niños.

Perspectivas culturalistas y socio culturalistas. Particularmente se observa la perspectiva cultural en las prácticas que tratan de evidenciar los contextos culturales del país, los orígenes culturales de las comunidades o de las familias, con mayor interés por las comunidades afrocolombianas o indígenas.

Cognición situada. Los proyectos presentados pueden relacionarse con la teoría de la cognición situada, pues vinculan actividades en diferentes contextos (constructivismo), como una forma de construir el conocimiento. Se observa que las propuestas giran en torno a una triple relación: conocimiento, contexto, aprendizaje.

Cognición distribuida. De igual forma se puede evidenciar que hay nociones subyacentes de la teoría de cognición distribuida en buena parte de los proyectos, pues se realiza una interacción de los estudiantes con los materiales en el ambiente escolar y de manera funcional para promover procesos cognitivos.

Perspectiva neurocognitiva. En este tipo de tendencia se resalta la importancia del desarrollo de conexiones neurológicas tempranas que

faciliten el aprendizaje posterior. También se hace mención a procesos psicológicos particulares en los que se involucra al cerebro. De igual forma, en esta misma línea, se señalan referentes sobre el «neuroaprendizaje» que tiene lugar a partir de las prácticas escolares. Esta perspectiva resulta útil, también, para señalar la importancia de trabajar con población con discapacidad.

Sobre mediaciones

Las formas de mediar en el aula son variadas. En el presente apartado se ajustaron las tendencias a los distintos tipos de mediaciones señaladas en el capítulo dos de este libro. Las tendencias sobre mediación en los proyectos que hicieron parte del estudio se organizan de la siguiente manera:

La mediación semiótica. Relacionada con las interacciones que ocurren en los procesos de aprendizaje. Es una condición inherente a cada una de las propuestas de los colegios que hicieron parte de la investigación. Algunos de ellos son explícitos en establecer el trabajo de pares como una forma de mediación que promueve la construcción de conocimiento en el aula. En todos es evidente la mediación lingüística que realiza el docente, como quien prepara y brinda la instrucción para el desarrollo de las diferentes actividades. Las maneras de explicar, de dar instrucciones, de preparar los contenidos a presentar y las respuestas que se dan a las inquietudes de los estudiantes, son tipos diferentes de mediaciones semióticas recurrentes en cada uno de los proyectos.

La mediación pedagógica. Esta refiere a la intencionalidad con la que se realizan las propuestas de trabajo, los materiales empleados y las estrategias y actividades que se llevan a cabo en el aula por parte del docente; están representadas en los objetivos de aprendizaje de los proyectos. Todos los proyectos son claros en establecer propósitos pedagógicos tendientes a fortalecer dominios del aprendizaje –matemática, lectura y escritura, ciencias naturales–, o a favorecer procesos de pensamiento –iniciativa, creatividad, relaciones lógicas–. Para ello se hace uso de materiales que dependen del enfoque que tiene cada proyecto. El uso que se da a los materiales los convierte en herramientas intermediarias entre los niños y niñas, y el concepto o temática que se quiere abordar. Estos

recursos son manejados por los participantes entre sí y con ayuda de la maestra, quien por medio de la conversación encamina sus posibles usos.

La mediación tecnológica. Es aquella en la que se hace uso de artefactos culturales, asignándosele significado y valor dentro de las interacciones humanas. Puede darse en dos niveles: el primero se refiere al empleo de la tecnología como herramienta física para las sesiones de clase, como es el caso del uso de recursos audiovisuales como el video beam, el televisor, el DVD o reproductor de imágenes, o el computador. El segundo nivel tiene que ver con una forma distinta de usar los recursos tecnológicos. Esto se percibe en algunos proyectos cuando se incorporan al trabajo las redes sociales virtuales, principalmente Facebook, cuando se crean páginas web o blogs para mejorar la comunicación mediática entre docentes, estudiantes y padres de familia, o para el reconocimiento de la práctica por parte de los padres. En este nivel los elementos tecnológicos mediáticos resultan útiles para la resolución pacífica de conflictos, para el apoyo de las familias en distintas actividades, para el seguimiento de las guías de trabajo y, en general, como mecanismo de participación activa tanto de estudiantes como de docentes.

Principales hallazgos: para qué, qué y cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En este apartado presentamos los hallazgos de la investigación. Es importante recordar que este es un estudio exploratorio y no representa resultados que puedan ser generalizados a toda la población de docentes e instituciones. Aunque los resultados evidencian aspectos comunes, los hallazgos deben interpretarse como tendencias entre los docentes que colaboraron y los proyectos institucionales que se caracterizaron en la investigación.

Para clasificar los resultados relacionados con los procesos de aprender y sus mediaciones, se determinaron tres grandes componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje: para qué – con qué propósitos pedagógicos se usa–, qué –cuál es la función del contenido– y cómo –una descripción de la metodología–. En la siguiente tabla se especifican las subcategorías que se tuvieron en cuenta:

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis

PARA QUÉ	Intencionalidad de la enseñanza Criterios de éxito en relación con el aprendizaje de sus estudiantes Razonamiento Motivación e involucramiento
QUÉ	Expectativas de aprendizaje Organización de contenidos Currículo
CÓMO	Mediaciones que se usan Práctica pedagógica Uso de materiales Razonamiento Lenguaje y uso de expresiones Interacción: con el docente y entre pares Usos de la tecnología Monitoreo Inclusión Condiciones del aula

Se mostrarán resultados y tendencias sobre las tres categorías, acompañados de algunos apartes textuales de las entrevistas hechas a los docentes, estudiantes y familias, o relatos de las observaciones de aula realizadas con el fin de dar visibilidad a las voces de los maestros, los estudiantes, las familias y las prácticas pedagógicas.

Aspectos relacionados con el «por qué» y «para qué» de la enseñanza y el aprendizaje

Acerca del por qué y para qué de las acciones que emprenden los docentes en los proyectos que desarrollan, se mencionan diversos criterios de éxito en relación con el aprendizaje de los estudiantes. A partir de las respuestas de los docentes, se pueden establecer las siguientes tendencias:

La importancia de la evaluación: el primer grupo de criterios de éxito están relacionados con la evaluación, tanto las que realiza el docente como las pruebas externas y la que realiza el estudiante sobre su propio proceso. También están relacionados con los aprendizajes de tipo disciplinar.

«Cuando en la evaluación les va bien. Y no sólo en la que uno hace sino en las que hacen otras personas [...] o los simulacros, ahí uno se da cuenta si los está preparando para ser competitivos».

«Cuando se pueden expresar bien frente a un tema, cuando pueden hablar».

«Cuando ellos digan lo logré, otro factor de éxito es que siempre lo intenten».

«Obviamente uno no puede apartarse de parámetros y de estándares, que eso también es cuestionable; los estándares son muy cuestionables, pero hay que decir que no se puede omitirlos. En el caso de primero y segundo resulta importante que aprendan los procesos de lectura y escritura, los procesos de nociones matemáticas».

«Pues cuando ellos se apersonan del aprendizaje que expresan en su cotidiano con elementos teóricos o elementos vistos en clase, [...] traen vivencias a clase cuando uno está hablando de ciertas temáticas».

«Al hacerles una evaluación, casi siempre oral, y veo que ellos contestan con criterios propios, no me gusta que memoricen».

«[...] a mí me gustaría, y es muy difícil llegar a que ellos logran la comprensión de los textos y que aprendan a extraer [...] desde cualquier área».

La participación activa: los criterios relacionados con la participación tienen que ver con aprendizajes que se logran al ser parte de un pequeño grupo social, como lo es el aula o la institución educativa. Una participación concerniente a las tareas propias de las actividades académicas, como los materiales, las tareas de casa y la participación activa en clases.

«Que participen, que traigan las cosas para trabajar en clase, que trabajen en grupo, que propongan, que tengan ideas».

«Participan en clase, son propositivos, no solamente se quedan en recordar en lo que sucedió o aprendió, sino que verdaderamente

alcanzan una actitud de proponer, cuando participan críticamente, cuando se encuentra uno que es capaz de dialogar».

«La oralidad, o sea la participación en la clase [...] lo que ellos hablan entre sí porque a veces me pongo a escucharlos y es muy interesante, otras veces hablan unas cosas que uno dice: “¡Dios mío!”, y les doy cantaleta de mamá [...] La capacidad de escuchar y la colaboración mutua».

«Cuando elaboran sus trabajos ellos siguen unas pautas y los realizan muy bien y están muy motivados».

«Cuando tienen la inquietud de algo más, cuando solicitan el espacio de volver a desarrollar estas actividades [...] las actividades eran significativas porque salían a contarlo, la inquietud de los padres, avances en la parte oral».

Las relaciones de respeto: en estas se establecen criterios para que los estudiantes mantengan relaciones de acato y reconocimiento hacia las personas alrededor.

«Mis niveles de éxito no están en que estén sentados, mis niveles tienen que ver en la relación con el otro, en la interacción [...] para mí eso es un éxito total y puede ser un éxito a corto plazo».

«También están todas las demás dimensiones humanas en lo que lo emocional, lo relacional, lo comunicacional, lo afectivo tienen muchísimo que ver».

«Los niños respeten al otro, a valorarse a abrir espacios donde puedan convivir en la diferencia. Yo no pienso igual que tú, pero podemos convivir».

«Lo que más veo es la sociabilización que hacemos. [...] lo más interesante es la felicidad de los niños, como son felices en este espacio, estar con otros pares de amigos [...] aunque estos procesos de aprendizaje no se ven mucho, no hay algo físico, es algo que tú

estás haciendo en el cerebro, pero que no se van a ver ahorita, sino que se van a ver en el futuro».

Hacer explícito aquello que se aprendió, de manera oral o escrita: algunos maestros reconocen que la manera de determinar el éxito en el aprendizaje de un determinado conocimiento radica en poder hacer explícito dicho saber, bien sea de manera oral o escrita. Los estudiantes, al apropiarse de nuevos saberes, adquieren la capacidad de hablar con propiedad de aquello que aprendieron y además lo pueden relacionar con facilidad en situaciones de la vida que así lo permitan o lo exijan. Hacer explícito el conocimiento es una manifestación de la representación que se alcanzó en cualquier dominio del conocimiento, y hacer relaciones entre las diferentes comprensiones implica una verdadera apropiación del saber. Al respecto algunos maestros manifiestan:

«Cuando ellos pueden escribir o explicar de una manera elaborada un fenómeno o una situación o la comprensión sobre un texto. Cuando ellos me lo pueden escribir, me lo pueden explicar o lo pueden verbalizar claramente para mí, ese es un indicador de que ahora sí me entendió. De hecho, yo lo hago en matemáticas; yo les digo cómo lo hiciste, no es que me da tanto, no, dime qué hiciste».

«Primero el saber hacer, cuando yo como profesora no puedo confiarme en que el niño escribió bonito, tareas bonitas, sino cuando realmente sabe hacer, entiende y da razón de los procesos, el dar razón se refiere a: que él pueda construir, interpretar, analizar, proponer. Es como jalonar esos procesos cognitivos; lo importante es el saber, desde el querer hacer».

La utilidad del conocimiento para el futuro: para algunos maestros el éxito en el aprendizaje está relacionado con su aplicación en la vida futura, es decir, con una preparación para enfrentar acontecimientos en la vida adulta. En esta noción se puede identificar que el éxito en el aprendizaje de los estudiantes consiste en adquirir conocimientos que estarán disponibles para cuando se requiera. No es un aprendizaje que se relacione de forma directa con las realidades que viven los estudiantes, sino que cobrará sentido en la medida en que avancen en su desarrollo.

«En su vida futura. Cada cosa que ellos aprenden incide en lo que ellos puedan hacer o ser más adelante. Viéndolos actuar en la cotidianidad, viendo sus comportamientos, ahí uno se da cuenta cómo ellos van mejorando como personas, su aprendizaje, su conocimiento».

Didáctica y estrategias para el aprendizaje: labor docente y capacidad de reflexión. El éxito del aprendizaje, para otros maestros, se relaciona con las estrategias de enseñanza que emplean en sus clases. Las prácticas bien estructuradas y planeadas con intenciones definidas son las que facilitan que los estudiantes aprendan los nuevos conocimientos. De igual manera, la capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas es una característica que reconocen los maestros como portadora del éxito en el aprendizaje de sus estudiantes.

«El éxito efectivamente tiene que ver con las actividades didácticas que el maestro proponga. Más allá del entorno, a la hora de plantear una actividad, es muy importante plantearle al niño actividades que sean interesantes; no solamente jugara con los intereses de ellos, sino que también tendrá la posibilidad de formular unas actividades que sean interesantes».

«Los niños desmotivados y que les da pereza y también encuentran a otros, los que están interesados y quieren aprender más; la disposición, la motivación del estudiante, el tipo de estrategia que el docente utiliza, eso cuenta mucho también. Porque con ellos no puede uno hacer las cosas en forma monótona».

La intencionalidad de la práctica: la intencionalidad del docente sí se evidencia en actividades observadas, en algunas de manera más explícitas que en otras. Por ejemplo, la intención de dar continuidad a una actividad previa desarrollada en el marco del proyecto en el que se busca favorecer procesos específicos como la lectura o la escritura. O la intención de disminuir las dificultades a nivel comunicativo, motor o lógico-matemático, a partir de la agrupación de niños del mismo ciclo que tienen en común algunas dificultades en dimensiones o dominios de conocimiento

específicos. Se resalta que en dos de las actividades observadas es clave la intención de las docentes por acercar, visibilizar y reconocer la diversidad cultural y, en especial, conocer sobre las comunidades indígenas. Dos de ellas mostraron interés por saberes y habilidades específicas.

La intencionalidad de las actividades propuestas por los maestros y maestras se evidenció mediante las observaciones de las prácticas que desarrollan en las aulas de clase. Hacer explícita la intencionalidad de las acciones permite a los niños y las niñas ser conscientes de las tareas de aprendizaje a las cuales se enfrentan. Sin embargo, no es común encontrar que los docentes manifiesten la finalidad o las metas de conocimiento esperadas en las sesiones de clase.

En las observaciones realizadas tan sólo el 25% de los maestros hicieron explícita la intención de la actividad, en términos del aprendizaje esperado. El 75% restante inicia sus actividades sin hacer referencia a los objetivos de las acciones. Por el contrario, es frecuente la activación de conocimientos previos que realizan las maestras y los maestros mediante preguntas y comentarios con relación a temas vistos en la clase con anterioridad. Esto conduce a los estudiantes a identificar información y a hablar sobre las actividades nuevas que se proponen.

«Primero el maestro debe tener claro sus intenciones pedagógicas, debe tener claro qué es lo quiere hacer con eso que se enseña. Segundo debe tener claridad sobre el sujeto que aprende, sus estilos de aprendizaje, su proceso de desarrollo, obviamente el componente cognitivo, motriz; debe tener en cuenta con qué recursos (mediaciones) cuenta para posibilitar esos procesos de aprendizaje, debe tener claro las maneras como va evaluar o verificar que el sujeto aprendió eso, al que le está enseñando».

Por otro lado, los docentes tienen la intención de que con estas actividades se transversalicen contenidos curriculares; sin embargo, se podría decir que hay una gradación en el logro de este propósito. En todas las sesiones de clase observadas fue evidente cómo las maestras y los maestros promueven habilidades de pensamiento relacional, análisis de situaciones y resolución de problemas, entre otros. En las clases de los diferentes proyectos se imponen retos para los estudiantes, que en muchas ocasiones

consisten en buscar soluciones a situaciones problemáticas, vistas desde el manejo disciplinar, como en el caso de las regletas de Cuisenaire, con las que la maestra ejemplifica la manera de hacer sumar, y luego propone la actividad para que los niños y las niñas la resuelvan solos. Así mismo, en algunas estrategias propuestas por los docentes se busca que establezcan relaciones entre conocimientos previos y nuevos conocimientos, de manera que se logren conexiones entre aquello que los niños y las niñas saben y el nuevo conocimiento. Por otro lado, se encuentran actividades en las que no son claras las expectativas de aprendizaje propuestas por los docentes, lo cual hace difícil reconocer qué habilidades de raciocinio se promueven. Es el caso de estrategias basadas en la resolución de guías que se presentan sin ninguna orientación.

La motivación y el involucramiento: la motivación e involucramiento de los estudiantes se analizó a partir de la observación de sus actitudes durante el desarrollo de la actividad. Al respecto se evidencia el interés por conocer los pasos de las actividades, el asombro ante la información nueva, la participación dentro de la actividad, la rapidez y facilitación en las acciones solicitadas, la solicitud que hacían a los otros estudiantes de poner atención, de culminar la tarea, el trabajo con distintos materiales. En una actividad se observa que una de las docentes establece retos a partir de un trabajo en equipo, lo que aumenta el interés de los y las estudiantes.

La motivación, como un mecanismo que permite ejercer un control consciente de las actividades que se desarrollan, puede ser vista desde los impulsos personales que tienen los niños y niñas para aprender, como desde el interés que despierte la tarea a resolver. En las prácticas que desarrollan los maestros y maestras participantes del proyecto se pueden identificar dos tendencias en cuanto a la motivación de los estudiantes. Por un lado, se identifican aquellas prácticas en las cuales los niños y las niñas se hacen conscientes del valor de las actividades para el logro del aprendizaje, y por el otro, se encuentra el componente de expectativa que logran los maestros y maestras en los niños y las niñas cuando presentan nuevas tareas.

Dentro del primer grupo se ubican los estudiantes que además se sienten exitosos en el desarrollo de la actividad que se propone. Para ello las maestras suelen iniciar las actividades recordando las clases anteriores

y los resultados obtenidos de las mismas. Como estrategia para lograr la expectativa de los estudiantes y por tanto su motivación, las maestras realizan estrategias innovadoras que logran captar y activar las conductas de los niños y las niñas. Las sesiones en que es menos evidente el trabajo en torno a la motivación de los niños y las niñas son las que se caracterizan por la ausencia de los recursos o materiales para que unos y otros puedan participar de las actividades.

Por otro lado, el involucramiento en la actividad varió: la mayoría de los estudiantes participaron de acuerdo a sus gustos y habilidades; sin embargo, se observaron algunos niños y niñas que no realizaron ninguna acción. Se veían lejanos, no trabajaron con sus compañeros y las docentes no generaron acciones para facilitar su vinculación al trabajo desarrollado. Cabe aclarar que estas respuestas se dan en segmentos de la actividad y no en su totalidad.

Aspectos relacionados con el «qué» del aprendizaje

En este apartado se presentan las respuestas de los maestros y maestras a las preguntas que indagan por los contenidos trabajados, su naturaleza y sus características, así como el tipo de tareas de aprendizaje que proponen a sus estudiantes. Se complementa la información de las entrevistas con las observaciones de las prácticas en los escenarios educativos en torno a la organización de los contenidos y al currículo.

Se preguntó a los profesores sobre lo que esperan que aprendan sus estudiantes y las respuestas fueron diversas, estableciéndose características particulares de acuerdo con el nivel en el que se desempeñen los maestros y maestras. Las respuestas se relacionaron con los proyectos que se están implementando en las instituciones educativas, enmarcados bajo dos tendencias principales, aquellos interesados por aprendizajes disciplinares y otros interesados por aprendizajes de hábitos y comportamientos. Entre los principales comentarios se encuentran aquellos relacionados con:

Tabla 4. Testimonios de los participantes en relación con el «qué» del aprendizaje

Concepción	Descripción	Testimonio
Inquietud y dudas frente a los sucesos y capacidad crítica	Desarrollo de capacidades de los estudiantes para interrogar su realidad y dudar de lo que en ella se presenta. Esta concepción se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico que les permita participar de forma abierta en diálogos y conversaciones con los demás. Se puede decir que el interés se centra en pasar de habilidades de inferencia a habilidades metacognitivas.	«Yo les digo: todo lo que escuches y todas las explicaciones que te dan no son ciertas. Tú tienes que aprender a preguntar y a dudar, y la capacidad de crítica que dice Freire, no todo lo que yo te diga y si no te suena algo no me creas. A mí me parece que para eso se aprende, que tú tienes que tener una mirada compleja del mundo primero para eso y luego para gozarte, para poder disfrutar porque estos niños no acceden a muchas cosas porque no las comprenden y no pueden jugar con eso. Se pierden del mundo».
Mejoramiento de procesos y preparación académica: lectura y escritura y conocimiento de números	Los conocimientos en torno a las disciplinas son interés de algunos maestros y maestras. Es necesario que los estudiantes aprendan a leer y escribir, a contar y a escribir los números. Este tipo de conocimientos implica adentrarse en las construcciones realizadas culturalmente para que los estudiantes también hagan uso de ellas.	«El conocimiento del manejo de lectura y escritura es lo básico en primero. Los números hasta 100: mi intención es que ellos tengan una comprensión. Lectura no es leer sino comprende un texto». «Digamos en el marco de lo conceptual que adquiera ciertas habilidades que tiene que ver con el marco de la producción textual, que tiene que ver con las maneras como ellos se expresen, habilidades que tiene que ver con los modos como ven y abordan la lectura de un texto».
Desarrollo de habilidades de pensamiento: comprensión y relación	Los conocimientos disciplinares son usados por algunos maestros y maestras para desarrollar habilidades de pensamiento como: análisis, síntesis, pensamiento relacional, argumentación, planteamiento de hipótesis.	«Lo que aprendan, concretamente es a solucionar información (...) a comprender lo que ellos están haciendo, para qué lo están haciendo. Que puedan ellos contar por ellos mismos».

Concepción	Descripción	Testimonio
Formación en hábitos y capacidad de interacción	Los aprendizajes esperados también se relacionan con la modificación de conductas, que en el contexto escolar puedan favorecer los procesos de interacción entre los estudiantes y el profesor. Se busca que los niños y las niñas aprendan las normas de convivencia básicas para estar en el aula escolar, entre otras: saludar, pedir disculpas y respetar los turnos conversacionales.	«Formar los hábitos. En lo que uno puede encausarlos a ellos es en su forma de expresarse verbalmente, en su forma de interactuar; uno tiene que estarles corrigiendo todo, cómo se debe pedir el favor: “No hagas esto, dile préstame, por favor, come mejor, por favor, así se hace”. Uno tiene que tomar la parte formativa en el grado nuestro, habilidades y hábitos en todo». «Aprendan a ser felices: que su estadía aquí posibilite esa felicidad y que puedan aprender a relacionarse con los demás y que en su estadía aquí, aprendan a convivir, a compartir, a relacionarse uno con otro. No es sólo llenarlos de conocimiento».

Esta categoría de análisis está relacionada particularmente con las expectativas de aprendizaje que tienen los docentes; es decir, qué es lo que ellos esperan que aprendan sus estudiantes y la relación que dichas expectativas tienen con la organización de contenidos y con el currículo escolar. A partir de las respuestas de los docentes se establecieron tres tendencias acerca de lo que esperan que sus estudiantes aprendan: la primera relacionada con aprendizajes para la vida en sociedad y para tener la posibilidad de transformar sus realidades.

«Primero que sean personas respetuosas del otro, que se valoren a sí mismos y sepan lo importantes que son en el mundo [...] que se respeten las diferencias y valoren sus capacidades y actitudes y lo que el otro es [...] la forma que hablan, como se expresan de sí mismos y de otros».

«Enseñarles a ser personas, a tomar decisiones, a respetar al otro como es y aceptarlo».

«Enseñarles a relacionarse de maneras más amables y saludables con sus semejantes y su entorno».

«Que más que aprendan, desarrollen habilidades de la vida. Que si se habla de convivir se logre convivir: hay espacios en los que se reúnen y logran acuerdos o no llegan a ninguno».

«Me gustaría que logran comprender lo que leen o escuchan. [...] si ellos entienden van a triunfar en su vida académica y así no sea académica, en cualquier parte donde ellos vayan».

La segunda tendencia relacionada con aspectos del lenguaje escrito y dominios de conocimiento, en especial de matemáticas, es la siguiente:

«Que ellos puedan desarrollar estos procesos de pensamientos, funciones ejecutivas, las principales».

«Que aprendan a leer y escribir, que aprendan a valorar sus habilidades, que siempre son buenos para algo».

«Espero que se les despierte el interés permanente por el conocimiento, que deseen aprender casi como una necesidad; por eso espero que aprendan a leer y escribir de manera significativa».

«Espero que ellos entiendan lo que escriben y que sigan estudiando. Que se dejen amar y realicen aprendizajes significativos».

«Que aprendan a aplicar sus aprendizajes en situaciones reales de su vida; por ejemplo, que las matemáticas los saquen de los apuros de un mandado o situaciones así».

«Pues en la edad en que ellos están pues yo diría que lo básico, por ejemplo, en matemáticas las operaciones básicas y que interprete problemas matemáticos».

«Que aprendan para la vida, que no guarden sus conocimientos sino que los apliquen a la vida cotidiana».

«Lo más importante es que aprendan a comprender, eso es lo básico tanto en matemáticas como en español [...] El que no comprende en ningún lado se queda».

«En general, que tengan habilidades básicas: sociales, hábitos y de aprendizaje, que aprendan a reconocer su nombre, parte del abecedario, el concepto de número, su correspondencia con la cantidad, noción de orden y operaciones sencillas».

La tercera tendencia está relacionada con aprendizajes para poder sobrellevar de forma acertada la vida escolar.

«Que respondan a toda la dinámica que tenemos a nivel institucional, que tengan bastantes competencias. Que se logren adaptar al tema de bachillerato».

«Que se comporten».

«Que sea para la vida, porque aprenden mucho y de muchas fuentes, pero la convivencia es muy necesaria y compleja aquí»

«Que dentro de las normas sean organizados; si hay dificultades entre ellos, que puedan mediar, charlar, dialogar, que crezcan como niños sanos».

Por otro lado, los objetivos de aprendizaje de las actividades observadas están relacionados con el desarrollo de habilidades, en muchos casos comunicativas, que facilitan el proceso de aprendizaje dentro de las prácticas habituales en el aula. Además, que aprendan a convivir y respetar la diferencia, a trabajar dentro de los grupos de trabajo y que logren relacionar las temáticas con el conocimiento previo.

El tipo de tareas realizadas también dan cuenta de qué es lo que los docentes esperan que aprendan sus estudiantes. En las observaciones de actividad en aula se reconocen tareas como recolectar y clasificar información, hacer un producto a partir del tema trabajado (dibujo o producto), aprender algo de memoria como canciones o palabras específicas, contestar a preguntas de manera verbal o escrita, trabajar en grupo en la construcción de algo, relacionar conceptos previos con la resolución de problemas y asociar conceptos con su cotidianidad.

La organización de los contenidos que se trabajan en cada uno de los proyectos varía de acuerdo con los intereses que se persiguen. Hay dos grandes tendencias. La primera está dada por el incremento paulatino en la complejidad de las actividades, es decir, se piensa en el «qué» del aprendizaje desde la construcción progresiva de significados, que además se da en contextos de interacción entre pares y con el adulto más conocedor: el maestro. En la segunda tendencia, los maestros se encargan de intervenir directamente ante dificultades encontradas en el aprendizaje de los estudiantes frente a un contenido disciplinar. Estas últimas pueden ser consideradas como acciones reparadoras que se enfocan en apoyar procesos en los que se identifican alteraciones. Frente a estos dos tipos de organización de contenidos los maestros reconocen la necesidad de adaptación de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y con las expectativas de aprendizaje de las familias.

En cuanto a la inmersión en el currículo de las prácticas desarrolladas en el marco de los proyectos, se encuentra que algunas de ellas se han logrado transversalizar en varias asignaturas, sobre todo por iniciativa de las maestras participantes. En otros casos, las acciones adelantadas desde los proyectos se encuentran aparte de la propuesta curricular y de los planes institucionales, debido a que responden a propuestas lideradas por maestros que no encuentran en sus colegas o en las directivas de las instituciones el apoyo suficiente para articularlos a los currículos. De igual manera, hay proyectos que no se implementan a nivel institucional debido a que requieren de conocimiento y capacitación de todos los maestros interesados en su implementación, de modo que no se desdibujen sus intereses e intencionalidades, y no se logre el interés legítimo de participación de otros maestros.

Sobre el «qué» del aprendizaje, las familias referencian las expectativas del aprendizaje sobre los avances que han visto, lo que se resumen en aprender a escribir y leer, a realizar operaciones matemáticas y actividades de reciclaje.

«Escribiendo mejor, la letra cursiva les ha gustado».

«Reciclaje, ahorro de agua».

«Procesos de lectura y escritura».

«Muchas cosas, matemáticas, español».

«Matemáticas, aprendiendo tablas».

Las familias reconocen estos aprendizajes porque notan avances dentro de su cotidianidad, pero también por lo que se refleja en sus cuadernos, por el trabajo que realizan y por lo que les cuentan sus hijos. La mayoría de las veces esto se genera a partir de preguntas previas hechas por sus padres, madres o cuidadores.

«La madre es quien pregunta».

«Si le cuenta, me cuentan actividades relacionadas con el 40x40».

«Me cuenta todo lo que hace en el colegio, le gusta mucho lo de la granja».

«Ella le cuenta sobre las actividades, las tareas que tiene o lo que le enseñaron».

Aspectos relacionados con el «cómo» de la enseñanza y del aprendizaje

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos de las entrevistas a maestros y de la observación de prácticas en relación con la tarea o actividad de aprendizaje. Se tienen en cuenta las mediaciones que usan los docentes, las estrategias para el logro de los aprendizajes en los estudiantes –basados en el trabajo individual y grupal–, la interacción que se propicia entre pares y con el maestro, el uso de los recursos y materiales, el monitoreo de los aprendizajes, las estrategias de promoción de la participación de todos los alumnos y las condiciones físicas para la promoción del aprendizaje.

Las mediaciones que usan los maestros y maestras en sus clases se presentan en la siguiente tabla, junto con los testimonios que así lo demuestran.

Tabla 5. Testimonios de los participantes en relación con el «cómo» de la enseñanza y el aprendizaje

Tipo de mediación	Descripción	Testimonio
Mediaciones semióticas: lenguaje, motivación	Esta mediación se encuentra relacionada con las interacciones que ocurren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se dan principalmente por el lenguaje.	«La música, la gestualidad: yo les hago unos <i>shows</i> de gestos para convencerlos que la cosa es grave o es importante».
Mediación pedagógica: didáctica y juego	Aunque muchos maestros no reconocen específicamente la mediación como pedagógica, sí se refieren en sus discursos a las estrategias, actividades y materiales que emplean en las actividades con los niños y las niñas. En este tipo de mediaciones los profesores buscan fortalecer los conocimientos disciplinares, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los niños y las niñas.	«Yo pienso que cada didáctica que a uno se le ocurre es una mediación, cada propuesta; hay unas propuestas que funcionan con unos estudiantes, otras que no; hay otras que como que a uno le toca pensar en otra opción. Algo tiene que funcionar». «Uno utiliza, como tengo el grado preescolar con ellos, la parte lúdica, la parte de lectura de cuentos para llevarlos a hablar, digamos, de un valor: honestidad».

Tipo de mediación	Descripción	Testimonio
Mediación tecnológica	Esta mediación es entendida como el empleo de artefactos tecnológicos producidos por la cultura y que son usados en pro del aprendizaje de los niños y las niñas.	«Mediaciones de tipo tecnológico. Utilizamos aquí en el colegio los computadores».
Mediación cultural	Bajo el término de mediación cultural, los maestros hacen referencia a la comunicación interpersonal y a la influencia de la cultura. Se resalta el valor de las interacciones sociales que promueven el aprendizaje.	«Yo soy un mediador de orden cultural, de una u otra manera ayudo a que los estudiantes apropien ciertos contenidos, hago las transposiciones didácticas para que ellos construyan eso». «Otro tipo de mediadores, los compañeros. Cuando hacemos los trabajos en grupo se vuelven sujetos mediadores, validadores de ese conocimiento. Si te das cuenta, allí tenemos como una tendencia constructivista entre conocimientos. Sin embargo, también le apostamos por esos procesos de pensamientos, sin descuidar obviamente la construcción del conocimiento».

En relación al «cómo» se enseña, las mediaciones cumplen un papel destacado en la práctica pedagógica. Tanto en la entrevista a los docentes como en la observación de actividades en aula, se pueden reconocer elementos para acentuar y otros sobre los cuales se pueden plantear recomendaciones que favorecerían los espacios escolares donde se da la construcción conjunta de significados.

Anteriormente se presentaron tres tendencias acerca del significado de la mediación pedagógica. Dichas tendencias estuvieron relacionadas con la mediación como: i) una actividad pedagógica; ii) una habilidad, del docente y del estudiante, para construir el conocimiento, en la que se resalta en especial la mediación simbólica dada por el lenguaje, y iii) algo necesario para la resolución de conflictos.

Ahora bien, respecto al tipo de mediaciones que los docentes usan para que los aprendizajes esperados se logren, se despliega una gama de materiales y estrategias que pueden agruparse en elementos físicos y simbólicos. Los elementos físicos están relacionados con los materiales y el uso de la tecnología. En general los docentes afirman que procuran no usar materiales o actividades rutinarias, puesto que pueden aburrir a los estudiantes. En este sentido se menciona una gran diversidad de mediaciones y/o estrategias como:

- Material impreso: guías estructuradas, lecturas, laboratorios, gráficos, sopas de letras, cuentos, guiones, dibujos, esquemas, cuadros comparativos, mapas mentales.
- Recursos del entorno: material reciclable, visitas a la biblioteca.
- Recursos audiovisuales: video, información audiovisual, tecnologías, página de internet, películas.
- Herramientas: cuaderno, diario, juego.
- Actividades: recortado, rasgado, lúdica, escritura.

En cuanto a las estrategias que emplean los maestros y las maestras para lograr que los estudiantes aprendan, se reconocen diferentes actividades, usos de materiales y recursos e iniciativas que se derivan de los conocimientos de los docentes. La literatura se identifica como una de las principales estrategias de trabajo en el aula, puesto que es una oportunidad para llevar a los estudiantes hacia el reconocimiento de otros estilos de textos escritos, que no requieren más allá del interés de quien los lee. A partir de la literatura se transita por las tipologías textuales como la historieta, los cuentos y la crónica y se motiva a los estudiantes hacia la escritura. A continuación, se exponen algunos testimonios de los maestros:

La literatura para mí es clave. Lo que he encontrado aquí es la literatura, porque aquí los recursos electrónicos, el videobeam, los videos, que son otra forma de mostrarle a los niños otra cosa, eso no lo hay, porque tú duras 45 minutos armando el videobeam y este nunca funciona o no le funciona la voz o el parlante, o el video que traje no corrió porque la tarjeta que tiene el computador no es hábil. Pero con la literatura he encontrado que podemos hacer muchas

cosas: yo he explorado que con la literatura se hace historieta, escritura de cuentos, crónica. Ahí hemos hecho cositas de ese tipo.

La interacción entre los elementos físicos y los estudiantes por lo general es promovida por el docente quien, usando elementos simbólicos, estimula el razonamiento y la participación, especialmente a través del lenguaje, y en ocasiones hace uso de otros lenguajes expresivos. En relación con el lenguaje también se menciona una gran diversidad de mediaciones y/o, como lo llama una docente, diferentes manifestaciones del lenguaje: dramatizaciones, historietas, construcciones líricas, rondas, canciones, caricaturas, poesía, adivinanzas, lectura, escritura, dibujos.

«Ponerlos a pensar, a reflexionar, lo que más me gusta es hacerles preguntas que los pongan a dudar [...] ahí uno se da cuenta si tienen claro el concepto».

«Se realizan actividades como el lector invitado, con la que se espera romper la frontera trazada por la escuela, en la que la lectura es un acto netamente académico; además, con esta actividad, se pone de manifiesto el ejercicio de la oralidad [...] predicción, comprensión, inferencia, validación».

«Todo se maneja con el uso de instrucciones, a algunos les queda muy difícil y esa es una habilidad cognitiva».

«En todas las áreas yo les trabajo comprensión, yo les doy textos cortos según la temática y sobre esos textos preguntas».

A partir de los testimonios, se puede dar cuenta de cómo, a través del uso del lenguaje, los docentes esperan promover el razonamiento en los estudiantes. Los docentes mencionan verbos como: preguntar, argumentar, reflexionar, analizar, comprender, predecir, inferir, validar, pensar, dudar. Al respecto, se reconoce que las estrategias discursivas favorecen la creación de niveles de intersubjetividad entre el docente y los estudiantes, y que utilizadas de forma consciente permiten la construcción

paulatina de significados compartidos. Tal como en las entrevistas, en la observación de las actividades en aula se hace evidente el uso de verbos que promueven diversas formas de razonar, entre los que se destacan mirar, trabajar, saber, acordar, cambiar, ejemplificar, escuchar, organizar, pertenecer, hacer, transmitir, construir, crear.

Se destacan aspectos importantes de razonamiento, como reafirmar la información relevante para los estudiantes. Por ejemplo, la docente contextualiza la actividad recordando actividades previas que permiten conectar con el nuevo conocimiento que adquieren, explica y relaciona, realiza aclaraciones, reflexiona, favorece la comprensión de los estudiantes a través de la formulación de preguntas y de reformulaciones, repite consignas y ejemplifica. Los estudiantes realizan preguntas, responden a ellas sobre especificidades, ejemplifican, explican a sus compañeros sobre el trabajo, reafirman información.

Concretamente, con referencia al uso de las tecnologías, pocos docentes son específicos acerca de cómo las usan; si hablan de los materiales con que cuentan o de las dificultades para el acceso a las salas de informática, u otros recursos tecnológicos en las instituciones:

«Uso el tablero electrónico, uso mucho el televisor, la grabadora, el MP4 [...] ahí voy cargando la música o los videos. Compro los cables especiales para conectarlos y a ellos les gusta mucho».

«Nosotros tenemos computadores portátiles, a veces trabajan de a dos. [...] Yo uso la sala muchísimo, también para el tema de la interactividad. El tema de la tecnología me encanta».

«Intente incorporar el *e-mail*; tengo 3 estudiantes que me escriben y hasta me regañan si no les contesto. Esto también depende de las situaciones familiares y del acercamiento de la tecnología que tienen en su casa».

«A veces se rotan unos computadores, pero eso también es muy complicado. [...] a lo que hemos recurrido es a eso, la página web. Tienen la página y así es que nos estamos comunicando».

«Yo misma les subo el video para evitar que ellos se pongan a navegar y se encuentren con cosas desagradables».

«Se solicitó la autorización para filmar a los niños. Se han hecho actividades donde se realizan actividades con videos; se llevan registros de los niños».

«Sí, cuando tengo acceso a la sala de informática. [...] trato de que la clase sea de lo que están viendo ellos, [...] pero ahora no se hace, porque el otro profe no sigue el proyecto».

«Como aquí en el salón no lo podemos usar, también me valgo de mi compañera de informática, [...] Han logrado muchas cosas, yo le digo que me refuerce en temas como por ejemplo sumas».

«Súper. A mí me parece que es súper importantísimo, sobre todo me gusta que ellos lean [...] yo les digo “van a leer en internet y me cuentan; no me traigan nada impreso”, lo que tengan en la cabecita, lo que les gustó».

«La uso en tareas pero en la clase como tal no».

«No, porque no tenemos acceso a los computadores».

«En la institución, en el aula (de grado transición) no se ha instaurado [...] No es tan fácil acceder al aula de informática, porque está copada de primero a once».

«A veces, cuando consigo el videobeam, vemos alguna película o comentamos [...] o les dejo para la casa, afortunadamente todos tienen computador e internet, así que les dejo de tarea, por ejemplo, consultar sobre las tortugas y todos me traen la información».

«Es muy poco. Primero, nosotros tenemos muy reducido acceso a las aulas de informática; segundo, hasta hace cierto tiempo teníamos muy poco acceso a lo audiovisual; ya tenemos más acceso y se le saca el jugo en la medida de lo posible».

«No tenemos computadores; me parece que de alguna manera es como si estuviéramos robando a los estudiantes con la informática».

«Queremos un portátil, un videobeam, queremos televisores [...] para hacer ludosalones. Eso ha sido muy difícil por el cambio de rectores. El proyecto es difícil sin los materiales».

Otro de los aspectos que forman parte de la mediación pedagógica es el monitoreo y la evaluación. Acerca de las formas en que los docentes evalúan el conocimiento aprendido por los estudiantes, es común que aquellos tengan en cuenta insumos distintos para dar cuenta de los aprendizajes.

«Yo no soy mucho como de evaluaciones... Lo vivieron y ya, no entiendo porque tienen que poner todo en notas».

«A veces con cosas formales, evaluación escrita como tal [...] ahí evalúo como va, o también con un formato de evaluación más formal también para prepararlos para otras pruebas».

«Con evaluaciones escritas e individuales y muy pocas veces grupales».

«Que ellos hagan el ejercicio lejos de una evaluación escrita, pues está revelando si están o no aprendiendo».

«Con las actividades en clase, yo saco la nota de la evaluación sí, pero evalúo mucho el trabajo en clase. Yo les hago actividades en grupo, me gusta mucho hacerles exposiciones y que pasen y me hablen sobre lo que hicieron».

«Miro el proceso que van siguiendo. Para mí es muy importante el esfuerzo y lo valoro, y si es de forma individual y por iniciativa propia, eso me dice que están aprendiendo y no sólo aprendizaje cognitivo sino emocional».

«En clase los evaluó más por procesos, casi nunca hago evaluación, es un seguimiento de su trabajo en su cuaderno [...], aunque a veces es también necesaria la nota».

«Evaluó en cualquier momento. [...] por las actividades, por el trabajo en grupo, evaluaciones con cuaderno abierto, el comportamiento, el trabajo en clase».

«Me centro en la cualitativa y en la autoevaluación y coevaluación. También evaluaciones escritas y orales».

«La evaluación es constante y permanente [...] evaluaciones escritas [...] se evalúa también lo que ellos trabajan en casa y el avance de cada niño».

«De diferentes formas, lo tradicional porque hay que presentar una evidencia, lo trabajo en hojas en forma de pruebas saber [...] Otras veces que se presentan al grupo, [...] Otras veces los llamo a mi escritorio hablo con ellos. Otra forma es el trabajo en su cuaderno. Yo los evaluó de diferentes maneras».

La evaluación y monitoreo no la hace sólo el docente. Se promueve también la evaluación entre pares y aquella que el estudiante hace de su propio desempeño:

«Me gusta más verlos en acción y que se hagan auto evaluación también, entre los grupos».

«La evaluación por competencias cada periodo, que es buena porque el niño ahí mira qué hace, qué ha podido hacer y qué no ha podido hacer. También la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación».

«Distintas técnicas de evaluación: grupal, tradicional, gráfica [...] dictado en grupos pequeños, participación en el grupo de trabajo, interacción y liderazgo, las tareas».

Puesto que ninguna de las actividades de aula observadas tuvo como propósito explícito la evaluación, si se observaron distintas formas en que el docente y los estudiantes se monitorean durante la actividad. Sin embargo, dicho monitoreo estaba más relacionado con el control de la disciplina, el silencio y el orden.

Las docentes revisan el trabajo de los estudiantes dentro de los grupos de trabajo, aunque son bastantes alumnos. Acuerdan con los y las niñas, si no hay la culminación de la tarea, las opciones; repiten nuevamente las instrucciones, aclaran en todo momento las reglas y normas de convivencia.

Los estudiantes solicitan aprobación de la docente, solicitan su apoyo si lo requieren. Los niños y niñas, además, apoyan a sus compañeros en el proceso de tareas, en especial si tiene que ver con la producción de algo manual; ordenan y solicitan silencio, si es necesario para continuar con la actividad.

La mayoría de docentes promueve el trabajo en grupo como estrategia para que los estudiantes aprendan juntos. Aluden al concepto de zona de desarrollo próximo y a la posibilidad de que los alumnos más aventajados sean tutores o apoyen a aquellos que consideran menos adelantados o más atrasados o rezagados. Los que no lo hacen es por motivos de disciplina y orden en el salón de clase.

«Ellos son como muy indisciplinados; ha costado calmarlos. Tampoco es imposible, pero se genera mucho ruido. Son 40 estudiantes».

«No todas las veces, pero por lo menos una vez a la semana se ven muchas discusiones, de pronto me falta esa parte, trabajar más en grupo».

«Trabajamos mucho asambleas y tenemos muy en cuenta la teoría de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo [...] Tengo niños que son muy avanzados y entonces ellos ayudan a aquellos niños, como lo dice la teoría, son como los que los arrastran al conocimiento [...] como son pares de la misma edad entonces muchas veces el conocimiento es más fácil así».

«El trabajo en equipo. Ya saben que es un equipo [...] entonces ellos se ayudan. Zona de desarrollo próximo y cuando los hago conscientes ellos mismos van y buscan al compañero que les ayuda».

«Acá nosotros trabajamos aprendizaje significativo y colaborativo [...] es por mesas de trabajo y que entre todos se trabaje. Que haya un comité, que uno le ayude al otro, que puedan aprender entre pares. Entre pares pueden aprender mucho, más de lo que uno se imagina».

«Trabajos en grupo [...] Esos estudiantes que se destacan no los dejo en el mismo grupo, sino uno en cada grupo y aquellos que son un poco tímidos que se apoyen en ellos».

«Trabajos en grupo, tratando de que los más adelantados colaboren a los más atrasados».

«Que los más adelantados apoyen a los otros y se colaboren mutuamente. Ellos mismos tienen la iniciativa de ayudar a otros».

La construcción de conocimiento a través del lenguaje también tiene protagonismo en lo que los docentes dicen sobre los beneficios de trabajar en grupos.

«Trabajo mucho en la disposición de escucha al otro y esa disposición de escucha no es solamente a la profe, sino al que está hablando; el trabajo colectivo, el trabajo cooperativo, una simple suma, que no la hagan solos, si no que la hagan todos».

«Ellos también pueden ser protagonistas de su propio aprendizaje, el compañero le puede decir lo mismo que le dice el profe, pero en otro lenguaje. Construyen y negocian».

«Trabajo en grupo, el apoyo de pares, el niño más avanzado y el que está rezagado [...] actividades que tenga que resolver en pareja, un solo rompecabezas, entre los dos deben armarlo; decorar algo o resolver una guía, trabajar miniarco».

«Con el aprendizaje colaborativo. Hay unos niños muy pilos que aprenden antes de explicarles; entonces estos niños son líderes y ayudan a otros que no han logrado entender, y es así como funcionan los grupos».

Así mismo, la conformación de los grupos de trabajo tiene diversos criterios, desde ningún criterio fijo hasta estrategias más complejas y variadas:

«No tengo criterios porque para mí todos los niños son iguales».

«No hay un criterio de buenos, malos [...]. Eso sí no, en una fila tú sí encuentras de todos».

«La compatibilidad de ellos. A veces se reúnen los mismos que molestan y no hay producto. Yo siempre mezclo los buenos con los que se les dificulta para que me ayuden [...] hay mucho problema en liderazgo».

«Casi siempre es como quieran. Yo trato de no conformarlos, que ellos lo hagan solos. Si empiezan a molestar o no funciona

entonces los empiezo a cambiar. [...] otros tienden a aislarse y entonces a ellos sí los organizo en algún grupo».

«Los niños trabajan con el que estén al lado, pero a veces quieren trabajar con el amigo; entonces hay grupos que trabajan muy bien y otros que no tanto».

«Al comienzo del año yo trato de que los grupos estén organizados muy mezclados, niños que sus procesos van más adelantados que otros que van más rezagados: esto para que se fusionen y se complementen y se ayuden, se halen unos con otros».

«Lo hago por el curso que me llegue. Tengo los nombres, a veces tienen figuras, entonces se agrupan por figuras. A mi casi siempre me gusta que se sienta con quien se quiere sentar, y a medida que van molestando los voy cambiando».

«Yo los agrupo, están nombrados los grupos y yo les tengo un líder. Ese líder también cambia cada semana y generalmente se escoge por su comportamiento».

«A veces son ellos mismos los que forman los grupos y muchas otras yo hago los grupos».

«A veces ellos están con los más amigos, otras veces cuando tengo necesidad que los más pilos ayuden a los más lentos, trato de que queden integrados. Depende del tema y sus habilidades».

Lo anterior da paso a otro tema de gran importancia en la práctica pedagógica y las mediaciones, pues se reconocen la necesidad de proveer oportunidades para que los estudiantes aprendan juntos y para que todos participen y aprendan. Sin embargo, los docentes no se refieren a escuelas o aulas inclusivas o al reconocimiento de la diversidad, a menos que hayan tenido experiencias con niños y niñas con capacidades

diversas, por ejemplo, cuando hay alumnos con discapacidad. Sobre el tema sigue la discusión:

«Yo tengo un niño autista y pienso que está en el lugar equivocado, porque a él le hace daño el ruido y pienso que no siempre la inclusión es buena».

«Servicio social, que son las niñas, nos ayudan con los niños de inclusión y también nos ayudan con los niños que uno no sabe cómo canalizar su energía».

«Esa mediación no es tan buena si yo no tengo un apoyo. La inclusión debe venir con su acompañante al lado».

«Hablar de inclusión y hablar de mediaciones mientras nos den los espacios reales [...] esa inclusión hace dañar todo el grupo, si yo me voy con el niño de silla de ruedas tengo que dejar a todo el curso. Es muy chévere hablar de mediaciones y de inclusión siempre y cuando se tengan reales los patrones».

«Si tú me preguntas que problemas tiene los niños, yo no sé [...] las mediaciones sirven si yo tengo informaciones de ellas porque yo puedo hacer estrategias en el aula [...] una mediación real. Se necesita más apoyo de los docentes».

«Aunque el proyecto siempre es el mismo para todos, las actividades se explican de diferente forma, incluso teniendo en cuenta estudiantes con NEE».

En una de las actividades de trabajo sobre la lógica matemática se observó que hacía parte del grupo una niña con Síndrome de Down, pero, aunque era parte del aula, realmente no fue involucrada en la actividad que se estaba realizando. Ella fue separada y tuvo el acompañamiento de una estudiante de grado superior. Ante esta situación se indagó con la docente el porqué de esta acción: La docente refirió que la estudiante

dañaba las fichas y no permitía trabajar a los otros estudiantes, por lo que prefirió que realizara otro trabajo dentro del aula.

En relación con el trabajo colaborativo, el aprendizaje grupal y las prácticas inclusivas, las condiciones de aula juegan un papel de gran importancia, pues pueden ser determinantes en el éxito de una actividad pedagógica. Anteriormente se describieron los materiales y recursos disponibles –y los requeridos– tanto en el aula como en la institución; ahora se hará referencia al uso del espacio físico del aula y cómo influye en el desempeño de los estudiantes, con base en algunas de las actividades observadas en las instituciones.

Se evidencia en general un buen espacio de trabajo, con buena iluminación, pero no en todos los casos con buena acústica, lo que hace que los y las estudiantes tengan dificultades para recibir la información de manera clara, que les permita seguir las instrucciones. Adicionalmente en dos de las actividades observadas se reunieron dos grupos en un mismo salón, lo que hizo que los estudiantes no estuvieran cómodos para realizar las actividades; algunos tenían que sentarse en el suelo para poder participar. Tal vez para algunos casos un amplificador de voz hubiera sido necesario, así como un espacio más grande.

En otros casos se hace evidente que la disposición del mobiliario en el salón de clase afecta el nivel de escucha por parte de los estudiantes. Por ejemplo, el interés de la maestra en que todo el grupo escuchara atentamente a una lectura en voz alta se vio afectado puesto que, al permanecer en mesas de trabajo grupal, es inevitable la conversación entre los niños. Es necesario que, además de la planeación y claridad respecto a lo que se espera que los estudiantes aprendan con una actividad o secuencia de actividades, se tomen decisiones sobre el uso y la disposición del espacio físico con el que se cuenta.

Surgen otros elementos de gran importancia al hablar sobre el «cómo» de la enseñanza: el marco o modelo pedagógico dentro del cual todas las actividades son realizadas, la motivación de los estudiantes, el afecto y compromiso del docente y la participación de la familia en los procesos de enseñanza, y cómo afecta dicho acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos. Al respecto, el marco o modelo pedagógico que más aparece en los discursos de los docentes es la pedagogía por proyectos; también se hace referencia a los centros de interés y la lúdica.

«La pedagogía por proyectos [...] los mapas mentales que favorecen el análisis y la interpretación de información».

«En el proyecto es algo más tangible y de relación con los de afuera; el proyecto sale porque entra gente, ellos salen con otras cosas para su casa [...] desde el tema antropológico».

«La educación por proyectos, que me parece que es muy efectiva, y un proyecto para cada periodo. Y entonces no hay rutina en las clases».

«El manejo de proyectos, porque en ellos sí vamos a manejar diferentes actividades».

«Centro de interés, dividir a los niños de acuerdo a sus dificultades [...] eso le permite a uno evaluar lo que está pasando, la estrategia varía de acuerdo al ambiente en el que el niño o la niña está».

«Secuencias de actividades, por ejemplo [...] el cuento de choco no sólo leerlo sino verlo en video; lo miramos, usamos el vincular a los padres en el trabajo. A partir del cuento de choco, hacer nosotros un cuento y los papitos envían las portadas para los cuentos que los niños están construyendo».

«Plantear estrategias y actividades que los niños las disfruten, que me permitan a mí, al mismo, tiempo evaluar lo que estamos haciendo».

«Mucho juego, yo soy adicta a la lúdica y me gusta que ellos jueguen, pero no solamente juegos de mesa».

«Trabajar a través del juego como eje de enseñanza y principal mediador».

Como se mencionó, la motivación de los estudiantes, el afecto y compromiso del docente y la participación de la familia en los procesos de enseñanza y cómo afecta dicha participación en el aprendizaje de sus hijos, también fueron considerados en las reflexiones sobre los procesos de aprender y las mediaciones. Respecto a la vinculación de la familia, son muchos las estrategias que los docentes implementan en busca de su apoyo:

«La familia es importante, sin embargo se sabe que muchas veces nosotros no podemos contar con esa mediación».

«Lo que yo más he tratado es llegar a un punto intermedio con la familia, a decirles “no les voy a dejar toda la carga, pero tampoco me la dejen a mí” [...] La página se ha convertido en ese espacio de diálogo –con la familia– y ha sido interesante [...] Diría que el 65% de los padres de mis niños entran a la página».

«Uso la escritura como mediaciones, con los niños y con los padres. Utilizábamos una estrategia que era la “oficina de quejas y reclamos” y entonces, en vez de que estuvieran dando quejas, las escribían y las colocaban allí; cada ocho días las leíamos y les dábamos solución».

Las unidades didácticas secuencialmente estructuradas son otro tipo de estrategias empleadas por los docentes para promover los aprendizajes de sus estudiantes. Dichas unidades didácticas están estructuradas desde la intencionalidad que persigue el docente con el trabajo que propone a sus estudiantes, un trabajo cooperativo y un trabajo individual que lleva a los alumnos a estructurar sus saberes.

Primero que todo las actividades que proponemos desde el marco del trabajo es la concepción de unas ideas que están secuencialmente estructuradas, son unidades didácticas que buscan potenciar ciertos procesos de pensamiento en unos niveles de pensamiento muy específicos, unas unidades de iniciación, unas de familiarización y otras unidades de consolidación. Lo hemos venido haciendo con Liliana, haciendo una reflexión de esta misma estructura, pero consideramos básicamente que desde las unidades que nosotros

tenemos, son digamos como la estrategia para trabajar. Ya las otras estrategias son como las de trabajar en grupo: se hace la lectura inicial de la guía, la leo yo, la lee alguno de los estudiantes y es un espacio donde el niño hace preguntas sobre la guía misma, a ver si hay claridad sobre ella, cuando el maestro hace los ajustes, digamos las aclaraciones para que no se disperse la atención.

El juego es otra estrategia privilegiada por los docentes para lograr el aprendizaje en sus estudiantes. A través del juego los maestros reportan alcanzar habilidades, dadas por los retos que son propuestos, además de ser una estrategia que los motiva.

«El juego, mucho material que lleve al niño al juego, retos, la autoevaluación y la heteroevaluación, todas las evaluaciones. El aprendizaje a través del error».

Las familias destacan el trabajo realizado en espacios virtuales con los niños y niñas, ya que saben que es algo que se debe ir abarcando; además, consideran importante el apoyo de varias docentes frente al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y sienten que se ha propiciado el juego y el aprendizaje con ellos. Por otro lado, algunas madres sienten que el lenguaje que se usa con los niños y niñas en algunas ocasiones no es adecuado; no lo consideran propio para la edad de ellos, pues a veces aceleran el proceso de algunos estudiantes y se genera una exigencia frente a los procesos de lectura y escritura, que puede generar dificultades.

Dentro de las tareas que les dejan a los estudiantes, las madres destacan acciones como cortar, pegar, leer, escribir y actividades específicas de cada materia. Estas y otras tareas son consideradas como importantes, pues creen que esto refuerza el trabajo en casa de los temas vistos y que, además, les facilitará el trabajo cuando estén más grandes. Algunos testimonios.

«Estas tareas sí le sirven a ellos, ejercitan la mano, aprenden vocales, les deja siempre su espacio para jugar».

«Cuando esté grande sabe que esto le puede ayudar».

«Sirve para saber si funciona o no el tipo de tareas, es a partir de las tareas que uno ve resueltas».

Estas tareas, según las familias, son apoyadas por ellos en casa. Existen varias formas para este apoyo. Cuando no puede culminar una tarea o no la entendieron, se buscan formas y apoyos de otra índole, y una forma más es valorando el trabajo independiente que cada uno hace, de acuerdo con lo expresado por una madre de familia.

«Yo miro, pero las tareas son de él»

«Sí, si no sabe le ayudo».

«Sólo escuchamos, no sabemos leer ni escribir, ella misma las hace o una muchacha la ayuda».

Finalmente, las familias consideran que las instituciones brindan buenas sesiones de enseñanza para sus hijos e hijas; sugieren, además, trabajar con más fuerza danzas, música y manualidades, talleres experimentales, inglés, ortografía y reglas de comportamiento.

Por su parte, los niños y las niñas identifican algunas estrategias que les gusta realizar en el colegio. Entre ellas se encuentran:

- a) Jugar: «Que, cuando estén los auxiliares, nos dejen jugar con ellos». «Que nos traiga lego, que juguemos con las fichas; que cuando nos portamos juiciosos, ella nos trae lego, nos lleva a computación».
- b) Aprender contenidos nuevos: «La profe Sara, me gusta que nos haga aprender», «La profesora Rocío, me gusta que me enseñe matemáticas, pues uno de grande tiene que aprender de los números». «Que nos empiece a enseñar cosas nuevas».
- c) Actividades grupales: «Que nos haga en grupo. Que el profe nos explique bien para entender bien». «Me gusta que me escuche y que haga actividades en grupo, porque

es chévere, porque uno le pregunta a los compañeros lo que no sabe».

- d) Revisión de tareas: «Que nos revise las tareas para saber que están bien. Y cuando no están bien, me pongo triste y digo que voy a mejorar».

En relación con las interacciones, las maestras propician en sus acciones diarias el trabajo entre pares, por medio de la conformación de parejas o grupos de trabajo, y la interacción con ellas por medio de preguntas y conversaciones relacionadas con las temáticas de la clase.

Yo utilizo mucho la pregunta, los cuestionamientos, y eso lo aprendí de los niños. No importa la temática pregunto primero, ¿ustedes qué saben?, usted ¿qué puede entender a partir de ese concepto?, ejemplo: la fotosíntesis. Yo pregunto ¿si alguien sabe de la fotosíntesis? y dejo un espacio de participación para que alcen la mano y voy anotando lo que ellos van diciendo por más loco que sea.

Es posible evidenciar en las observaciones de clase cómo algunas maestras utilizan los cuestionamientos para entablar relaciones comunicativas con los niños y niñas y construir el conocimiento de manera conjunta en el espacio del aula; otras, por el contrario, interactúan con los estudiantes de manera directiva y aunque comentan cosas distintas en sus entrevistas, en su práctica no es posible evidenciar estas ideas.

Los niños manifiestan cómo las maestras les ayudan a resolver sus inquietudes lo cual también hace parte fundamental de la interacción docente-niño, en pro de la construcción en conjunto del conocimiento.

«Le pregunto a la profe. Nos dice. Busca otra forma de explicarnos, para ponernos a leer, pone con frases [...] (¿Y si otro niño no entiende?) ella le explica, sí, le sigue explicando».

«Sí, yo le digo a la profe, ella nos explica. (Si seguimos sin entender) Ella nos sigue insistiendo hasta que uno lo capte».

También los niños resaltan la importancia de la interacción con sus pares durante las actividades, puesto que entre ellos se apoyan y logran consolidar mejor sus aprendizajes de manera conjunta.

«Yo levanto la mano y le pregunto, ¿cómo así? Y él vuelve a repetir. Cuando el profesor está ocupado, le pregunto a mis amigos, si les entiendo. Entre los cuatro entendemos. Cuando alguno no entiende, nosotros le explicamos».

Una tendencia evidenciada en todas las observaciones de aula son las interacciones no planeadas que se dan entre niños y niñas. Estas ocasiones están relacionadas con la actividad que se encuentran desarrollando y propician momentos en los que entre ellos y ellas aclaran sus ideas, resuelven situaciones problemáticas o construyen conjuntamente un saber. En otras ocasiones estas interacciones están relacionadas con sus juegos particulares; ante esto, las maestras llaman su atención para que vuelvan a involucrarse en la actividad.

Por último, una interacción que se evidenció en las entrevistas a niños y niñas es la que sucede en casa, con los padres de familia. Esta se vio reflejada en la colaboración que ellos les prestan al momento de la ejecución de sus tareas. La gran mayoría de los niños comenta que uno de sus padres lo apoya durante esta actividad. Esta tendencia de interacción muestra la necesidad y la importancia de la presencia de los padres en el desarrollo de los procesos educativos.

En lo relacionado con el monitoreo de las actividades, se evidencian dos tipos. El primero es el que realizan las maestras. Algunas de ellas pasan por los puestos para resolver inquietudes y para verificar el trabajo de niños y niñas. Este tipo de monitoreo se da luego de presentar al grupo la instrucción general de la actividad. El segundo tipo de monitoreo se da entre los estudiantes al momento de trabajar en grupos pequeños o en parejas. En estos espacios niños y niñas hablan entre ellos y algunos llaman la atención de sus compañeros para que realicen bien su trabajo, teniendo en cuenta que la labor de todos puede generar un beneficio para el grupo. En una minoría de las observaciones se denota ausencia de monitoreo; en estos casos niños y niñas realizan la tarea, pero no obtienen retroalimentación de las maestras, lo que dificulta en ocasiones llegar al objetivo planeado con la actividad.

Al conversar con las maestras sobre el uso de materiales, específicamente de la tecnología para propiciar el aprendizaje, se marca la tendencia del reconocimiento de la necesidad del uso de la tecnología, pero también la falta de capacitación en su manejo. Las limitaciones que se aprecian en algunas instituciones por la falta del recurso tecnológico afectan la incorporación de la tecnología.

«Yo trato, pero a mí me cuesta porque yo no sé mucho. Yo sí veo que ellos aprenden mucho. Rocío instaló unos programas de matemáticas en los computadores y eso me ha servido muchísimo para el área y el plano. Yo también aprendo, pero no como me gustaría».

«Porque no tenemos portátil, no tenemos video beam. Aquí es un problema. En todo el año no he podido, tenemos material, pero no podemos utilizarlo, porque no hay donde colocarlo».

En las observaciones que se realizaron en las aulas de clase fue posible observar cómo las maestras utilizan elementos del entorno para trabajar con niños y niñas. Elementos como pitillos, hojas blancas, colores y marcadores hacen parte de los materiales utilizados, además de las fotocopias y de las lecturas que las maestras llevan al aula pade carácter pedagógico en relación con la comprensión del aprendizaje para disponer las condiciones de enseñanza, como aporte a la política educativa del Distrito Capital, que se derivan de la indagación expuesta en este capítulo.

