



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: Valoración y abordaje pedagógico

Una reflexión a partir de la experiencia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial:
Valoración y abordaje pedagógico
Una reflexión a partir de la experiencia**

YOLANDA BLANCO CARRILLO
LICED ANGÉLICA ZEA SILVA
GEIDY MARITZA ORTIZ ESPITIA
JENNY ROCÍO LEÓN CANRO
LUZ CLEMENCIA ALBARRACÍN LIZCANO
GLADYS MARÍA AMAYA ROSARIO
ANDREA JOSEFINA BUSTAMANTE RAMÍREZ
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN

Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: Valoración y abordaje pedagógico

Una reflexión a partir de la experiencia

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Yolanda Blanco Carrillo
Liced Angélica Zea Silva
Geidy Maritza Ortiz Espitia
Jenny Rocío León Canro
Luz Clemencia Albarracín Lizcano
Gladys María Amaya Rosario
Andrea Josefina Bustamante Ramírez
Luisa Fernanda Acuña Beltrán

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Supervisora del Proyecto
y Coordinación Académica Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Coordinadora de Comunicación y Editorial Diana María Prada Romero

Equipo de Investigación
Yolanda Blanco Carrillo
Liced Angélica Zea Silva
Geidy Maritza Ortiz Espitia
Jenny Rocío León Canro
Luz Clemencia Albarracín Lizcano
Gladys María Amaya Rosario
Andrea Josefina Bustamante Ramírez
Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Libro ISBN impreso 978-958-8780-34-4
Primera edición Año 2015
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación C&M IMRESORES LTDA - Lida Robelto
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 2630603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Introducción	9
Capítulo 1 Reconstruir el pasado para proyectar el presente: Una síntesis del camino recorrido	13
Capítulo 2 El modelo biopsicosocial del desarrollo: Hacia una perspectiva psicopedagógica del aprendizaje – la apuesta integral del proyecto	39
Capítulo 3 La valoración: Nuevos sentidos y nuevas prácticas	69
Capítulo 4 Ludoestaciones y secuencias didácticas: Dos rutas facilitadoras de los aprendizajes en los niños y niñas del ciclo inicial	133

Capítulo 5

Cambios, avances y transformaciones:

Algunos resultados **159**

Capítulo 6

A manera de conclusión:

Mantener y consolidar lo construido **185**

Referencias **189**

Anexos

Nombre localidad: Barrios Unidos **197**

Nombre localidad: Bosa **200**

Nombre localidad: Consolidado general **212**

Presentación

Una de las apuestas que ha promovido a lo largo de sus 20 años de existencia el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es la de contribuir con el apoyo, gestión y realización de estudios asociados a procesos pedagógicos propuestos por maestros y maestras de los colegios oficiales en los diferentes niveles del sistema escolar. Este propósito es particularmente importante cuando se pretende aportar al mejoramiento de los procesos pedagógicos del ciclo inicial, debido a la incidencia de este período educativo en el aprendizaje y la educación de niños y niñas.

Desde esta consideración, es posible comprender el interés del Instituto al proponer el desarrollo de un estudio centrado en la valoración y el abordaje pedagógico de los procesos de aprendizaje y sus dificultades en el ciclo inicial. Este proceso ha involucrado a no menos 4400 personas, entre quienes figuran docentes, directivos docentes, orientadoras y estudiantes de 37 colegios distritales. Las acciones de investigación promovidas con el estudio y el potencial innovador de la propuesta implicaron realizar actividades de diversa índole: por una parte, asociadas con la conformación de los colectivos, que por voluntad propia aceptaron la invitación para participar del proyecto de innovación y, por otra, con la formación de los colectivos y la sistematización de la experiencia, con un resultado adicional, fueron ampliamente valoradas por los participantes, especialmente la elaboración de material educativo.

La experiencia se desarrolló durante los años 2012 y 2013, con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario de profesionales que aportaron su saber en el campo de la formación y la investigación. La presente publicación da cuenta del proceso de formación y acompañamiento desplegado desde 2012, y se constituye en un referente importante para orientar acciones de formación situada que, en este caso, aportan a la educación de los niños y niñas del ciclo inicial.

Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es consciente de la necesidad de realizar, apoyar, liderar y gestionar estudios que se orienten al análisis y fortalecimiento de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la escuela durante los primeros años de vida, ciclo que reviste particular importancia, dada la trascendencia del desarrollo y de los aprendizajes de los niños y las niñas en esa edad. En tal sentido, se han venido implementando proyectos de innovación e investigación dirigidos a examinar en profundidad las características del aprendizaje y la enseñanza durante dicha etapa.

El presente documento recoge el trabajo de sistematización realizado en el marco del proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”, el cual contó con la participación de directivos, directivas, orientadoras, orientadores, docentes y estudiantes del ciclo inicial de 37 colegios distritales. Aquí se recoge la experiencia desarrollada durante los años 2012 y 2013, con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario de los profesionales que lideraron la experiencia y aportaron su saber en el campo de la formación y la investigación. Los aspectos tratados están relacionados con las prácticas que efectúan orientadores, orientadoras y docentes, así como la puesta en marcha de estrategias de carácter pedagógico para abordar dicha labor escolar.

Durante los dos años mencionados, en las 37 instituciones que permanecieron en el estudio, participaron 219 docentes, directivos y directivas docentes, la mayor parte de ellas y ellos, maestras y maestros de ciclo inicial, así como orientadores y orientadoras; también, 4.209 estudiantes además de seis profesionales expertas, quienes aportaron activamente con relación a la formación, investigación y acompañamiento de los profesores y profesoras en cada una de las fases del proyecto. Es de anotar que para el año 2012 se incluyeron 44 colegios pero siete de estos no

fueron considerados en la segunda fase, debido a situaciones personales y laborales de algunas de las docentes vinculadas.

La exposición está estructurada en siete apartados que ponen en evidencia los principales desarrollos y hallazgos del proyecto en sus diversos componentes y fases. Al finalizar, se expresan algunas consideraciones a modo de saberes y aprendizajes como producto de la investigación. La información servirá, seguramente, para el impulso de otros estudios sobre el trabajo pedagógico en el ciclo inicial.

El primer capítulo está dedicado a la reconstrucción de los antecedentes del proyecto, en cuanto referencia que permite reconocer la historia de la actividad investigativa. Allí se identifican el camino recorrido, el papel de los actores, los hitos que caracterizaron cada momento y los hallazgos respectivos. Estos, como se verá, constituyeron puntos de partida para la búsqueda de nuevas vías exploratorias, a partir de una reflexión permanente sobre lo que sucede en el aula, en el quehacer docente y en las prácticas para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas.

El segundo título cubre la tematización del modelo biopsicosocial del desarrollo, el cual traduce la perspectiva psicopedagógica que el equipo asumió para orientar el trabajo de valoración e implementación de estrategias pedagógicas para posibilitar el desarrollo de los niños y las niñas. Ello contribuye a mejorar los aprendizajes, en tanto se logra que las experiencias pedagógicas constituyan un espacio pleno de valor y sentido para alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes.

En el tercer apartado se despliega la caracterización de las instituciones involucradas en el proyecto, a partir de la presentación de los resultados de una línea de base inicial. Además, se muestran algunas tendencias y hallazgos derivados de aquella identificación, en relación con cada área o proceso objeto de análisis.

El cuarto capítulo da cuenta de los desarrollos y aportes construidos por el equipo interdisciplinario, los docentes y las docentes a lo largo de la experiencia, con respecto al proceso de valoración. Así, en el curso del texto se reconstruye, sistematiza y documenta el tema de valoración como componente esencial en el trabajo pedagógico que pretende producir rupturas con la concepción y prácticas de la evaluación tradicional que ha permeado la cultura escolar a lo largo de la historia. En este acápite se amplían también algunas reflexiones acerca del sentido de la valoración propiamente dicha de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de ciclo inicial, así como sus resultados. Se abordan, en consecuencia, algunos elementos conceptuales que enmarcan el sentido de la valoración en el ciclo inicial. Así mismo, se presentan los elementos centrales de la fundamentación teórica de los procesos, las áreas y dimensiones valoradas, los hallazgos estadísticos y cualitativos en cada área y su respectivo análisis.

En la quinta sección se recogen el sentido, análisis y resultados de la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas centrales del proyecto: las ludoestaciones y las secuencias didácticas, como propuestas de carácter pedagógico, lúdico, integrador y significativo para los estudiantes. A partir de allí se resignifican las metodologías y la organización en la escuela.

En cuanto a los efectos de la implementación del modelo en las instituciones, en la sexta división se da cuenta de ellos, a la vez que se recogen algunas percepciones y valoraciones de diferentes actores sobre la experiencia. Se analizan los distintos contextos y las transformaciones escolares derivadas del proyecto, así como los principales hallazgos en el campo conceptual, metodológico y organizativo.

Finalmente, a manera de conclusiones, se presentan algunas proyecciones que se vislumbran desde una puesta en acción de un proyecto que privilegia y potencia el desarrollo de los niños y las niñas en los primeros años de escolaridad, definitivos en la vida de los todos los seres humanos. Se avizoran también algunas posibles rutas para la sostenibilidad del proyecto al interior de las instituciones educativas.

Capítulo 1

Reconstruir el pasado para proyectar el presente: una síntesis del camino recorrido

La iniciativa del proyecto objeto de la presente sistematización —“Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades en el ciclo inicial”— nació en el año 2008 en el IDEP. En ese momento surgió el interés institucional y de un grupo de maestros por indagar, a través de la puesta en marcha de proyectos de investigación e innovación, acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades que se encontraban allí. A partir de esta fase inicial se plantearon dos proyectos, atendiendo al intento de agrupación o categorización de los intereses investigativos de los docentes: a) evaluación, diagnóstico o valoración del aprendizaje y sus posibles dificultades; b) intervención o abordaje pedagógico sobre estos problemas. Sendos ejes temáticos se fueron consolidando como proyectos independientes a lo largo de los últimos cuatro años, aunque se realimentaron de manera bidireccional para generar, entre 2012 y 2013, un proyecto único. Este se concretó en un modelo validado y afianzado para la valoración y abordaje de procesos de desarrollo y aprendizaje, así como sus dificultades en el ciclo educativo inicial.

En ese orden de ideas, a continuación se detallan las cinco fases de la investigación, desde sus antecedentes.

La primera de ellas recoge el momento inicial del proyecto. Para ese entonces se realizó un estado del arte que hacía visibles las principales tendencias, hallazgos y tensiones en la exploración pedagógica sobre “dificultades de aprendizaje”, realizada en Bogotá entre los años 2000 y 2006.

La siguiente fase, durante 2009, ha sido denominada “Emergencia de dos proyectos” y da cuenta del surgimiento de dos grandes ejes temáticos sobre el asunto de interés. En esta se acopian los avances y resultados de la actividad a lo largo del año.

En la exposición sobre la tercera fase, “Consolidación”, se relata el progreso de los dos ejes temáticos durante los años 2010 y 2011. En este periodo, como su nombre lo indica, se consolidaron propuestas para la valoración y la intervención pedagógica en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La fase que sigue corresponde a la “Integración–Validación”. En ella, se ponen en evidencia las condiciones, variables y aspectos que llevaron a la unificación de los dos ejes temáticos en un proyecto único. En este caso se muestra también la manera como se llevó a cabo la propuesta y su validación.

Para finalizar el capítulo, se describe la fase más reciente de la investigación: la implementación extensa que se viene desarrollando durante el último año, en la cual se destacan la cobertura y el impacto del proyecto.

Fase I: El Estado del arte

Varios elementos confluyeron en 2008 para dar origen al proyecto que se expone. Por una parte, se realizaron análisis de las problemáticas relacionadas con los desempeños de los estudiantes en cuanto a la lectura, escritura y desarrollo de pensamiento matemático, entre otros aspectos. Desde la política educativa sectorial se identificaron claramente las dificultades, manifestadas en indicadores tales como los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y las evaluaciones que desde las instituciones se hacen a los procesos, desempeños y aprendizajes de los alumnos.

De otro lado, diferentes grupos de maestros y maestras acudieron al IDEP en busca de apoyo y orientación para el impulso a proyectos que posibilitaran plantear estrategias alternativas a nivel de didácticas y metodologías, “otras formas de enseñar”. Se necesitaban propuestas que respondieran a diferentes demandas y necesidades en el aprendizaje, de aquellos estudiantes que por diferentes razones no logran los desempeños que la escuela espera de manera hegemónica.

Finalmente, un grupo de investigadores del IDEP y de la Universidad Nacional coincidieron en el interés investigativo acerca del desarrollo de tales procesos y sus dificultades.

Los tres factores de índole interinstitucional y sectorial dieron, pues, comienzo al proyecto que, en un primer momento, estuvo centrado en el tema de las dificultades del aprendizaje.

En ese contexto, la primera fase (2008) se enmarca en la elaboración de un estado del arte llevado a cabo, de manera conjunta, por el IDEP y la Universidad Nacional. El trabajo tiene por título “Estado del arte sobre las dificultades de aprendizaje: un enfoque pedagógico. 2000-2006”. La revisión buscó, como propósito central, identificar el estado de desarrollo de la investigación sobre el tema objeto en la ciudad, sus principales conclusiones, tendencias y hallazgos, así como especificar las necesidades y falencias correspondientes. Su propósito era orientar y delimitar los proyectos y procesos de investigación e innovación que más adelante se pondrían en marcha.

La elaboración del estado del arte implicó una profunda revisión analítica de 143 investigaciones efectuadas en Bogotá, durante el periodo seleccionado. El procedimiento técnico y metodológico para el levantamiento de la información estuvo centralizado en el diligenciamiento preliminar de fichas RAE, una herramienta tecnológica para la captura de información de los documentos revisados. Este instrumento, cuyo facsímil se muestra en la gráfica 1, permitió que el IDEP mantuviera el repositorio de la información correspondiente a la fase inicial a lo largo de toda la investigación.

Gráfica 1. Aplicativo diseñado para el levantamiento y rastreo bibliográfico – Fase: Estado del arte Año 2008



Fuente: IDEP - Universidad Nacional. Informe de investigación año 2008.

En esta primera fase de la investigación se identificaron algunos hallazgos y tendencias en torno a los siguientes aspectos: conceptualización en dificultades del aprendizaje, fundamentación o perspectiva teórica de los trabajos desarrollados, aportes conceptuales y metodológicos, población objeto, proyección y sostenibilidad de las investigaciones. Estos resultados permitieron extraer conclusiones importantes que contribuyeron a la definición de las rutas y trayectorias en las etapas posteriores, tal como se verá más adelante.

Dentro de las principales tendencias reconocidas en la investigación inicial se destacan las siguientes:

- En los estudios revisados, el concepto de dificultades de aprendizaje es afrontado a partir de connotaciones diferentes, caracterizadas por asumir ese proceso desde el déficit y con base, fundamentalmente, en perspectivas u orientaciones clínicas. Se habla, entonces, de manera indiscriminada, de “trastorno”, “problema”, “déficit” o “discapacidad”, entre otras alusiones.
- Las “dificultades de aprendizaje” se asumen como situaciones intrínsecas o inherentes al sujeto que aprende, ubicándolas en él y en su estructura neurológica, fisiológica o funcional. En consecuencia, desde ese punto de vista, es posible evidenciar que cuando se hace mención de las “dificultades de aprendizaje”, poco o nada se reflexiona sobre las “dificultades de la enseñanza” o sobre aquellas situaciones de tipo contextual que necesariamente inciden en los procesos educativos de los estudiantes. Por consiguiente, en muchas de las investigaciones se apunta en el sentido de intervenir en la escuela a partir de miradas clínicas, de tratamientos centrados en el aprendiz.
- Otro hallazgo importante tiene que ver con el énfasis que se hace en que la intervención hacia el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura y la escritura debe realizarse con base en metodologías que parecieran instrumentales y repetitivas. En varios de los trabajos no se miran posturas conceptuales claras frente al cómo se comprenden los procesos de lectura y escritura para, en consecuencia, plantear cómo podrían modificarse de una manera coherente en la escuela.
- Con respecto a los enfoques teóricos sobre el aprendizaje, el informe final del estado del arte plantea que la mayor parte de las investigaciones revisadas dan cuenta de perspectivas constructivistas. En los trabajos se esbozan algunos análisis de tipo conceptual relacionados con ritmos de aprendizaje, etapas de desarrollo, principios de construcción del aprendizaje e influencia de aspectos sociales, emocionales y afectivos. No obstante, tal fundamentación teórica planteada en algunas de las investigaciones no se articula coherentemente, en muchos de los casos, a las metodologías de abordaje pedagógico que se proponen para intervenir en el aula con respecto a las llamadas “dificultades”.

- En cuanto a la población objeto de las investigaciones realizadas en esta primera fase, se encontró que una cantidad importante de proyectos están dirigidos a estudiantes que se ubican entre los cuatro y los once años, correspondientes a los grados de preescolar y primaria. Un porcentaje muy inferior de proyectos de intervención están dirigidos a estudiantes de básica secundaria. Esta tendencia pareciera indicar alguna de las siguientes posibilidades: a) los maestros y maestras de los niños más pequeños son quienes más se interesan por la reflexión e investigación relacionada con el aprendizaje y sus dificultades. b) las dificultades de aprendizaje se presentan con mayor frecuencia y relevancia en los escolares más pequeños. c) aunque las dificultades de aprendizaje se hacen evidentes también en el bachillerato, su abordaje es más difícil o los estudiantes que las presentan terminan desertando de la escuela. En los resultados de la investigación relacionados también con el aspecto poblacional, se destaca que la mayor parte de trabajos analizados fueron dirigidos a niños y niñas de estratos medio y medio bajo, en la mayor parte de los casos, pertenecientes a instituciones educativas públicas. Los documentos orientados a colegios privados o a estudiantes de estratos medio-alto y alto son pocos.
- De las investigaciones revisadas se puede colegir que, en lo concerniente a los aportes teóricos y metodológicos derivados de allí, la mayor parte de estudios se orientan a generar más propuestas de tipo práctico–metodológico que teórico. En este sentido se sugieren algunas didácticas y metodologías novedosas para el trabajo en áreas específicas de la enseñanza, por ejemplo, en las del lenguaje: procesos de producción y comprensión en distintas tipologías textuales, metodologías alternas y variadas para el aprendizaje y desarrollo de los procesos de lectura y escritura. También, algunas orientadas hacia la dimensión o área cognoscitiva, particularmente hacia el fortalecimiento de procesos de meta-análisis y metacognición. De manera similar, se encuentran recomendaciones de intervención centradas en aspectos emocionales y afectivos de los estudiantes.
- En el aspecto relacionado con la sostenibilidad o continuidad de los estudios revisados y analizados, se pudo evidenciar que una buena parte de las investigaciones fueron elaboradas para el cumplimiento de requisitos académicos (realización de posgrados, en la mayor parte de los casos). Este aspecto afecta significativamente la proyección, sostenibilidad y continuidad de dichos proyectos, por cuanto en la mayoría de los casos finalizaron cuando terminaron los trabajos de posgrado de los autores.

A partir de las conclusiones sintetizadas para esta primera parte de la búsqueda de antecedentes, fue posible detectar las principales necesidades investigativas que permitirían orientar el rumbo de los proyectos siguientes, objetos de la investigación propuesta. Se destacan, pues, como prioritarias, las siguientes necesidades:

- Diseñar y desarrollar recomendaciones fundamentadas desde una mirada pedagógica que den cuenta de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Realizar proyectos de investigación e innovación que presenten una línea coherente entre la perspectiva conceptual y el desarrollo metodológico.
- Generar procesos pedagógicos, mediante estrategias de apropiación conceptual y metodológica, sostenibles en las instituciones educativas

En simultánea con la realización del estado del arte, el IDEP, y la Universidad Nacional identificaron, en el año 2008, varios grupos de docentes y directivos docentes con proyectos en curso o intereses en el eje temático de las dificultades de aprendizaje. Dicha actividad se llevó a cabo mediante una convocatoria abierta para participar en tres encuentros-taller. En estos, se compartieron con los maestros los avances en la investigación, así como intereses, avances y tensiones relacionados con el ámbito investigativo. Los resultados de estos eventos fueron registrados en sendas memorias por el equipo de investigación.

Al final, desde el IDEP, con base en las prioridades identificadas en el estado del arte y en los hallazgos de los encuentros-taller, se diseñó la siguiente fase del proyecto.

Fase II: Emergencia de dos proyectos

En el año 2009 se realizó una convocatoria abierta a grupos de docentes de Bogotá interesados en desarrollar proyectos o que tuvieran proyectos en curso en el campo de las dificultades del aprendizaje. Se hizo con base en el panorama señalado más arriba, derivado de la primera fase de la investigación, y en las problemáticas señaladas en el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012, las cuales se articulaban de manera directa con las necesidades evidenciadas hasta el momento. En la invitación se dio prioridad a los colectivos que habían asistido a los talleres enunciados y descritos en la fase anterior.

El anuncio se hizo solicitándole a los docentes que presentaran sus propuestas de proyecto o los avances en el mismo, en un formato donde argumentaran brevemente las necesidades e intereses, desde su práctica pedagógica, que les motivaban a plantear este tipo de iniciativas.

Ante la respuesta de varios colectivos (algunos de ellos interinstitucionales) que expresaron su interés por participar en la investigación que tendría acompañamiento académico para la puesta en marcha de sus proyectos, en el IDEP se tomó la decisión de apoyar a todos ellos. Previamente, se estableció una categorización

que implicaba formas de acompañamiento ajustadas a las características, niveles de avance y necesidades de cada proyecto.

En la tabla 1 se relacionan los 16 grupos que presentaron propuestas. En la matriz se puede observar la información relacionada con el nombre de cada proyecto, los docentes participantes, así como la institución y categoría del acompañamiento.

Tabla1: Grupos seleccionados y categorías de acompañamiento – Año 2009

Nombre de la propuesta	Institución	Categoría de Acompañamiento
Exposición escolar. Una propuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo.	Colegio Monteblanco - IED	Seminario ampliado
Impacto de un programa en el uso de estrategias de alfabetismo emergente, jugando con las palabras en el descubrimiento del código lector y escritor.	Colegio San Francisco I La Casona - IED	Tutorial
Transitando desde el ambiente escolar, las dificultades de aprendizaje en niños y niñas de básica primaria.	Colegio Monteblanco - IED Colegio Fe y Alegría - IED Colegio Villa Elisa - IED	Tutorial
Ayun trawa: Amar la piel. Una propuesta de reencuentro de la escuela con el cuerpo.	Colegio Monteblanco - IED Colegio Fe y Alegría - IED Colegio Villa Elisa - IED	Tutorial
Mi amiga la matemática: estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático desde la resolución de problemas.	Colegio Técnico Benjamín Herrera - IED	Tutorial
Expresión con horizonte.	Colegio Nuevo Horizonte Sede C - Jornada Tarde	Sistematización
La prevención de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a través de estrategias pedagógicas del alfabetismo emergente y la educación física.	Colegio José Joaquín Castro Martínez	Seminario ampliado
Construyendo mi aprendizaje, venciendo barreras.	Colegio La Estrella del Sol - IED	Tutorial

Si juego pensando, aprendo jugando.	Colegio Nueva Constitución - IED	Tutorial
Para aprehender por el gusto de hacerlo.	Colegio Julio Garavito Armero - IED	Tutorial
Bosa aprendiendo sin límites: estrategias pedagógicas para el abordaje en las dificultades de aprendizaje.	Grupo Orientadores Colegios Localidad de Bosa.	Evaluación
La mediación como mecanismo para superar dificultades de aprendizaje en matemáticas y ciencias en ciclo 3.	Colegio Rafael Uribe Uribe - IED	Seminario ampliado
Atención de los problemas comunicativos, lectura, escritura, habla y escucha, en niños y niñas de ciclos 2 y 3 en 10 colegios oficiales de las localidades de Santa Fe y la Candelaria	De la Localidad de Santa Fe: Colegios Camilo Torres, Policarpa Salavarrieta, Manuel Elkin Patarroyo, Santa Inés, Antonio José Uribe, Aulas Colombianas San Luis, Los Pinos. De la Localidad Candelaria: Colegio La Candelaria y Escuela Nacional de Comercio	Evaluación
Programa de intervención en conciencia fonológica para niños y niñas del ciclo inicial.	Colegio Cristóbal Colón - Sede C Sorotama - Localidad de Usaquén.	Sistematización
El teatro en el desarrollo de los preconcepciones y los procesos lectores y escritores de niños y niñas.	Colegio Distrital Florentino González - Localidad 4	Seminario ampliado
Rutas pedagógicas un camino para el desarrollo de competencias y habilidades "Ludoestaciones"	Santander - IED - Sede B, JT	Tutorial

Fuente: IDEP – Informe de investigación 2009: Proyecto de innovación en: Abordaje Pedagógico de poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

A continuación se describe en qué consistieron las distintas categorías o modalidades de acompañamiento y los criterios que se tuvieron en cuenta para ubicar a los grupos.¹

¹ Información obtenida a través de entrevista con Luisa Fernanda Acuña, coordinadora general y supervisora del proyecto del IDEP.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los 16 colectivos de maestros que se presentaron a la convocatoria del IDEP fueron agrupados en cuatro grandes categorías de acompañamiento, a fin de no perder ninguna de sus iniciativas. De esta manera, ocho grupos fueron ubicados en la categoría de acompañamiento Tutorial; dos colectivos, en la categoría Evaluación; dos más, en la categoría Sistematización y cuatro propuestas en la categoría Seminario Ampliado.

Cada una de las categorías y modalidades o estrategias de acompañamiento se describen como sigue:

- Acompañamiento Tutorial. A los ocho grupos de docentes que presentaron proyectos estructurados para el abordaje pedagógico de las dificultades del aprendizaje, con objetivos precisos y delimitados y con planteamiento de metodologías y didácticas alternativas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se les asignó esta modalidad.

El tipo de acompañamiento tutorial que se definió en esta fase del proyecto tuvo dos grandes componentes: el primero de ellos, referido a un proceso de cualificación denominado “Seminario”. Allí se consideraron las diferentes temáticas relacionadas con los procesos de lenguaje, pensamiento lógico-matemático, dificultades de aprendizaje y otras en las que se fundamentaban los proyectos. El segundo correspondió al acompañamiento *in situ*, mediante el cual los ocho colegios recibieron tutoría del equipo de investigación. Por medio de esta se trabajaron los elementos conceptuales y metodológicos pertinentes y necesarios para la puesta en marcha de las propuestas.

- Evaluación. Para esta alternativa de acompañamiento se seleccionaron dos grandes grupos: de un lado, la red de orientadores de la localidad de Bosa y, de otro, la red de orientadores de las localidades Candelaria y Santa Fe. Los orientadores y las orientadoras participantes manifestaron como interés central el poder desarrollar un proyecto desde la perspectiva de evaluación diagnóstica, a partir del cual se propusieran herramientas conceptuales, metodológicas e instrumentales para poder “evaluar” y determinar cuándo un estudiante presenta o no dificultades en su aprendizaje.

El interés de estos dos grupos se explica desde su rol como orientadores, ya que los estudiantes llegan a ellos por remisión de otros profesores con el diagnóstico de presentar alteraciones en sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, ambos anteproyectos fueron identificados con claridad, por el equipo de investigadoras del IDEP, en sus intencionalidades y necesidades. Por ello, fueron agrupados en la categoría de Evaluación. Esta modalidad dio origen al componente de “Valoración” del presente proyecto general.

- **Sistematización.** Dos de los proyectos presentados evidenciaron avances y resultados significativos, pues contaban con algunos años de implementación y desarrollo. Por esta razón y teniendo en cuenta que en ese mismo año el IDEP iniciaría un proyecto de sistematización de experiencias pedagógicas dirigido a grupos con estas características, los dos colectivos fueron invitados a participar de la iniciativa del instituto, con el fin de divulgar y socializar su experiencia. Estos dos grupos, además, participarían en el denominado Seminario Ampliado con el propósito de recibir la cualificación en procesos de aprendizaje que brindaría el IDEP.
- **Seminario Ampliado.** Para esta cuarta modalidad o categoría de acompañamiento se escogieron cuatro grupos cuyas propuestas eran aun muy incipientes. Tal determinación tuvo como propósito posibilitarles que fueran adquiriendo, desarrollando e incorporando elementos de índole conceptual para fundamentar sus propias ideas de proyecto. Como puede inferirse, el seminario ampliado fue una estrategia de preparación para todos los grupos. En los seminarios participaron los 16 colectivos de maestras, maestros, orientadores y orientadoras que se presentaron en la convocatoria. Dichos encuentros se constituyeron en valiosos espacios de construcción e intercambio académico, hasta el punto de que más adelante se perfilarían como escenarios de actualización profesional en el marco de diplomados de cualificación.

Al reconstruir esta segunda fase² se evidenció que en la organización de los grupos de los maestros y maestras en las distintas categorías o modalidades descritas, se identificaron dos grandes tendencias temáticas. Por una parte, quienes se orientaban hacia el desarrollo de proyectos que propendieran por la generación de fundamentos teóricos y metodológicos para la comprensión de las dificultades del aprendizaje en el aula. Por otra, los dos grandes grupos de orientadores interesados en la puesta en marcha de planes que dieran cuenta de la evaluación diagnóstica de los procesos de aprendizaje y sus dificultades. A partir de estas consideraciones, se gestaron las dos propuestas que más adelante confluirían en un único modelo: 1) Proyecto de abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje y 2) Proyecto de evaluación de los procesos de aprendizaje.

De los diferentes proyectos desarrollados en la fase II, que cronológicamente corresponde al año 2009, se extrajeron los siguientes resultados:

1. Proyecto: “Dificultades de Aprendizaje”

- Construcción de los lineamientos generales del proyecto. Orientaciones conceptuales sobre las dificultades de aprendizaje, desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico matemático y el juego como estrategia de aprendizaje.

2 Esta parte de la historia del trabajo que se expone, se logró gracias a los relatos de las investigadoras gestoras del proyecto: Luisa Fernanda Acuña, Yolanda Blanco, Geidy Ortiz, Jenny León y Liced Zea.

- Fundamentación conceptual y metodológica de los ocho proyectos que recibieron acompañamiento académico por parte del equipo de investigación del IDEP. En la tabla 2 se sintetiza la información sobre la correspondencia entre instituciones y propuestas.

Tabla 2: Instituciones participantes en el proyecto de dificultades de aprendizaje. Año 2009

Institución	Proyecto
Colegio General Santander	Rutas Pedagógicas: Un camino para el desarrollo de competencias y habilidades.
Colegio Julio Garavito Armero	Para aprender por el gusto de hacerlo.
Colegio Nueva Constitución	Si juego pensando, aprendo jugando.
Colegio Estrella del Sur	Construyendo mi aprendizaje, venciendo barreras.
Colegio Técnico Benjamín Herrera	Mi amiga la matemática: estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde la resolución de problemas.
Colegio San Francisco La Casona	Impacto de un programa en el uso de estrategias de alfabetismo emergente, jugando con las palabras en el descubrimiento del código lector y escritor.
Colegio Monteblanco	Ayun Trawa: Amar la piel. Una propuesta de reencuentro de la escuela con el cuerpo.
Colegio Fe y Alegría Colegio Villa Elisa	Transitando desde el ambiente escolar, las dificultades de aprendizaje en niños y niñas de básica primaria.

Fuente: elaboración propia.

- El acompañamiento a estos trabajos generó un análisis por parte del equipo de investigación acerca de la potencia específica de algunas de las estrategias implementadas por los grupos en sus respectivas instituciones. En especial aquellas relacionadas con el juego como herramienta de aprendizaje, por cuanto coincidieron con los avances conceptuales desarrollados por el equipo y con la revisión de antecedentes a nivel internacional.

2. Proyecto: Evaluación

- Delimitación del objetivo y alcance de la investigación dirigida exclusivamente al ciclo educativo inicial. En las sesiones de trabajo con las redes de orientadores y orientadoras se estableció que lo importante no era construir “pruebas” de diagnóstico de dificultades de aprendizaje, sino llegar a las causas iniciales de ellas, para actuar con un enfoque preventivo.
- Definición de los principales procesos por dimensión que deberían ser evaluados en el ciclo inicial.
- Diseño de un primer instrumento de evaluación para ciclo inicial.
- Pilotaje del instrumento.
- Ajustes al instrumento.

Fase III: Consolidación

Los logros alcanzados durante el año 2009 en cada uno de los proyectos posibilitaron que en 2010 y 2011 se diera continuidad a los dos ejes temáticos, generando con ello lo que se ha dado en llamar la fase de consolidación. A partir de la revisión documental, realizada para este ejercicio de sistematización, y de los testimonios de las investigadoras y maestros participantes, se vio que a lo largo de ese lapso se fueron generando procesos y modelos que potenciaron cada eje del proyecto.

A continuación se sintetizan los principales hallazgos de cada proyecto. Estos dan sustento a la afirmación relacionada con la consolidación de los ejes.

1. Proyecto: “ Dificultades de aprendizaje ”

Tal como se comentó en el apartado anterior, la labor efectuada durante 2009 permitió delimitar una estrategia de abordaje pedagógico que había evidenciado resultados significativos: “El juego para el aprendizaje”. En este sentido, se seleccionaron dos instituciones que habían demostrado avances en esta línea: los colegios General Santander y Julio Garavito Armero. El equipo de investigación del IDEP se volcó al acompañamiento a estas dos entidades para contribuir a la cualificación y fortalecimiento del proceso con miras a generar un modelo de intervención centrado en ambientes lúdicos de aprendizaje: las “Ludoestaciones”. Esta tercera fase tuvo también una connotación investigativa, toda vez que el equipo indagó, registró y fundamentó su actividad en torno a la pregunta sobre la influencia del juego en los procesos de aprendizaje y en la superación de las aparentes o mal llamadas “dificultades de aprendizaje”. Se encontraron elementos muy interesantes que aportarían al modelo.

Esta etapa mostró un aspecto relevante en cuanto a los resultados. Aunque los dos colegios seleccionados y acompañados centraron sus proyectos en los ambientes

lúdicos de aprendizaje y, por ende, tuvieron varias semejanzas en sus desarrollos, la implementación en cada uno resultó absolutamente particular y diferente, dadas las características y especificidades de los contextos escolares. Este hallazgo influyó bastante para que en el año siguiente se validara el modelo en otras cuatro instituciones.

Hacia el año 2011, ya el equipo de investigación, de la mano de los maestros y maestras participantes de los dos colegios, había construido los fundamentos conceptuales y metodológicos de un modelo general basado en ambientes lúdicos de aprendizaje: las ludoestaciones para el estudio de los procesos de aprendizaje, especialmente de aquellos estudiantes que denotaban algunas dificultades en los mismos. Con el ánimo de avanzar en la validación del modelo, durante este año se llevó a cabo una “implementación contextualizada” de la estrategia de ludoestaciones en cuatro instituciones de la ciudad:

- Colegio Fe y Alegría José María Vález
- Colegio Manuel Cepeda Vargas
- Colegio Alemania Solidaria
- Colegio Cristóbal Colón

En el informe final, presentado por el equipo de investigación en el año 2011, se expusieron los resultados de la adaptación-contextualización e implementación del proyecto en los cuatro colegios. Como parte de dichas derivaciones, se destacaron aspectos significativos que más adelante cobrarían mucha importancia en el proyecto general objeto de la presente sistematización:

- Se evidenció la posibilidad de “Transferencia” del modelo centrado en ludoestaciones a colegios diferentes, siempre y cuando se realizaran las adaptaciones necesarias con respecto a cuestiones como procesos y características de los estudiantes y las estudiantes; fortalezas y necesidades de estos y estas en lo referente al desarrollo de su aprendizaje; número de estudiantes, estructura organizacional de la institución, materiales didácticos con los que cuenta el colegio y formación de los docentes, entre otros.
- Se pudo “validar” el modelo, no solamente analizando sus verdaderas posibilidades de aplicación sino también los resultados obtenidos a través de su implementación. Se evaluaron, por ejemplo, los avances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la disminución de las denominadas dificultades de aprendizaje, los cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores y las docentes, así como las transformaciones en las concepciones sobre aprendizaje y dificultades de aprendizaje.

2. Proyecto: Evaluación

En general, durante los años 2010 y 2011 —fase de consolidación—, se alcanzaron los siguientes avances y resultados: en el primer año se aplicó el instrumento diseñado, piloteado y ajustado en 2009, a una muestra de mil estudiantes del ciclo inicial de las localidades de Bosa, Candelaria y Santafé.

Al recopilar la información respectiva, se pudo pasar a un análisis estadístico y cualitativo de los procesos de aprendizaje y desarrollo correspondientes a la muestra de los niños y las niñas evaluados y evaluadas. Se evidenciaron, así, sus fortalezas, necesidades y la pertinencia de articular su valoración a los procesos de enseñanza.

En ese entonces, no solo se logró la validación de la herramienta utilizada en un número representativo de estudiantes, sino que se puso en evidencia la pertinencia y utilidad de los instrumentos de evaluación como un momento y componente fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ciclo inicial. Ello permitió su comprensión y, a partir de allí, determinar propuestas de enseñanza acordes con sus características y necesidades. Esta situación marcaría un hito en el proyecto, ya que con base en esas consideraciones se tomaría distancia del concepto de “evaluación” desde la connotación tradicional que se le ha dado en la escuela. A partir de allí, se asumió el de “valoración” como una mirada comprensiva de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y las estudiantes del ciclo inicial de la escolaridad.

Ahora bien, para el año 2011 se construyó un modelo pedagógico curricular dirigido al ciclo inicial con base en los hallazgos de la valoración practicada el año anterior a mil estudiantes de las localidades de Bosa, Candelaria y Santa Fe. El modelo curricular estaba fundamentado en un enfoque de “pedagogía por proyectos”. En ese marco, se diseñaron secuencias didácticas por procesos, acordes con las características, fortalezas y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. El modelo fue piloteado en sus diferentes componentes, lo cual permitió realizar algunos ajustes a las secuencias y a la estructura general del modelo.

Fase IV: Integración – Validación

Cuando se habla de esta fase de “Integración”, nuevamente se hace alusión a la unión de los dos ejes o proyectos que, tal como se ha visto en esta síntesis de los antecedentes, nacieron de un mismo interés y proceso investigativo. Tanto los resultados de cada programa, durante los tres años de ejecución, como las necesidades y tensiones manifestadas y registradas por los docentes y orientadores participantes, dieron al equipo de investigación del IDEP, que había recorrido las anteriores fases, importantes pistas sobre la necesidad de unificar los modelos y

resultados que se habían venido construyendo de manera paralela pero siempre articulada y dialogante.

Las razones centrales para pensar en esa articulación estaban cimentadas en dos sólidos argumentos. Por un lado, el desarrollo de los proyectos había evidenciado que las “dificultades de aprendizaje” no podían seguirse manejando en la escuela desde el “déficit”. Era claro que la implementación de las estrategias didácticas derivadas del proyecto —las ludoestaciones— demostraban o ratificaban la idea de que muchos de los estudiantes que se consideraban con “dificultades”, mejoraban significativamente su desempeño y su desarrollo cuando se tornaban participantes activos de “otras formas” alternas de plantear los procesos de enseñanza. De otra parte, a lo largo de todo el proceso se había ratificado también la necesidad de enfrentar el aprendizaje y el desarrollo de una manera integral y con una perspectiva de “prevención” de posibles dificultades y no de “corrección” de las mismas. En este sentido, el proyecto articulado debería centrarse en el ciclo inicial, dándole la importancia que para esta edad tienen los procesos adecuados de desarrollo, acompañamiento y jalonamiento. Esta afirmación ha sido comprobada en múltiples estudios.

En consecuencia, hacia el año 2012 surgió el proyecto de innovación en “Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”. En efecto, para esta cuarta fase se tomaron como base los modelos ya construidos desde el Instituto, se integraron los dos ejes —“valoración y abordaje”— y se seleccionaron tres instituciones entre aquellas que habían participado en alguno de los dos ejes en años anteriores. El propósito era que los maestros y maestras contaran, desde el comienzo, con el nivel de cualificación que se venía construyendo de manera transversal a la puesta en marcha de los proyectos. También se tuvo en consideración que fueran instituciones que tuvieran las condiciones para la implementación y cuyos docentes y directivos evidenciaran compromiso con el proyecto.

Con pie en estos criterios, se seleccionaron los colegios Orlando Higuita, Fe y Alegría y La Candelaria. En estas tres instituciones educativas se llevó a cabo una suerte de “Pilotaje” de la articulación de los proyectos anteriores en un único modelo. Para ello se impulsó el siguiente proceso: aplicación del instrumento de valoración de niños y niñas para ciclo inicial. Con base en los resultados, se adaptó para cada colegio el modelo pedagógico correspondiente, el cual fue pilotado durante 2011, articulando como estrategias metodológicas centrales el modelo de ambientes lúdicos de aprendizaje (ludoestaciones) y las secuencias didácticas, propuestas y validadas en años anteriores desde los dos ejes temáticos de los proyectos anteriores: el proyecto de dificultades de aprendizaje y el de evaluación en ciclo inicial.

La experiencia realizada con estos tres colegios, considerada como un pilotaje, permitió validar y confirmar el acierto de articular en un solo eje y modelo los dos componentes centrales del proyecto: Valoración y Abordaje.

Fase V: Implementación extensa: modelo “Valoración y Abordaje” – Ampliación de la cobertura del proyecto

En el segundo semestre del año 2012 se consideró que era importante ampliar la cobertura del proyecto y poner a disposición de la ciudad el conocimiento producido a lo largo de los cuatro años anteriores. Para ello se tuvieron en cuenta los antecedentes ya descritos; las rutas, instrumentos y materiales didácticos derivados de ese trabajo y, especialmente, los resultados del plan piloto de articulación del modelo, expuestos en el apartado anterior. En consecuencia, entre quienes se presentaron a una convocatoria pública y abierta que se hizo para todos los colegios oficiales de Bogotá, se seleccionaron 219 docentes del ciclo inicial y orientadores pertenecientes a 37 de tales instituciones. Las entidades educativas se escogieron con base en criterios centrados fundamentalmente en el interés en el proyecto y la participación de docentes de ciclo inicial o de orientadores escolares que trabajaran con población de dicho nivel de escolaridad.

Tabla 3. Instituciones que formaron parte del proyecto. Años 2012 y 2013

No.	Nombre del colegio	Localidad	UPZ
1	Carlos Pizarro León Gómez	Bosa	Tintal Sur
2	Centro Integral José María Córdoba	Tunjuelito	Venecia
3	Ciudadela Educativa de Bosa	Bosa	El Porvenir
4	Instituto Técnico Internacional	Fontibón	Fontibón
5	Pablo Neruda	Fontibón	Fontibón
6	San Bernardino	Bosa	Bosa Occidental
7	Alfonso Reyes Echandía	Bosa	Bosa Central
8	Alfredo Iriarte	Rafael Uribe Uribe	Marruecos
9	Altamira Sur Oriental	San Cristóbal	La Gloria
10	José Acevedo y Gómez	San Cristóbal	San Blas

11	Juan Evangelista Gómez	San Cristóbal	La Gloria
12	Juan Rey	San Cristóbal	Los Libertadores
13	La Victoria	San Cristóbal	San Blas
14	Misael Pastrana Borrero	Rafael Uribe Uribe	Marco Fidel Suárez
15	San Agustín	Rafael Uribe Uribe	Marruecos
16	Técnico Tomás Rueda Vargas	San Cristóbal	20 de Julio
17	Codema	Kennedy	Calandaima
18	Cortijo Vianey	Usme	Gran Yomasa
19	Gabriel Betancourt Mejía	Kennedy	Calandaima
20	La Chucua	Kennedy	Timiza
21	Manuel Cepeda Vargas	Kennedy	Gran Britalia
22	Miguel de Cervantes Saavedra	Usme	Gran Yomasa
23	Nueva Esperanza	Usme	La Flora
24	Santa Marta	Usme	Gran Yomasa
25	Tenerife Granada Sur	Usme	Comuneros
26	Tom Adams	Kennedy	Kennedy Central
27	Palermo Sur	Rafael Uribe Uribe	Diana Turbay
28	Cristóbal Colón	Usaquén	San Cristóbal Norte
29	Cundinamarca	Ciudad Bolívar	Ismael Perdomo
30	Friedrich Nauman	Usaquén	La Uribe
31	José María Vargas Vila	Ciudad Bolívar	Lucero
32	Rodolfo Llinás	Engativá	Bolivia

33	Rodrigo Lara Bonilla	Ciudad Bolívar	Arborizadora
34	Tesoro de la Cumbre	Ciudad Bolívar	El Tesoro
35	Tomás Carrasquilla	Barrios Unidos	Doce de Octubre
36	Villamar	Ciudad Bolívar	Lucero
37	Alemania Solidaria	Barrios Unidos	Doce de Octubre

Fuente: elaboración propia.

La fase de implementación extensa pasó por dos momentos o subfases. Una inicial, de valoración, realizada en el segundo semestre del año 2012, durante la cual se aplicaron los instrumentos de la investigación a 1.234 estudiantes (niños y niñas) de ciclo inicial. Sus resultados se analizaron estadística y cualitativamente. Con base en estos, cada colegio elaboró una propuesta para contextualizar y adaptar el modelo de abordaje centrado en secuencias didácticas y ambientes lúdicos de aprendizaje (ludoestaciones). Este plan se desarrolló durante el año 2013. Cabe resaltar que a lo largo del periodo los docentes y las docentes, así como los orientadores, formaron parte de un proceso de cualificación en el que se planteó la fundamentación conceptual y metodológica del proyecto.

Además, en 2012 se elaboró una cartilla digital para el trabajo en el aula; allí se incorporaron todos los instrumentos de valoración y algunos ejemplos de las estrategias de abordaje pedagógico.

Durante 2013, el énfasis del proyecto estuvo centrado en el proceso de abordaje pedagógico basado en las dos estrategias diseñadas —ludoestaciones y secuencias didácticas—, las cuales se pusieron en práctica con 4.209 estudiantes (niños y niñas) de la ciudad.

El proceso metodológico – Años 2012 – 2013

A lo largo de la ejecución del proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades” se experimentó una metodología coherente con el enfoque de la investigación cualitativa. Ello sirvió para crear, recrear, documentar y reflexionar sobre el quehacer pedagógico con los niños y las niñas de educación preescolar, transición, primero y segundo grados de educación básica primaria, cursos que constituyen el ciclo inicial.

Durante el lapso de aplicación en la fase de implementación —2012 y 2013— se sistematizó la información correspondiente a la población objeto de estudio, en

37 colegios de Bogotá, con estudiantes del ciclo inicial —transición, primero y segundo—, liderados por un equipo de seis investigadoras. La participación total incluye 219 docentes y 4.209 alumnos (niños y niñas). Las tablas 4 y 5 ofrecen la información respectiva sobre los estudiantes y los docentes.

Tabla 4. Población estudiantil participante en el proyecto – Años 2012-2013

- A. Primera infancia (0 a 5 años) D. Juventud (18 a 26 años)
 B. Infancia (6 a 13 años) E. Adulthood (27 a 59 años)
 C. Adolescencia (14 a 17 años) F. Personas mayores (60 años en adelante)

Tipo de Población	A		B		C		D		E		F		Total		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Total
Afrocolombianos	14	14	27	15									41	29	70
Indígenas	3	1	2	3									5	4	9
ROM*															
Raizales**															
Otros grupos étnicos	540	543	1.654	1.393									2.194	1.936	4.130
Subtotal Etnias	557	558	1.683	1.411									2.240	1.969	4.209
Discapacitados															
Desplazados															
Otros															
Total	557	558	1.683	1.411									2.240	1.969	4.209

* Sigla que hace referencia a los grupos de población gitana de la ciudad.

** Término que se refiere a la población de origen caribeño de San Andrés y Providencia

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Población docente participante en el proyecto – Años 2012 - 1013

Tipo de Población	A		B		C		D		E		F		Total		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Total
Afrocolombianos							1		3					4	4
Indígenas															
ROM*															
Raizales**															
Otros grupos étnicos							1	30	7	177			8	207	215
Subtotal Etnias							1	31	7	180			8	211	219
Discapacitados															
Desplazados															
Otros															
Total							1	31	7	180			8	211	219

* Sigla que hace referencia a los grupos de población gitana de la ciudad.

** Término que se refiere a la población de origen caribeño de San Andrés y Providencia

Fuente: elaboración propia.

El proyecto se realizó con la intencionalidad de generar alternativas para valorar los procesos de desarrollo y aprendizaje en niños y niñas e implementar las estrategias de ludoestación y secuencia didáctica como variantes pedagógicas innovadoras, centradas en el juego como actividad rectora de la infancia. Se trató, entonces, de identificar, reflexionar y documentar concepciones y prácticas de los docentes, en cuanto tenían que ver con su quehacer con los niños y niñas de los cursos mencionados, en torno a conceptos, saberes, teorías y experiencias construidos a lo largo de la vida, pues estos han instituido y orientado las prácticas de todos y cada uno de ellos.

De otra parte, el proceso metodológico de la sistematización partió de los siguientes supuestos:

- La práctica es un elemento constitutivo de la sistematización, por lo tanto, explicitar, reconstruir y reflexionar sobre ella constituye un componente esencial de cara al desarrollo metodológico del proceso investigativo.

- Las actividades educativas y pedagógicas se desenvuelven en espacios, tiempos y condiciones particulares; por ello, reconocer y valorar el contexto y las especificidades de cada experiencia se erige en un factor relevante que, en parte, condiciona algunos de los resultados alcanzados.

- Los docentes fueron actores y protagonistas del proceso investigativo, pues con ellos se recorrió el camino y desde sus comprensiones y prácticas se identificaron la realidad del mundo escolar y las posibilidades de transformación que la comunidad educativa viene construyendo para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

- La identificación y valoración de momentos e hitos del proyecto en las diferentes fases, en sus avances y dificultades, fue referente significativo para desentrañar la dinámica, las particularidades, las categorías derivadas, los procesos emergentes y las potencialidades de transformación que pudieran generarse desde la experiencia.

Así las cosas, los propósitos que guiaron la sistematización giraron alrededor de las siguientes particularidades:

- Reconstrucción de los antecedentes del proyecto, identificación de momentos e hitos que caracterizaran la experiencia y las implicaciones de orden académico y administrativo. Estos aspectos se pueden identificar claramente a lo largo del texto, pues fueron las tensiones y los desarrollos alcanzados en cada etapa los que exigieron nuevas miradas y nuevas comprensiones sobre la infancia, las experiencias de valoración y la implementación de estrategias innovadoras que potenciaran los aprendizajes en los primeros años de escolaridad.
- Al valorar el desarrollo de los niños y las niñas se produjo una ruptura frente a los procesos de evaluación que se aplicaban en la escuela; a partir de allí se ha construido una cultura escolar que privilegia la clasificación y la nominación con la cual se juzga y toman decisiones, algunas no muy afortunadas, que potencian o no el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas.
- Fundamentación y documentación de un enfoque psicopedagógico para abordar la valoración e implementar las estrategias didácticas; todo ello, a partir de una mirada del aprendizaje y el desarrollo como aspectos que centran y cimentan la acción pedagógica del maestro.
- Se definieron los avances de carácter pedagógico, metodológico y organizativo relacionados con la implementación de las estrategias de ludoestaciones y secuencias didácticas, como alternativas pedagógicas innovadoras para el trabajo con los niños y las niñas, desde una perspectiva lúdica, creativa y significativa.
- Se hicieron explícitas, también, algunas situaciones relacionadas con la evaluación del efecto generado por la puesta en marcha del proyecto, cuestión que

se examinó desde la percepción de los diferentes actores —maestros, padres y madres de familia, directivos, directivas y equipo de investigadoras, a fin de encontrar nuevas rutas para abordar el trabajo con los niños y las niñas en los primeros grados.

En el transcurso de la práctica desarrollada fue necesario diseñar instrumentos y procedimientos para las diversas situaciones encontradas, de tal manera que fuera posible recoger información para dar cuenta de cada uno de los aspectos mencionados más arriba.

Etapas del proceso de sistematización

El ejercicio de sistematización del trabajo realizado se ejecutó atendiendo las etapas que se presentan en la tabla 6. Es importante aclarar que estos periodos fueron la base posible para una ruta que se flexibilizó y ajustó de acuerdo con las dinámicas y necesidades propias de la labor investigativa.

La sistematización elaborada presentó como particularidad el hecho de recoger los elementos de las fases anteriores y, al mismo tiempo, registrar y analizar eventos que ocurrían en tiempo presente. Esta situación, hay que reconocerlo, fue un tanto atípica en esta modalidad investigativa, pero, a la postre, resultó de una gran riqueza para todo el proceso.

Tabla 6. Etapas del proceso de sistematización

Etapas	Descripción	Actividades	Resultados
Etapa I Diseño de la propuesta de sistematización.	Se realizaron sesiones de trabajo con el equipo de investigación y grupos de docentes. Estos participaron en el proyecto con el objetivo de presentar los propósitos de la sistematización, recoger sus aportes relacionados con los aspectos a sistematizar y avizorar las posibles categorías de análisis.	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los objetivos generales de la investigación. • Determinar los intereses, intencionalidades y objetivos. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Precisar conceptos y definir colectivamente las categorías de análisis. • Puntualizar algunos asuntos metodológicos y de diseño de instrumentos. 	Plan de sistematización socializado y validado. Cronograma de ejecución del proyecto ajustado y validado. Reconocimiento de fuentes.
Etapa II Recuperación y registro del proceso.	Se fijó como principal objetivo de la etapa la recolección de las evidencias documentales, testimoniales, fotográficas, etc. que permitieran dar cuenta de los desarrollos del proyecto, articulados a las categorías de análisis definidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar la documentación producida en el proyecto. • Diseñar y aplicar los instrumentos para el registro de la información. 	Diseño y ejecución de los instrumentos de registro de información. Compilación del corpus documental de la experiencia. Trabajo de campo para el registro de evidencias del proyecto.

<p>Etapa III Trabajo de campo. Recolección y análisis de información.</p>	<p>Elaboración de instrumentos: entrevistas, cuestionarios para grupos focales, guía de observación para la visita y diseño de los diarios de campo. Recolección y análisis de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y aplicar los instrumentos para el análisis de la información (rejillas, foros, asambleas, matrices, etc.). • Contrastar y poner en diálogo la información registrada con referentes conceptuales. 	<p>Proceso de análisis e interpretación realizado.</p>
<p>Etapa IV Análisis e interpretación de información. Construcción del documento de sistematización (informe de investigación).</p>	<p>Análisis e interpretación de la información, en relación con las categorías correspondientes. Identificación de categorías emergentes, tensiones y perspectivas del proyecto. Escritura del documento producto de la sistematización, teniendo en cuenta los resultados y hallazgos obtenidos, visibilizando de manera particular los elementos metodológicos, didácticos y organizativos del proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los hallazgos y resultados de la sistematización (nuevas nociones, categorías, hallazgos didácticos, pedagógicos, etc.). • Elaborar el informe preliminar. • Elaborar el informe final. 	<p>Informe de sistematización realizado.</p>
<p>Etapa V Socialización y divulgación.</p>	<p>Realización de un encuentro para la socialización de resultados del proceso investigativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar los resultados del proyecto. 	<p>Evento de socialización realizado.</p>

Fuente: elaboración de Gladys Amaya.

Una vez realizado el proceso de reconstrucción de la experiencia, se pasó al análisis sobre los distintos componentes y variables que constituyeran factores esenciales en cada fase del proyecto. Como conclusiones de las jornadas de discusión y las entrevistas con algunos actores del proceso, se establecieron las siguientes categorías para la sistematización:

- El modelo biopsicosocial del desarrollo: hacia una perspectiva psicopedagógica del aprendizaje. La apuesta integral del proyecto.
- Valoración o evaluación.
- Juego y aprendizaje.
- Transformaciones en las prácticas escolares.

Estas son las categorías que, como ejes de análisis, orientarán los capítulos siguientes del presente documento.

La Política Distrital: marco político del proyecto

En el recorrido cronológico que se realizó en busca de antecedentes del proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades en ciclo inicial”, no se puede dejar de lado un elemento fundamental: la política educativa del Distrito, marco legal de desarrollo de todo el trabajo.

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

En una mirada del contexto nacional, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 expresa, como uno de sus propósitos, la garantía del pleno cumplimiento del derecho a la educación. En los documentos sobre Orientaciones Pedagógicas, el Ministerio de Educación Nacional reconoce el impacto que tienen el trastorno de déficit de atención (TDA), el trastorno de déficit de atención con síndrome de hiperactividad (TDAH) y los problemas de aprendizaje (PA) en la garantía al derecho a la educación. A lo largo de los documentos se reconoce que los estudiantes que presentan este tipo de condiciones demandan Necesidades Educativas Especiales, en el sentido amplio de este concepto que plantea el MEN.

Más allá de los acuerdos, desacuerdos o tensiones que pudieran generar estos planteamientos oficiales, el equipo investigador considera oportuno mencionarlos, por cuanto presentan de manera implícita un reconocimiento a la necesidad de generar desde la escuela lineamientos, herramientas pedagógicas, estrategias didácticas y adaptaciones curriculares para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de sujetos que presentan diversidad de características y condiciones. En este sentido, se debe asumir que las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas al currículo, al plan de estudios, las dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, así como a la evaluación y promoción, con el fin de direccionar la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que hacen parte de los proyectos institucionales y pedagógicos. Su aplicación, entonces, debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En esta misma perspectiva, el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 identifica algunas problemáticas que han venido incidiendo de manera reiterada en la calidad de la educación y cuyo abordaje y tratamiento se convirtieron en una de

las prioridades de la política educativa en ese cuatrienio. Dentro de esas problemáticas se destacan el débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad por parte de los estudiantes y egresados del sistema educativo, y la poca profundidad y utilidad práctica del conocimiento matemático y científico, entre otros. Estas dos situaciones fueron reconocidas a partir de analizar los resultados de pruebas externas nacionales como ICFES y SABER y pruebas internacionales como PISA, LLECE y SERCE. Estos indicadores mostraron, para los estudiantes de los colegios oficiales, problemas significativos en lectura, escritura y en los aprendizajes de lenguaje, matemáticas y ciencias.

El Plan Sectorial 2008 – 2012 señala que las dificultades manifiestas en este tipo de evaluaciones se refieren fundamentalmente a falencias, entre los estudiantes, en procesos de comprensión, inferencia, análisis, construcción de textos y en general bajos procesos de desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento. Del mismo modo se evidencia el deficiente desempeño cotidiano de los estudiantes en la escuela, traducido en bajo rendimiento académico, problemas de comprensión y análisis de lectura, dificultades de análisis y síntesis, y poca capacidad en la resolución de problemas, entre otros aspectos.

En este contexto, durante los cuatro años en los que se ejecutó el mencionado Plan de Educación en Bogotá, se propuso que en las instituciones educativas del Distrito se generaran procesos de mejoramiento que condujeran al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al logro de procesos y resultados más eficaces en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, se puso en evidencia la imperiosa necesidad de analizar las actividades efectuadas en el aula, así como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas por los docentes y el papel desempeñado por los maestros, como puntos de partida para generar cambios y transformaciones en la escuela.

Más recientemente, en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” 2012 - 2016, se encuentra el proyecto *Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia*. En este se consideran acciones pedagógicas, seguimiento al desarrollo y estructuración de orientaciones que privilegien oportunidades para la adquisición de capacidades en los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares. Esto debe lograrse a través de su vinculación con las diferentes modalidades de atención integral que allí se contemplan como pilares de la educación inicial: el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego.

En este orden de ideas, la atención integral a la primera infancia tiene una importancia central para esta administración, dado que en los años iniciales es cuando se generan y fundamentan las bases de los aprendizajes más significativos para la vida de todo ser humano. Durante esta etapa de la vida se desarrollan los pro-

cesos que abren ventanas de oportunidad en los ámbitos físico, neurocognitivo y emocional. De igual modo, se crean los primeros vínculos afectivos que han de constituir la base de la personalidad del individuo. En este sentido, la actual administración de Bogotá propone, en su Plan de Desarrollo, avanzar en la garantía del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas de la ciudad y su atención integral mediante la ejecución del proyecto distrital *Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2012-2016)*, con el cual se espera promover y potenciar el avance integral de los niños y las niñas de primer ciclo en la ciudad.

En consecuencia, en la infancia se deben garantizar los aspectos siguientes:

- Cuidado calificado
- Potenciamiento del desarrollo
- Experiencias pedagógicas significativas
- Acceso a la cultura
- Deporte y recreación
- Promoción de vida saludable
- Alimentación saludable
- Generación de ambientes seguros y protectores
- Construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública

Para la consecución de estas garantías, en el Plan de Desarrollo de Bogotá se proponen varios proyectos prioritarios y uno de ellos es el denominado *Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia*. Allí se contemplan acciones pedagógicas, seguimiento a las orientaciones que privilegien oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares; lo que se logrará a través de su vinculación con las diferentes modalidades de atención integral que contemplan, como pilares de la educación inicial, el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego.

Con la breve revisión de la política educativa distrital de los últimos años se puede ver, entonces, la pertinencia e importancia del proyecto expuesto, en el marco de la relevancia que se ha dado a la infancia y a la garantía del aprendizaje de todos los niños y niñas, en una perspectiva del Derecho a la Educación de Calidad.

Capítulo 2

El modelo biopsicosocial del desarrollo: hacia una perspectiva psicopedagógica del aprendizaje – La apuesta integral del proyecto

Desde una visión integral se puede comprender el aprendizaje como un proceso mediado, en donde interactúan aspectos biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales y comportamentales. Tales componentes están relacionados con la construcción, adquisición y uso del conocimiento, el cual es interiorizado por la persona que aprende a través de experiencias significativas (Fernández, 2011).

Como se expuso en el capítulo anterior, el proyecto producto de tal sistematización —*Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades*— tuvo, en sus orígenes, un eje centrado en el estudio de las dificultades de aprendizaje, por cuanto los grupos de maestros, maestras, orientadores y orientadoras, participantes de la primera fase, concentraban su interés en generar estrategias pedagógicas que posibilitaran a los estudiantes que “no aprendían como los demás” desarrollar sus procesos de una manera diferenciada. Pretendían que se respetara su ritmo y las características particulares del aprendizaje y el desarrollo.

A lo largo de todo el trabajo, durante las fases ya descritas, el equipo de investigación realizó, de manera conjunta con los maestros y maestras, un ejercicio de resignificación conceptual de las dificultades de aprendizaje; se pretendía que trascendiera las posturas clínicas “patologizantes”, desde las cuales se centra el proceso de aprendizaje en factores intrínsecos al sujeto que aprende y, en consecuencia, se “culpabiliza” al estudiante de las denominadas “dificultades”. La resignificación

de tal mirada tradicional partió del supuesto de que el acto de aprender involucra unas condiciones y características particulares del sujeto y, también, una serie de aspectos relacionados con el maestro, las metodologías y didácticas, el ambiente escolar y familiar, las relaciones e interacciones pedagógicas y sociales.

En efecto, Fernández (2011) considera que cualquier alteración interna del niño en términos de su estructura neurobiológica y psicológica, puede llegar a ocasionar dificultades en el proceso de aprendizaje. No obstante, dada la característica integral y contextualizada que tiene el aprendizaje y que constituyó uno de los ejes estructurales del proyecto, no se podría asumir que cualquier proceso de aprendizaje o una dificultad en este pueda considerarse únicamente como una situación intrínseca al sujeto aprendiz; por el contrario, la situación debe ser analizada en un contexto amplio y general que incluya a la escuela, al maestro, a los recursos y materiales de aprendizaje y, en general, al entorno que rodea el acto de aprender.

Se produce, pues, una tensión entre un diagnóstico que plantea el aprendizaje desde lo clínico frente a un abordaje del aprendizaje desde lo pedagógico. Con respecto a esa situación, la coordinadora general de la investigación, Luisa Fernanda Acuña,¹ considera que “en el enfoque psicopedagógico en el que se basa este proyecto, ha sido muy significativa la articulación entre la comprensión del cómo se aprende para poder determinar cómo se enseña”. Su planteamiento está en concordancia con la perspectiva teórica de Fernández (2011), en el sentido de asumir los procesos de aprendizaje desde una mirada que integra el sujeto que aprende, el contexto, el objeto de aprendizaje, la experiencia mediadora y, por supuesto, el maestro como agente conector de dicha práctica.

Las dificultades de aprendizaje a lo largo de la historia se han venido abordando bajo una perspectiva médica y psicológica; esta visión desconoce la importancia de considerarlas en sus contextos que son los que permiten al niño beneficiarse de su realidad inmediata y de esta manera lograr ver su dificultad como una oportunidad.

Hablar de dificultades de aprendizaje desde las corrientes teóricas tradicionales, es hacer referencia a un grupo heterogéneo de manifestaciones en dificultades significativas, que tienen que ver con el uso de la comprensión oral, la expresión oral, la lectura, la escritura, el razonamiento y las matemáticas (De la Fuente, 1996). Ahora bien, para iniciar, es preciso cuestionarse sobre la afirmación acerca de que las dificultades son propias del ser humano, nacen con él, una expresión que ha sido altamente cuestionada por los estudiosos del tema quienes consideran que, por el contrario, las dificultades de aprendizaje pueden surgir en el niño a partir del contexto que lo rodea. Según Hernández (2009), las dificultades de aprendizaje

1 Luisa Fernanda Acuña es profesional especializada de la Subdirección Académica del IDEP.

pueden aparecer debido a distintos factores, los cuales se distinguen en tres ámbitos: Tarea, Aprendiz y Contexto. Planteamiento similar sobre la mirada tradicional de las dificultades de aprendizaje, versus una perspectiva que centre el foco de análisis ya no solo en el sujeto aprendiz, sino en el contexto general del aprendizaje y en las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza, es la propuesta por Acuña (2007).

Así las cosas, las dificultades de aprendizaje relacionadas con la estructura de la tarea tienen que ver con las características de la misma, los procesos y procedimientos que en ella se plantean, y la propia actividad, entre otros factores. Todos estos aspectos se deben planificar de manera coherente por parte del maestro. De manera similar, las dificultades pueden estar asociadas al tipo de enseñanza que se efectúa, al estilo de aprendizaje y a la elaboración del conocimiento propio del maestro que enseña.

Sobre estas relaciones complejas y dialógicas que presenta el análisis de los procesos de aprendizaje, Geidy Ortiz,² coautora del documento, afirmó lo siguiente en una entrevista durante el proceso de sistematización:

Lo que nosotras hemos hecho es un puente, más que esa confrontación entre el enfoque pedagógico versus el enfoque clínico; yo creo que lo que nosotras hemos construido como grupo es un puente que nos permite comunicar esos elementos, que busca de alguna manera analizar los aspectos del aprendizaje que aborda también el enfoque clínico, pero nosotras le hemos dado un abordaje pedagógico a esa mirada de cómo el sujeto aprende en este momento particular de vida, el ciclo inicial, y en ese entender cómo el sujeto aprende, entendemos que tiene que desarrollar unos procesos de base que le permitan acercarse a cualquiera de las ramas del conocimiento de forma asertiva y evitar que en un futuro haya dificultades.

Desde el punto de vista de algunas teorías del aprendizaje, se afirma que las dificultades que se presentan en el niño o aprendiz están relacionadas con sus propias características y tienen que ver con sus conocimientos previos, su enfoque o estilo de aprendizaje, sus procesos metacognitivos y el ritmo de su aprendizaje. Por conocimientos previos se refieren al conjunto de saberes que un niño posee y que le permiten acceder a unos nuevos. Desde la óptica del aprendizaje significativo, son muy importantes por cuanto le dan la oportunidad al sujeto de hacer conexiones con la nueva realidad que cada día le proporciona la escuela. Cuando el maestro, como mediador de la construcción de aprendizaje del niño, no genera procesos y actividades que sean significativos para este y que puedan articularse a su realidad y a su contexto, se crean los bloqueos mal llamados “dificultades de aprendizaje”

² Geidy Ortiz es investigadora, especialista en el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje.

que, como puede verse desde este argumento, en nada tienen que ver con las habilidades y potencialidades del niño.

Los maestros, maestras, orientadores y orientadoras que participaron en este proyecto han encontrado en el fundamento psicopedagógico que integra una mirada biopsicosocial del aprendizaje un valor muy significativo y aportante para sus prácticas pedagógicas. Al respecto una maestra de ciclo inicial³ comenta:

El proyecto nos ha permitido comprender la manera como los niños y las niñas aprenden, teniendo en cuenta no solamente sus procesos de pensamiento sino el tipo de actividades que nosotras debemos hacer en el aula para favorecer el aprendizaje y el desarrollo.

En los encuentros tuvimos la oportunidad de aprender o recordar todo lo relacionado con el desarrollo y estructuras cognoscitivas siempre ligado a nuestro quehacer en el aula.

Ya que el aprendizaje es un proceso no lineal ni unidireccional ni centrado exclusivamente en el individuo que aprende, al analizar posibles dificultades en este, se hace necesario considerar las distintas variables y factores que allí inciden. Al respecto, Fernández (2011) considera que las dificultades de aprendizaje se agrupan de la siguiente manera:

Madurativas. Aquí se incluyen las dificultades neuropsicológicas; la mala lateralización; el insuficiente desarrollo psicomotor del esquema corporal, de las capacidades perceptivo motrices; el deficiente desarrollo del oído verbal, la percepción fonética y retardo en el desarrollo del lenguaje oral.

Caracteriales. Este tipo de dificultades está relacionado con los conflictos que el niño tiene con sus pares, padres y maestros, situaciones que generan estrés y ansiedad durante el aprendizaje. Esta clase de variables son, fundamentalmente, de índole emocional.

Pedagógicas. Tienen que ver con una enseñanza rígida, inflexible, tradicional, que no tiene en cuenta las particularidades del niño o la niña. En este caso se olvida que se debe priorizar, en la selección de los métodos, los medios y la evaluación teniendo en cuenta las potencialidades de sus estudiantes.

Motivacionales. Relacionadas con preparación y motivación familiar insuficientes para la adaptación del estudiante al proceso de aprendizaje.

Desde la mirada del aprendizaje propuesta por Risueño A. y Motta (2007), a través de la neuropsicología dinámica, se reconoce que el aprender es un fenómeno biopsíquico y cognitivo que genera posibilidades para la expresión y la interac-

3 Testimonio extraído de grupo focal realizado en el proceso de sistematización, año 2013.

ción social. En tal sentido se reconoce que el aprendizaje es un proceso integral que aparece durante todas las etapas de la vida, en el cual intervienen el cuerpo, el psiquismo y los procesos cognoscitivos que se dan en un sistema social organizado, sistematizado en ideas, pensamientos y lenguajes. El aprendizaje se produce y evoluciona en el plano del desarrollo emocional, madurativo y relacional; es decir, está vinculado al ser humano en cada etapa de la vida en tanto tiene que ver con sus experiencias sociales y culturales. Esta mirada permite entender el aprendizaje como un proceso bio-psico-social que tiene en cuenta factores biológicos, psíquicos —entendidos como desarrollo afectivo-emocional— y sociales.

Coherentemente con este planteamiento teórico, los docentes, las docentes, los orientadores y las orientadoras que participaron en el estudio destacaron en sus reflexiones el “viraje” que dieron a sus concepciones iniciales sobre el aprendizaje como un proceso centrado exclusivamente en el “aprendiz”. Con ello dieron paso a un enfoque amplio e integral del concepto de aprendizaje. Es así como la siguiente reflexión, realizada por una de las orientadoras⁴ participantes del proyecto, refleja dicha situación:

La formación que uno tiene en la universidad le lleva siempre a ver la dificultad de aprendizaje como una situación propia o que le corresponde a los niños por sus deficiencias o patologías [...] en el proyecto pudimos analizar que el aprendizaje es un tema que no solo está en el niño sino que depende de todas las condiciones y situaciones [...] de la manera como enseñamos y de todo lo que rodea a los niños.

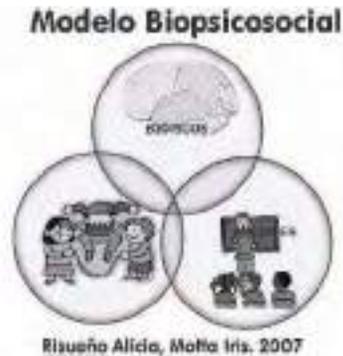
En la misma dirección apunta otra maestra:⁵ “Una de las cosas más importantes del proyecto fue poder ver cómo, definitivamente, los niños y las niñas sí pueden aprender cuando nosotras implementamos otras didácticas y juegos diferentes”.

En efecto, el modelo biopsicosocial explica cómo el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas no solo integra los factores ya mencionados, sino que estos están en constante retroalimentación y articulación. Unos requieren de los otros, el ser humano necesita de la integración para afianzar sus procesos de aprendizaje perdurables, entendidos desde un sistema biopsicosocial no determinista ni localizacionista. Este tipo de enfoque permite su estructuración y organización como plataforma del aprendizaje escolar. Es así como las mal llamadas dificultades en el aprendizaje pueden tener su origen en múltiples situaciones, entre ellas la inmadurez de procesos cognoscitivos, afectaciones de tipo emocional o manifestaciones pedagógicas alejadas de los contextos psicosociales de los estudiantes.

4 Extracto de entrevista realizada a una orientadora – Sistematización 2013.

5 Extracto de entrevista realizada a una maestra – Sistematización 2013.

Gráfica 2: Modelo biopsicosocial del desarrollo



Fuente: Tomado de Risueño y Motta (2007).

Motta y Risueño (2007) plantean que el aprendizaje es un proceso neuropsicocognitivo, autoestructurante y de carácter biopsicosocial. Cada persona nace con posibilidades neurobióticas que le permiten construir el conocimiento; sin embargo, se requiere que interrelacione con el medio para que dicho conocimiento pueda organizarse de forma eficaz. El aprendizaje, como proceso dialéctico, permite una construcción continua, en donde se conjugan procesos personales y la dinámica de transmisión de lo social. De esta forma, el hombre, hacedor de su historia y las experiencias sociales que lo identifican como individuo, constituye un sistema en el cual el aprendizaje se deriva del “ser y hacer con otros”.

Ahora bien, al analizar específicamente las que se han llamado “dificultades de aprendizaje” desde esta perspectiva biopsicosocial, se puede afirmar que múltiples factores intervienen para que el proceso de aprendizaje resulte en fracaso escolar. Algunos están relacionados con los aspectos bióticos y más precisamente con lo neurobiótico, en cuanto se hace referencia al sistema nervioso central (SNC). No obstante, este aspecto no sería válido para la generalidad de las dificultades. Es necesario y preponderante analizar aquellas variables tocantes con la escuela, la familia, el ambiente y, en general, con el contexto en el cual se halla inmerso el sujeto que aprende y las interacciones que en él se generan. Por tanto, allí se pueden ubicar aquellos elementos sociales que están relacionados más con el “cómo se aprende” y “en el ámbito” en el que se aprende, que con el “con qué se aprende” (cerebro), “quién aprende” y “quién enseña”(Las comillas son nuestras).

Las autoras del proyecto *Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades* propusieron una mirada integradora del aprendizaje, con el propósito de prevenir las posibles dificultades así como abordar pedagógicamente las ya existentes. En este sentido, tanto el proceso de valoración como la

implementación de estrategias pedagógicas centradas en el juego se fundamentaron en las diferentes variables y procesos que inciden en el aprendizaje; tuvieron en cuenta los procesos cognoscitivos, de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, los aspectos de tipo emocional, el contexto escolar, las metodologías, las interacciones que ocurren en el aula y, en general, los factores contextuales.

Un aspecto a resaltar tiene que ver con el fundamento emocional en los procesos de aprendizaje. A este respecto, se considera importante mencionar que, al reconstruir la historia del proyecto, se hizo evidente que este ámbito o dimensión del ser humano estuvo propuesto como eje o proceso transversal en las diferentes etapas. Sin embargo, fue necesario volverlo explícito durante las dos últimas fases, por cuanto los maestros y maestras participantes manifestaron con vehemencia la necesidad de intervenir específica e intencionadamente en el aula, en los procesos emocionales de los niños y las niñas. Se consideró que el aprendizaje no solo tiene un fuerte componente afectivo y emocional, sino que la realidad de los estudiantes a nivel familiar y social plantea problemáticas que necesariamente se hacen evidentes en el aula, en las relaciones que se desarrollan en la escuela y, por supuesto, en los procesos de aprendizaje.

En ese orden de ideas, durante los años 2012 y 2013, se trabajó de manera explícita esta esfera, a partir de la incorporación al equipo de investigación de una psicóloga experta en la dimensión emocional del aprendizaje en el contexto integral del desarrollo humano. De esta manera, el análisis de los procesos emocionales que se contemplaron en los instrumentos de valoración se hizo mucho más fuerte y profundo y la propuesta de abordaje pedagógico, centrada en las ludoestaciones, incluyó desde ese momento estrategias específicas para fortalecer la expresión afectivo-emocional en los niños y niñas.

Sobre la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje, Luz Clemencia Albarracín (2013)⁶ expresa:

De este modo, al revisar e intentar comprender las emociones como una de las principales categorías que han servido de base para la atención y abordaje de los procesos psicoafectivos y emocionales, en este proyecto; [sic] se pretende ofrecer al contexto educativo y en favor de la infancia, la posibilidad de ubicarse desde una perspectiva actual producto del análisis de otras posturas a través del tiempo. De esta forma será posible responder a las demandas y retos que este mundo moderno plantea a la vida del hombre, para que la lectura y comprensión que hagamos de las propias emociones y de las ajenas, les permita cumplir su función, como finalmente lo describe Vendrell (2009, 236): «La función de las emociones consistirá en motivarnos en el mundo motivando nuestras acciones y

6 Luz Clemencia Albarracín es especialista en el área de procesos afectivos y emocionales que intervienen en el aprendizaje. Participante como investigadora del proyecto. Fragmento del documento entregado por la investigadora como producto número 2 en el año 2013. (Documento de uso interno del IDEP – No publicado).

fundando ellas mismas actos cognitivos». Son las emociones tan importantes en cada acto de nuestras vidas, que tienen que ocupar el lugar que les corresponde.

En efecto, las emociones y la motivación son funciones superiores que permiten al ser humano transformar las situaciones de aprendizaje en acciones placenteras; por lo tanto, la alteración de estas estructuras ocasiona que dicho proceso se torne en escenarios de dificultad, los cuales deben tratarse de manera eficiente. En el proyecto objeto de la presente sistematización, el desarrollo de los infantes y las infantas constituye base primordial de la articulación del aprendizaje con los componentes biológicos, culturales y de contexto. Por consiguiente, las estrategias pedagógicas de valoración y de abordaje de los procesos de aprendizaje y desarrollo fueron analizadas en un contexto integral evolutivo.

Otra perspectiva conceptual que entra en diálogo con los ejes principales del proyecto es la teoría ecológica del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1987). Este autor plantea que se debe potenciar el estudio del desarrollo en su contexto ecológico; es decir, en los ambientes reales en los cuales convive el ser humano y donde acontece el proceso evolutivo. Por su parte, Bronfenbrenner y Morris (1998) afirman que para comprender completamente el desarrollo del niño se debe tener en cuenta el contexto en el que se produce y las características únicas de la persona que interactúa en dicho entorno. Tales características únicas pueden, a su vez, influir en el entorno y modificarlo de manera que potencien o no algunas trayectorias evolutivas.

Como se verá en el siguiente capítulo, el proceso de valoración realizado en este proyecto, durante la fase 1 (2012), buscó una comprensión profunda del estado de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de los colegios que participaron, de tal manera que se tuviera en cuenta el entorno y las mediaciones que rodean el proceso escolar. Además, que se consideraran las estrategias de abordaje: ludoes-taciones y secuencias didácticas. Se parte, entonces, de la premisa de generar ambientes que potencien las trayectorias evolutivas del desarrollo y del aprendizaje, dentro del contexto escolar.

El entorno se concibe, desde la teoría ecológica, como una serie de estratos interrelacionados; unos, con influencias más cercanas o directas sobre la persona, otros, con influencias más lejanas o indirectas. Según Bronfenbrenner (1993) existen cuatro estratos, estructurados desde los más cercanos hasta los más lejanos que influyen en el niño:

El microsistema. Este estrato comprende los ambientes más próximos al niño y a la niña (familia, escuela, etc.), tanto en su dimensión física y espacial como en los patrones de actividad e interacción con las personas que los conforman.

El mesosistema. Se refiere a los distintos tipos de relaciones que se establecen entre los microsistemas en los que se desarrolla el niño o la niña, es decir, la relación entre los padres y la escuela, etc.

El exosistema. Es el ambiente en el que no está involucrado directamente el niño o la niña, pero que de manera indirecta los afecta a partir de su influencia en actividades y personas que sí forman parte de sus microsistemas. Un ejemplo sería el entorno laboral de los padres, los elementos de política en infancia, la ciudad, etc.

El macrosistema. Este estrato está definido como la cultura o subcultura en la que el niño o la niña está inmerso o inmersa. La cultura incluye los valores, creencias o actitudes característicos de las distintas facetas de la vida. El macrosistema influye de manera directa en cómo se configuran los demás estratos.

Para el caso del actual proyecto, es claro que los procesos de valoración y de abordaje buscaron incidir en aspectos directamente relacionados con el microsistema de los niños y las niñas participantes, a la vez que comprenderlos. No obstante, las estrategias pedagógicas planteadas, así como la reflexión y conocimiento pedagógico derivado del estudio, de manera directa o implícita buscó incidir en los demás estratos y sus configuraciones. Narrativas y relatos de maestras, como los que se presentan a continuación, dan cuenta de la manera como la implementación del proyecto fue trascendiendo paulatinamente a otros estratos influyentes en el desarrollo de niños y niñas: “Se tiene planeado implementar ludoestaciones con los padres para involucrarlos y explicarles la intencionalidad. También se busca que desde casa se apoyen estos procesos”. Otra maestra comenta sobre los resultados del proyecto:

Las ludoestaciones están muy posicionadas en los colegios como estrategia central. Se han logrado transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, motivación hacia la academia y la interacción pedagógica [...] Se abrieron nuevos espacios de autoformación entre los docentes [...] Los padres de familia han encontrado una inmensa ganancia en el proyecto [...] Los maestros de algunos colegios ya se han ganado premios y siguen presentándose a eventos.⁷

Bronfenbrenner (1993) considera que el contexto no es algo estático, sino algo dinámico y cambiante. Durante las diferentes etapas o momentos del desarrollo de los niños y las niñas pueden ocurrir acontecimientos vitales que afecten su trayectoria evolutiva y esto puede influir inevitablemente en la reestructuración de sus contextos. Desde esta óptica, el proyecto asumió el reto de generar para ellos y ellas acontecimientos vitales que desde la escuela pudieran incidir en su trayectoria evolutiva y en sus aprendizajes. Al mismo tiempo, de manera recíproca, se plantearon reestructuraciones en los contextos de aprendizaje escolar al interior de

7 Extractos de narrativas de maestras y orientadores recogidas en grupos focales – Sistematización 2013.

las instituciones participantes, las cuales sirvieron para dar respuesta a las necesidades, características y potencialidades de los niños y las niñas.

Caracterización de las instituciones participantes

Participantes y su ubicación en la ciudad

En la investigación se realizó una caracterización de las instituciones participantes en relación con cada uno de los procesos y áreas abordadas en este proyecto. Dicha tarea tuvo como propósito fundamental recoger la realidad, saberes y experiencias previas de los grupos de maestros, maestras, orientadores y orientadoras de los colegios, a fin de adaptar y contextualizar los diversos componentes y fases del trabajo en sus elementos de cualificación y acompañamiento. Con este fin, se partió de la construcción de un instrumento por parte del equipo investigador. La herramienta fue trabajada por los grupos de orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios seleccionados con el fin de recoger información relacionada con cada una de las áreas que intervienen en el proceso de valoración y en el ejercicio mismo de la investigación implícita en el proyecto.

Para profundizar en aquellos aspectos en los que fuera necesario, cada investigadora aplicó otros instrumentos como entrevistas o grupos focales; con estos fue posible un mayor conocimiento de los aspectos relevantes de las diferentes instituciones.

El tipo de instrumento que los docentes y orientadores de los colegios participantes diligenciaron fue producto de un proceso de análisis y reflexión al interior de cada colegio. La tabla 7 muestra el formato correspondiente.

Tabla 7. Instrumento para la caracterización de las instituciones

1. Datos del colegio donde se desarrolla la innovación	
Nombre del colegio:	Nombre del rector:
Localidad:	Docentes participates:
Dirección:	Número de estudiantes ciclo:
Teléfonos de contacto:	Número de cursos y niveles:
Jornada:	
2. Énfasis del colegio y experiencia desde la innovación o investigación	
Misión (máximo dos párrafos)	
Visión (máximo dos párrafos)	

Énfasis (máximo dos párrafos)
Aspectos que caracterizan al ciclo inicial
Experiencias previas en el campo de la investigación o innovación
Formule la hipótesis para la propuesta de abordaje que desea implementar en ciclo inicial en el marco de este proyecto
3. Experiencias y prácticas pedagógicas en el ciclo inicial
Para fines eminentemente procedimentales y operativos, en este proyecto de innovación se ha realizado la siguiente taxonomía de procesos, que no necesariamente corresponde a una única perspectiva de las dimensiones del desarrollo infantil.
<i>Para cada uno de los siguientes procesos especificar, con el mayor nivel de detalle, los avances que tiene la institución en el ciclo inicial, a nivel de: proyectos, metodologías, didácticas utilizadas, así como dificultades y problemáticas evidenciadas.</i>
Procesos Psico-afectivos
Procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos (atención, memoria, sensopercepción)
Procesos de lenguaje, comunicación y psicomotricidad
(comunicación no verbal, comunicación oral y comunicación escrita).
Procesos Lógico matemáticos

Fuente: elaboración propia.

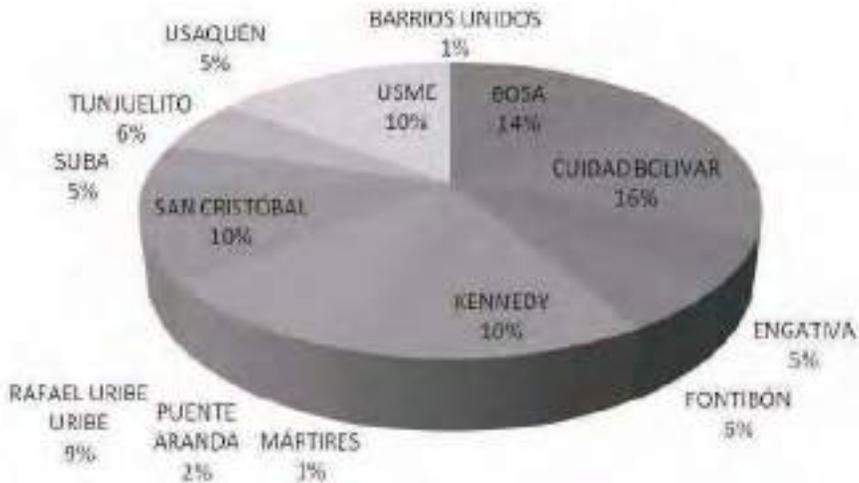
La caracterización fue realizada a las siguientes 44 instituciones que participaron de manera continua en la denominada fase de “Valoración”, realizada en el año 2012:

1. Colegio Brasilia
2. Colegio Carlos Pizarro León-Gómez
3. Ciudadela Educativa de Bosa
4. Colegio José Francisco Socarrás
5. Colegio San Bernardino
6. Colegio Alfonso Reyes Echandía
7. Centro Integral José María Córdoba
8. Colegio San Benito Abad
9. Instituto Técnico Internacional
10. Colegio Pablo Neruda
11. Colegio Alfredo Iriarte

12. Colegio Misael Pastrana Borrero
13. Colegio Palermo Sur
14. Colegio Restrepo Millán
15. Colegio San Agustín
16. Colegio José Acevedo y Gómez
17. Colegio Juan Evangelista Gómez
18. Colegio Juan Rey
19. Colegio La Victoria
20. Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas
21. Colegio Altamira Suroriental
22. Colegio Cortijo Vianey
23. Colegio Gran Yomasa
24. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra
25. Colegio Nueva Esperanza
26. Colegio Santa Marta
27. Colegio Tenerife Granada Sur
28. Colegio Codema
29. Colegio Gabriel Betancourt Mejía
30. Colegio Kennedy
31. Colegio La Chucua
32. Colegio Manuel Cepeda Vargas
33. Colegio Tom Adams
34. Colegio Cristóbal Colón
35. Colegio Friedrich Nauman
36. Colegio Tomás Carrasquilla
37. Colegio Cundinamarca
38. Colegio José María Vargas Vila
39. Colegio Rodrigo Lara Bonilla
40. Colegio Tesoro de La Cumbre
41. Colegio Villamar
42. Colegio Rodolfo Llinás
43. Colegio Distrital España
44. Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero

Las 44 instituciones seleccionadas se distribuyen por localidades como lo indica la gráfica 3.

Gráfica 3. Distribución de colegios participantes en el año 2012 – Por localidades



Fuente: elaboración propia.

Los resultados y el posterior análisis realizado por el equipo de investigación sobre la caracterización en estudio, resultaron insumos significativos para el proyecto. A continuación se presenta el análisis aludido en cada uno de los aspectos indagados en la fase de caracterización.

Misión, Visión y énfasis de las instituciones

Desde el punto de vista cualitativo se pudieron precisar algunas tendencias interesantes en el horizonte institucional de los colegios participantes.

Misión

Un número importante de colegios incluyen en su misión:

Formación integral de sus estudiantes

Una sana convivencia

Formación en valores

Competencias y habilidades comunicativas

Tecnología

Visión

La visión institucional de los colegios destaca, en general, los siguientes aspectos:

La tecnología

Comunicación y convivencia

Educación técnica integral

Artística

Reorganización por ciclos

Inclusión auditiva, cognitiva y visual

Un aspecto a resaltar es la preparación de tres instituciones para la inclusión de niños con discapacidad cognitiva, auditiva y visual.

Énfasis

Las instituciones educativas examinadas se distribuyen cuantitativamente con relación a las áreas enfáticas que desarrollan, de la siguiente manera:

Tecnología: 18 colegios

Comunicación y convivencia: 10 colegios

Artes plásticas: 6 colegios

Inclusión auditiva, cognitiva y visual: 3 colegios

Ciencia: 6 colegios

Vale la pena realzar el interés de las entidades por retomar al ser humano desde su integralidad. Pensar en una educación integral supone partir del desarrollo, ritmos de aprendizaje, fortalezas, oportunidades de mejoramiento y necesidades particulares de los niños y jóvenes. No es partir de la particularidad de las áreas sino de la integración de las mismas, en busca de propuestas pedagógicas que a través de múltiples enfoques —proyectos, unidades didácticas, aprendizaje significativo entre otras— estimulen la comprensión y sobre todo la puesta en práctica del conocimiento.

En ese sentido, encontrar instituciones que afirman estar en búsqueda de una sana convivencia y una formación en valores, ratifica la intención por trabajar la integralidad de los estudiantes y estimular el respeto por el otro y por la diferencia, partiendo de la necesidad de retomar los valores y una adecuada interacción en los

diversos escenarios en los que se desenvuelven: la familia, la escuela y su entorno inmediato. Las habilidades comunicativas se erigen, entonces, como requisito para alcanzar tales propósitos. Durante muchos años la educación ha centrado sus esfuerzos por el conocimiento dejando de lado el desarrollo de habilidades como las comunicativas que son las que finalmente les permite a los estudiantes evidenciar el conocimiento pero, sobre todo, tener la posibilidad de expresar sus sentimientos, necesidades e ideas que lo hacen Humano.

Además, reconocer la tecnología como una herramienta para el aprendizaje significa no desconocer la importancia que esta tiene como medio para acceder al conocimiento; por otra parte, es también responder al interés y motivación que manifiestan los niños y jóvenes, pues ellos hacen parte de un mundo mediado por diferentes canales de comunicación tecnológica. 18 colegios hacen énfasis en la tecnología, número significativo que evidencia el interés en la educación por estimular a los estudiantes hacia el conocimiento y a usar esta herramienta como medio para la comprensión.

Cuatro colegios adoptaron la reorganización curricular por ciclos, propuesta cuyo pilar es la mirada integral de los estudiantes. Tal organización implica cinco ciclos en los que se agrupan los grados por desarrollo e intereses y pretende que los estudiantes alcancen las metas respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Análisis por áreas: procesos de lenguaje y psicomotricidad

Por medio del instrumento de caracterización diseñado por el equipo del IDEP, los docentes y orientadores participantes en el proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades” recogieron información relacionada con el área de Lenguaje y Psicomotricidad, en relación con aspectos como: proyectos, metodologías, didácticas, dificultades y problemáticas evidenciadas en ciclo uno.

Con la lectura del instrumento se precisaron varios aspectos relacionados con Lenguaje y Psicomotricidad que permiten conocer y entender desde qué perspectivas se aborda esta área al interior de las instituciones y, sobre todo, escuchar la voz de los maestros que en últimas es la voz de los protagonistas del proyecto, ya que en ellos recae la educación de los niños y las niñas de ciclo inicial.

El lenguaje a nivel institucional

Para empezar, es importante destacar que en algunas instituciones se menciona *la oralidad como herramienta de interacción y resolución de conflictos*. Se promueve en el aula y fuera de ella para mejorar la convivencia en la escuela. Esta reflexión permite afirmar que la oralidad requiere de un tiempo específico y de un trabajo intencionado y permanente. Por esta razón, el docente en ciclo inicial

debe estimularla a través de actividades que la orienten, con el propósito de que los niños y niñas adquieran las habilidades para expresar sus sentimientos, necesidades e ideas; para que lo hagan con seguridad y de manera adecuada y puedan, así mismo, resolver las situaciones propias de su edad a través del lenguaje oral que caracteriza a los seres humanos. Trabajar para que los niños avancen en la oralidad, implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones: escuchar al otro, pedir y esperar el turno, etc. Si el aula es un espacio en el que no solamente se escucha la voz del maestro sino, además, se motiva la participación de los niños y niñas, ellos, desarrollarán las habilidades necesarias para convivir de manera armónica.

Ahora bien, contemplar el *lenguaje como base del aprendizaje* confirma que en algunas instituciones esta área ha dejado de verse exclusivamente como objeto de conocimiento y ha pasado a constituirse en una herramienta fundamental para lograr procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los maestros manifiestan que el lenguaje les permite a los sujetos conocer el mundo y relacionarse con este, así como elaborar procesos de representación conducentes al pensamiento y la abstracción.

Igualmente se percibe la forma como el lenguaje constituye un eje articulador fundamental entre las diferentes áreas del conocimiento, lo cual se logra a través de estrategias como los proyectos de aula y los transversales, lo mismo que el manejo didáctico del error. Otro aspecto muy interesante es la relación que se establece entre pensamiento y lenguaje, en la que se vislumbra una perspectiva que parte de lo social como “jalonador” de procesos individuales de pensamiento.

Un número significativo de colegios estimula el lenguaje y la comunicación a través de diferentes *proyectos*. Algunos de ellos transversales, propuestos desde la institución, que son incluidos como estrategia pedagógica para estimular los lenguajes gestual, corporal, oral y escrito. La lista de proyectos es variada y rescata en su mayoría la lectura y escritura como instrumentos comunicativos significativos y no como actividades académicas que se centran en habilidades motoras y en repetición y memoria.

Otro aspecto que vale la pena rescatar es el interés de los docentes por implementar *propuestas pedagógicas innovadoras* que rompen con la metodología tradicional de acceder al lenguaje. Entre ellas los profesores mencionan las siguientes:

- La investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) que incluye aspectos de desarrollo de la oralidad y que reconoce al niño como sujeto de conocimiento.

-Proyecto lector y escritural Glenn Doman, con base en didácticas que paso a paso van ubicando al estudiante en el aprendizaje de las grafías, los fonemas y la asociación de las sílabas para el aprendizaje global de la palabra.

-Apropiación, adaptación e implementación del método Negret que se basa en la investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), pero propone una secuencia didáctica que responde a las etapas del proceso de construcción de la lectura y escritura de los niños y las niñas de ciclo inicial.

-Didácticas que promueven el aprendizaje significativo a través de proyectos de aula en los que el estudiante es protagonista al momento de escoger el tema que ha de guiar la investigación y acuerda con su maestro las metas a alcanzar durante el año y los criterios de evaluación que se tendrán para establecer si las metas se están cumpliendo de la manera prevista.

En cuanto al abordaje pedagógico del lenguaje, los maestros mencionan diferentes metodologías para acceder a la escritura y la lectura; entre ellas, *la tradicional*, que se establece desde el diseño curricular y que en ocasiones está descontextualizada. Se señalan otras prácticas en las que se propician *actividades significativas* y que responden al desarrollo y necesidades de los estudiantes, dependiendo del grado en que se encuentren y favorecen la construcción del código de lectura y escritura. Estas prácticas pedagógicas responden a la forma en que los niños y las niñas construyen el código y hacen parte de su proceso y conocimientos previos.

Aunque es una minoría de docentes los que mencionan a los padres en el proceso de adquisición del código de los estudiantes, expresan que los progenitores se sienten cómodos con las prácticas tradicionales, pues son las que conocen y a través de las cuales pueden hacer seguimiento al aprendizaje de sus hijos.

Cuando se quieren implementar otras experiencias, los padres se sienten inseguros pues consideran que la forma de aprender es haciendo planas. En este sentido, es necesario incluir a la familia en el proceso de sus hijos y a través de escuelas de padres invitarlos a conocer las propuestas y permitirles participar en la educación de los niños desde otras perspectivas. Si se les muestran las bondades de hacer una construcción del proceso y no solo una práctica repetitiva y de memoria, las familias estarán en capacidad de apoyar a los niños y las niñas en casa.

Dificultades que se evidencian con mayor frecuencia

En el área de lenguaje se mencionan dos clases de dificultades, una relacionada con los niños y otra con los maestros.

En relación con la primera, los docentes manifiestan encontrar dificultades relacionadas con oralidad desde el lenguaje expresivo, comprensivo y espontáneo. Se destacan en los instrumentos de caracterización afirmaciones como la siguiente:

Para ayudar a los estudiantes a obtener la oralidad que esperamos, debemos recordar que aunque los niños llegan al colegio hablando es tarea de los educadores promover aulas donde se hable en todo momento, al igual que para escribir los niños aprenden escribiendo, para hablar, aprenden hablando.⁸

Los maestros y maestras plantean igualmente otras ideas:

En este ciclo la oralidad se debe privilegiar pues es a través de ella que el niño expresa su pensamiento. No debemos conformarnos con que los niños tengan buen vocabulario. La articulación de las palabras a través de la conciencia fonológica se debe estimular en todos los grados del ciclo inicial. El significado del lenguaje y la posibilidad de comunicarse con un discurso coherente se logra en un aula donde se escuche la voz del niño. No podríamos pretender que los niños y niñas se comuniquen a través de la escritura cuando no pueden hacerlo de manera fluida a través de la oralidad. Lograr que los estudiantes sigan instrucciones, realicen seguimiento visual al interlocutor y respeten turnos se alcanza con la práctica. Uno de los propósitos fundamentales de ciclo inicial es desarrollar la oralidad de los estudiantes.⁹

Otras de las dificultades que los docentes mencionan en los niños, están relacionadas con la apropiación del código, en donde afirman encontrar con frecuencia dislexia, disgrafía, disortografía, retraso simple del lenguaje y no hay reconocimiento de los grafemas trabajados.

En consecuencia, es importante encontrar las causas de las necesidades mencionadas. En algunos casos, las maestras afirman que los niños llegan a uno de los grados de ciclo inicial sin haber cursado años anteriores. Otra cantidad importante de estudiantes proviene de familias en las que no se les estimula el lenguaje oral ni escrito y la escuela asume que deben manejar cierto desarrollo porque así lo estipula el currículo. Un diagnóstico de entrada para conocer el desarrollo de los niños en lenguaje en cada grado de ciclo inicial, permitirá diseñar una estrategia pedagógica que responda a sus necesidades.

En cuanto a las dificultades relacionadas con los maestros expresan:

- Grupos demasiado numerosos.
- No existen unos lineamientos generales para trabajar en lecto-escritura, lo que genera fracturas en el proceso cuando el estudiante cambia de docente.
- Los padres no colaboran en casa con lo planteado en el colegio.

8 Anotaciones realizadas por maestros, maestras, orientadoras y orientadores en los instrumentos de caracterización aplicados – año 2012.

9 Ibid.

- No hay continuidad en los procesos de los estudiantes cuando pasan a ciclo 2.

La cantidad de alumnos en los grupos es una variable que dificulta la tarea del maestro, pero es una realidad distrital con la que se debe trabajar. Si se conoce el proceso de los estudiantes, las aulas se pueden subdividir en grupos, por desarrollo, y de esta manera se diseñan actividades que estimulen el proceso de acuerdo con las necesidades.

Con respecto a los lineamientos institucionales, es necesario establecerlos desde el ciclo para que sea un acuerdo y no un trabajo personal, esto permite continuidad en los ciclos subsiguientes.

Psicomotricidad a nivel institucional

En la lectura de la caracterización de comunicación y psicomotricidad se evidencia que un número significativo de docentes trabaja las dos áreas de manera indiscriminada, lo que no permite tener claridad de la importancia del trabajo de cada una. Esta es una dificultad que nace desde la formación de las docentes en educación preescolar, ya que no se profundiza como se requiere en la importancia de lo psicomotriz como elemento o componente relevante para el aprendizaje. Teniendo en cuenta lo mencionado, es claro que cuando la mayoría de los docentes enumeran sus prácticas pedagógicas se centran en aspectos muy aislados de la motricidad: el agarre de pinza, el rasgado, el entorchado, etc.

Al igual que en lenguaje, en psicomotricidad se mencionan proyectos institucionales que contribuyen a su desarrollo o fortalecimiento en los estudiantes; sin embargo, el número de proyectos disminuye considerablemente si se comparan con los de lenguaje.

Dificultades que se evidencian con mayor frecuencia

Los docentes, las docentes, orientadores y orientadoras, en un número significativo, manifiestan que los niños tienen dificultades en motricidad fina, en aspectos como el manejo de la pinza y del espacio, y que tienen un manejo motor grueso, que afecta la escritura y el control postural.

Para precisar estas necesidades, se debe recordar que la psicomotricidad consiste en una actividad interdisciplinar cuyo objetivo fundamental es la motricidad conductual. El niño, antes que nada, es movimiento. Por eso la psicomotricidad se concibe como la percepción del desarrollo estructural y funcional, según el cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. En el aprendizaje y desarrollo de la escritura se establece esta relación psicomotriz, donde se relacionan lo cognitivo, lo psicológico y lo afectivo.

De manera que es necesario retomar la fundamentación teórica de la psicomotricidad para tener elementos que permitan entender la necesidad de su desarrollo en ciclo inicial, pues todo lo que se haga en su favor incidirá a lo largo de la vida de los estudiantes.

Conclusiones generales de la caracterización en esta área

Una vez realizado el proceso de caracterización de las instituciones participantes en las áreas de lenguaje y psicomotricidad, se pueden mencionar las siguientes conclusiones relevantes:

- Existe una interesante tendencia a no posicionar el lenguaje como área de conocimiento aislada y desligada de los aprendizajes escolares, tampoco como llena de contenidos sin sentido; por el contrario se evidencia el lenguaje como proceso, herramienta central en la escuela, que trasciende el contenido y el aprendizaje memorístico y mecanicista de la lectura y la escritura.
- En las respuestas de los docentes, las docentes, los orientadores y las orientadoras se puede leer de manera implícita la articulación entre pensamiento y lenguaje y entre este y el aprendizaje. Dichas relaciones resultan no solo pertinentes sino cruciales, por cuanto repercuten en las prácticas pedagógicas, en tanto se fortalecen actividades didácticas y proyectos de lenguaje que propenden por el avance en los aprendizajes y habilidades de pensamiento de los niños y las niñas. De esta manera, se puede ver el lenguaje como eje transversal de los aprendizajes.
- De manera coherente con las conclusiones anteriores, se presenta en un gran número de instituciones el desarrollo de proyectos institucionales o proyectos de aula que favorecen los aprendizajes y procesos de desarrollo, desde el lenguaje como eje central o tema transversal de dichos proyectos.
- Es importante destacar que si bien la tendencia general es la de ver el lenguaje y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura desde un enfoque comunicativo, en algunas instituciones persisten prácticas tradicionales y mecanicistas del lenguaje. Vale la pena anotar que algunas de las que reportan la permanencia de estas prácticas manifiestan que las resistencias al cambio se dan por creencias muy arraigadas, tanto en los colegios como en los padres de familia.
- En lo concerniente al área de psicomotricidad, se podría afirmar que mayoritariamente es un eje alrededor del cual existe un gran desconocimiento y pocas prácticas y proyectos orientados hacia su fortalecimiento. En general, el cuerpo y el movimiento no parecieran ser temas centrales ni preocupaciones en la escuela.
- Finalmente, se puede afirmar que la caracterización resulta un ejercicio muy enriquecedor, que permite no solamente tener un acercamiento muy aproximado

con las realidades de los colegios. También, que posibilita hacer algunos ajustes en el proceso de cualificación y acompañamiento que se está realizando con las instituciones, por cuanto se partirá de los saberes de los maestros y se generarán discusiones orientadas a aquellos elementos en los que se encuentran las principales tensiones y dificultades relacionadas con los procesos de lenguaje y psicomotricidad.

Análisis por áreas: desarrollo del pensamiento lógico – matemático

Con respecto al desarrollo del pensamiento lógico-matemático en ciclo inicial, de la información obtenida a través del instrumento de caracterización se establecieron las siguientes categorías de análisis:

Trabajo con material concreto para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático

En esta categoría se evidencia cómo, en algunas instituciones educativas, ya es claro que a través del material concreto los niños y niñas pueden realizar reflexiones acerca de las acciones que realizan sobre los objetos con los que se interactúa; que son una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial. Todo ello, sumado a la perspectiva del juego como actividad rectora en este ciclo de formación, marca una tendencia en la que el trabajo con material didáctico se integra de manera activa a las prácticas pedagógicas de los maestros en este nivel.

Se utiliza material concreto estructurado (bloques lógicos, regletas de Cuisenaire, ábacos, tangram, geoplanos, etc.) y no estructurado (tapas, palos, para alcanzar fines comunes). Sin embargo, al hablar de las dificultades, algunos maestros manifiestan que no hay criterios didácticos unificados, lo que permite inferir que se le dan variados usos al material concreto.

El pensamiento lógico-matemático desde los dominios disciplinares

Debido a que las matemáticas son una de las áreas fundamentales dentro de los procesos académicos, hay una marcada tendencia a orientar el trabajo que se realiza con los niños en el ciclo inicial desde el manejo de algunas temáticas fundamentales y desde *lo nocional*. Algunos maestros y algunas maestras abordan la labor en los primeros cursos desde características de los objetos y opuestos, denominándolos como conocimientos nocionales. De acuerdo con lo expresado por los docentes y las docentes participantes, se hace imperativo trabajar en lo nocional como requisito indispensable para enseñar el código numérico.

En esta misma categoría se encuentran las instituciones que fundamentan sus prácticas desde *el dominio de los subcampos*, asociados al campo del pensamien-

to matemático: subcampo numérico, subcampo espacial, subcampo, métrico y subcampo variacional y aleatorio. Se sustenta que la estructura curricular está determinada desde esta propuesta de la Secretaría de Educación Distrital, siendo el dominio del subcampo numérico al que mayor énfasis se le da.

Otra tendencia que se evidenció en esta categoría es la de instituciones que toman como referente los *Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional*, como el eje desde el que se fundamenta el desarrollo del pensamiento lógico-matemático a través del desarrollo de los cinco tipos de pensamiento que lo componen: numérico y sistemas numéricos, geométrico y sistemas geométricos, métrico y sistemas de medida, variacional y sistemas algebraicos y analíticos y pensamiento aleatorio y sistemas de datos. De igual modo, las instituciones que se encuentran en esta categoría evidenciaron que se le da un énfasis muy marcado al desarrollo del pensamiento numérico.

En los modos de hacer en el aula, el trabajo que los maestros orientan va desde la explicación tradicional donde el maestro conceptualiza, da ejemplos y luego se practica; hasta el trabajo de análisis de lo realizado con material concreto.

El pensamiento lógico-matemático desde el desarrollo de procesos cognitivos

En esta categoría se encuentra un grupo de instituciones mucho menor que el anterior. Estos colegios, desde sus prácticas, privilegian el desarrollo de procesos cognitivos de base, no exclusivamente, es decir, trabajan a través de conocimientos disciplinares, pero se hace un especial énfasis en actividades que privilegian el desarrollo de procesos.

También es importante subrayar que un porcentaje significativo de instituciones priorizan el trabajo *desde el manejo espacial*, en un primer momento, lo que ellos llaman nocional (relaciones espaciales, arriba-abajo, delante-detrás, lateralidad, etc.) y, en otro momento, tomando como referente el manejo del cuerpo del propio niño en el espacio. Esta postura marca una significativa diferencia con el énfasis que otras instituciones le dan al manejo de lo numérico.

El trabajo por proyectos para desarrollar pensamiento lógico-matemático

En esta categoría se encuentran dos miradas para entender el trabajo por proyectos. En una, se contempla la actividad desde proyectos de aula, donde se busca potenciar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde la conexión de su aplicabilidad en situaciones de la vida cotidiana y donde los proyectos de la tienda escolar y el supermercado son reiterativos.

En la otra se encuentran los colegios que han hecho esfuerzos para que, a través de asesorías externas, se desarrollen propuestas alternativas de intervención peda-

gógica que contribuyan al mismo fin, lo que hace que, en su mayoría, se lideren desde las coordinaciones del área los procesos con este tipo de apoyos.

Principales dificultades encontradas en esta área

Esta categoría fue clasificada en dos aspectos importantes que constituyen el eje conceptual del proyecto: registrar las dificultades no solo en los niños y las niñas sino también tener una mirada más sistémica y de contextos que pueda reconocer la implicación de la familia y la escuela en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Una de las miradas está centrada en los estudiantes y en las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en ellos, las cuales pueden estar relacionadas con bajo desempeño en el reconocimiento de conceptos matemáticos, de números, cantidades y formas geométricas al solucionar problemas con operaciones sencillas, al establecer secuencias numéricas, al ubicar cifras para el desarrollo de operaciones (valor posicional) y al relacionar cantidad con representación escrita.

Otra de las dificultades que es reiterativa es que los niños y las niñas faltan constantemente a clase y no cuentan con un acompañamiento activo de su familia.

Otra mirada contempla las dificultades que se presentan en el contexto institucional. Los rasgos que marcan esta tendencia son: la resistencia a los cambios de paradigma por parte de directivos y docentes; confusión y desconocimiento disciplinar; no todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en los proyectos; dificultad en la articulación del primero y segundo ciclos, ya que no hay una continuidad en los procesos que se desarrollan; no existen unos lineamientos generales en cuanto a la didáctica para fomentar el pensamiento lógico-matemático. Todo esto genera fracturas en el proceso cuando el estudiante cambia de docente. Al igual que en el caso anterior, se espera que el apoyo familiar hacia el estudiante permita el desarrollo de sus habilidades a través de la realización de tareas.

Análisis por áreas: desarrollo de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje

Por medio del instrumento de caracterización que se utilizó, se recopiló información para conocer qué tipo de intervención se desarrolla en la escuela desde los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje. Conscientes de la importancia de entender el contexto de las instituciones participantes y de escuchar los anhelos, los sueños y las prácticas de los maestros, las maestras, los orientadores y las orientadoras, se establecieron las categorías de análisis que a continuación se presentan:

Proyectos que estimulan los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos

En algunas instituciones educativas ya existen proyectos que desde su estructura permiten el desarrollo de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos; reconocen estos como la plataforma para el aprendizaje escolar, haciendo conciencia que un trabajo desde estos procesos genera madurez en los niños y las niñas y fortalece el aprendizaje de una manera significativa.

Se ve también cómo la lúdica y el juego son ejes rectores que generan conocimiento en los estudiantes de ciclo inicial y cómo las docentes están integrando en su práctica pedagógica el desarrollo de procesos de base con la utilización de material didáctico.

Estrategias de implementación de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos en el aula de clases

Esta categoría resultó ser una tendencia marcada en las instituciones que participan en el proyecto. Se destacan las diferentes estrategias que se están desarrollando en la mayoría de los colegios; si bien, no en todos existen proyectos sólidos fundamentados en los procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, como en la primera categoría, sí existen espacios de trabajo con los niños y las niñas a este respecto.

Se evidencia un buen nivel de análisis de los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores frente a la necesidad y la importancia de trabajar procesos de base. Existe un reconocimiento de parte de ellos frente a cómo fortalecer y madurar el desarrollo de sus estudiantes a través de estrategias y actividades relacionadas con la atención, memoria y sensopercepción, principalmente. En las experiencias planteadas por los docentes se observan como ejes el juego y la articulación con proyectos de aula o actividades significativas.

En este momento existe una apertura de parte de los maestros hacia el conocimiento y manejo de procesos cognoscitivos y neuropsicológicos a fin de favorecer el aprendizaje escolar. Si bien persisten algunas posiciones académicas y conceptuales, hay un alto índice de maestros participantes en el proyecto con una perspectiva de desarrollo y procesos en ciclo inicial.

Procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos como plataforma para el aprendizaje del desarrollo del pensamiento matemático

Esta categoría emerge dado que ocho colegios participantes refieren con su información que los procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos se trabajan

al interior del ciclo articulándolos con proyectos específicos en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Si bien existen unas propuestas que reconocen la relación entre procesos cognoscitivos, pensamiento lógico y matemáticas, y cómo estos procesos de base están estrechamente relacionados, también se observa que otros docentes y orientadores los desconocen y los relaciona con los del pensamiento lógico-matemático, más, por cuestiones taxonómicas o de denominación y no desde una mirada del desarrollo.

Por otra parte, se pudo observar que existe confusión en la relación entre memoria, atención y especialmente la percepción espacial global. Se estarían conjugando en una misma estrategia diversos procesos. Lo ideal es que los docentes puedan reconocer qué procesos preceden a otros y cuáles deben ser considerados de manera prioritaria para fortalecer el desarrollo y el aprendizaje escolar.

Procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos como plataforma para el aprendizaje del lenguaje

Esta categoría emerge dado que nueve entidades de las seleccionadas plantean que los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos se trabajan al interior del ciclo articulándolos con proyectos específicos desde el lenguaje y psicomotricidad.

Existe una clara tendencia frente a la articulación de estos procesos. Es evidente que una manera de trabajar los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos, en el contexto escolar, se da a través del lenguaje y, principalmente, de la adquisición del código lecto-escrito.

También se observó que la mayoría de propuestas reflejan una adecuada articulación y una estructura de la forma de trabajar procesos base, tales como la retención visual, la retención audio-verbal y la discriminación auditiva para llegar a la lectura.

Asimismo, varios participantes expresaron la necesidad de trabajar procesos sensoriales (*Gnosias*) para luego desarrollar aspectos psicomotores que son la base práctica de la escritura como habilidad constructiva por naturaleza.

Trabajo desde la Orientación Escolar

En esta categoría fue posible evidenciar cómo los orientadores escolares de las instituciones educativas participantes en el proyecto tienen un papel protagónico frente al abordaje de los procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades, desde los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos del aprendizaje.

Se observa que hay gran interés y motivación por parte de los orientadores por apoyar a los niños y las niñas que presentan alguna situación o necesidad particular en su aprendizaje. Las dificultades más notorias, por lo menos desde el síntoma o la manifestación, están relacionadas con los procesos de atención, seguimiento de instrucciones y retención de información visual y auditiva.

Se percibe una tendencia por abordar estos procesos desde una perspectiva pedagógica, al interior de la escuela, y no desde una mirada clínica diagnóstica. Si bien pueden existir algunos estudiantes con condiciones fisiológicas que requieren una atención profesional externa, se observa que la apertura de los orientadores es construir estrategias de valoración e intervención escolar oportunas que puedan ser desarrolladas en ciclo inicial.

Se requiere de contextualización de la propuesta y de un trabajo en equipo con docentes para unir esfuerzos con el fin de fortalecer el aprendizaje escolar. Se ve que el trabajo realizado por los orientadores desde el apoyo individual requiere de mucho tiempo y que el trabajo grupal puede generar mayores logros.

Principales dificultades encontradas

Esta categoría fue clasificada en tres aspectos importantes que constituyen el eje conceptual del proyecto y es el de reconocer que las dificultades no están presentes en los niños y las niñas; se debe tener una mirada más sistémica y de contextos que pueda abordar la implicación de la familia y la escuela en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Por lo anterior, a pesar de que en la información recolectada se evidencia que las dificultades presentes en los estudiantes son atribuidas con mayor frecuencia al bajo desempeño en la atención, la memoria, la percepción y los hábitos de estudio, se percibe que en algunas instituciones, para los docentes y orientadores hay dificultades en los niños y las niñas que son el resultado de fallas al interior del colegio, dado que en algunas instituciones no existen espacios para fortalecer los procesos cognoscitivos.

Un último elemento en esta categoría hace referencia a que algunos participantes sugieren que las dificultades de atención, organización y hábitos de estudio que muestran los estudiantes pueden estar relacionadas con la falta de límites, orden y normas en la dinámica familiar. Por otra parte, consideran que situaciones de inmadurez en los niños y las niñas pueden ser producto de negligencia en cuanto al estado nutricional y de condiciones básicas. Otras instituciones hacen énfasis en que las dificultades de los niños pueden manifestarse al no tener, al interior de la institución, ningún tipo de intervención en el ciclo inicial en cuanto a los procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, reconociendo además su importancia para el desarrollo.

Análisis por áreas: procesos psicoafectivos

El proceso de caracterización fue el primer paso para motivar y gestionar la participación de las instituciones en el proyecto. Este ejercicio permitió comprender las condiciones del contexto de cada centro educativo en las diferentes dimensiones del desarrollo infantil; de esta manera se pudieron definir las principales problemáticas atendidas y las estrategias empleadas con el fin de encaminar la cualificación y orientación a las instituciones en forma correspondiente a sus necesidades.

La información que los docentes aportaron fue categorizada para favorecer el análisis e identificación de prioridades en cada aspecto analizado. Dentro de las categorías particularizadas se encontraron las principales problemáticas de los procesos psicoafectivos que afrontan los estudiantes del ciclo I, las acciones y programas que están dirigidos a los estudiantes para incentivar y favorecer el desarrollo de esta dimensión, así como las estrategias que se plantean para el desarrollo y fortalecimiento de dichos procesos.

Principales problemáticas atendidas respecto a procesos psicoafectivos

Los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores reconocieron que las problemáticas que atienden son producto de las condiciones familiares de los niños y las niñas, aunque no se establecieron relaciones de causalidad directa, y otras se generan a partir del contexto en el que se desenvuelven las mismas familias.

Dentro de las necesidades de atención individual se especificaron como prioritarias aquellas que afectan el desempeño académico de los niños, las conductas disruptivas que interfieren en el normal desarrollo de las actividades académicas y que por su intensidad y frecuencia afectan incluso el desempeño del grupo: la impulsividad, déficit de atención y de seguimiento de instrucciones y problemas para asumir hábitos y seguir rutinas.

Por otra parte, están las conductas que afectan la relación de los niños entre sí, por ejemplo la agresividad, dificultad que es reportada con alta frecuencia; la violencia en contra de objetos o personas; el acoso o matoneo; el maltrato verbal y físico; los juegos agresivos; la falta de tolerancia con el comportamiento del otro y la falta de respeto por las pertenencias de los demás. En la interacción específicamente con los maestros o los adultos, se describen el desconocimiento de las figuras de autoridad y la dificultad para asumir normas y límites. Finalmente, se individualizaron otras necesidades que afectan el bienestar y desempeño personal, entre las cuales se destacan las dificultades para adaptarse a los cambios y las referidas al control de la ansiedad; baja autoestima y la falta de afecto y autocuidado.

En cuanto atañe a las familias en general, se puede determinar que presentan dificultades en su configuración, por la ausencia de uno de los progenitores, comúnmente el padre; incluso, se dan casos de ausencia de ambos y los niños permanecen bajo el cuidado de abuelos u otros familiares. La carencia de los padres se da comúnmente por la disolución de vínculos, abandono y por falta de tiempo para atender a los hijos debido a las precarias condiciones laborales.

Por lo demás, se encuentran familias cuya dinámica se ve afectada en sus procesos de relación entre sus miembros. Estas relaciones están caracterizadas por el maltrato físico o psicológico e inadecuada comunicación. También se evidencian figuras parentales disfuncionales que no logran identificarse como figuras de autoridad frente a sus hijos. Otros pueden ser autoritarios en extremo, con dificultad para establecer rutinas y hábitos en casa y generalmente no realizan el acompañamiento que los niños requieren, pues no cuentan con tiempo adecuado como consecuencia de sus condiciones laborales o porque no tienen claridad de la importancia de dicho acompañamiento; los docentes definen este comportamiento como negligencia.

Se presentan, adicionalmente, otras condiciones que corresponden al contexto y que tienen gran peso en las problemáticas como son el desplazamiento, la violencia, niveles socioeconómicos difíciles, pobreza extrema, cambio de domicilio constante y contextos de consumo de sustancias psicoactivas. Muchas de las familias presentan más de una de las problemáticas enunciadas.

Acciones, planes y programas implementados por los colegios para incentivar y atender los procesos psicoafectivos

En muchas de las instituciones educativas se reportó la realización de acciones que, aunque desligadas, pretenden apoyar el desarrollo de procesos psicoafectivos. Otros colegios refirieron planes estructurados, con objetivos y metodologías definidas, incluso con apoyo desde la dirección y planteadas dentro de los objetivos institucionales.

Se describieron diversas y variadas metodologías con temáticas dirigidas a favorecer el desempeño y bienestar personal, así como las que buscan optimizar las relaciones interpersonales y la convivencia. De igual forma describieron acciones para respaldar la educación sexual y de género.

Los docentes también enunciaron acciones que les permiten atender los procesos psicoafectivos cuando los niños y las niñas se encuentren afectados y afectadas. Una buena parte de las instituciones cuenta con el apoyo de un orientador o una orientadora que tiene a cargo la coordinación de los programas y de realizar talleres y otras actividades. Un recurso importante, detectado solo en algunas institu-

ciones, tiene que ver con la remisión a especialistas por medio de convenios con servicios de salud y otros centros.

Otra categoría importante está relacionada con las estrategias que motivan la participación de los padres. En muchos colegios se registran actividades donde los padres y madres participan como agentes conductores o facilitadores de la formación de la dimensión psicoafectiva de sus hijos. Se encontraron planes estructurados y otras gestiones que complementan los procesos adelantados con los niños, se describen las metodologías utilizadas y los principales tópicos tratados. Sin embargo, a pesar de que se cuenta con estas estrategias para estimular la participación de los padres, es precisamente la poca respuesta de su parte una de las principales dificultades para la planeación y desarrollo de la atención a los procesos psicoafectivos.

Análisis por áreas: experiencias previas en investigación e innovación

Cabe recordar que la caracterización, en el marco de este proyecto, fue concebida por el equipo de investigación como el proceso a través del cual se pudieron conocer a fondo los saberes, experiencias y antecedentes de las instituciones, en el ámbito de aquellas categorías relacionadas con los componentes, procesos o dimensiones del proyecto.

La caracterización, desde el punto de vista investigativo, constituyó la posibilidad de abandonar la tendencia que muchas veces tiene quien interviene o indaga “desde afuera”, a partir de supuestos acerca de lo que ocurre en la realidad escolar. La tarea implicaba, entonces, el reto de conocer las dinámicas y particularidades de cada uno de los centros educativos en estudio, a fin de adaptar y contextualizar todas las acciones que se derivaran del proceso de cualificación y acompañamiento.

De otro lado, para los docentes y orientadores vinculados a dichos colegios, el ejercicio de caracterización constituyó la posibilidad de reconocerse y reconocer a sus entidades en sus experiencias, procesos, avances y limitaciones. Como ya se describió, el instrumento de caracterización diseñado por el equipo de investigación incluyó ítems que recogían la historia institucional, los procesos, resultados y avances en cada una de las dimensiones (lenguaje, pensamiento matemático, desarrollo psicoafectivo y procesos cognoscitivos), dando un especial énfasis a las prácticas pedagógicas que sustentaran o evidenciaran los relatos y descripciones de los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores.

Específicamente, en el componente investigativo, la caracterización incluyó dos aspectos fundamentales: 1) formas de organización y prácticas pedagógicas en el ciclo inicial y 2) antecedentes de los grupos de maestros a nivel de desarrollo de proyectos de innovación e investigación.

El primer aspecto tenía como propósito conocer la estructura de los colegios, en cuanto a organización escolar, propuestas curriculares, metodologías, etc. en la etapa escolar sobre la cual se desarrolla este proyecto. Esto a fin de contar con información para adaptar y contextualizar el modelo de valoración y abordaje que plantea el IDEP, pero también se buscó tener elementos de análisis que posibilitaran articularse a la formulación de proyectos que realizaran los profesores para cada una de las instituciones.

La caracterización, desde el área de investigación y sistematización, así como de los modelos y enfoques de ciclo inicial, constituyó un ejercicio muy enriquecedor de cara al proceso de cualificación y acompañamiento que se llevó a cabo con los colegios, pero también como insumo investigativo del proyecto.

En cuanto a los modelos presentes en ciclo inicial, vale la pena destacar que la mayor parte de las instituciones se ha articulado en torno a la reorganización por ciclos y, sobre ello, han realizado algunas transformaciones en su organización y en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, es un camino que apenas comienza y que amerita realizar reflexiones profundas con los docentes acerca del sentido del ciclo inicial y de las rupturas que se deben generar frente a prácticas tradicionales que parecieran anquilosarse en la escuela.

Con respecto a los antecedentes investigativos de los docentes, orientadores e instituciones, la tendencia prioritariamente marcada es hacia la realización de proyectos de abordaje o intervención pedagógicos: de aula, transversales, de innovación, etc. Pero hay una falencia significativa en el desarrollo de investigaciones sistemáticas y rigurosas que produzcan conocimiento pedagógico que se revierta en las prácticas de los maestros. Estas y otras reflexiones fueron compartidas e incorporadas a las sesiones de trabajo con los docentes y orientadores que participaron en esta fase del proyecto, lo cual generó, sin duda, interesantes discusiones como puntos de partida para la investigación.

Capítulo 3

La valoración: nuevos sentidos y nuevas prácticas

La evaluación sin duda es uno de los temas, elementos o componentes de la educación que cobra importancia para todos los estamentos. Bien sea en el marco de las políticas educativas, de la institución o del aula de clase, dado que permite dar cuenta del comportamiento de una población en un determinado aspecto, ya esté relacionado con la calidad o la cobertura.

No es desconocido que desde políticas internacionales se viene planteando la utilización de pruebas censales y pruebas del Estado que permitan señalar los niveles alcanzados por una población en aspectos relacionados con el lenguaje, las matemáticas y otras áreas del conocimiento. En los colegios, la evaluación se constituye en un criterio de referencia y comparación frente a otros y de valoración de calidad frente al Estado y a las familias. Tanto el uno como las otras, referencian el nivel en el que se encuentra el colegio para la matrícula de los hijos, en tanto, criterio de calidad de “los mejores colegios”. Para los docentes, ha constituido una herramienta importante en cuanto a la promoción de los estudiantes y en algunos casos como mecanismo de control y poder en el aula. Para la familia constituye una de las principales razones de acercamiento al colegio con el fin de conocer los resultados de los desempeños de sus hijos e hijas en las diferentes áreas o en los cursos.

En esta cascada de intereses, los estudiantes también han aprendido a asumir la evaluación como un proceso a partir del cual se pierde o se gana, se clasifica, se premia o castiga, se gana en reconocimiento o no, situación que se evidencia en

expresiones como “es que yo no sirvo para las matemáticas porque a mí me va muy mal”, “obtuvo el primer puesto”, etc.

Al reconocer esta realidad es claro que no es fácil realizar cambios profundos en el tema de la evaluación. Dadas las concepciones e imaginarios que soportan muchas de las decisiones del proceso educativo. Estas están relacionadas con el sistema de poder, control, promoción y valoración social que sobre este tema han acumulado los diferentes actores, quienes asignan un significado a la evaluación a partir de las comprensiones que sobre educación, conocimiento, enseñanza y aprendizaje han construido social y culturalmente.

Asimismo, es preciso reconocer que la evaluación se constituye en la síntesis que concretiza la intención de un proceso educativo, el cual está directamente relacionado con la práctica pedagógica y los procesos didácticos. Por ello, si el interés formativo del docente es el manejo o dominio de contenidos, sin duda la evaluación estará en esa dirección o si le interesa ver la capacidad de análisis, la resolución de problemas, su propuesta evaluativa se orientará en esa dirección

Estudiosos sobre el tema de la evaluación han planteado diferentes supuestos y modelos para abordarla. La mayoría de ellos se inscriben en una intencionalidad pedagógica orientada especialmente hacia la cuantificación de objetivos o logros alcanzados frente a tareas propuestas. En esta línea se inscriben autores como Bobbit (1918), Tayler (1949), Bloom (1976), entre otros, quienes coinciden en la necesidad de señalar y establecer la relación entre los objetivos planeados y los objetivos logrados, enfoque que ha permeado fuertemente las prácticas evaluativas a lo largo de la historia, las cuales están condicionadas por múltiples factores de orden social, político, cultural y educativo que inciden y condicionan las formas de ser y hacer evaluaciones.

Ahora bien, es importante recordar en este punto el nombre del proyecto objeto de la sistematización que se presenta: Valoración y abordaje de procesos de desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial. En los antecedentes expuestos en el primer capítulo se describió cómo uno de los proyectos que dieron origen a este estudio estuvo centrado en la construcción de herramientas para la evaluación de procesos de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas en el ciclo inicial, a partir de la fundamentación conceptual que fue construida de manera conjunta con grupos de orientadores y orientadoras. El interés por indagar acerca de las formas, intencionalidades e instrumentos de evaluación era manifestada por los orientadores y las orientadoras que en ese entonces formaron parte de dicho proyecto, como una necesidad de comprender los procesos de los niños y niñas para generar, en consecuencia, estrategias pedagógicas coherentes con sus necesidades. Es de resaltar el significado de lo que en este proyecto significó esa comprensión, dado que fue

este sentido el que llevó al equipo de investigación a resignificar y reorientar el concepto de “evaluación”, para dar paso al de “valoración”, no asumiéndolo como un asunto meramente nominal sino como un tránsito significativo hacia una profunda reflexión sobre la manera en que se construyen y evolucionan los procesos en la infancia.

Sentido de la evaluación en la primera infancia

Los procesos de evaluación correspondientes a los niños y las niñas de la primera infancia han estado guiados, mayoritariamente, a lo largo de la historia de la educación, por un enfoque integrador sobre la evolución de las dimensiones de desarrollo, tanto en la familia como en los años iniciales en el Jardín y el centro educativo preescolar. Al iniciar la educación básica, por una extraña decisión asociada a los niveles escolares y probablemente a las exigencias del sistema educativo, los factores que orientan la evaluación son diferentes. Desde allí se evidencia un énfasis por la evaluación de contenidos relacionados con las diferentes áreas del conocimiento.

En ese contexto, abordar la evaluación en la primera infancia exige reconocer cinco ámbitos que ayudan a entender sus objetivos, según lo explica Castaño (2009): la comprensión de los estudiantes, la práctica pedagógica, la organización social del aula, la planeación y el proceso de evaluación en sí mismo.

Por eso, la pregunta central, cuando se piensa en evaluar en esta etapa, está relacionada con la comprensión que se tenga sobre la infancia, sobre cómo aprenden los niños y las niñas y qué aspectos potencian los aprendizajes. Como bien lo señala este autor, el propósito de las acciones que se realizan en el aula es lograr que los estudiantes logren aprender aquello que el docente enseña (Castaño, 2009). Esta perspectiva conceptual va muy de la mano con aproximarse al conocimiento de estos procesos desde la valoración, más que desde la tradicional connotación de evaluación.

Así las cosas, y a partir de los antecedentes del proyecto, cuando el proceso investigativo condujo a la integración de algunos componentes de los dos ejes temáticos trabajados que dieron lugar a un único estudio orientado a examinar la enseñanza y el aprendizaje en los niños y las niñas del ciclo inicial, el análisis de los resultados llevó a tomar dos grandes pilares para el proyecto: la valoración y el abordaje pedagógico (centrado en ludoestaciones y secuencias didácticas). Se consideró, pues, que la valoración de los procesos constituye un elemento central, en la medida en que es necesario y pertinente alcanzar una mirada comprensiva del desarrollo y aprendizaje en los niños y las niñas del ciclo inicial; no con propósitos clasificatorios ni de diagnóstico, sino con una intencionalidad de análisis pedagógico.

El señalado fue, entonces, el horizonte que orientó el trabajo con los docentes, las docentes, los orientadores y las orientadoras participantes. Allí, un tema fundamental estuvo centrado en las visiones sobre la infancia y el reconocimiento de la importancia de los procesos de desarrollo, manifestadas en expresiones y prácticas de los maestros participantes. Algunas de las expresiones que se recogieron a lo largo del proceso de sistematización dieron cuenta de la transformación en las percepciones y concepciones sobre evaluación dando paso a una perspectiva de valoración. Así se evidencia en el siguiente testimonio de una de las maestras:

Los estudiantes son valorados de una manera más amplia, teniendo en cuenta sus diferencias individuales y el proceso que llevan de tal manera que se pueda ofrecer apoyo necesario para mejorar.

Comprender y posibilitar los procesos de desarrollo implica conocer cómo funcionan los procesos de construcción de conceptos de tal forma que se pueda apoyar la apropiación y transferencia de los aprendizajes en los niños.

Ampliar la comprensión sobre las dimensiones de desarrollo de los niños e identificar logros y dificultades relacionados con los procesos de desarrollo exige conocer y valorar cada niño y reconocer los procesos que inciden o afectan el aprendizaje.¹

El trabajo realizado a lo largo de la valoración del proyecto posibilitó la comprensión de las dinámicas de los procesos de desarrollo y aprendizaje, como lo expresa Ortiz (2012):

Así, este proceso complejo de evolución a lo largo del ciclo vital, resultado de la interacción entre diversas variables: genéticas y ambientales, es regido por principios y leyes que permiten respuestas cualitativas y cuantitativas a nivel biológico, cognitivo y psicosocial, que se pueden enmarcar dentro de un patrón dotado de gran flexibilidad, complejo proceso que se ha denominado desarrollo.²

Pero esta es una concepción que no debe ser ajena a las aulas, a los maestros y menos a las instituciones educativas en general. Porque reconocer en cada niño y en cada niña la etapa de su desarrollo con las características propias de la genética y el ambiente hace realidad la posibilidad de educar en y desde la diversidad, y, por ende, favorecer las diferentes dimensiones del ser humano. Descubrir en cada niño y niña la velocidad y el ritmo en que se dan las correspondientes pérdidas y ganancias de su desarrollo, permite hacer realidad el respeto a la diferencia, lo que se constituye en un reto alcanzable para el maestro que asume la pasión por educar.

1 Expresiones de profesores de colegios registradas en el informe de Yolanda Blanco. Documento interno del IDEP. No publicado.

2 Ortiz G. Enfoque biosipedagógico en el proyecto de valoración. 2012. Documento interno del IDEP no publicado.

De esta manera, formar en y desde la diversidad, comprendiendo la diferencia y atendiendo a cada ser en su individualidad, se convierte en este proyecto en la posibilidad de responder a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, reconociendo el nivel de desarrollo en el que cada estudiante se encuentra y generando estrategias de intervención pedagógicas con el fin de potenciar su aprendizaje y hacer de este una experiencia significativa (Acuña, 2013).³

El proceso de valoración transformó en muchos aspectos las percepciones y concepciones de los maestros y las maestras sobre el concepto de evaluar en sí mismo y sobre la manera como se comprende el desarrollo infantil. Manifestación de ello se evidencia en expresiones y relatos como los siguientes:

La valoración permite comprender los avances de los niños y establece un análisis sobre el desempeño de los estudiantes.

Permite identificar las fortalezas y dificultades de los niños y presentar alternativas pedagógicas coherentes.

Pasar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa, romper con la regulación, la clasificación, esto para nosotros es la valoración.

Los estudiantes son valorados de una manera más amplia, teniendo en cuenta sus diferencias individuales y el proceso que llevan de tal manera que se pueda ofrecer apoyo necesario para mejorar.

A partir del proceso de valoración se logra identificar las habilidades de los niños y los aspectos donde hay dificultad.

Permite la participación activa de los estudiantes y la atención a las necesidades particulares de los estudiantes a partir de un conocimiento y apropiación de los docentes sobre los procesos de aprendizaje, elaboración de materiales y realización de actividades variadas.

Hay un cambio frente a la comprensión del desempeño de los niños y las niñas; ya no se piensa en la remisión al psicólogo para hacer un diagnóstico sino en qué puedo hacer a nivel pedagógico para potenciar en el niño su desarrollo.

La observación se constituye en una herramienta fundamental para el maestro, para orientar sus procesos de aprendizaje.⁴

Elementos muy interesantes se destacan de los anteriores relatos. Entre ellos, las nociones de diversidad, participación, comprensión de habilidades y necesidades, observación; todos ellos aspectos presentes en la intencionalidad o el “para qué” de la valoración.

3 Entrevista realizada a Luisa Fernanda Acuña.

4 Extractos de narrativas de maestros, maestras, orientadoras y orientadores obtenidas en grupos focales – sistematización 2013.

Metodología y ruta seguida en la valoración

El proceso de valoración propiamente dicho consistió en la aplicación de los instrumentos diseñados y validados por el equipo de investigación y su correspondiente puntuación y análisis. Con tal fin, se definieron algunos lineamientos para la selección de la muestra estadísticamente representativa de los estudiantes, correspondiente al 30%. En consecuencia, cada grupo de docentes, orientadores u orientadoras de las instituciones estableció la población, las fechas y horarios para la aplicación de los instrumentos a los niños y las niñas y diligenció el formato respectivo. En este debía aparecer la información relacionada con cursos a evaluar, número de estudiantes por curso a quienes aplicaría la evaluación y las fechas del caso. La información fue consolidada desde la coordinación del proyecto, con el fin de controlar todo el panorama de lo que sería el proceso de aplicación en los 44 colegios, así como seleccionar aquellas instituciones a las cuales se haría acompañamiento in situ. Además se acordó, con la supervisora del contrato, escoger aquellos colegios que tuvieran un número significativo de estudiantes a valorar.

Para las aplicaciones en que fue necesario el acompañamiento, se invitaron docentes y orientadores de otros colegios, a fin de que pudieran observar y modelar posteriormente el proceso en sus colegios. De igual manera, se realizó un registro filmico en algunas instituciones. Este material fue subido al sitio web del proyecto y utilizado por los docentes y orientadores como estrategia de modelamiento y de análisis.

Se escogieron tres semanas para llevar a cabo el proceso de aplicación en todos los colegios, de manera que todos estuvieran valorando al tiempo y se pudiera cumplir con las fases que se habían establecido. En dicho lapso, el equipo de investigación en pleno se desplegó por los centros educativos para realizar el acompañamiento y modelamiento diseñados.

A esta altura, es importante resaltar que los docentes, las docentes, las orientadoras y los orientadores evidenciaron un gran compromiso con el proyecto y un alto nivel de apropiación e interiorización de los instrumentos, tanto en su fundamentación conceptual como en su estructura metodológica y procedimental. Así mismo, tuvieron ideas e iniciativas muy interesantes para la aplicación, lo cual se evidenció en el diseño de ambientes de aprendizaje muy ricos para la implementación de la prueba, uso de materiales concretos y llamativos para los niños y seguimiento puntual del protocolo de aplicación. Sobre este instrumento, el equipo de investigación realizó una revisión profunda del proceso y de la prueba de cada curso, con el propósito de garantizar los ajustes necesarios al protocolo establecido.

A cada colegio se le entregó un CD, donde se encontraban los instrumentos de valoración de todos los grados, el cuento (hilo conductor de la prueba) y el protocolo. Este kit de aplicación fue muy útil para la puesta en marcha de la actividad.

Los instrumentos de valoración y su aplicación

La puesta en marcha del proceso de valoración se llevó a cabo a través de la aplicación de la batería de instrumentos que el equipo de investigación base del proyecto venía diseñando, piloteando y validando con el concurso y participación de los orientadores y las orientadoras, desde fases anteriores, como se describió en el primer capítulo.

El trabajo conceptual y metodológico efectuado en los años anteriores dio como resultado un modelo, una ruta e instrumentos basados en una actividad valorativa que se ejecutó mediante la creación de un ambiente propicio para la motivación y participación de los niños y las niñas. El momento de la valoración partió de la lectura de un cuento (elaborado por el equipo de investigación), que recrea una situación de cumpleaños similar o cercana a situaciones y vivencias de los niños y las niñas. La lectura del cuento se hizo en un ambiente de aula previamente creado y decorado por las maestras, en alusión al eje temático del cuento.

La imagen 1 ilustra la carátula del cuento, mientras la imagen 2 da cuenta de un momento de la aplicación de la prueba.

Imagen 1. Carátula del cuento “El dulce cumpleaños de Santiago”. Eje temático de la valoración.



Fuente: equipo investigador.

Imagen 2. Momento de aplicación de instrumentos de valoración en una de las instituciones participantes – Se observa la ambientación del aula en el tema central de la prueba (cumpleaños)



Fuente: equipo de investigación.

A lo largo de la lectura del cuento la maestra narradora facilita y genera la interacción entre los niños y las niñas. En ese sentido, se destaca que el momento mismo de la valoración constituye una posibilidad de aprendizaje. Una maestra dice al respecto:

La metodología prevista para la valoración centrada en el juego sin duda constituye una ruptura con el enfoque de la evaluación tradicional, prepara un ambiente de dialogo, y de acercamiento que da confianza al niño para desarrollar las actividades que se le piden [...] esta estrategia posibilita la comprensión de los procesos de desarrollo de los niños.⁵

Una vez finalizada la lectura del cuento, el proceso de valoración continúa con la aplicación de instrumentos (pruebas) que como ya se mencionó fueron diseñadas, piloteadas y validadas por el equipo de investigación. La gráfica 4 ilustra la estructura de los procesos valorados.

Es importante aclarar que la división en procesos o dimensiones obedece a un asunto estrictamente metodológico, relacionado con la formación y experticia de cada una de las integrantes del equipo de investigación, a fin de facilitar el análisis por procesos, sin que ello implique una visión fragmentada del desarrollo.

5 Fragmento de entrevista realizada a una maestra participante en el proyecto – Proceso de sistematización 2013.

Gráfica 4. Procesos abordados en la valoración



Fuente: equipo de investigación.

La manera como se estructuró la valoración por procesos se ejemplifica en la siguiente matriz realizada para Transición e ilustrada en la tabla 8.

Tabla 8: Estructura de procesos valorados – Grado Transición

Actividad Rectora: Juego Tema Dinamizador: Celebraciones					
Transición	Procesos	Subprocesos	Línea de Indagación	Estrategias Metodológicas	
	Procesos Socioemocionales				
	Independencia				
	Autocontrol	Control de emociones			
		Control de impulsos			
	Interacción	Con pares			
		Con adultos			
	Motivación				
	Contacto visual				
	Procesos Cognoscitivos - Dispositivos Básicos				
	Atención	Sostenida			
	Percepción visual	Constancia perceptual			
	Factores Neuropsicológicos				
	Retención visual	Recobro			
	Percepción Espacial Global	Síntesis espacial			
	Cinético	OFA			
	Lenguaje				
	Oralidad	Comprensión-Producción			
	Conciencia Fonológica	Aislamiento de sonidos			
	Acercamiento al código de escritura	Reconocimiento de regularidades del sistema. Escritura espontánea.			

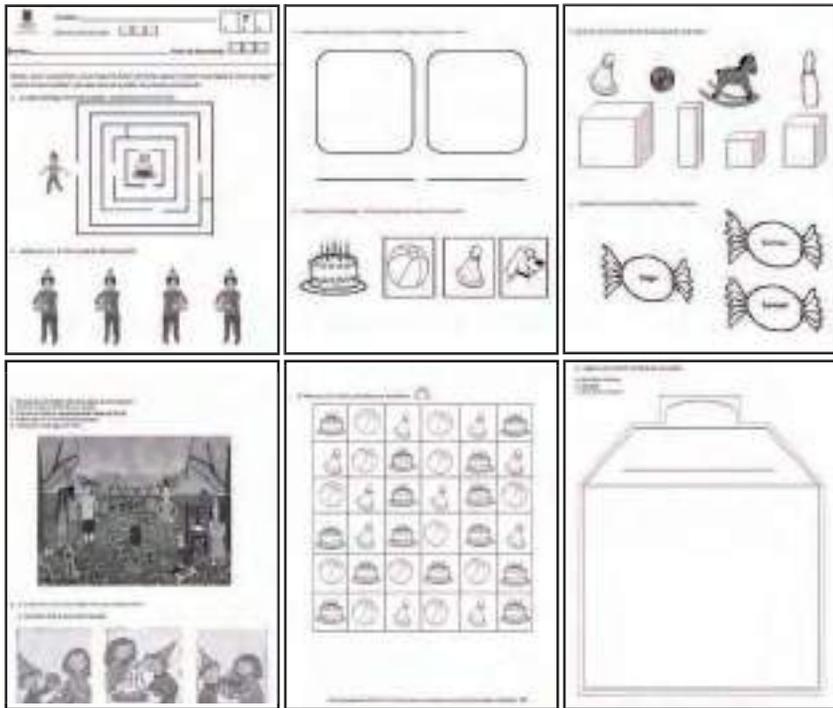
Actividad Rectora: Juego I Tema Dinamizador: Celebraciones					
Transición	Procesos	Subprocesos	Línea de Indagación	Estrategias Metodológicas	
	Pensamiento Logico Matemático				
	Clasificación				
	Relación	Establece semejanzas y diferencias atendiendo a dos criterios.			
		Relaciones de orden + / -			
	Relaciones espaciales	Relaciones topológicas			
		Relaciones de volumen			
	Secuencia Temporal				
	Procesos Psicomotores				
	Coordinación Motriz Fina	Agarres, manejo del espacio gráfico coordinación visomotora			
	Coordinación Motriz Gruesa	Control postural - equilibrio			
	Esquema corporal	Representación gráfica			
	Ritmo de trabajo				

Fuente: equipo investigador.

En la tabla se pueden apreciar los subprocesos que fueron tenidos en cuenta para la valoración en cada dimensión del desarrollo y del aprendizaje. Los procesos y subprocesos fueron similares en los instrumentos de los diferentes grados (Kínder, Transición, Primero y Segundo), con las variaciones correspondientes a las características propias de cada etapa.

Para cada uno de los cursos se diseñó una prueba, cuya aplicación se completó con juegos y actividades recreadas con material concreto en cada nivel. El registro del desempeño y observaciones pertinentes que plasmaron los docentes, las docentes, las orientadoras y los orientadores en el momento de la aplicación se transcribió en una rejilla diseñada para tal fin. En la imágenes 3 y 4 se presentan ejemplos de instrumento (prueba) y de la rejilla correspondiente para el grado Transición.

Imagen 3. Instrumento de valoración de procesos grado transición



Fuente: equipo investigador.

Imagen 4. Rejilla de registro de desempeño grado Transición



PROYECTO DE INNOVACIÓN EN VALORACIÓN Y ABORDAJE DE PROCESOS DE DESARROLLO, APRENDIZAJE Y SUS DIFICULTADES EN EL CICLO INICIAL

VALORACIÓN ESTADO DEL DESARROLLO GRADO PRIMERO

NOMBRES Y APELLIDOS: _____
FECHA DE NACIMIENTO: _____ **EDAD AÑOS:** _____ **EDAD MESES:** _____
FECHA DE APLICACIÓN: _____ **EVALUADOR:** _____

PROCESOS									
SOCIOEMOCIONALES	PRE	E	B/A	EP	COGNOSCITIVOS	PRE	E	B/A	EP
Independencia	Obs				Atención				
Interacción					* Sostenida-selectiva	1			
* Con pares	Obs				Percepción				
* Con adultos	Obs				* Constancia perceptual	2			
Contacto visual	Obs					4a			
Motivación	Obs					12			
Autocontrol	Obs								
DFH (Emocionales)	Obs								

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN					PRE	E	B/A	EP	PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO					PRE	E	B/A	EP
Comprensión y expresión oral								Relaciones Topológicas									
* Articulación OFA	Obs							* Detrás	9a								
* Fluidez verbal	Obs							* Lateral	9b								
* Coherencia	Obs							* Afuera	9c								
								* Sobre	9d								
								* Debajo	9e								
Código Escrito								Relaciones Espaciales									
* Representación gráfica								* Capacidad	12								
* Escritura espontánea								Contradicción	91/2								
Dictado								Relaciones de Cantidad									
Conciencia fonológica								* De orden	11a								
Lectura								* Cardinalidad	11b								
PSICOMOTORES	PRE	E	B/A	EP				* Código numérico	10								
Esquema Corporal	13b							Secuenciación									
Coordinación Visomotora	3							* Temporal (4 eventos)	10								
Manejo de Espacio	13a							OBSERVACIONES									
Agarres	Obs																
Apoyo de mano no prefer.	Obs																
Continuidad en el trazo	5																
Direccionalidad del trazo	6																
Continuidad en el corte	13c																
Ritmo de trabajo	Obs																
Control Postural	Obs																

ESCALA DE VALORACIÓN	
Excelente	E
Bueno con Apoyo	B/A
En proceso	EP

Fuente: equipo investigador.

Puntuación y análisis

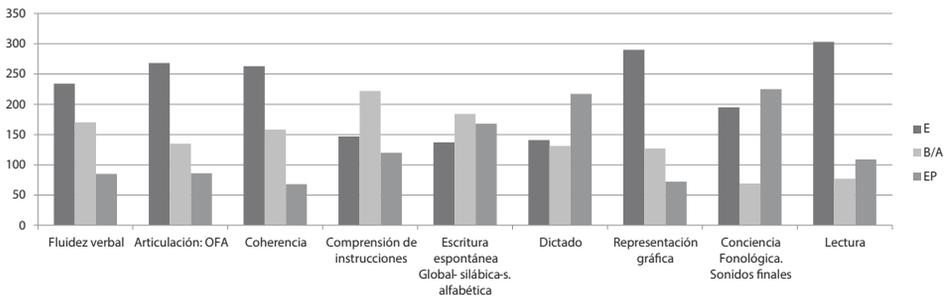
El paso siguiente a la aplicación de los instrumentos en todas las instituciones fue la realización de sesiones de cualificación y acompañamiento para proporcionar a los participantes las herramientas necesarias a fin de realizar la puntuación (calificación) de las pruebas y el posterior análisis cualitativo de los resultados. La ruta seguida para este proceso fue la siguiente:

- Trabajo del equipo de investigación para la creación del aplicativo de puntuación. En años anteriores se habían construido unas tablas con la herramienta Excel para hacer la puntuación de las pruebas. Aunque ese instrumento fue bastante útil, resultó obsoleto y poco amigable para lo que se haría en esta ocasión con un número tan elevado de colegios. Así, el equipo de investigadoras explicó a la ingeniera del proyecto el funcionamiento de la tabla y las necesidades específicas de puntuación en cada área. Con estos insumos, la profesional diseñó un aplicativo mucho más sencillo de manejar para los docentes, el cual permitía introducir los datos en línea de todos los niños evaluados.

- Ingreso de datos al aplicativo. En sesiones de cualificación y acompañamiento con todos los docentes, se les capacitó en el manejo de la herramienta tecnológica y en el análisis de las respuestas de los niños, para introducir los datos. Participó en pleno el equipo de investigación con el objetivo de brindar el soporte requerido en cada una de las áreas. En forma similar, el ingreso de los datos al aplicativo fue apoyado por las investigadoras.
- Análisis estadístico. Una vez las instituciones terminaron de ingresar los datos de todos los niños, la ingeniera del proyecto consolidó toda la información por colegio y la envió en archivos de Excel a las investigadoras de cada área. Ellas realizaron las gráficas estadísticas de cada colegio y las devolvieron a los docentes y orientadores participantes para iniciar el respectivo análisis cualitativo.

Los datos estadísticos de los resultados de los niños y las niñas de cada una de las instituciones se presentaron a los colegios como se ilustra en la gráfica 5.

Gráfica 5. Ejemplo de gráfica estadística derivada de la valoración



Fuente: equipo de investigación.

- Análisis cualitativo. La realización de la interpretación y análisis cualitativo de los resultados se llevó a cabo a través de diferentes estrategias: en sesiones de cualificación y acompañamiento se explicaron los elementos a tener en cuenta para que el equipo de cada institución realizara la interpretación de las gráficas elaboradas por las investigadoras. Los grupos de docentes de cada una de las instituciones hicieron su propio análisis, mientras que la investigadora especialista en cada uno de los procesos realizó el examen cualitativo de los subprocesos específicos de su área.

Asimismo, desde coordinación se llevó a cabo un análisis general, con el cual se identificaron los principales resultados, tendencias y hallazgos. Las conclusiones se presentan más adelante.

Los resultados del proceso de valoración

Los resultados que a continuación se presentan fueron producto de la evaluación aplicada a un número total de 1.244 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Kínder: 58 estudiantes

Transición: 378 estudiantes

Primero: 478 estudiantes

Segundo: 330 estudiantes

Total: 1.244 estudiantes

En los siguientes apartados se muestran los resultados estadísticos y cualitativos por cada uno de los procesos valorados en los colegios participantes. Inicialmente se presenta una breve fundamentación conceptual de cada proceso valorado, luego aparecen las gráficas estadísticas generales por curso (consolidado de todos los colegios) y enseguida el análisis cualitativo general del proceso.

Resultados de la valoración de procesos de lenguaje y psicomotricidad

Perspectiva conceptual que orienta el área de lenguaje y psicomotricidad

En este proyecto, el lenguaje es concebido como proceso e instrumento central de comunicación e interacción del sujeto con otras personas y con el medio que le rodea. Desde los planteamientos de Halliday (1975) existen tres importantes meta funciones del lenguaje que fueron tomadas en cuenta en el proyecto, tanto en la fase de valoración como de abordaje. Dichas funciones son: función ideativa, función interpersonal y función textual.

La primera de ellas hace referencia a la relación que se establece entre el sujeto hablante y el mundo que le rodea; determina la forma como ve el mundo. La función interpersonal facilita el establecimiento de relaciones sociales; es una función interactiva que expresa los diferentes roles sociales que se dan en el acto de comunicarse. Finalmente, la función textual da cuenta de la correspondencia entre la lengua y las situaciones en la cual se emplea. Estas tres funciones estuvieron presentes en todas las actividades realizadas para el trabajo en procesos de lectura, escritura y oralidad.

Así las cosas, la oralidad es entendida como modalidad de realización del lenguaje humano, que involucra los procesos discursivos de hablar y escuchar (producción y comprensión). Es la primera experiencia del lenguaje que enfrenta el niño, ya

que está presente en todas las actividades vitales del entorno inmediato y en consecuencia se constituye en sistema primordial de acción, interpretación y producción de la significación. De acuerdo con Walter Ong (1987, 172), “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad”.

La oralidad como actividad del lenguaje involucra el ejercicio del pensamiento y distintas formas de interacción; también está muy ligada al dominio afectivo de la acción humana. Desde el punto de vista de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna, partir de la oralidad significa encontrarse con el niño en la búsqueda de sus posibilidades expresivas y progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas.

El lenguaje debe ser ante todo una herramienta de interacción entre pares y adultos, los niños y las niñas de ciclo inicial están comenzando un proceso de socialización diferente al que tenían en casa, encuentran en la escuela actores desconocidos para ellos hasta el momento. El lenguaje hablado les permite la adaptación a este medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, costumbres, etc., correspondientes al contexto. A través del lenguaje, aprenden a saber lo que se espera de ellos, qué tienen que esperar de los demás y a comportarse en cada situación. Los docentes y las docentes deben estimular la oralidad de los niños y las niñas de ciclo inicial para empezar el aprendizaje de la lengua. Los niños aprenden a hablar si están rodeados de personas que les hablan, de allí la importancia de que el adulto, tanto en casa como en la escuela, sea modelo que los motiven a encontrar en el lenguaje un instrumento comunicativo. El interés o no del niño o niña por comunicarse está determinado por relaciones positivas o negativas con las personas de su entorno; si la relación gira en un ambiente de afectividad, el estudiante se esforzará por imitarlas y aprender de ellas, si hay carencias afectivas no habrá motivos para comunicarse.

En cuanto a la lectura y el código escrito, este se reconoce a través de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Ellas plantean cómo los niños llegan con conocimientos construidos a nivel social de lo que representa leer y escribir. De acuerdo con su teoría, los primeros conflictos cognitivos que el niño enfrenta comienzan por considerar que la escritura conlleva algunas propiedades del objeto que representan. Al igual que el dibujo, la escritura representa para el niño el contenido del mensaje. En este nivel, el niño no diferencia entre dibujo y escritura, ambos significan lo mismo. Más adelante los niños comienzan a analizar las propiedades de la lengua escrita, a esta fase se le denomina nivel simbólico o pre silábico, pues ya empiezan a relacionar la escritura con el concepto que tienen del objeto. Así, por ejemplo, los niños de corta edad opinan que a los objetos grandes les corresponde una escritura proporcional a su tamaño.

En una etapa posterior, el niño se plantea un nuevo problema, el de la relación sonora del habla, y piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder la letra con cada símbolo emitido; esta conceptualización corresponde a un nivel lingüístico y se denomina hipótesis silábica.

Cuando el niño trata de identificar los textos del medio en que se desenvuelve, su hipótesis silábica no le es suficiente y debe construir una nueva hipótesis que le permita comprender las características alfabéticas del sistema de escritura y establecer así una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla accediendo al nivel alfabético.

Desde esta perspectiva general de lenguaje, lectura y escritura, a continuación se describen los subprocesos que fueron valorados en esta área.

Subprocesos que fueron valorados

Oralidad

Comprensión. De acuerdo con Cortés (2000) y Martín (1991), la comprensión es una facultad comunicativa que cubre la totalidad del entendimiento de una narración, en tanto se comprenden y se realizan producciones orales significativas partiendo de la desagregación y entendimiento lingüístico de los fonemas, sílabas, palabras, etc., llegando hasta la significación y apreciación personales.

Vocabulario. Existen dos tipos de vocabulario: el productivo o activo que es aquel que el individuo emplea para expresarse, y el receptivo o pasivo que es el que recibe e interpreta. Ambos, son relativos al nivel de desarrollo mental de cada individuo, sin que sean independientes uno del otro; por el contrario, podría considerarse que el primero es consecuencia del segundo (Cervero y Pichardo, 2000; Melka, 1997).

Fluidez. Hace referencia a la cantidad y calidad de información que un individuo puede expresar al momento de pronunciarse, de tal manera que realice una manifestación temática secuencial, coherente y comprensiva (Menjura, 2007).

Coherencia. Considerada, según Stubbs (1987), como un elemento esencial en la conversación, por la connotación interactiva y progresiva en su construcción. La coherencia posee una globalidad que se desarrolla por los significados existentes entre un texto y sus interlocutores. Se puede entender como un efecto que se erige cooperativamente en la medida que la conversación progresa. El propósito en este proceso de cualificación es replantear los conocimientos sobre la especificidad del objeto de enseñanza, en ese caso el lenguaje, para recoger, desde todas las áreas, los aportes que sirvan a la comprensión y la posterior reflexión del uso de este objeto en el salón de clase.

Escritura

Conciencia fonológica. Según Rueda y Sánchez (1996), esta categoría hace referencia a la facultad de manejar por voluntad propia las secuencias fonémicas por las que están conformadas las palabras, es decir, el entender que un sonido o fonema está caracterizado por un signo gráfico.

Construcción del código de escritura. Consiste en la ilustración de las letras y los sonidos que ellas representan lo que a la postre permite la escritura. El niño estará en capacidad de lograr conjugar estos dos aspectos con el objetivo de decodificar con destreza para asimilar un texto autónomamente. Durante la primera etapa, el progreso de la conciencia fonológica y el aprendizaje del código alfabético se fortalecen conjuntamente. Estos requieren una enseñanza cierta, metódica y significativa. De acuerdo con Alegría (2006), el procesamiento es automático, no obstante existe una distinción entre el niño que sabe leer y el que no lo sabe y se basa en la facultad de otorgar un sentido justo a las palabras contenidas en una frase.

Dentro del desarrollo del ejercicio docente, uno de los mayores desafíos en ciclo inicial ha sido el poder apoyar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura y sobre todo en los últimos tiempos, para lo cual es necesario que el maestro tenga presente siempre lo que significa e implica la palabra. En la medida que los niños y niñas interactúan van construyendo un sistema complejo de conocimientos de tal manera que cuando llegan al colegio poseen algunos esquemas básicos para lograr un aprendizaje y ciertas nociones previas. El aprendizaje es una experiencia que transforma y demanda los sentidos, pues presenta la opción de codificar y representar la información a través de variados mecanismos: lenguaje, símbolos matemáticos, figuras y movimientos (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Escritura espontánea. Hace referencia a la proximidad inicial de los niños al intentar entender lo habitual de un sistema tradicional de escritura. En la escritura espontánea, los niños pueden “escribir” con dibujos, esto es, simbolizar la situación de la que quieren hablar a través de la expresión gráfica. Avanzada la etapa anterior, los niños van efectuando actos de escritura con las utilidades de los símbolos. Estos intentos preliminares son usados de manera didáctica para reflexionar sobre la habitualidad de la escritura, de manera tal que sea posible desarrollar un análisis paralelo entre la forma como ellos escriben de manera espontánea y la manera como se escribe convencionalmente. Lo que se espera de este proceso de confrontación es que el niño elabore sus propias hipótesis y vaya acercándose paulatinamente a la escritura convencional (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Escritura Convencional. Una vez superada la escritura espontánea, y elaboradas por parte de los niños y las niñas sus propias hipótesis sobre la manera correcta de escribir, están en capacidad de descubrir la regularidad y convencionalidad del

sistema de escritura. Consecuentemente, ellos contarán con las facultades para expresar de forma autónoma sus sentimientos y pensamientos. Posterior a este descubrimiento de la escritura convencional, el estudiante se enfrentará a la aceptación y manejo de las normas ortográficas del sistema lingüístico (Ferreiro, 1994).

Lectura

Una de las propiedades de la lectura es construir significado. A un niño hay que hablarle como si entendiera todo, porque el niño en la primera infancia ya está leyendo la voz. Según Cabrejo (2001), la primera lectura que el ser humano hace es la de aprender a leer la entonación de la voz de quienes lo rodean y su primer libro es el rostro de su progenitora. La lectura es fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas en lo lingüístico, cognitivo, emocional y lúdico. Incentivar la lectura en ciclo inicial va más allá del éxito en los estudios. La lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo, y permanecerá a lo largo de la vida.

Desde el proyecto del IDEP, se concibe la lectura como una construcción a partir de significados. Los niños deben poder tener la posibilidad de leer su entorno: su familia, su escuela, sus juegos, sus sentimientos y sensaciones. También pueden leer las imágenes de los cuentos, los periódicos y revistas, pueden leer los logos y señales que encuentran en su entorno. Cuando logran hacer este tipo de lecturas, descubrir la magia de los libros a través del código convencional es recobrar el sentido de comunicación.

La propuesta, que desde este proyecto se hizo a los maestros y las maestras de ciclo inicial, rescata las funciones del lenguaje y la implementación de secuencias didácticas y ludoestaciones que propicien la oralidad, la lectura y la escritura y promuevan los juegos del lenguaje en los diferentes niveles. Se trata de construir con los docentes y las docentes ambientes en los que se contemple el desarrollo del lenguaje de manera progresiva, teniendo en cuenta el contexto socio cultural y las necesidades de los niños y las niñas, para que el lenguaje se convierta así en estructuración de la realidad y construcción de sentido.

Psicomotricidad

La psicomotricidad, de acuerdo con Berruezo (1995), es una perspectiva de injerencia educativa o terapéutica que plantea el estudio sobre el desarrollo de las habilidades motoras, expresivas y creativas partiendo del cuerpo. Esto conduce a enfocar toda su acción e interés en los movimientos, envolviendo todos aquellos aspectos que de este se pueden derivar tales como estimulación y aprendizaje, entre otras. La psicomotricidad ha tomado valor en los años recientes puesto que se ha ocupado de determinar las diferentes formas de abordar el desarrollo de los

estudiantes, fortaleciendo las destrezas y procesos corporales, expresivos y motores que constituyen un componente importante del aprendizaje.

Es así como la psicomotricidad relaciona elementos tanto psíquicos como motores logrando, a través de su desarrollo, el equilibrio entre estos dos aspectos que permiten visibilizar dos formas diferentes de una única realidad. Para obtener la capacidad de representación del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus características, es imprescindible que estos procesos se fortalezcan a través de la actividad corporal. El cuerpo, el movimiento y la acción son los elementos básicos del conocimiento y la comprensión del mundo (Berruezo, 2004).

Subprocesos que fueron valorados

Motricidad gruesa. Hace referencia a movimientos fuertes estructurales, en los cuales los músculos más desarrollados tienden a ejercer la función principal donde se implique mayor aplicación de fuerza, celeridad y recorrido de movimiento (Pachón, 2010). Es decir, está relacionada con todos aquellos movimientos de la locomoción o del desarrollo postural como andar, correr, saltar, etc.

Control postural. Las posturas corporales que los infantes adoptan y la manera como realizan los movimientos dependen totalmente de esta variable. En ella juegan un papel importante las capacidades físicas, neuromusculares, el agrado de vivencias anteriores y la capacidad verbal y corporal. Es por esto que los maestros deben enseñar a los estudiantes sobre los hábitos posturales al momento de realizar cualquier acción (Pérez, 2004).

La postura corporal, según Ajuriaguerra (1984), es la posición que adopta el cuerpo para actuar, para comunicarse, para aprender, esperar, etc.; es una posición del cuerpo entero, o de una parte de este que sirve para la preparación de un acto y puede desencadenar una secuencia de movimientos cuyo final es un estado. La postura se relaciona principalmente con el espacio.

Equilibrio. Consiste en mantener de manera adecuada la posición de las diferentes partes del cuerpo y de este en sí mismo en el espacio. De acuerdo con Contreras (1998), el equilibrio es poder mantener una postura de tal manera que se logren anular las variaciones internas y externas. Asimismo, García y Fernández (2002) plantean que el equilibrio consiste en las reformas que la tonicidad de los músculos y articulaciones ejercen para poder responder a la relación que ejercen los ejes corporal y gravitacional.

Esquema corporal. Le Boulch (1983) define el esquema corporal como una percepción general o noción inmediata que los seres humanos tienen del propio cuer-

po, tanto en estado de reposo como en movimiento, relacionado con sus partes y sobre todo con el entorno y sus objetos.

Según Ajuriaguerra (1984), el esquema corporal es la sumatoria de emociones y sentimientos que corresponden al cuerpo humano y la manera como este se siente. Intervienen vivencias y procesos mentales que posibilitan el autorreconocimiento. De acuerdo con los especialistas, el desarrollo del esquema corporal tiene todo un proceso, depende de la maduración neurológica como también de las experiencias que el niño tenga. Alcanza su pleno desarrollo hacia los 11 o 12 años.

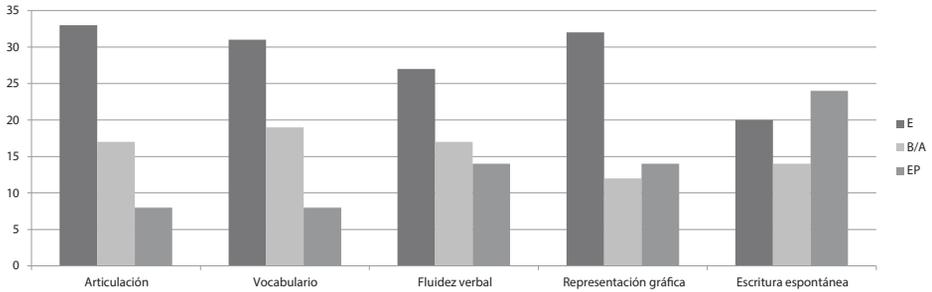
Motricidad fina. Comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y un elevado nivel de coordinación. Esta motricidad se refiere a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo, que no tienen una amplitud sino que constituyen movimientos de mayor precisión. La consecución de la pinza digital y la relación de movimientos entre los ojos y las manos, son demostraciones de desarrollo de habilidades motoras finas (Da Fonseca, 1988).

La motricidad fina implica, según Coronado et ál. (2013), un nivel elevado de maduración y un aprendizaje extenso para la adquisición plena de cada uno de sus aspectos, pues hay diferentes niveles de dificultad y precisión. El progreso de la motricidad fina en los niños es definitivo para la interacción con su entorno, en consecuencia ejerce un rol preponderante en los procesos de aprendizaje. Las habilidades relacionadas con la motricidad fina se desarrollan progresivamente.

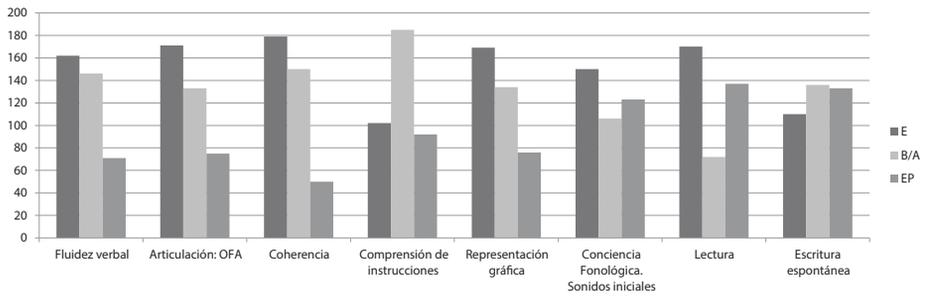
Coordinación visomotora. Implica la injerencia de un sinnúmero de músculos pequeños y por ende de una mayor transmisión nerviosa que se evidencia en una mayor precisión en la realización de acciones, tales como enhebrar una aguja, envasar un líquido, escribir, colorear, pintar, etc. (Pérez, 2004). Esta coordinación implica una función óculo manual y óculo podal; la coordinación visual es la habilidad de ambos ojos para trabajar juntos como equipo. Cada uno de los ojos ve una imagen diferente y el cerebro, mediante un proceso llamado fusión, mezcla estas dos imágenes en un cuadro tridimensional.

Las gráficas 6, 7, 8 y 9 permiten una visión general sobre los consolidados correspondientes al área de lenguaje y comunicación.

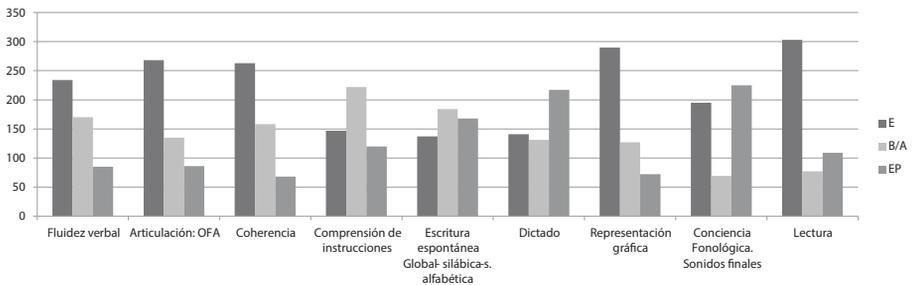
Gráfica 6. Resultados generales lenguaje y comunicación - Kínder

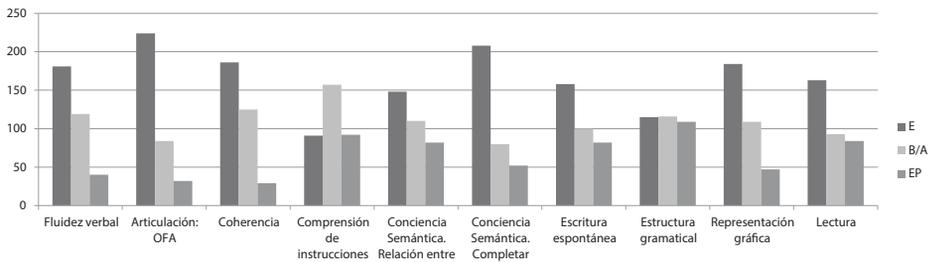


Gráfica 7. Resultados generales lenguaje y comunicación - Transición



Gráfica 8. Resultados generales lenguaje y comunicación - Primero



Gráfica 9. Resultados generales lenguaje y comunicación - Segundo**Comprensión y expresión oral**

En todos los grados de ciclo inicial que fueron valorados, se encontró que el desempeño en expresión oral es Bueno. Los niños y las niñas evidencian en su mayoría tener las herramientas para interactuar de manera asertiva con pares y adultos. El vocabulario que manejan es acorde con su edad, desarrollo y contexto social. En general, sus intervenciones son coherentes y la fluidez verbal que presentan les permite comunicarse oralmente de manera espontánea, con frases y oraciones completas, en las que incluyen artículos, conjunciones y estructuras gramaticales. El nivel de oralidad les permite llevar una conversación y utilizar el lenguaje como medio de interacción.

Solo un pequeño grupo de estudiantes, especialmente de kínder, requiere un estímulo adicional en lo relacionado con expresión oral, específicamente en articulación.

Los niños y las niñas demuestran comprender las instrucciones impartidas a nivel grupal y la mayoría las ejecuta de manera Adecuada. En este aspecto, es importante tener en cuenta el lenguaje que se maneja al momento de dirigirse al grupo y la claridad y precisión de las instrucciones que se imparten ya que la comprensión oral implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que dicen los demás. Esta comprensión de textos orales se fortalece cuando se participa frecuentemente en situaciones reales de interacción, lo cual pasa necesariamente por la adquisición de disposición para poner atención a lo que dicen los demás.

Código escrito

Si se retoma el dibujo como la primera forma de representación gráfica, se encuentra que en general los niños y las niñas tuvieron desempeños Excelentes y Buenos; solo una minoría evidencia dificultad para expresar su pensamiento a tra-

vés del dibujo. El buen resultado que presentan los niños también está relacionado con lo significativo que fue para ellos dibujar en el instrumento que se aplicó. La instrucción era representar los regalos que recibió el niño del cuento que cumplió años y cuyo tema fue el eje articulador de la valoración.

En *escritura espontánea* se encontró que los pequeños de Kínder y Transición, aunque no escriben de manera convencional, encuentran en la escritura un medio de comunicación diferente al oral, y escriben de acuerdo a la etapa de construcción de la escritura en que se encuentran, realizándolo de manera espontánea.

En Primero y Segundo, aunque se encontró un grupo de niños que está consolidando su proceso, es decir, que han interiorizado las grafías y se esfuerzan por alcanzar la correspondencia convencional, es evidente que un número importante de estudiantes escribe de manera mecánica y muchos de ellos no reconocen las grafías convencionales, por lo que no las incluyen en sus escritos. No obstante, al momento de recibir un apoyo auditivo que les permite escribir de acuerdo con la etapa en que se encuentran, se sienten cómodos y sobre todo capaces de hacerlo. En este sentido, es necesario retomar la escritura como una posibilidad de comunicación, y estimular a los estudiantes para que, de acuerdo con su proceso, avancen en la construcción del código.

En lo relacionado con *conciencia fonológica*, la tendencia estuvo en media y media baja, es decir que el desempeño de los estudiantes en general evidencia la necesidad de trabajar un poco más este aspecto en el aula. La conciencia fonológica se valoró con los niños de Transición a través de sonidos iniciales; ellos debían identificar los objetos que tenían el mismo sonido inicial. En Primero, debían reconocer los objetos cuyos nombres terminaban con la misma sílaba y en Segundo se valoró la conciencia semántica a través de dos ejercicios: el primero, encontrando la relación entre grupos de palabras y el segundo completando frases.

Ahora bien, si se examina de nuevo el desempeño en escritura espontánea y conciencia fonológica, queda clara la necesidad de trabajar al interior del aula estos procesos, de manera que se les brinde a los niños y las niñas las herramientas para que la escritura convencional se consolide a través de significado y no solamente de memoria y eficiencia motriz.

En dictado, el desempeño fue un poco mejor, pues la posibilidad de recibir el apoyo auditivo les daba la oportunidad de alcanzar mayor correspondencia. Es clave, entonces, recordar que los niños y las niñas de estos grados se encuentran en proceso de construcción del código y que es deber del docente precisar el proceso de cada uno y apoyarlo de acuerdo con sus conocimientos previos y necesidades particulares.

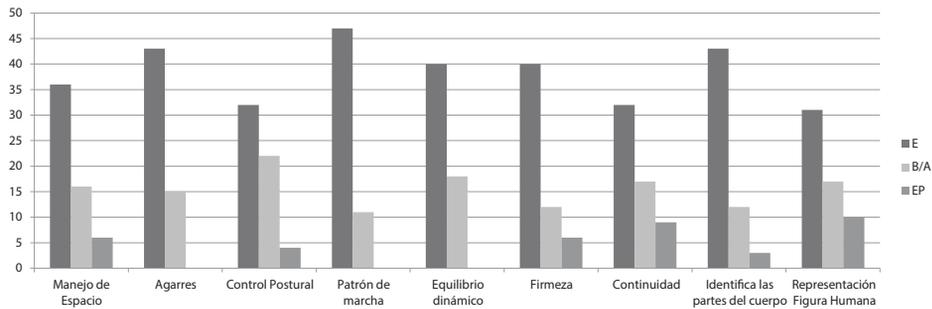
En cuanto a la *estructura gramatical*, valorada entre lo estudiantes de Segundo, se halló un promedio bajo en lo relacionado con elementos formales en la escritura. Se evidencia un porcentaje considerable de estudiantes que escriben con omisiones o sustituciones de letras o sílabas, separación inadecuada de palabras y frases y baja interiorización de mínimas normas ortográficas.

En *lectura*, la tendencia de Transición a Segundo está por debajo de lo esperado. Un grupo de estudiantes expresa su desempeño como aceptable y un número significativo está en vía de construir el proceso de identificar el código convencional; esto se relaciona directamente con los resultados a nivel de escritura espontánea y al dictado.

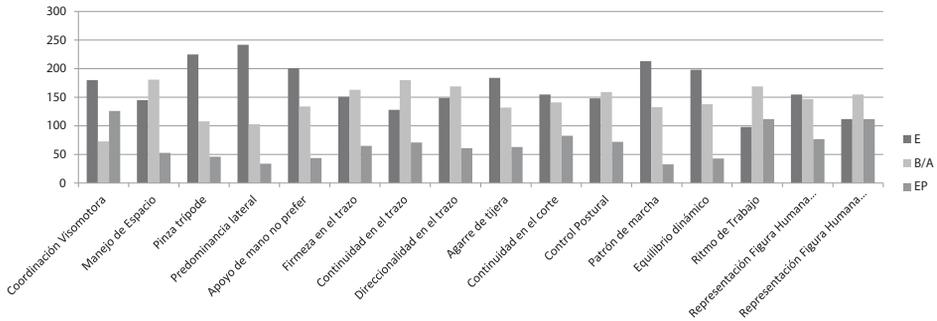
La lectura es fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas en lo lingüístico, cognitivo, emocional y lúdico. Incentivar la lectura en ciclo inicial va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo y permanecerá a lo largo de la vida.

Las gráficas 10 a 13 permiten observar los datos consolidados con respecto a los procesos psicomotores.

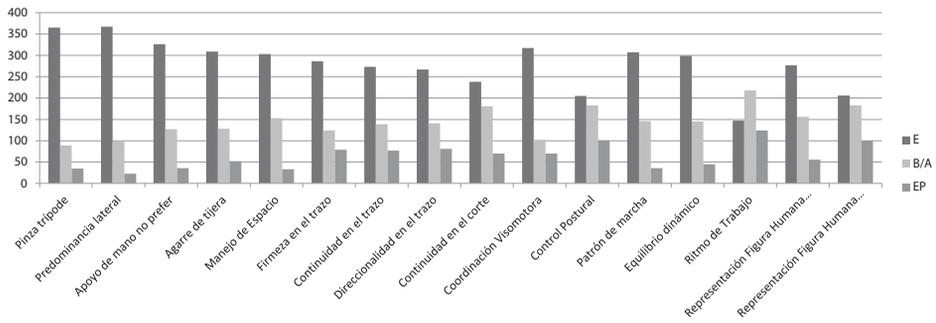
Gráfica 10. Resultados generales procesos psicomotores - Kínder



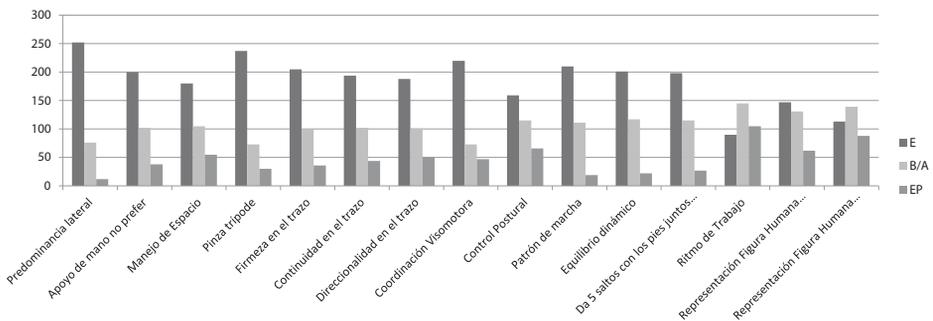
Gráfica 11. Resultados generales procesos psicomotores - Transición



Gráfica 12. Resultados generales procesos psicomotores - Primero



Gráfica 13. Resultados generales procesos psicomotores - Segundo



Motricidad gruesa

El desempeño que se evidencia en los niños y las niñas valorados, de los cuatro grados de ciclo inicial, en procesos psicomotores, es alentador. Los resultados, en general, muestran una tendencia entre Buen desempeño con apoyo y Excelente. Teniendo en cuenta la importancia de la psicomotricidad en ciclo inicial se podría afirmar que esta situación se está desarrollando de acuerdo con las expectativas, si se considera la edad y desarrollo de los pequeños.

Los procesos que mejor desempeño manifiestan a nivel motriz grueso son: *patrón de marcha*, en el que se incluyen, sobre todo, la marcha, la carrera y el salto, puesto que son los movimientos coordinados que más comúnmente responden a las necesidades motrices con que las personas se enfrentan en la postura habitual erguida, y se encuentran en la base del desarrollo de gran cantidad de habilidades motrices específicas; *equilibrio dinámico*, que es la interacción entre varias fuerzas, en especial la de gravedad y la fuerza motriz de los músculos esqueléticos. En los dos se halló una tendencia por encima de lo esperado.

No obstante, son de mencionar también dos procesos de gran importancia con relación a las edades de los niños y las niñas; aunque no se presentan en todos los estudiantes, se encuentra un número significativo de ellos con desempeños en avance: El *control postural*, que es el que facilita la posibilidad de canalizar la energía tónica necesaria para prolongar una acción o una posición del cuerpo; un grupo importante de niños y niñas de los cuatro grados del ciclo evidencia dificultad para mantener un adecuado control de su cuerpo, aspecto que preocupa porque incide directamente en la atención de los estudiantes y afecta significativamente el *ritmo de trabajo*, que se ve alterado por la necesidad de estar permanentemente controlando la postura y por tanto perdiendo con la misma frecuencia la atención y la continuidad en la ejecución.

Motricidad fina

Al igual que en motricidad gruesa, a este nivel también se encontró un buen balance en los cuatro grados del ciclo inicial. Los procesos que tuvieron una tendencia mayoritaria entre Bueno con apoyo y Excelente son:

Predominancia lateral, en la que se evidencia que los estudiantes ya tienen definida su lateralidad. En los cursos donde aparece con desempeño en proceso son generalmente Kínder y Transición, en donde, por la edad, todavía no es tan preocupante este aspecto. El *apoyo de mano no preferencial*, al igual que el anterior, en Kínder y Transición todavía requieren estimulación a esta edad, es importante dejar a los niños y las niñas utilizar sus dos miembros superiores. Cuando ellos y ellas tienen conciencia, su cerebro les ayuda a escoger la preferencia manual

derecha o izquierda. Se debe trabajar, sí, considerando direcciones descendentes, ascendentes, izquierda-derecha en sus dibujos y las letras con las dos manos, para que cuando el niño defina su preferencia manual, la otra mano le preste el apoyo que requiere en todas las actividades de coordinación visomotora, especialmente en la escritura.

El *manejo de espacio* en la hoja muestra una tendencia entre Bueno y Excelente en todos los grados. Solo una minoría requiere una ludoestación que le ayude a ubicarse, primero a él con su entorno, para que posteriormente pueda tener una buena ubicación en los espacios de la hoja. En la medida en que desde los primeros grados se les propicie espacios acordes con su edad (pliegos hasta llegar a la hoja), y sobre ellos se les demarque en donde se espera que se ubiquen, los niños podrán manejar el renglón sin dificultad.

El agarre en *pinza trípode* también presenta un número significativo de estudiantes que la usa de manera Adecuada respecto al manejo de los diferentes elementos que este agarre requiere. El número de niños que todavía no definen la postura es bastante pequeño, pero es clave estimularla a través de muchas actividades como el rasgado, arrugado, enhebrado, ensartado, etc. que contribuyen, con el adecuado acompañamiento del maestro, a que los niños adquieran un buen agarre y no tengan dificultad en la escritura.

Los aspectos relacionados con trazo como *firmeza, continuidad y direccionalidad*, también muestran una tendencia entre Buenos y Excelentes desempeños. Los casos que evidencian dificultad son una minoría dentro de los grupos. Si se contrastan los resultados de varias pruebas, la cantidad de niños y niñas, con desempeño por debajo de lo esperado, son, posiblemente, los mismos que en motricidad gruesa y fina tienen dificultades. Para este grupo de estudiantes sería de gran ayuda diseñar una ludoestación en la que se atiendan las necesidades particulares y los infantes puedan superar sus dificultades. En *agarre de tijera y continuidad en el corte*, el desempeño es Muy bueno y la cantidad de niños que evidencia dificultad se corresponde con los aspectos enunciados anteriormente.

El proceso con tendencia media baja a nivel de motricidad fina es la *coordinación visomotora*, o sea la habilidad para coordinar la visión con el movimiento del cuerpo. Un número significativo de estudiantes de Transición, Primero y Segundo expresan dificultad y requieren un abordaje desde las ludoestaciones, para que puedan desarrollar esta habilidad.

La *coordinación visomotriz* implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que exigen de mucha precisión y que son demandados especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea los ojos, las manos, los pies y los dedos. En ciclo uno, el niño requiere de la manipulación de objetos para el

desarrollo de la coordinación visomotora y el aprendizaje sucesivo de habilidades más complejas como la lecto-escritura, pues esta implica el funcionamiento de procesos como la atención y la coordinación de la visión con los movimientos de manos y dedos.

Esquema corporal

La representación de la *figura humana*, incluyendo las partes apropiadas para cada grado y la variedad de detalles que se espera, evidencia la tendencia más baja en los procesos psicomotrices, en todos los grados de ciclo inicial valorados. Se hace necesario retomar este aspecto ya que la representación de la figura humana demuestra la imagen corporal que tiene el niño de su cuerpo y la interiorización del mismo; por tanto, se requiere hacer un trabajo a nivel de reconocimiento y disociación de las partes, para que los niños tengan claridad de sí mismos, y de esta manera su representación sea cada vez más definida. Lo anterior en coherencia con Le Boulch (1983) para quien el esquema corporal se relaciona con el conocimiento que una persona va desarrollando de manera permanente sobre sí mismo en relación con las diferentes partes de su cuerpo, así como con el espacio y los objetos que le rodean.

Resultados de la valoración en el desarrollo de procesos de pensamiento lógico – matemático

Perspectiva conceptual que orienta el área: pensamiento lógico-matemático infantil

Históricamente, dentro de los procesos educativos, el aprendizaje de las matemáticas ha constituido una ardua tarea que conlleva una de las mayores preocupaciones, dadas las características de sus implicaciones en la vida escolar. Más aun cuando los desempeños de los estudiantes ponen de manifiesto que esta área del conocimiento requiere de un abordaje pedagógico especial; que responda a las necesidades cognitivas de los estudiantes, de acuerdo con el grado de escolaridad en el que se encuentren, y a las características de la población con la que se trabaje, para que el conocimiento se construya alrededor de verdaderas unidades de sentido, teniendo en cuenta lo que las estructuras curriculares demandan.

La naturaleza de las matemáticas, las justificaciones para aprender y enseñar esta materia, los procesos que los niños desarrollan al aprender y las relaciones de esta área con la cultura, son elementos fundamentales para tener en cuenta a la hora de proponer alternativas de abordaje práctico en procesos de desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Estas últimas deben responder a las necesidades de los niños desde el preescolar. Con base en este referente, es muy importante lograr que la comunidad educativa parta de la concepción de las matemáticas son

accesibles y aun agradables. Esto es así si su enseñanza se da mediante una adecuada orientación, que implique una interacción permanente entre el maestro y sus estudiantes y entre los mismos alumnos y si se hace de modo que a través de la exploración, de la abstracción, de clasificaciones, mediciones y estimaciones los niños puedan llegar a hallazgos que les permitan comunicarse, hacer interpretaciones y representaciones, en fin, descubrir que las matemáticas están íntimamente relacionadas con la realidad y con las situaciones que los rodean, no solamente en su institución educativa sino también en la vida fuera de ella.

Es indudable que las matemáticas se relacionan con el desarrollo del pensamiento racional (razonamiento lógico, abstracción, rigor y precisión) y son esenciales para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Pero además, y esto no siempre ha sido reconocido, puede contribuir a la formación de ciudadanos responsables y diligentes frente a las situaciones y decisiones de orden nacional o local y, por tanto, al sostenimiento o consolidación de estructuras sociales democráticas (MEN, 1998). El compromiso con los ideales democráticos se alcanza si en el aula se trabaja en un ambiente donde es posible la discusión y la argumentación sobre las diferentes ideas, lo cual favorece el desarrollo individual de la confianza en la razón, como medio de autonomía intelectual al tomar conciencia del proceso constructivo de las matemáticas para intervenir en la realidad. En cuanto a los nexos con el mundo externo, es importante trabajar con miras a preparar ciudadanos que puedan desempeñarse en la sociedad, y que sean aptos para la invención y aplicación de la tecnología (MEN, 1998).

En ese sentido, la educación matemática requiere entenderse como elemento clave para que niños y jóvenes aprendan a usar herramientas de construcción de significado en entornos reales, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y se atrevan a transformarlo responsablemente según se requiera. Desde esta perspectiva cultural, se necesita que los actores del proceso educativo tomen conciencia de los valores que subyacen a las matemáticas y especialmente aquellas que le asignan muchas veces el poder y el dogmatismo a esta disciplina y reconozcan la complejidad de enseñar estos valores a los niños. “No basta con enseñarles matemáticas, debemos educarles acerca de las matemáticas, mediante las matemáticas y con las matemáticas” (Bishop, 1999, 31).

Es esencial, entonces, que los ambientes para el aprendizaje de las matemáticas en la educación inicial propicien, como elemento preponderante, la interacción y construcción colectiva, donde el trabajo colaborativo sea el eje que permita convertir el aula de clase en el espacio donde se construye una comunidad de aprendizaje. Por esta razón, el fundamento de la presente investigación, desde el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, tiene como punto de partida la comprensión que se tiene del aprendizaje, partiendo de que este se da gracias a la formación en los primeros años.

En otras palabras, la enseñanza de este saber tiene que ver con potenciar en los niños, las niñas y jóvenes la apropiación o la comprensión de las herramientas simbólicas y tecnológicas propias del grupo en el que se inserta su experiencia vital, así como las producidas por las comunidades matemáticas; que los haga sujetos cada vez más capaces de establecer relaciones y operar con estas herramientas en diferentes situaciones y contextos, para que puedan conocer y actuar creativa y críticamente y, sobre todo, participar activamente y con sentido en la construcción de sí mismo, en las relaciones con los otros y en la comprensión de su mundo físico y social (MISI, 2011).

Por todo lo anterior, la educación matemática es considerada hoy como un sistema social en el que se pueden identificar dos ámbitos, se acuerdo con lo expuesto por Alan Schoenfeld (2000):

- El ámbito donde los maestros, desde las instituciones educativas, desarrollan prácticas reflexivas alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.
- El ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, concebida como disciplina científica, donde las matemáticas constituyen el saber desde el que se busca construir sentido.

Este último ámbito, a su vez, está compuesto por dos áreas de investigación, a saber:

1. La investigación científica, que trata de entender la naturaleza del pensamiento matemático y de explicar el funcionamiento de los sistemas didácticos y, en la medida de lo posible, predecir su comportamiento. “Esta investigación es básica y descriptiva y sus resultados son las teorías y los modelos educativos matemáticos” (Schoenfeld, 2000, 47).
2. La investigación aplicada a la tecnología didáctica. Esta área es prescriptiva y busca una mayor eficacia de la instrucción matemática, empleando los conocimientos disponibles en la elaboración de dispositivos para la acción: manuales escolares, material didáctico, diseño de currículos (Schoenfeld, 2000).

Por tales consideraciones, la educación matemática requiere de un serio estudio de los sistemas teóricos que la componen, lo mismo que su historia y epistemología, ya que son el producto de procesos culturalmente condicionados. Entonces los procesos de producción y de comunicación de las matemáticas en el entorno escolar, y en la vida cotidiana de los individuos, son también objeto de estudio, tal como lo plantea Vasco (1994). Así las cosas, tanto la enseñanza como el aprendizaje pueden y deben considerarse dentro de los procesos y las interacciones socio-

culturales, por lo que se hace necesario abordar el problema educativo desde el escenario de los intercambios y negociaciones de saberes de orden cultural. Hace entonces su aparición ante la discusión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, la interdisciplinariedad, como elemento dinamizador de dichos procesos y de los cuales será indispensable ahondar en el preescolar el fenómeno de la educación matemática.

Subprocesos que fueron valorados

A continuación se presenta una aproximación conceptual de algunos de los procesos cognitivos que se consideran fundamentales en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático para la educación infantil:

Clasificación. La clasificación se define como la capacidad para agrupar objetos y eventos en clases, incluyéndolos en grupos caracterizados por su pertenencia, más que en términos de unicidad. Llegar a establecer equivalencias entre elementos, eventos y cosas que se perciben como diferentes, es una señal de que el sujeto se adapta a su entorno. La clasificación permite acortar distancias entre la complejidad del entorno y el conocimiento del mismo (Bruner, 1978). Es así como el establecimiento de clases se estructura desde las similitudes entre objetos o eventos y las subclases a través de las diferencias (Feuerstein, 1988).

Relación. El proceso de relación le permite al ser humano establecer semejanzas y diferencias entre características. Su función es la de enlazar términos o cosas. La acción que conlleva una relación consiste en comparar dos elementos formando pares, encontrándole similitudes, conexiones que lo llevan a hacer colecciones formadas por los mismos criterios, como relacionar dos figuras de distinto tamaño pero del mismo color. La relación es aquello por lo que están comunicados o enlazados términos o elementos diferentes. Este proceso exige por lo menos dos elementos distintos y una característica o hecho que ocasiona la relación. Es importante también porque el niño ya analiza dos criterios entre los objetos o elementos y a la vez desarrolla más detalladamente la observación (Bermejo, 2003).

Para poder construir la noción de cantidad y llegar a cuantificar una determinada colección de objetos, el niño necesita establecer entre ellos una relación de inclusión jerárquica; es decir, tiene que incluir mentalmente “uno” en “dos”, “dos” en “tres”, etc., lo que puede lograrse cuando el pensamiento es reversible. De ahí la relevancia que tiene establecer todo tipo de relaciones entre todo tipo de contenidos (objetos, acontecimientos y acciones) (Piaget y Szeminska, 1975).

Relaciones espaciales. Las relaciones espaciales están referidas a la percepción del entorno y de los elementos que hay en este. Son la base del conocimiento del mundo desde la relación del esquema corporal. Las primeras relaciones espaciales

que se representan mentalmente son las que tienen que ver con las características de la realidad circundante, tales como proximidad o acercamiento, y que se comparan con el propio cuerpo, para luego identificar otros cuerpos y objetos estáticos o en movimiento. Desde los aportes de Piaget, las primeras intuiciones espaciales son de tipo topológico. Estas son las propiedades globales independientes de la forma y el tamaño (Secretaría de Educación Distrital, 1999), como la cercanía, la separación, la ordenación, el cerramiento y la continuidad.

Relaciones topológicas. Este tipo de relaciones definen la ubicación del propio cuerpo en función de la posición, dirección y distancia con respecto a elementos diversos (adentro-afuera, arriba-abajo, enfrente-atrás, debajo-sobre). Después de las propiedades topológicas, los niños distinguen las propiedades proyectivas y construyen la capacidad de predecir el aspecto que tiene un objeto según el lado por el que se le mire (SED, 1999). De acuerdo con los planteamientos piagetianos, luego de establecer relaciones topológicas, los niños acceden a la comprensión de las propiedades de tipo euclídeo que son las relativas a tamaños, formas y direcciones (Piaget y Szeminska, 1975). Dentro de estas se encuentra el dominio de la lateralidad (a la derecha de, a la izquierda de), aspecto básico de abordaje de esta propuesta de innovación.

Asociación. Algunos filósofos empiristas como Hobbes, Locke, Hume y Mill supusieron que uno retiene “ideas” o “concepciones”, que no son nada más que copias desvanecidas de las experiencias sensoriales. Esas ideas se hallan ligadas unas con otras por nexos llamados “asociaciones”. Las ideas se “asocian” cuando las experiencias originales acontecen simultáneamente o en secuencia rápida (“contigüidad temporal”) y también quizá si son similares (Neisser, 1976, 319).

El proceso de asociación le permite al ser humano establecer semejanzas y diferencias entre más de dos características, lo que implica un alto desarrollo del proceso de relación desde sus diferentes formas de abordarlo. Este proceso es importante porque le permite ordenar, según sus dimensiones y criterios, desarrollando su análisis y creatividad para asociar por medio de criterios (Bermejo, 2003).

Secuenciación. El desarrollo de este proceso le permite al ser humano identificar la secuencia lógica de los eventos e identificar patrones de recurrencia. Se define como la habilidad para establecer un orden lógico en la organización de un grupo de objetos o sucesos; por lo que es un proceso clave para realizar una adecuada planificación.

Según lo planteado en este proceso, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, es necesario definir cuál es el propósito o fin que se pretende con la secuenciación; a continuación, realizar la ordenación siguiendo el criterio fijado y comprobar si se han tenido en cuenta todos los elementos; en tercer lugar,

se requiere elaborar una evaluación de todo el proceso para determinar posibles errores; por último se extraen las conclusiones (Prieto, 1999).

El proceso de secuenciación es importante, además, porque permite “priorizar la información y analizar los acontecimientos identificando los hechos que son persistentes y los que son cambiables y ordenándolos según sus características e importancia” (Sanz de Acedo, 2010). Respecto a la secuenciación temporal, Castaño (1998) afirma que el niño no construye un verdadero concepto de tiempo por el simple hecho de aprender los aspectos convencionales que este involucra (el conocimiento relativo a los componentes de calendario, los segmentos del día —mañana, tarde y noche—, expresiones como hoy, mañana y tarde). La noción de tiempo tampoco es únicamente percepción de las duraciones (distinguir que un evento dura más, menos o lo mismo que otro). La verdadera noción de tiempo se logra a medida que se gana la capacidad de operar con las relaciones que ella involucra.

Generalización. Este proceso le permite al ser humano establecer, a partir de las regularidades, los patrones que caracterizan sucesos diversos, siendo válida la base de la inferencia deductiva. El niño se orienta más a los objetos y a acontecimientos externos, lo que le permite hacer representaciones mentales y simbólicas de estos, haciendo juicios desde características particulares. En este sentido, la interacción física con dichos acontecimientos es el medio para llegar a las representaciones mencionadas (Prieto, 1999).

Interpretación. El proceso de interpretación le permite al ser humano dar significado a la información con la que interactúa. Es la forma como se manifiesta la comprensión de la información, que se puede expresar a través de diferentes representaciones y lenguajes, dando la posibilidad de expresar de variadas maneras la comprensión (Puche y Morales, 2000).

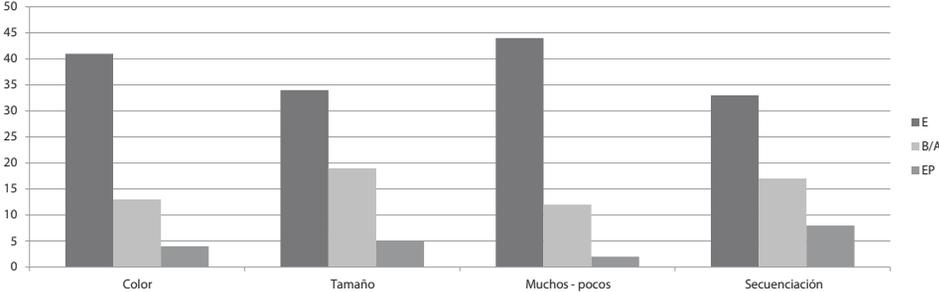
Inferencia. Es la capacidad del ser humano de extraer de una información ya establecida otra información nueva y distinta gracias a la relación que se establece con la original (Puche y Morales, 2000).

Resolución de problemas. La resolución de problemas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es el escenario que permite identificar en el sujeto su capacidad de análisis para la toma de decisiones. Proporciona herramientas que permiten describir y analizar numerosas situaciones que ocurren en el mundo real. Posibilita desarrollar en los estudiantes las habilidades sobre cuándo y cómo aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones de la vida cotidiana. Si se toman como referentes esenciales los lineamientos curriculares del área de matemáticas del Ministerio de Educación Nacional (2005), es fundamental reconocer que el acercamiento de los estudiantes a las matemáticas, a través de situaciones proble-

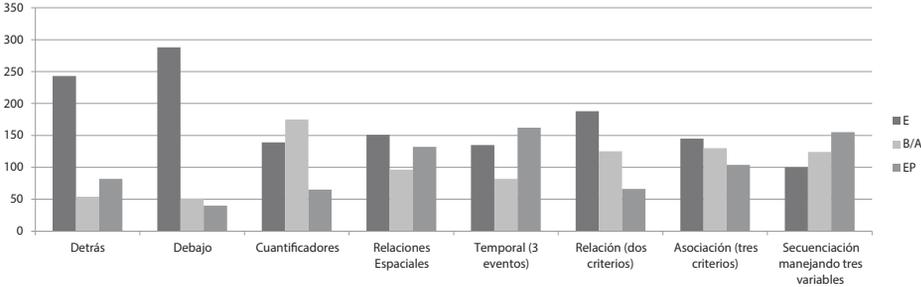
máticas procedentes de la vida diaria, de las matemáticas y de las otras ciencias, es el contexto más propicio para poner en práctica el aprendizaje activo, la inmersión de las matemáticas en la cultura, el desarrollo de procesos de pensamiento y para contribuir significativamente tanto al sentido como a la utilidad de las matemáticas (MEN, 1998).

Las gráficas 14-17 ilustran los datos consolidados, para cada nivel evaluado en el área de los procesos lógico-matemáticos.

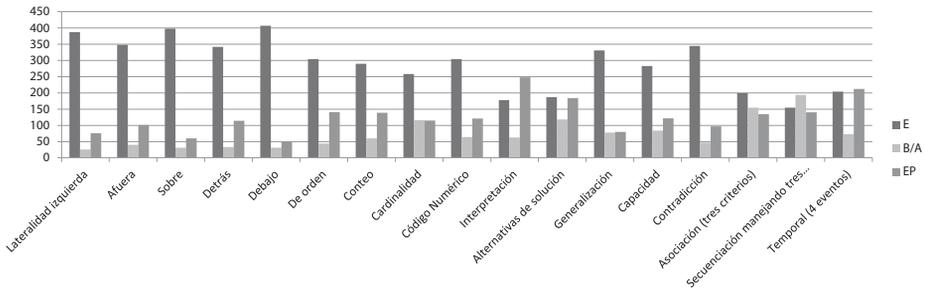
Gráfica 14. Resultados generales procesos lógico-matemáticos - Kinder



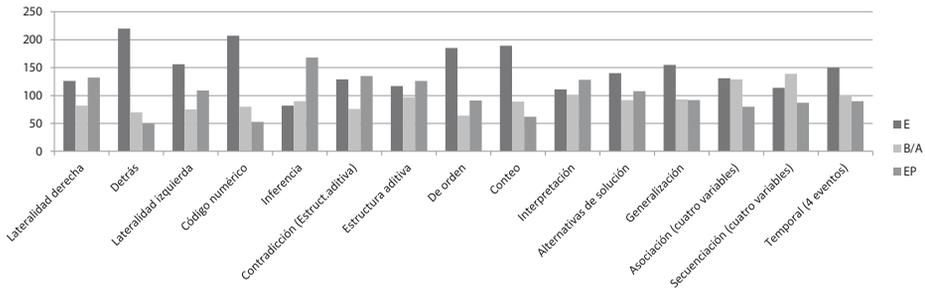
Gráfica 15. Resultados generales procesos lógico-matemáticos - Transición



Gráfica 16. Resultados generales procesos lógico-matemáticos - Primero



Gráfica 17. Resultados generales procesos lógico-matemáticos - Segundo



Clasificación, relación y asociación

La valoración de estos procesos, a través de la manipulación de material concreto, permitió ver que los estudiantes tienen dominio al *identificar características de los elementos como el tamaño y el color*.

El trabajo de este proceso es fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático ya que por medio de la identificación de características individuales el niño puede llegar a establecer semejanzas y diferencias entre características de los objetos. Así, puede analizar, con diferentes criterios, las situaciones que le rodean. Al establecer *relaciones* entre dos características, el desempeño de los estudiantes fue Bueno en un alto porcentaje de la población valorada. Esto permite ver cómo el trabajo con material concreto es un elemento definitivo en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Cuando se trata de identificar semejanzas y diferencias entre más de dos características, afloran dificultades en algunos estudiantes y mucha inquietud frente al tipo de instrucciones que se les proporcionan para que establezcan la *asociación* solicitada. Esto pone de manifiesto la necesidad de que al interior del aula se enfatice en este tipo de trabajo.

Relación de cantidad

Cuantificadores, relaciones de orden, cardinalidad, conteo, código numérico y estructura aditiva

Respecto a la relación de cantidad en el manejo de los Cuantificadores, la mayoría de los estudiantes mostraron dominio del proceso al comparar cantidades discretas. El manejo de los *Cuantificadores* es un elemento que requiere mantener un trabajo constante durante todo el ciclo, ya que es un elemento fundamental en el proceso de construcción de la *noción de cantidad* y, por ende, de las relaciones numéricas y la adquisición del código numérico. El trabajo con material concreto es básico en el desarrollo de este proceso para que los estudiantes establezcan relaciones a partir de las diferencias y semejanzas que encuentren en los objetos.

Un alto porcentaje de los estudiantes valorados respondió acertadamente al manejo del código numérico al establecer relaciones de *cardinalidad*, es decir, al escribir el número de acuerdo con la cantidad de objetos cuando realizaba el conteo. Sin embargo, hay un porcentaje importante de alumnos que al finalizar el grado Transición no domina estos procesos.

Los resultados obtenidos en la *relación de cantidad*, permiten inferir que la construcción de la noción de cantidad requiere de un manejo que contribuya de manera eficiente al desarrollo del pensamiento numérico. Entender que el manejo del código numérico es un proceso posterior al de la cardinalidad implica darle prioridad a las estrategias pedagógicas.

La *Relación de cantidad* —*cuantificadores, relaciones de orden y equivalencia y la cardinalidad*— configura un elemento que requiere mantener su nivel desempeño durante todo el ciclo, ya que es fundamental en el proceso de construcción de la noción de cantidad y por ende de las relaciones numéricas y de las operaciones aritméticas.

En relación con la *estructura aditiva*, es importante señalar que el desempeño de los estudiantes, en un porcentaje alto, mostró que los niños tienen una disposición natural a componer y descomponer cantidades a través de las operaciones de adición y sustracción. Sin embargo, su desempeño no fue, mayoritariamente, Excelente, debido al factor relevante de la interpretación de la situación a través de la cual se trabajó la estructura aditiva.

Tales desempeños demuestran que falta trabajar las operaciones aritméticas desde la construcción de sentido de la necesidad de realizarlas, no desde la ejecución de procedimientos mecánicos.

Secuenciación

Al valorar el desempeño de los estudiantes en el proceso de *secuenciación*, a partir de usar material concreto, se pudo descubrir que se requiere de mucho trabajo, pues genera confusión en los niños y, por consiguiente, poco dominio. Esto fue claro a la hora de aumentar el número de variables que se manejaron en la secuencia, pues se incrementaron de acuerdo con el grado desde Jardín.

El trabajo con *material concreto* es básico, fundamental en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en ciclo inicial. Las matemáticas son una ciencia abstracta y los niños y las niñas requieren del objeto presente para verificar experimentalmente lo que piensan. Por tal razón, dicho material se requiere, de manera indispensable, en los procesos pedagógicos cuyo objetivo se oriente al fin propuesto.

Secuenciación temporal y generalización

El proceso de *secuenciación temporal* presentó la mayor dificultad entre los estudiantes del ciclo inicial. Por consiguiente, se requiere mayor trabajo con ellos.

Estos procesos son fundamentales para el desarrollo de los pensamientos variacional y aleatorio. El adecuado desarrollo de este aprendizaje le permite al sujeto la identificación de *patrones* y adquirir los criterios desde los cuales se prioriza la *consecución de eventos* para establecer asertivamente relaciones temporales.

Abordar el trabajo de secuencias temporales desde el preescolar posibilita a los estudiantes fortalecer la construcción de las *nociones de tiempo y espacio*, por lo que es fundamental entonces trabajar desde las rutinas diarias para establecer normas, secuencias y manejo de eventos con mayor número de variables. Para que haya un adecuado dominio de la noción de cantidad, es indispensable que los estudiantes trabajen en la apropiación del proceso de secuenciación, ya que los niños pueden contar, leer y escribir los números y establecer relaciones de cardinalidad. Esto no garantiza que tengan la conciencia de lo que significa, en cantidad, lo que va antes y lo que va después. Es condición fundamental para poder manejar el valor posicional, que permitirá luego el uso de cantidades en unidades, decenas, centenas, etc.

Relaciones topológicas y relaciones espaciales

Las respuestas mayoritarias de los estudiantes, al establecer las *relaciones topológicas afuera, debajo y sobre*, fueron positivas en cuanto a su dominio. Esto difiere cuando se trata de trabajar las relaciones topológicas *detrás y afuera*, pues son las dos relaciones ante las cuales la mayor cantidad de estudiantes mostraron que no las dominan.

En cuanto a las *relaciones espaciales*, específicamente la *relación de capacidad*, se puede decir que es un proceso importante de manejar y no necesariamente se potencializa en ciclo inicial. Un alto número de estudiantes presentó desempeños por debajo del nivel esperado cuando se trató de identificar las relaciones de capacidad.

Con relación al manejo de la *lateralidad*, es importante tener en cuenta que un alto porcentaje de los estudiantes no manejan aún la *lateralidad derecha* en grado Primero y, en grado Segundo, la *lateralidad izquierda* es uno de los procesos en los que más dificultad se evidenció.

Estos procesos están vinculados con el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico, por lo que se requiere realizar un trabajo que contribuya a su fortalecimiento, reconociendo el manejo del cuerpo en el espacio, como el punto de partida para que los niños y las niñas tengan referencia de dichas relaciones.

Interpretación, inferencia y planteamiento de alternativas de solución a situaciones problema

El desempeño que los estudiantes tuvieron en estos procesos fue interesante, ya que su desempeño se valoró a través de situaciones problema donde ellos debían analizar los datos correspondientes desde diferentes sistemas de información y plantear alternativas de solución. Para ello no se requería realizar operaciones aritméticas.

Estos procesos fueron los que mayor dificultad generaron, pues un alto porcentaje de los estudiantes obtuvo desempeños por debajo del nivel esperado. Se demostró una necesidad imperante de fortalecer en los niños y las niñas la capacidad de proponer alternativas de solución a cualquier tipo de situación, no solo aquellas que requieran del uso de operaciones aritméticas. Los niños necesitan enfrentar retos y desafíos que les exijan fortalecer su capacidad de identificar información más allá de la evidente y argumentar oral y gráficamente sus razonamientos en cualquier momento.

De la misma forma, necesitan aprender a leer diferentes sistemas de información para interpretar variados lenguajes, así como tener herramientas que les permitan aprender a leer, de manera asertiva y proactiva, el mundo en que viven.

Resultados de la valoración en el desarrollo de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos

Perspectiva conceptual que orienta el área de procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje escolar

En este proyecto los procesos cognoscitivos se abordan desde la fundamentación conceptual propuesta por el modelo biopsicosocial, donde se reconoce la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendido, este último, como la integración de los aspectos cerebral, psíquico, cognitivo y social. Se podría decir en consecuencia que es un proceso neuropsicocognitivo, que se dará en un momento histórico, en una sociedad determinada, con una cultura y un contexto particular (Risueño y Motta, 2005).

De esta manera, el modelo biopsicosocial explica cómo el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas integra factores emocionales, cognoscitivos y sociales, los cuales están relacionados entre sí. De este modo solo se generan nuevos aprendizajes que funcionan de manera articulada y originan aprendizajes perdurables que se convertirán en la base cognitiva de la adquisición del código lecto-escrito, el pensamiento lógico-matemático y científico, entre otros.

En esta misma línea, otra de las propuestas contemporáneas en la que se sustenta el proyecto desde esta área, ha sido el aporte de la neuropsicología infantil, desde la escuela histórico-cultural, dados sus aportes frente a la comprensión de los conocimientos neuropsicológicos relacionados con el aprendizaje a partir del análisis neuropsicológico de la actividad escolar. Este consiste en considerar al proceso de aprendizaje como un “complejo sistema de acciones realizadas por el niño en respuesta a las diferentes tareas enseñadas por el adulto” (Akhutina, 2000, 135).

Con base en los dos fundamentos teóricos expuestos, a continuación se presenta una aproximación conceptual de los procesos y subprocesos valorados desde esta área.

Subprocesos que fueron valorados

- **Atención**

Este proceso está relacionado con el nivel de concentración y alerta que se deben tener en el momento de realizar una actividad o una tarea escolar. Es necesaria para todas las actividades de la vida cotidiana, puesto que en estas actividades la activación mental debe enfocarse y centrarse en determinados estímulos infor-

mativos o tareas. Podría afirmarse entonces que la atención es la concentración generada en la actividad mental a partir de determinados estímulos (Rivas, 2008).

De acuerdo con la mirada psicopedagógica que sustenta el proyecto, a continuación se consideran y conceptualizan los tipos, mecanismos o etapas correspondientes a este proceso: atención sostenida, selectiva y alternante o dividida.

Atención sostenida

Se presenta cuando el estudiante inicia y concluye las actividades propuestas según las instrucciones dadas. Se produce cuando las personas se mantienen conscientes de los requerimientos de una tarea y pueden ocuparse de ella por un periodo de tiempo (Kirby y Grimley, 1992).

Atención selectiva

Es una propiedad o característica de la atención, cuya función es atender a diferentes tareas al mismo tiempo. La intensidad y persistencia con que se atiende deben ser las convenientes y necesarias a fin de que se reduzcan la multiplicidad de estímulos que inciden en los sentidos (Rivas, 2008).

Atención alternante-dividida

Este tipo de atención se presenta cuando el estudiante realiza una actividad y tiene en cuenta más de dos estímulos o instrucciones. Aparece en una sobrecarga de estimulación, donde se distribuyen los recursos atencionales con los que cuenta el sujeto hacia una actividad compleja (García, 2001). Se conoce, además, como la atención repartida o distribuida, como posibilidad de atender en la cognición y la acción humana, en determinadas condiciones, a más de una tarea o flujo de información (Duncan, 1993, citado por Rivas, 2008).

• **Memoria**

Es un proceso muy complejo que abarca lo neurológico, lo psíquico y lo cognitivo. Depende de las asociaciones neuronales que se organizan de una manera específica constituyendo una enorme red que se distribuye por la corteza cerebral y las formaciones subcorticales (Risueño y Motta, 2005, citados por Osorio, 2011). Desde los aportes de la neuropsicología histórico-cultural se habla de los factores neuropsicológicos que se pueden relacionar desde la memoria: el de retención visual y el audio-verbal, los cuales se han contextualizado desde esta escuela de la siguiente manera:

Retención Visual. Este factor se encarga del proceso de adquisición de las imágenes objetales (imágenes de los diferentes objetos), lo cual a su vez conduce a la consolidación del repertorio lexical y a la asimilación de la imagen visual de letras

y palabras, entre otros (Quintanar y Solovieva, 2003). Por otra parte, este factor permite, una vez consolidadas las diferentes imágenes visuales, su correspondiente análisis a nivel de diferenciación, elección y recuerdo voluntario en el momento en el que el niño requiere cumplir con una u otra exigencia del medio escolar.

Retención audio-verbal. Este factor se refiere a la capacidad de almacenar y evocar información audio-verbal, de forma voluntaria. En un diálogo va a permitir la correcta codificación de las palabras puesto el niño podrá recordar la información para lograr su procesamiento (Quintanar y Solovieva, 2003).

- **Percepción**

La percepción es un proceso neuropsicológico dinámico, donde se conjugan modalidades sensoriales, visuales y auditivas, entre otras, que permiten una apropiación de la realidad (Risueño y Motta, 2007).

La percepción puede ser comprendida como el resultado de aquella información sensorial que es proporcionada por los sentidos, de acuerdo con la interpretación que elabora el sujeto a partir de sus experiencias y vivencias sobre el mundo (Rivas, 2008).

Constancia perceptual

Reconocimiento de características básicas del objeto —tamaño, color y forma— y constituye una faceta decisiva respecto de la percepción de su identidad. Es la tendencia del cerebro a advertir que algo sigue igual aun cuando la información sensorial indica cambios (Yuste, Ahumada y Montenegro, 2009).

Figura fondo

Percepción que permite la separación del objeto de la superficie en la que se coloca, gracias a la segmentación de los colores, la forma y la profundidad, elementos que producen la figura y la separa del fondo con el que está relacionada (Yuste, Ahumada y Montenegro, 2009).

Percepción espacial global

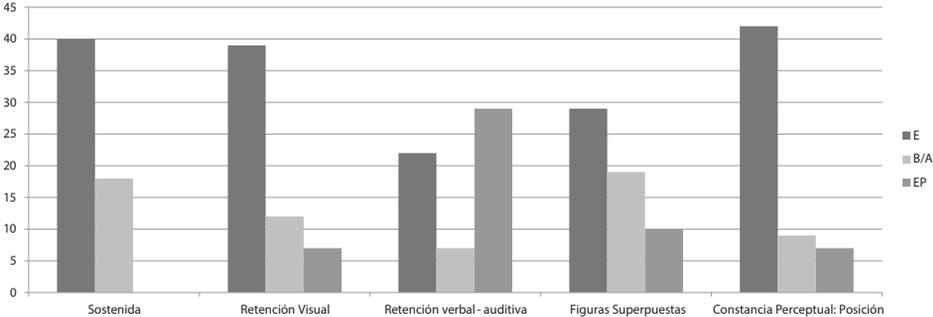
Este factor garantiza la identificación de la imagen espacial de los diferentes objetos y para el caso de las acciones escolares de lectura, escritura y cálculo la identificación de la imagen espacial de las letras, números y signos, lo que en el caso de las dificultades de aprendizaje puede conducir a la inversión y rotación mental de los mismos (Quintanar y Solovieva, 2003). Participa en la comprensión de las estructuras lógico-gramaticales de textos escritos que incluyen relaciones espaciales, temporales, inversas, pasivas y que se encuentran en diversas tareas escolares.

En cuanto al abordaje de procesos, la propuesta de Luria (1995), sobre los procesos cognoscitivos en ciclo inicial y los factores neuropsicológicos, desarrollada por Quintanar y Solovieva (2003), ha sido un aporte significativo a la hora de implementarla desde esta área, porque proveen una estructura integral de cómo favorecer el aprendizaje realizando el análisis de dichos factores en relación con la enseñanza de la lectura, escritura y el pensamiento lógico matemático.

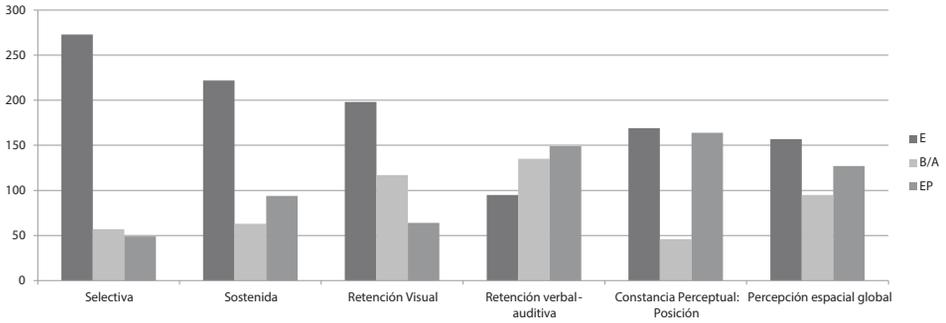
Los docentes y orientadores, mediante el análisis, han comprendido que estos procesos no se pueden ver únicamente como factores bióticos procedentes de la actividad cerebral, sino también como aspectos fundamentales que solo se producen con la interacción de situaciones afectivas y emocionales, desarrolladas en un contexto social organizado. Esta mirada ha favorecido la base cognoscitiva y por ende el aprendizaje de los niños y niñas del ciclo inicial.

Las gráficas 18 a 21 ilustran el consolidado de los datos obtenidos en el proyecto, con respecto a los procesos cognoscitivos en cada nivel del ciclo valorado.

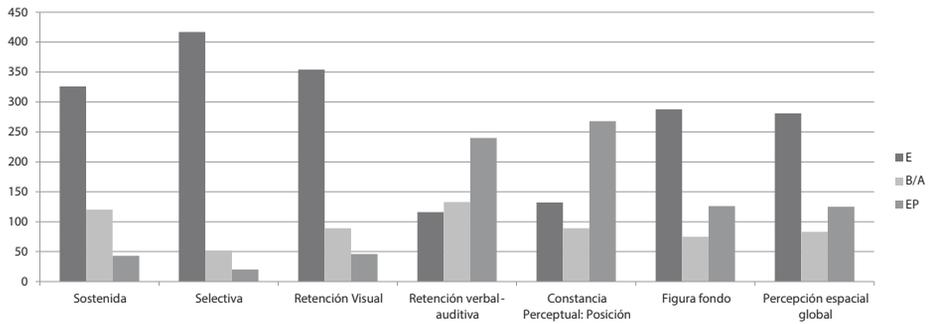
Gráfica 18. Resultados generales procesos cognoscitivos - Kinder



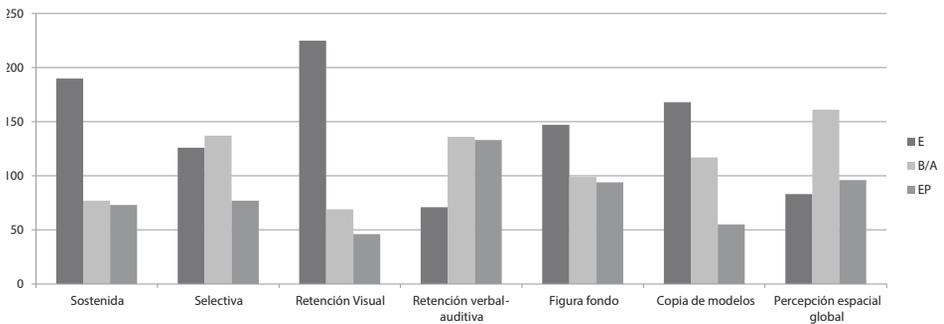
Gráfica 19. Resultados generales procesos cognoscitivos – Transición



Gráfica 20. Resultados generales procesos cognoscitivos – Primero



Gráfica 21. Resultados generales procesos cognoscitivos - Segundo



Atención

Este proceso es entendido como la base de la pirámide cognoscitiva. Es discriminativo y complejo y acompaña todo el procesamiento cognitivo; además es el responsable de filtrar información y asignar los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación con las demandas externas. En el instrumento se valoraron la atención sostenida y la selectiva.

Con relación al nivel de *atención sostenida*, es decir, la capacidad que los niños y las niñas tienen para iniciar y terminar una actividad en el grado Jardín, se detectó que los estudiantes podían cumplir las actividades propuestas sin mayor dificultad; lo mismo ocurrió en el grado de Transición, donde se observó una buena ejecución.

En cuanto a la *atención selectiva*, encargada de elegir de manera acertada los estímulos del ambiente, ante el seguimiento de instrucciones, se percibió que en el grado Primero hay un alto número de estudiantes que realizan una buena ejecución frente a la actividad planteada.

En el grado Segundo se demostró que los procesos de *atención sostenida* son Adecuados, pero un alto porcentaje de estudiantes presentan dificultades en *atención selectiva*, pues no logran seleccionar los estímulos del ambiente y cada vez este resulta más complejo para ellos.

Los resultados a nivel general muestran como tendencia marcada que cuando mayor es la escolaridad, menor es el desempeño en estos procesos. Por tal razón, es conveniente fortalecer este tipo de actividades no solo en los primeros años de escolaridad, sino en todo el ciclo inicial para evitar posibles dificultades extrínsecas de aprendizaje, asociadas al contexto escolar.

Percepción

El proceso de *percepción* permite el reconocimiento de un objeto a través de los sentidos, como resultado del registro de la realidad. Es el punto de partida de la conciencia, tanto del propio cuerpo como del mundo externo y del aprendizaje en general.

En cuanto a la *constancia perceptual y las figuras superpuestas*, en el grado Jardín, se advierte que la mayoría de estudiantes presentan una Adecuada ejecución, es decir, reconocen las propiedades y los cambios de los objetos, proceso indispensable para el desarrollo del aprendizaje de los códigos escrito y numérico.

En Transición presenta un proceso de *constancia perceptual*, valorado desde la *percepción de posición*, desempeño promedio Bajo. Para los niños y las niñas resulta complejo reconocer las diferencias que existen entre un objeto y otro, especialmente cuando su posición cambia.

En el grado Primero se evidencia la misma dificultad: aparecen resultados bajos en *percepción de posición* más que en *figura fondo*. Les cuesta mucho trabajo realizar la separación del objeto de la superficie en la que se coloca, reconocer la forma y la profundidad, lo cual es un interferente del aprendizaje más complejo, porque se requiere de este proceso para percibir las palabras, las frases, las figuras y los signos.

En cuanto al grado Segundo, se evaluó la *percepción* desde la *figura fondo*. Allí aparece un desempeño Bajo en algunos estudiantes. En la *copia de modelos*, el funcionamiento de las niñas y los niños es Adecuado, aunque algunos pocos no logran realizar la actividad.

La percepción es un proceso necesario para fortalecer el reconocimiento, la elaboración e interpretación del mundo. Es necesario, entonces, trabajar estos procesos para desarrollar en los niños y las niñas la capacidad de registrar los códigos y la información que se les presenta y que luego deben transformar en aprendizajes escolares específicos, asociados a la lectura, la escritura y el pensamiento lógico. En ese sentido, el trabajo de las ludoestaciones es prioritario en todos los grados.

Percepción espacial global

Este factor neuropsicológico garantiza la identificación de la imagen espacial de los diferentes objetos y para el caso de las acciones escolares, de lectura y escritura, la identificación de la imagen espacial de las letras. Permite el desarrollo de las relaciones espaciales y temporales.

Fue valorado a partir del grado Transición y se encontró que un número significativo de estudiantes presentaron dificultad en la ejecución de la actividad propuesta; les fue difícil ubicar espacialmente diferentes objetos.

En el grado Primero, en general, los niños y las niñas presentan una buena ejecución, logran ubicar cada uno de los objetos en el espacio correspondiente a su tamaño; son pocos los estudiantes que no logran realizar la actividad de manera Adecuada.

En Segundo, este proceso permite valorar en los estudiantes el manejo de la lateralidad, en cuanto a lo que está *detrás*, a la *derecha* y a la *izquierda* con respecto a sí mismo y en relación con otros objetos. En este grupo se evidencia que hay un buen número de estudiantes que presentan dificultad para reconocer el manejo

de derecha e izquierda con respecto a sí mismos. Al realizar lateralidad contraria presentan confusión y, por ende, bajo desempeño, lo cual afecta sus procesos de escritura y reproducción de símbolos matemáticos, de código alfabético y de las relaciones espaciales necesarias para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y geométrico.

Este proceso debe ser abordado en las ludoestaciones de manera sistemática y permanente. El juego y las actividades manipulativas, así como el trabajo con el cuerpo resultan estrategias significativas para el desarrollo del manejo espacial, temporal y de lateralidad.

Retención visual

Este factor neuropsicológico permite el proceso de almacenamiento de las imágenes objetales (imágenes de los diferentes objetos), lo cual a su vez conduce a la consolidación del repertorio lexical y a la asimilación de la imagen visual de letras y palabras, a la habilidad para mantener temporalmente la información presentada por el *canal visual*.

Este proceso fue valorado en todos los cursos y se observó que los niños y las niñas del grado Jardín, presentan buena ejecución a nivel general.

En el grado de Transición, en términos generales, los resultados fueron buenos. La mayoría de los estudiantes logró recordar los elementos; es un proceso que puntúa más en este grado como Bien con apoyo. En cuanto al grado Primero, la mayoría de los estudiantes presentaron una buena ejecución, lo que permite evidenciar que tienen un buen almacenamiento y recobro de la información proveniente del canal visual. La retención visual en el grado Segundo fue uno de los procesos con mejores resultados para la mayoría de los participantes, en relación con los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos.

Todo lo anterior es producto de la estimulación de la información desde lo visual que se realiza en la escuela y el manejo que se hace de este sentido privilegiándolo con respecto a otros. Si bien es importante trabajar con los estudiantes desde el área visual, no se pueden desconocer los otros sentidos porque se desequilibra el aprendizaje y el desarrollo de otros procesos, como se puede ver más adelante con respecto al canal auditivo.

Retención verbal- auditiva

Este factor neuropsicológico hace referencia a la capacidad de almacenar y evocar información audio-verbal, de forma voluntaria. Permite recordar todas las palabras, frases, construcciones y significados que ingresan por el canal auditivo y a través de las instrucciones y el seguimiento de órdenes verbales.

Los niños y las niñas del grado Jardín presentaron la mayor dificultad en el proceso de *retención verbal*. Un número significativo de estudiantes no logró almacenar la información sobre los personajes del cuento, dada con anterioridad.

En el grado de Transición, los estudiantes manifestaron un desempeño bajo; la mayoría de los estudiantes no logró almacenar ni recordar la información de tipo verbal. Se observó que este proceso no es abordado de manera sistemática en el aula de clases y, por tanto, no ha sido estimulado de la misma manera como se trabaja la retención visual.

La misma dificultad persiste con los estudiantes de los grados Primero y Segundo. Los resultados aparecen, de manera significativa, En proceso. Estos hallazgos se relacionan directamente con el lenguaje, la comprensión y la lectura. Puede verse cómo la dificultad en *retener información verbal- auditiva* afecta el desarrollo de procesos de conciencia fonológica en el grado Primero, y en Segundo, las categorías semánticas.

Resultados de la valoración en procesos psicoafectivos

Perspectiva conceptual que orienta el área de procesos psicoafectivos

Con el propósito de soportar teóricamente el área de procesos psicoafectivos en el proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”, fue necesario hacer un recorrido conceptual por diversos autores para comprender los afectos más allá de la cotidianidad. Ello, debido a que, como lo señala Ciompi (2007, 423), “la noción de afecto aparece sorprendentemente como algo confuso y contradictorio [además] términos parcialmente superponibles como afecto, emoción, sentimiento o humor se siguen utilizando de manera aleatoria”.

De Zubiría (2007) señala que la afectividad es antigua y precoz, porque al nacer, incluso antes, el bebe humano inicia un proceso de relación con su madre, tan importante y vital, que le representa sobrevivir, y así se da paso a la construcción de un entramado de relaciones que van a nutrir la vida afectiva del bebe y de la madre. Por positiva o negativa, estructurada, desestructurada o desestructurante que resulte dicha relación, va a ser significativa y trascendental para los afectos de los dos. Esto permite comprender que los afectos tienen componentes de orden personal y social. Como lo indican Alcalá, Camacho, Giner e Ibáñez (2006), los afectos están relacionados con mecanismos de tipo fisiológico, así como con componentes cognitivos, emocionales, comportamentales, sociales y culturales, entre otros.

Entonces los afectos implican relaciones consigo mismo y con los demás. El sustrato de estas comprende emociones, sentimientos, pensamientos, habilidades, ca-

pacidades y comportamientos. Los afectos no lo son todo indistintamente, pero si es preciso que la vida de cada persona comprenda la participación de los afectos en cada acto, incluso en cada pensamiento. “El pensamiento «puro» y exento de afecto no existe ni en la ciencia, ni en la lógica formal, ni siquiera en las matemáticas”, indica Ciompi (2007, 427) cuando expone la primera de las cinco tesis esenciales de la lógica afectiva: “Sentimiento y pensamiento, [sic] —o emoción y cognición, afectividad y lógica, en un sentido amplio— interactúan obligatoriamente en la actividad psíquica”.

Y Ventura de Chapaval (2011, 21) precisa:

El afecto se construye en la interacción, en función de las necesidades del individuo, los recursos que ponga en marcha para llenarlas y las oportunidades que el contexto provea para ello; de allí la importancia del análisis de las características de todos aquellos elementos relacionados con la socialización, pues desde que el niño nace se inicia el proceso de construcción.

Así pues, la concepción de los afectos requiere la comprensión de procesos emocionales y sociales; que no son procesos aislados, pero sí dueños de sus particularidades.

Con respecto al estudio de las emociones, las teorías son múltiples y de diversa orientación. Se presentan teorías organizadas en dos tendencias: “del sentir y cognitivista” (las comillas son nuestras). Entre los autores contemporáneos se tiene la visión de Peter Goldie (2002), citado por Vendrell, (2009, 236), para quien las emociones son un fenómeno que se siente corporalmente y que a su vez tiene bases cognitivas, es intencional y aporta información sobre el mundo.

Debe concebirse a las emociones como un fenómeno originario. Su originariedad consiste en que no se dejan reducir ni a meras sensaciones o percepciones como las teorías puras del sentir proponen ni a meras evaluaciones, juicios o juicios de valor, como apuestan las teorías cognitivistas radicales, ni a combinaciones de elementos como la teoría de las emociones como creencias y deseos o la teoría componencial de Ben-ze'ev. (Vendrell, 2009, 236)

En consecuencia, se hace indispensable, para el contexto educativo y en favor de la infancia, comprender la vida afectiva del individuo y, a partir de allí, presentar una oferta que permita responder a las demandas y retos que el mundo moderno plantea a la vida del hombre, para que la lectura y comprensión que se hagan de las emociones propias y ajenas, posibiliten que las emociones cumplan su función. Como lo describe Vendrell (2009, 236): “La función de las emociones consistirá en motivarnos en el mundo motivando nuestras acciones y fundando ellas mismas actos cognitivos”.

Las emociones son tan importantes en cada acto de la vida que tienen que ocupar el lugar que les corresponde en la de los adultos, los niños y las niñas y en la escuela. Por tal razón, en este proyecto se han considerado como principales los siguientes procesos psicoafectivos y emocionales: interacción con pares y con adultos, contacto visual, independencia, motivación, autocontrol, los cuales se describen a continuación.

Subprocesos que fueron valorados

El ser humano es sociable por naturaleza. Al nacer, el inexperto ser inicia un proceso de conocimiento del medio al que ha llegado y, para poder sobrevivir, tendrá que esforzarse por comprender y lograr ser comprendido, lo cual representa el interminable camino que le espera de ahí en adelante: socializar. La *interacción con pares y con adultos* hace parte del desarrollo vital de los niños y las niñas en ciclo inicial y, por lo tanto, debe ser explorada.

En efecto, como lo expone De Zubiría (2007, 120): “Es labor psicológica crucial de primer año: establecer vínculos y reconocer a los familiares, a los no familiares y a los extraños. Un número enorme de personas”. A partir de allí se inicia un interminable recorrido de relaciones. En ese sentido, la comprensión de la socialización implica, en términos generales, considerar que es un:

Proceso a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socio-culturales del ambiente y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1996, 134).

En dicha actividad social surge otro componente de gran importancia como es el establecimiento del *contacto visual*. Esta acción que consiste en mirar a los ojos de la otra persona mientras se transmite un mensaje, es transversal al proceso de interacción e inherente al de la comunicación que, en el caso de la no verbal es una forma sutil pero fundamental, de gran impacto sobre el comportamiento social.

A propósito de lo antedicho, Davis (2010, 53) hace la siguiente descripción: “Podemos leer el rostro de otra persona sin mirar sus ojos, pero cuando los ojos se encuentran no solamente sabremos cómo se siente el otro, sino que él sabrá que nosotros conocemos su estado de ánimo”.

La *motivación* es otro de los procesos abordados en el proyecto, ya que este elemento tiene una significación relevante en la escuela, pues, más allá del mero entusiasmo y disfrute para realizar algunas tareas o el gusto o interés por alguna actividad, es indispensable comprender el sentido mismo de este proceso. En esa dirección, De Zubiría (2010, 121) sugiere:

Necesariamente en la genuina motivación, el gusto debe estar acompañado del compromiso manifiesto en dedicación disciplinada, imponerse retos, trabajar para lograrlos y persistir a pesar de las dificultades, el resultado es el disfrute, no el origen, como se suele creer.

El otro aspecto relacionado con la temática del afecto es el *autocontrol*, como la manera de reaccionar ante las demandas del medio, haciendo uso de las emociones de una manera aceptable y flexible socialmente (Bohlin, Hagekull y Andersson, 2005).

De acuerdo con la conceptualización expuesta, se ve necesario que el acompañamiento para que el niño avance en la regulación, requiere un proceso previo de reconocimiento de las emociones en general, de las suyas y de las de los demás, en particular, las de las personas cercanas. Así ganará experiencia para estar en capacidad de reconocer diferencias y relaciones que se establecen entre los individuos, y poco a poco podrá generar estrategias de afrontamiento y regulación que le permitan mediar los estados que se le presenten.

Efectivamente, la comprensión de cada uno de los procesos y del área en general, marca el punto de partida para dar un giro a la atención integral a la primera infancia. Durante algún tiempo se consideró que el cuidado de los infantes era meritorio porque “los niños serían el futuro del país”, pero hoy es claro que esta no es una razón fundamental para interesarse por ellos en sus primeros años. Esta tarea social se considera y se ha establecido como un compromiso de los pueblos, más allá de que represente para el futuro, porque en sí misma la infancia es un valor de la sociedad. Y la nueva concepción de niño lo valora por lo que es, mas no por lo que puede llegar a ser.

En ese orden de ideas, uno de los más importantes retos de la sociedad es la atención a la infancia y a sus necesidades reales, pues se ha modificado el papel de la familia. Anteriormente, la familia contaba con las condiciones para ofrecerle a los niños la oportunidad de socialización: permitía que las competencias afectivas se fueran consolidando con bases macizas y consistentes, porque los padres conocían su función y además tenían tiempo para ejercerla —“la formación de los hijos”—; además, tenía potentes auxiliares que respaldaban la experiencia en la microsociedad: los hermanos, que ensayaban a sus miembros en las tareas importantes como conocer “al otro”, esperar, ceder, perder, negociar, respetar y, de manera específica, reconocer las necesidades e intentar responder con emociones complementarias cuando así lo demandara la situación.

Pero es precisamente en todos estos aspectos que la familia actual, al transformar su estructura y carecer de los padres o de uno de ellos y haber reducido drásticamente, incluso hasta desaparecer el papel de los hermanos, ya no puede garantizar

las competencias psicoafectivas y emocionales para sus miembros. No se cuenta ni con los personajes ni con un escenario para atenderlas.

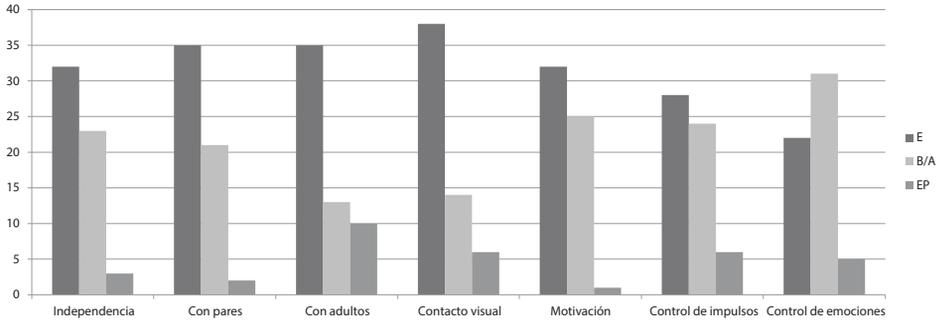
La función para la escuela es inevitable. No está llamada a reemplazar a la familia, pero los niños están ingresando cada vez a más temprana edad a aquella, pasan más tiempo con las docentes y muchos tienen sus primeras experiencias de socialización con sus compañeros de clase, porque no tienen hermanos. Todas estas son razones de peso para que los maestros faciliten las condiciones necesarias en el aula de clase para la alfabetización emocional que la sociedad, empezando por los niños, necesita.

Por otra parte, desde una perspectiva neuropsicológica, se consolida un importante argumento para valorar los primeros años de vida ya que, como lo indica la literatura científica, es en estos primeros años en que el cerebro crece de una manera considerable, dando lugar a nuevas conexiones (Rosselli y Matute, 2010). Complemento de esta consideración se tiene, además, que aunque este importante proceso de maduración del cerebro es propio de la edad, es clara la importancia que se otorga a las condiciones del ambiente, por lo que es válido privilegiar las condiciones que el medio pueda proveer.

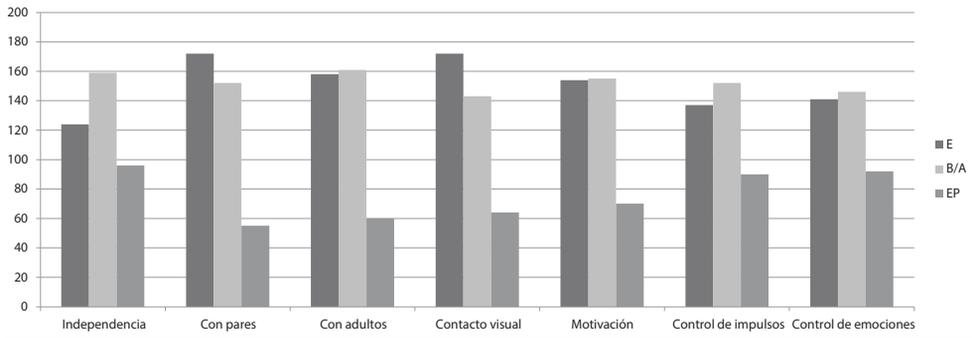
Por consiguiente, la atención a los procesos psicoafectivos y emocionales en el contexto educativo exige un acompañamiento formal que debe empezar por una conciencia plena y decidida de comprender las necesidades de los niños y las niñas. El desarrollo de la afectividad en la infancia, junto con la capacidad reflexiva y creativa del maestro, constituye la base para definir los recursos personales, las técnicas y las estrategias pertinentes para favorecer la vida afectiva y emocional de los estudiantes en el día a día de la escuela.

Las gráficas 22 a 25 indican el consolidado, por nivel, de los resultados correspondientes a los procesos psicoafectivos en el ciclo inicial.

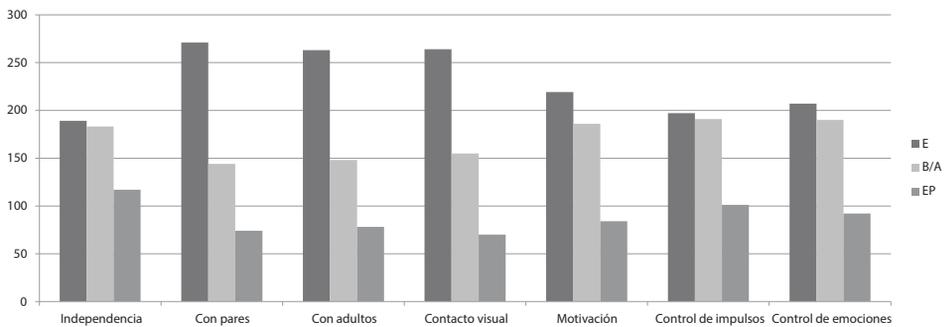
Gráfica 22. Resultados generales procesos Psicoafectivos - Kinder

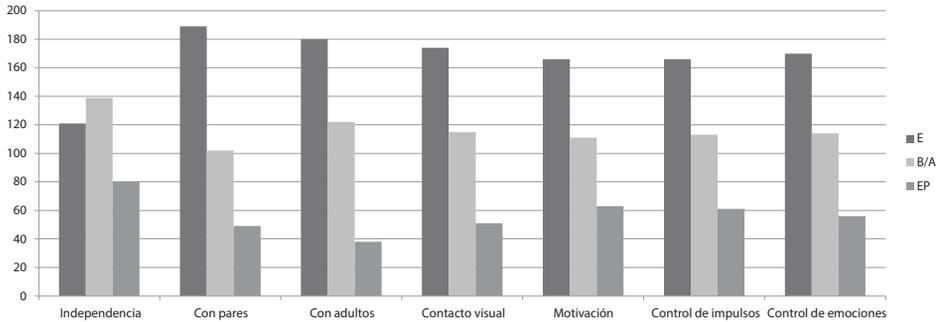


Gráfica 23. Resultados generales procesos Psicoafectivos - Transición



Gráfica 24 Resultados generales procesos Psicoafectivos - Primero



Gráfica 25. Resultados generales procesos Psicoafectivos - Segundo**Independencia**

La valoración del proceso de independencia en los niños y las niñas participantes dio un resultado favorable en su gran mayoría, es decir, muchos de los estudiantes que hicieron parte del proyecto en los diferentes grados puntuaron Excelente.

Este resultado se observó especialmente en los cursos de Jardín, lo cual indica que los niños se disponen para su trabajo y lo desarrollan con autonomía, siguiendo las instrucciones y completando las tareas propuestas. Considerando las edades de los niños de este curso, es un muy buen resultado, pues son los más pequeños de la muestra. Es indicio de un buen pronóstico en la evolución del proceso de independencia, lo cual, además de las ganancias que significa para los niños, es una representación de la preparación de las condiciones que los profesores han hecho para que los alumnos puedan acomodarse y ejecutar en forma precisa las actividades.

Una buena cantidad de estudiantes están ubicados en la puntuación de Bueno con apoyo en el proceso de independencia. Este es un factor esperado para la edad, pues para los docentes se hace crucial, más que para los niños, advertir cómo están disponiendo el ambiente y cómo se están organizando materiales, espacios, presentación y seguimiento de instrucciones, ya que de ello depende que los estudiantes maduren satisfactoriamente en su proceso.

Muy pocos estudiantes del grado de Jardín puntuaron En Proceso, lo cual es un muy buen indicador, tanto para los docentes como para los estudiantes. En los niños, indica que si la independencia evoluciona positivamente todos los demás procesos que de allí se derivan tendrán igualmente un resultado favorable, y para los docentes es un índice de la dedicación en su tarea de acompañamiento y la comprensión de la importancia de formar este proceso que impacta el desarrollo general del niño y de la niña.

Entre los estudiantes de Transición, un curso fundamental, la tendencia en el proceso de independencia se inclinó más hacia un resultado de Bueno con apoyo y hay una marcada diferencia con los estudiantes que puntuaron Excelente y con los que puntuaron En Proceso. El resultado, por consiguiente, amerita un análisis más profundo. No es desfavorable del todo para el grupo; de alguna manera está dentro de lo esperado para la edad. Aunque se creería que los niños han crecido y madurado en las diferentes dimensiones, también es claro que es una edad y un grado cruciales y bastante complejos, debido a que se enfrentan retos cognitivos fundamentales.

En cuanto a la comprensión en este proceso se deben considerar otros indicadores que permitan tener siempre un panorama más amplio de cada niño; es necesario allegar claridad de cómo avanza el desarrollo de la comprensión, cómo se describen los ritmos de trabajo, en cuáles tareas las ejecuciones son más precisas y en cuáles se identifican mayores dificultades. Por eso, con una mirada integral, se debe también tener en cuenta el proceso de acompañamiento y orientación que ofrece el docente, el cómo se disponen los ambientes de aprendizaje, espacios, tiempos y materiales, con mucho cuidado y dedicación aunque se trate de un grado superior al de Jardín y, en ocasiones, se crea que por esto se les debe exigir a los cursantes de Transición ejecuciones con mayor autonomía. Esta es una edad de fundamentación de este proceso, mas no de expresión plena del mismo.

Finalmente, son estas las consideraciones que deben tenerse en cuenta para comprender la independencia de los niños y las niñas que puntuaron En proceso ya que, como se indicó, es una cantidad considerable.

Los niños y las niñas de Primero calificaron mayoritariamente como Excelente en el proceso de independencia, pero en una buena proporción puntuaron Bueno con apoyo. Según la edad y el grado en que fueron valorados, al analizar los resultados de este curso, el interés debe dirigirse a los estudiantes que están En Proceso, pues corresponden casi a una cuarta parte de los participantes. Por tanto, deben identificarse puntualmente las condiciones que no permiten mayor avance a este nivel. En los niños y las niñas se deben especificar las condiciones con precisión, para determinar si realmente es la independencia u otros aspectos lo que interfiere; se trata de garantizar que las ejecuciones se den en forma precisa de acuerdo con lo exigido. También, en lo que tiene que ver con el acompañamiento docente, como ya se indicó. Esta es una edad en la que ya se requiere por parte del infante la manifestación de la ganancia a nivel de autonomía, pero no por eso debe flexibilizarse el docente frente a su compromiso de beneficiar el ambiente para que la independencia madure favorablemente en la dirección del desarrollo en general.

En el grado Segundo los resultados generales indican que la tendencia de la valoración de la independencia es Bueno con apoyo, aunque también se observa una interesante proporción de estudiantes que puntuaron Excelente. En este curso es de vital importancia reconocer las actividades que requirieron apoyo, es decir, en las cuales los niños y las niñas no se mostraron independientes. Esta acción permitirá identificar los procesos que están interfiriendo en la ganancia de independencia, de manera que la intervención esté dirigida a todos esos aspectos más que a la independencia en sí, pues ya están en una edad y grado en los que se espera mayor autonomía y buen ritmo de trabajo en los estudiantes, ejecuciones precisas y completas. Si el alumno requiere apoyo es porque pueden existir otros procesos que ya se encuentren afectados y se deben atender primero para impactar la ganancia de autonomía.

Por último, si bien se identifica que en general es un proceso que avanza favorablemente para los niños y las niñas participantes, se requiere, como se ha hecho énfasis, la consideración de un panorama amplio y una lectura integral de los resultados, de tal manera que las intervenciones planeadas se dirijan a los aspectos fundamentales para el logro de la independencia. Se precisa claridad de los procesos a los que hay que atender y los que se impactan con la ganancia a este nivel.

Interacción con pares y adultos

El proceso de interacción con pares y adultos obtuvo un muy buen resultado en la mayoría de los participantes de los diferentes cursos, la puntuación de este proceso en Excelente es la tendencia.

En el grado de Jardín la proporción de estudiantes que puntuaron Excelente y los que puntuaron Bueno con apoyo es alta, indicador de un proceso favorable de madurez en las relaciones interpersonales. En la edad promedio de este curso, es fundamental afianzar muchas de las habilidades que los niños manifiestan en la relación con sus compañeros y con los adultos, pues de esto depende el avance y solidez que alcance el proceso de socialización. El resultado es un indicio de la armonía que reina entre los niños; la empatía es característica de esta edad, fácilmente se conmueven por el otro y pueden actuar a favor de quienes los necesitan; los niños están en capacidad de identificar las necesidades del otro y suelen ser colaboradores, por lo que se deben concientizar de sus posibilidades y fortalecerlas.

Este proceso requiere tiempo, dedicación y ver con claridad que es a partir de la edad promedio del grado Jardín cuando se facilita el desarrollo de las habilidades de interacción personal. Con respecto a las relaciones con los adultos, igualmente es una edad y curso privilegiados para establecerlas sanas, a la vez que permiten definir figuras de autoridad, seguras y estables y concretar hábitos y rutinas que además impactan otros procesos de desarrollo.

La cantidad de niños que puntúa En Proceso es mínima y poco representativa. Tal situación permite que esos casos se atiendan sin que afecte las relaciones del grupo.

En Transición ocurrió otro tanto, pues la tendencia mostró relaciones interpersonales satisfactorias con pares y adultos, puntuadas como Excelentes. No obstante, existe una cantidad de puntuados en Bueno con apoyo, similar a los calificados como Excelente. Teniendo en cuenta el curso, este aspecto requiere especial atención.

Se deben identificar específicamente los procesos en los que los niños requieren apoyo; en general, el resultado está dentro de lo esperado para la edad en cuanto a la necesidad de ayuda para la solución de conflictos. Al ganar dominio de muchas habilidades, los niños manifiestan su motivación por liderar situaciones y por tanto se ven enfrentados a ganar unos, ceder otros, negociar, en fin, a solucionar diferentes circunstancias en las cuales no por estar en capacidad de hacerlo, logran ser expertos.

Parece, entonces, fundamental considerar esta valoración, tener la claridad de las potencialidades con la que cuentan los niños y los grupos, además ubicar las principales necesidades, para que las intervenciones que se generen estén centradas en la dedicación del adulto para dotar de estrategias y acompañar la práctica de las mismas, aspecto que será el que determine que los niños que requieren apoyo puedan avanzar a la excelencia. Las intervenciones deben ser muy prácticas y puntuales en este grado, con el objetivo de alcanzar resultados en cada una de las habilidades de interacción personal: iniciar, profundizar, mantener y finalizar relaciones interpersonales.

Los niños que puntuaron En Proceso en la interacción con pares y adultos deben ser atendidos muy particularmente, pues si bien no corresponde a la mayoría de los estudiantes, si son situaciones que de no identificarse pueden desestabilizar por completo a los grupos.

En el nivel Primero la interacción de los niños y las niñas con pares y adultos es Excelente en su gran mayoría. Se verificó una diferencia representativa respecto a quienes puntuaron Bien con apoyo. El resultado es muy favorable y significativo para el proceso de desarrollo general de los estudiantes, si se tiene en cuenta la edad y el grado como indicador de las adecuadas relaciones interpersonales que establecen entre compañeros y con los adultos. Una vez ubicado este potencial, ya identificado, las intervenciones de parte del maestro deben continuar; si se ha alcanzado cierto nivel de madurez adecuado, se cuenta con todas las posibilidades para superar las dificultades que se presenten y sobre todo para atender las necesidades que presenta el contexto.

La proporción de niños que puntuaron En Proceso es baja, pero es significativa por el impacto que estos casos particulares pueden tener en los grupos; por consiguiente, se deben identificar las necesidades puntuales de cada niño. Estos procesos, además de atenderse de manera grupal, requieren apoyo individual incluso con participación de la familia, para poder superar y alcanzar los logros requeridos. Adicionalmente, es necesario comprender que otros procesos de desarrollo se encuentran asociados a las dificultades de interacción con pares y con adultos, y así mismo que otras áreas se están viendo impactadas por las carencias a este nivel.

La mayoría de los niños de Segundo grado puntuaron Excelente en la interacción con pares y con adultos, pero se observa una proporción considerable que requiere apoyo, es decir que puntuaron Bueno con apoyo para lograr las relaciones interpersonales adecuadas, en especial con los adultos. Este aspecto demanda un análisis más profundo de las variables que pueden estar influyendo en estos resultados, más aun teniendo en cuenta la edad y grado en el que los niños están, por lo que se requiere especial atención a quienes no logran el proceso.

A medida que los niños crecen, las relaciones se complejizan y la resolución de situaciones diversas exige mayor efectividad y dominio de capacidad de interacción por parte de cada uno; en la edad promedio de Segundo grado, son más los momentos en que tendrán que enfrentarse solos a la búsqueda de soluciones, sin la presencia permanente del adulto.

Es una edad, en la que además se deben afianzar las figuras de autoridad, los límites, normas y hábitos estables y firmes, los cuales van a favorecer la disposición de otros procesos requeridos para el aprendizaje y la vida escolar y personal. Los niños que puntuaron En Proceso son pocos en relación con el grupo en general, pero como ya se ha indicado, son casos puntuales que requieren reconocimiento más preciso e intervención específica para evitar que se afecten y se impacten negativamente las relaciones de los grupos.

En general, como se infiere de los resultados en el proceso de interacción con pares y adultos, la situación es favorable. Esto indica que se cuenta con potencial para que las intervenciones sean todavía más productivas, por lo tanto se requiere formalizar el apoyo correspondiente, pues normalmente no se le designa un objetivo específico ni los tiempos y los materiales pertinentes. Así, las potencialidades que los niños han expresado se van diluyendo en el tiempo y se minimiza su fuerza. Con dichos resultados, el objetivo debe ser potencializar y hacer consientes a los niños de sus ganancias; además es conveniente considerar que es a partir del trabajo en el proceso social que cada uno de los niños gana en su proceso de desarrollo afectivo y personal.

Contacto visual

Los resultados de la valoración del contacto visual fueron, en su gran mayoría, Excelentes en todos los grados.

En el nivel de Jardín fue un resultado Sobresaliente: es muy buen indicador, ya que el contacto visual, más que proceso valioso en sí mismo, es señal del funcionamiento adecuado o inadecuado de muchos otros procesos como la atención, la comunicación, la motivación y en general es una muestra de la disposición del niño para con su proceso de socialización, desarrollo personal y aprendizaje.

La proporción de niños que alcanzaron Bueno con apoyo y En Proceso es baja y la diferencia es significativa respecto a los niños que lograron Excelente. Por tanto, en estos casos específicos, se deben analizar los desarrollos que se encuentran afectados y la intervención debe dirigirse más a estos últimos.

Entre los niños y las niñas de Transición, Primero y Segundo grados, la tendencia es hacia un contacto visual puntuado Excelente; sin embargo, se ve una proporción importante de estudiantes que logran el contacto visual Bueno con apoyo, así como una significativa cantidad de estudiantes que se encuentran En Proceso. En estos grados, el resultado puede ser utilizado para contrastar información de otras dimensiones que se encuentren afectadas, ya sea a nivel comunicativo, afectivo o cognitivo, de manera que al identificarlas se intervenga en ellas, más que en el contacto visual como tal.

Un resultado principal de la valoración general de este proceso corresponde a la observación de los profesores quienes han advertido este indicador, el cual, posiblemente, no se había atendido. Es una fase que sufre modificación en la interacción diaria y en la relación maestro-alumno; de esta forma se gana confianza en los niños, se beneficia el acompañamiento y se fortalece la formación en diferentes aspectos, así como también se favorece el momento de la enseñanza. En ese sentido, sin intervenir directamente, la valoración solo afecta positivamente el establecimiento del contacto visual.

Ahora bien, una vez se ha logrado que los maestros lo concienticen, se debe invertir tiempo con los niños en el afianzamiento de las posibilidades comunicativas que ofrece la relación con los demás, el dirigirse estableciendo contacto visual.

Motivación

En general, la mayoría de los estudiantes de los diferentes grados, al ser valorados, puntuaron la motivación en Excelente.

Este es quizá uno de los procesos psicoafectivos más importantes y determinantes del aprendizaje en los niños. Dentro de lo esperado, se tiene que en la edad promedio del primer ciclo, que corresponde a los niños participantes del proyecto, se cuenta con esta capacidad para motivarse, disponerse y persistir en las actividades propuestas. Los niños, por naturaleza, tienen esa confianza en sí mismos que les permite enfrentar retos nuevos y mantener expectativas elevadas de éxito a pesar de desempeños deficientes en intentos anteriores.

En ese marco, los resultados obtenidos por la mayoría son completamente satisfactorios. Además de los logros de los niños y las niñas, son un indicador del esfuerzo permanente de los docentes por lograr la disposición descrita y requerida. Es decir, los ambientes, recursos, tiempos y espacios son administrados adecuadamente para captar la disposición del niño o la niña y lograr mantenerla en sus ejecuciones, pues la motivación, aunque es una capacidad que se desarrolla, también se debe estimular para afianzarla.

Pero aunque el resultado es adecuado, es importante considerar que una proporción significativa, muy cercana a los que puntuaron Excelente, están logrando este proceso Bueno con apoyo. Con estos últimos, es conveniente identificar si en la motivación son más los logros o la necesidad de apoyo. En otras palabras, se debe determinar en cada caso, por medio de observación y actividades dirigidas, cuál es el nivel de apoyo que requieren, específicamente qué tipo de estrategias se deben utilizar para que logren disponerse y persistir en las ejecuciones propuestas.

Como se mencionaba, es un proceso que se espera a esta edad, es una condición con la que se cuenta en los niños y niñas entre cinco y siete años y se da de forma muy natural. Luego, quienes no lo alcanzan, es porque la motivación está afectada en sí o tiene asociaciones sustanciales de afectación. La motivación, pues, es un proceso que sirve para contrastar información con otros resultados de la valoración.

De igual forma, los estudiantes que puntuaron En Proceso son una cantidad significativa, que se debe atender. Jardín es el único grado donde la cantidad de estudiantes con esta puntuación es mínima, pero en los grados de Transición, Primero y Segundo, los resultados indican que se amerita el trabajo individual y grupal. Si bien, es un proceso que muchos han alcanzado, sí se debe seguir fortaleciendo; mas, cuando en la edad promedio del ciclo siguiente, la motivación como capacidad, puede verse notablemente afectada. Cuando el niño o la niña están cerca de los ocho años, percibe la relación entre el esfuerzo, la capacidad y el logro. La motivación y la persistencia declinan debido a la comprensión de necesitar más esfuerzo y la noción de las capacidades de sí mismo.

Uno de los componentes fundamentales que se deben considerar para la interpretación de estos resultados, y en forma específica para el diseño y planeación de las intervenciones, es el reconocimiento y comprensión del contexto parental. Es en la formación familiar donde se fundamentan condiciones que propicien el esfuerzo, la persistencia y por tanto la disposición para ejecuciones precisas y de acuerdo a lo exigido. En casa, por medio de las exigencias hogareñas, es donde se aprende a esperar el éxito, se brindan las primeras oportunidades para arriesgarse a asumir retos y dominar el mundo, donde se enseña y se aprende a valorar el esfuerzo persistente y se dan las principales lecciones para enfrentar y superar el fracaso.

Lo anterior significa que en las intervenciones se debe contar con el apoyo de los padres, su conciencia y la responsabilidad que tienen con los niños que se encuentran en una motivación Buena con apoyo, para que logren la excelencia, siempre con la claridad de que este proceso se fundamenta en la edad promedio del ciclo inicial y sus logros serán determinantes para los resultados en procesos posteriores y diferentes.

Autocontrol

La tendencia dominante del proceso de Autocontrol en los niños y las niñas valorados es Bueno con apoyo. En los distintos grados se observan diferencias cardinales que requieren un análisis particular y una atención a las necesidades propias de la edad y de las exigencias planteadas por los grados.

En el nivel de Jardín se observa que el control de impulsos se facilita más que el de emociones, en donde se ubica la gran mayoría de niños y niñas que puntúan Bueno con apoyo. Una importante proporción de estudiantes puntúa Excelente, pero son más los estudiantes que requieren apoyo.

Este resultado estaría dentro de lo esperado para la edad, aunque los niños están en capacidad de auto controlarse desde los tres años. Si no se estimula e incentiva este proceso, pueden desarrollarse dificultades que impidan lograrlo o que solo se alcance parcialmente. En ese sentido, los resultados dejan ver que los niños y niñas logran controlarse con apoyo, entonces, aquí lo que se requiere es un análisis más profundo. No es el proceso de control, la claridad debe estar en los adultos sobre la importancia del control de impulsos y emociones y cuáles son las acciones o estrategias que ellos implementan para que los estudiantes logren resultados satisfactorios.

En los grados de Transición y de Primero, la mayoría de los niños lograron el control de impulsos y emociones Bueno con apoyo, y una cantidad similar alcanzó el proceso de autocontrol en forma Excelente. Estos grados son de especial exigencia

para los estudiantes, por los retos cognitivos que se les presentan. Los niños y las niñas, a estos niveles, están logrando dominios importantes en sus capacidades, empiezan a reconocer la relación del esfuerzo con la capacidad; adicionalmente, los medios escolar y familiar les plantea nuevas exigencias, pues consideran que están en capacidad de... Sin embargo, muchas veces la exigencia que se les hace no es coherente con los recursos proporcionados. Entonces lo que se debe advertir es que a nivel de autocontrol, es una época para evidenciar procesos incentivados desde muy pequeños.

Así pues, frente a todos estos retos reunidos, los niños y las niñas de Transición y Primero que logran manifestar de alguna manera cómoda sus impulsos y sus emociones, lo hacen porque han recibido desde siempre atención, acompañamiento, estrategias y retroalimentación del entorno, especialmente de su familia o de personas que los tienen a cargo. Por el contrario, los alumnos que demandan apoyo y, por encima de este, evidencian gran dificultad para auto controlarse, dejan evidenciar que son procesos que no se han atendido oportunamente, incluso de los cuales no se tiene conciencia en la familia; por ello, el niño no puede lograrlo solo.

En estos grados, las intervenciones grupales son fundamentales, pues fortalecen este proceso tan complejo en todos los niños y niñas y median una sintonía y armonía grupales que deben lograrse para favorecer el aprendizaje y la socialización.

En cuanto a los estudiantes de Segundo, la tendencia observada es a puntuar Excelente el proceso de autocontrol. Es el grado que alcanza mejores resultados, pues son infantes ya mayores, que si no avanzan a este nivel tienen desajustes significativos en otros procesos de desarrollo ya que no logran disponerse en forma estable para el aprendizaje. El autocontrol media procesos comunicativos, cognitivos y sociales, por lo que deben recibir especial atención.

Los niños de Segundo que puntuaron En Proceso no son muchos. Quiere decir que deben corresponder a los casos que requieren atención individual y el apoyo del grupo, así como del contexto familiar, pues dejar complejizar una situación de falta de control puede desestabilizar procesos grupales completos.

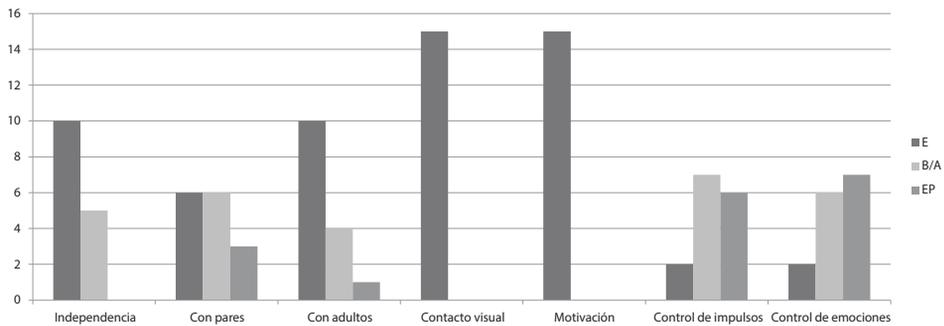
Aunque el balance general de los resultados en este caso son satisfactorios, se hace énfasis en que se deben planear intervenciones para el proceso de autocontrol, bien para potencializar lo que se tiene y no perder estos logros, bien para fortalecer a quienes aún requieren apoyo. Esto es más claro cuando se habla de un proceso que si no se incentiva y no se ajusta, afecta otras dimensiones del ser. Por otra parte, las intervenciones deben involucrar a las familias; el autocontrol es un proceso que se fundamenta en casa y con frecuencia se observa la poca conciencia que los padres tienen de ayudar al niño a ganar control de sí mismo.

Gráficas de estadísticas por localidad

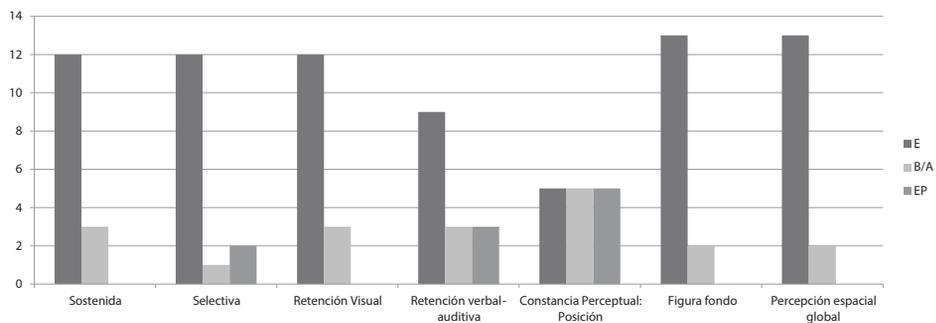
Si bien los resultados por área en cada localidad no fueron motivo de análisis para los propósitos generales de la fase de valoración, sí constituyeron un importante insumo para la siguiente etapa de abordaje, por cuanto posibilitaron crear grupos de docentes para las sesiones de cualificación y acompañamiento, de acuerdo con necesidades e intereses afines.

A continuación se muestran las gráficas 26 a 30 donde se pueden observar los datos estadísticos que permiten ver los resultados de los niños y las niñas evaluados y evaluadas, por localidad, en cada uno de los cursos. Así, el lector podrá hacerse una idea acerca del tipo de análisis comparativo que podría realizarse con base en tales hallazgos.

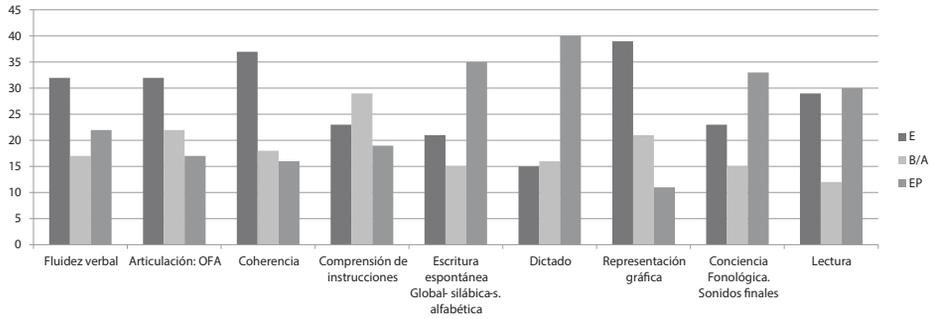
Gráfica 26. Resultados en localidad Barrios Unidos - Procesos psicoafectivos



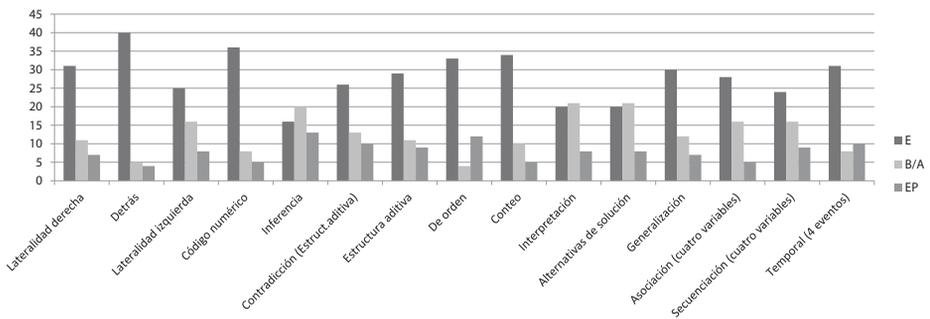
Gráfica 27: Resultados en localidad Barrios Unidos - Procesos cognoscitivos



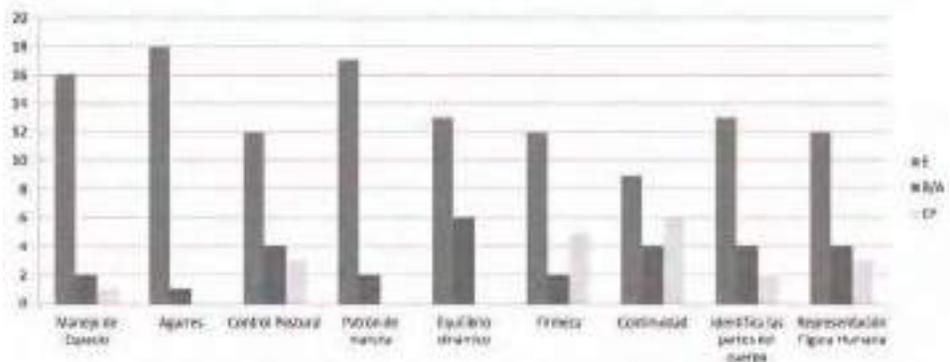
Gráfica 28. Resultados en localidad Bosa - Lenguaje y comunicación



Gráfica 29. Resultados en localidad Bosa - Pensamiento lógico – matemático



Gráfica 30. Resultados en localidad Ciudad Bolívar - Procesos psicomotores



Capítulo 4

Ludoestaciones y secuencias didácticas: dos rutas facilitadoras de los aprendizajes en los niños y niñas del ciclo inicial

El ejercicio de la práctica docente debe contener un sinnúmero de estrategias pedagógicas que tengan como propósito lograr un óptimo aprendizaje por parte de los estudiantes. En el proyecto *Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades*, específicamente en la segunda fase que, como ya se mencionó, estuvo centrada en el Abordaje Pedagógico, se hizo alusión a dos estrategias pedagógicas centrales para la implementación en el aula: Ludoestaciones y Secuencias didácticas. Por ello, es importante la aproximación al concepto de estrategia didáctica y poner en diálogo el concepto con la experiencia construida desde este proyecto.

Antes de entrar a precisar los elementos o componentes de lo que se podría considerar al momento de aplicar o proponer una estrategia didáctica, aquí se recogen algunas aproximaciones, brindadas por varios autores, sobre este concepto. Desde el punto de vista de la cognición, se han promulgado un buen número de teorías que llevan a pensar en que una estrategia didáctica debe reformar el aprendizaje significativo para alcanzar verdaderos procesos de comprensión.

De acuerdo con lo anterior, las aproximaciones al concepto de estrategia didáctica hacen alusión a las maneras o insumos usados por el actor encargado de impartir la enseñanza, con el fin de iniciar aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados por Díaz y Hernández, 1999, 56). Asimismo se plantea que existen dos características o estilos que pueden es-

tar presentes en una estrategia didáctica: impuesta e inducida. La primera es la planeada, diseñada, coordinada y aplicada por el docente, con base en un diseño curricular institucional y con el fin de que el estudiante tenga la oportunidad de procesar mejor la nueva información que se le suministra. La segunda corresponde a la que es innata al estudiante y que es él quien determina cuándo, dónde y cómo hacer uso de ellas para poder recordar la información que le transfiere el docente. Se ve que los dos planteamientos responden a miradas muy instruccionales del proceso de enseñanza y aprendizaje y no coinciden con el proyecto en estudio.

En general, algunos autores coinciden en afirmar que se puede definir la estrategia didáctica como el desarrollo de una serie de acciones orientadas a la consecución de una meta particular, tras la realización de una serie de procesos ordenados (planeación, diseño, aplicación) para obtener una comprensión significativa en busca del logro de un objetivo, suficientemente flexible para adaptarse a diferentes contextos (Díaz Barriga, 2005).

Para el caso específico del proyecto que se expone, la estrategia didáctica se define como aquel proceso planeado, analizado y derivado de una profunda comprensión de lo que es el aprendizaje de los estudiantes, y tras la cual se organizan unas actividades de enseñanza-aprendizaje articuladas y sistemáticas, centradas en un hilo conductor central y pertinente para la infancia. El propósito final de la estrategia didáctica que aquí se plantea es el avance y desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas en ciclo inicial, así como jalonar su desarrollo integral.

Tipos de estrategias didácticas

Al momento de planear o ejecutar alguna estrategia didáctica es conveniente examinar una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta. Así, por ejemplo, Uría (2001) propone que se deben contemplar ocho aspectos importantes por parte del docente para lograr una total comprensión de los estudiantes en los temas curriculares propuestos. Al revisar el planteamiento de este autor y ponerlo en diálogo con el proyecto, encontramos una sincronía y articulación interesantes, de cuyo resultado se deriva el análisis que se expone a continuación:

- 1.- *Selección o análisis de contextos.* (Uría, 2001) se refiere a lograr identificar los contextos del aula y el institucional, de tal manera que se pueda construir un solo entorno y se logre convertir en un ecosistema de aprendizaje. Esta consideración ha sido una de las más tenidas en cuenta en el proyecto. Uno de los ejercicios promovidos por el equipo en la fase anterior (de valoración), consistió en hacer una caracterización profunda de cada uno de los centros educativos, a fin de determinar los ajustes y adaptaciones que se debían acometer en el momento de poner en marcha el modelo.

- 2.- *La temporalización.* (Uría, 2001) considera la racionalización del tiempo, en cuanto a las tareas y el tiempo libre de los estudiantes, en el sentido de propender por el trabajo autónomo de los mismos. Tratándose de niños y niñas de ciclo inicial, la temporalización es un aspecto importante, ya que tanto las ludoestaciones como las secuencias didácticas deben manejarse en lapsos coherentes con los procesos y tiempos de atención de los niños y las niñas. Análogamente, el concepto de trabajo “autónomo” adquiere en este proyecto una particular connotación, ya que esos logros de autonomía que se esperan de los estudiantes en ciclo inicial, se considera que se van logrando con niveles “ajustados” de ayuda y mediación por parte del docente.
- 3.- *La organización de los estudiantes.* Según Uría (2001), los alumnos se deben agrupar teniendo en cuenta sus intereses y gustos y partiendo de la elasticidad de los grupos, con el ánimo de lograr elaborar otra estrategia paralela. Esta consiste en el ajuste curricular que tiene por objetivo considerar la diversidad de los estudiantes como estrategia de aprendizaje. Con las estrategias didácticas centrales del proyecto se plantean propuestas de organización y agrupación de los niños, en estrecha relación con la valoración y comprensión que se adquiere del aprendizaje de los mismos.

Cada ludoestación está pensada en función de las particularidades de los niños y las niñas quienes harán allí su rotación. Del mismo modo, las secuencias didácticas están ideadas para una aplicación grupal en el aula de clase; no obstante, ameritan un seguimiento y acompañamiento particular por parte del profesor.

- 4.- *Prever los recursos y materiales de apoyo.* De acuerdo con Uría (2001), asertividad y adecuada planeación en la utilización de los recursos son aspectos claves para implementar una estrategia, pero es necesario tener en cuenta que estos no pueden constituirse en el eje central de la clase sino que han de servir para mejorar la comprensión en los estudiantes. En las estrategias didácticas centrales del proyecto, el tema de los materiales didácticos cobra una importancia trascendental, puesto que dichos recursos deben corresponder a las características, fortalezas, edades y necesidades de los niños y las niñas de ciclo inicial. Es bien sabido que el material concreto es fundamental para la construcción de los aprendizajes en esta etapa escolar.
- 5.- *Motivar el aprendizaje de los estudiantes* (Uría, 2001). Este ítem cobra importancia en la medida que el docente logre captar el interés y la atención de sus alumnos y mantenerlos así durante todo el proceso de enseñanza. Para el caso específico del presente trabajo, abordar el juego como hilo articulador y eje de las estrategias constituye el principal motor de motivación de los niños y las niñas, por cuanto se parte de que el juego es la actividad “rectora de la infancia”.

6. y 7.- *Preparación de actividades y direccionamiento de los estudiantes para su realización, así como orientarlos mediante la presentación de la asignatura.* Uría (2001) considera el primer aspecto como un camino que conduce hacia el currículo, por las actividades propuestas, y donde estas están directamente ligadas a la reflexión, análisis y sentido crítico de los estudiantes. En tanto que la presentación de la asignatura implica una estrategia informativa para que el alumno adquiera un panorama general y tenga la posibilidad de indagar por conocimientos previos al desarrollo de la propia materia.

La autora considera que estos dos aspectos se toman conjuntamente debido a que existe una secuenciación en las funciones que las caracterizan. En la situación de los estudiantes del ciclo inicial y para el proyecto específicamente, la maestra presenta a los niños y las niñas preparación y presentación contextualizada y didáctica de las actividades a realizar. Estas conforman las estrategias.

8.- *La motivación de los docentes en los centros educativos* (Uría, 2001). En la medida en que los docentes se encuentren apropiados e identificados con su quehacer profesional, tanto con respecto a la institución como al aula, y tengan un autoconcepto excelente de sí mismos, de modo similar va a trascender hacia sus alumnos generando, así, una integración óptima entre estos. A su vez, esto permitirá mejorar la comprensión de los temas abordados por el profesor y, por ende, la calidad educativa a nivel de los estudiantes y de la institución.

En este punto, dicha consideración conserva total relación con el planteamiento que se ha hecho en el proyecto *Valoración y Abordaje*, en el sentido de compromiso que debe suscitarse en los docentes y orientadores que participan en el proceso y que efectivamente fue evidenciado en el desarrollo del mismo.

En los siguientes apartados se exponen algunas aproximaciones conceptuales y metodológicas, centradas en la experiencia sobre las dos estrategias ejes del proyecto.

El concepto de Ludoestación se aborda a partir de un concepto más amplio: el de Ambientes Lúdicos de aprendizaje. Allí, la estrategia se enmarca en el sentido amplio del aprendizaje, articulado con el juego como actividad “rectora de la infancia”. Luego se plantea lo que significa una Ludoestación.

El tema de Secuencias didácticas se estudia desde varios autores y se desarrolla en el sentido propio del proyecto.

Ambientes lúdicos de aprendizaje: sentido y metodología de las Ludoestaciones

Un ambiente de aprendizaje se puede definir como aquel espacio en el cual se realizan o llevan a cabo los procesos de aprendizaje. Estos espacios parten de una situación inicial y hacen uso de recursos específicos para los participantes a los cuales están dirigidos, teniendo en cuenta las características de su contexto. (Jaramillo, 2010). En tal sentido, y desde la perspectiva de este autor, los ambientes de aprendizaje son propicios para generar interacciones entre estudiante-profesor o estudiante-estudiante, así como hace referencia a la experiencia que se ha generado entre ellos de acuerdo con las necesidades de cada persona.

En el proyecto *Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades*, el ambiente de aprendizaje está igualmente concebido como un espacio “geo temporalmente” pensado, planeado y especificado para la puesta en marcha de una actividad particular, que en el caso en estudio está mediada por la lúdica y tiene como propósito central el desarrollo o fortalecimiento de unos procesos específicos en los estudiantes.¹

De acuerdo con la postura planteada por Jaramillo, se puede afirmar que los ambientes de aprendizaje favorecen los procesos en tanto promueven las interacciones pedagógicas y la adquisición de herramientas sociales adecuadas; también, el establecimiento de relaciones afectivas, cruciales para el aprendizaje. En el proyecto, dicho ambiente se establece como un lugar en donde se construyen conocimientos y donde los niños y las niñas son los propios autores del suyo, al participar de manera activa con todas sus capacidades, creando estrategias y herramientas para dar solución a las tareas propuestas por los orientadores de las actividades.

De esta manera, dentro del desarrollo de las actividades planteadas en las ludoestaciones es de vital importancia crear un ambiente de aprendizaje adecuado y coherente para las diferentes poblaciones de niños y niñas, atendiendo a sus necesidades en las diferentes áreas y procesos de desarrollo y aprendizaje.

El diseño e implementación metodológica de las ludoestaciones en este proyecto, estuvieron pensados de la siguiente manera:

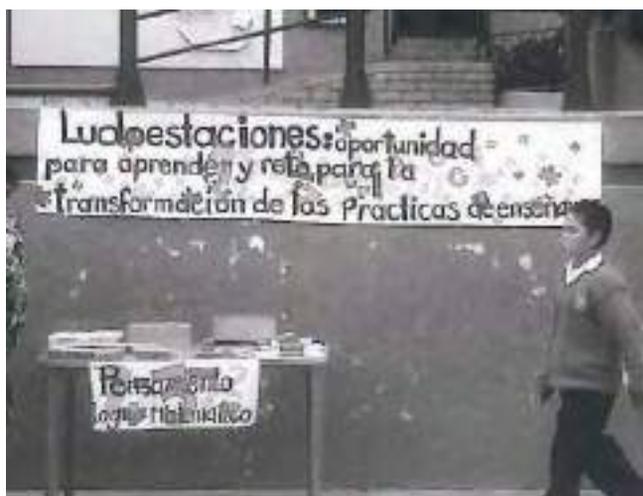
1. A partir de los resultados y análisis de la valoración realizada a los estudiantes y las estudiantes de ciclo inicial de cada institución (identificación y comprensión de las fortalezas y necesidades de los niños y niñas), las profesoras y orientadoras de cada colegio definieron los procesos y subprocesos que tendrían en cuenta para la estructura de las ludoestaciones.

¹ Definición consensuada por el equipo de investigación.

2. Al tomar como referentes los modelos de ludoestaciones por áreas, diseñados por las investigadoras del proyecto, cada equipo de docentes planeó sus propias ludoestaciones y las actividades de juego que se realizarían allí, orientadas y acompañadas por el equipo de expertas del IDEP.
3. Al interior de cada una de las instituciones se definieron los espacios y tiempos escolares, así como los recursos que se utilizarían para la implementación de las ludoestaciones.

Un aspecto importante a considerar es el sentido mismo de la ludoestación que implica romper con espacios y tiempos rígidos en la escuela. La metodología propuesta para la puesta en marcha de esta estrategia consiste en la organización de ambientes lúdicos de aprendizaje a través de los cuales los niños y las niñas van rotando y realizando los juegos propuestos. Esto implica la conformación de grupos de estudiantes que no necesariamente corresponden a los de un mismo curso, sino que se conforman de acuerdo con sus particularidades e intereses. Así mismo, los espacios en los que se ponen en marcha las ludoestaciones pueden plantearse por fuera del aula de clase, lo que posibilita hacer un aprovechamiento pedagógico de otros sitios del colegio.

Imagen 5. Aspectos de ambientación de una ludoestación



Sobre los cambios relacionados con los tiempos y espacios escolares, una maestra dice que “Se han generado espacios y momentos diferentes [...] Se rompe y transforma la idea de un aula de clase [...] Se tienen en cuenta los elementos afectivos y emocionales del ser humano”.²

2 Fragmento relato maestra - grupo focal – Sistematización 2013.

Por otro lado, tal reorganización también implica otras formas de organización e interacción entre las maestras:

Uno de los mayores aportes de las ludoestaciones es poder abordar las necesidades particulares de los estudiantes de manera puntual. Se dividieron grupos entre las maestras y se especializaron en esos procesos. Los niños quedaron mezclados entre los cursos según sus procesos. Se rompen estructuras rígidas de la escuela.³

Efectivamente, la implementación de las ludoestaciones llevó a plantear otros roles posibles de los docentes y las docentes, como mediadores en la construcción del aprendizaje de los niños y las niñas y como facilitadores de experiencias de aprendizaje. El logro de estos retos condujo a la generación de varios espacios de interlocución académica y de autoformación:

Se han logrado transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, motivación hacia la academia y la interacción pedagógica. Se abrieron nuevos espacios de autoformación entre los docentes [...] Podría asemejarse a una ruta propuesta para que los niños y las niñas construyan su conocimiento, acompañados y mediados por el adulto. Lo innovador de la estrategia radica en la creación de experiencias de aprendizaje a partir del juego. Es decir, la articulación entre jugar y aprender de manera significativa, es la base y fundamento de la estrategia [...] Otro de los aportes de las ludoestaciones, propuestas en el proyecto, tiene que ver con la autonomía que se les brinda a los docentes entorno al ambiente de aprendizaje que ellos desean para sus alumnos, así como la toma de decisiones acerca del diseño y empleo del espacio, los materiales, el tiempo y actividades.⁴

Como se aprecia, la descripción anterior pone de manifiesto la importancia que tiene el juego como actividad rectora en las ludoestaciones, por tratarse también de la actividad rectora en la infancia. Se entiende por esta actividad como aquella que establece y determina las transformaciones básicas que se dan en la psique del niño en determinada edad, generando la formación y reconstrucción de procesos psíquicos particulares o neo formaciones (Quintanar y Solovieva, 2003).

Se parte, entonces, de retomar el juego, dentro del desarrollo de este proceso, como la principal ocupación del niño. Por medio del juego planteado en las diferentes actividades propuestas en las ludoestaciones, los niños y las niñas experimentan y aprenden, en tanto es una actividad espontánea y libre.

El juego es considerado en las ludoestaciones como factor relevante y potencializador del desarrollo físico y psicológico de los niños y las niñas en ciclo inicial. A través de las actividades planteadas, el niño pone en práctica todas sus habilidades sociales, intelectuales y motoras y se desarrolla de manera más eficaz en

3 Fragmento relato maestra – grupo focal – Sistematización 2013.

4 Fragmentos relatos maestras y orientadoras – grupo focal – sistematización 2013.

un contexto lúdico y divertido. El niño y la niña descubren a través del juego experiencias nuevas, solución a problemas; asumen roles, mejoran su expresión y habilidades comunicativas, son creativos, exploran lo que los rodea, clasifican, con una clara función educativa de los conocimientos inmersos en las diferentes áreas del aprendizaje.

Estas reflexiones, generadas con base en la implementación de la estrategia, coinciden con autores como Quintanar y Solovieva (2003), quienes afirman que a partir del juego se favorecen la actividad reflexiva, la actividad voluntaria, la imaginación y el sentido personal en los niños y las niñas.

Otra de las características que tiene el juego en las ludoestaciones es que va acompañado de materiales didácticos tales como loterías, títeres, sopas de letras, rompecabezas, dominós, etc., así como elementos didácticos, fichas, cubos y todo lo que apoye los procesos que han sido valorados, analizados y comprendidos por los docentes que orientan la estrategia. Es claro que el material concreto y el empleo de juguetes ayudan a adquirir aprendizajes con gusto y agrado, al igual que desarrollan habilidades de pensamiento, fortalecen procesos de autonomía y propenden por el establecimiento de relaciones sociales y afectivas, fundamentales en esta etapa.

La imagen 6 ilustra el trabajo que se realiza en una ludoestación en desarrollo del proceso relacionado con el lenguaje.

Imagen 6. Trabajo en equipo entre profesoras y alumnos.



Secuencias didácticas: una propuesta para el trabajo en el aula

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje. Brousseau (1986).

La noción de secuencia didáctica ha sido propuesta por diferentes autores. Hace alusión a la organización de un proceso de enseñanza y aprendizaje que se establece a partir de unos objetivos claramente intencionados, en un tiempo específico y que articula los procesos y contenidos a tratar a una situación contextualizada o cotidiana. Camps (1995) sugiere en los siguientes términos algunas características presentes en una secuencia didáctica:

- Su formulación aparece como un proyecto de trabajo con los estudiantes, cuyo objetivo se relaciona con la producción de un resultado de conocimiento y se lleva a cabo durante un determinado periodo más o menos largo, según sea necesario.
- La producción de conocimiento se va desarrollando en una situación con sentido, a partir del supuesto de que conocimiento y contexto son inseparables.
- Los objetivos se articulan en contenidos y procesos que se relacionan con saberes previos de los estudiantes. Estos llevan a cabo la actividad global con base en los conocimientos que ya tienen. La atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

Para Álvarez (2000), el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: *preparación o apertura, producción o desarrollo y evaluación o cierre*.

La preparación o apertura es el momento en que se formula el proyecto y se hacen explícitas las intencionalidades, objetivos y metas a alcanzar. Así mismo, durante esta fase se presenta a los estudiantes el “tema pretexto” a través del cual se orientará la secuencia didáctica, a fin de sensibilizarlo y generar su expectativa frente al mismo.

La fase de producción o desarrollo es aquella en que los estudiantes desarrollan las actividades propuestas. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia; se puede realizar individualmente o en colectivos, de acuerdo con las necesidades que el maestro ha evidenciado y pueden ser de larga o corta duración. Durante la tarea, los alumnos pueden utilizar el material elaborado a lo largo de la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción.

Imagen 7. Utilización de material lúdico-didáctico



Finalmente, *la evaluación o cierre* debe basarse en la valoración acerca del nivel de logro de los objetivos planteados, a partir de un análisis permanente a lo largo de todo el proceso de implementación. También resultan muy importantes en el desarrollo y cierre de una secuencia didáctica los procesos de autovaloración y valoración de la secuencia por parte de los estudiantes.

Ahora bien, la noción de secuencia didáctica se está generalizando cada vez más en distintos escenarios y campos del conocimiento; se entiende que este concepto como tal se puede utilizar para la organización de espacios escolares en donde existe una clara intención de elaborar procesos de aprendizaje significativo enmarcados en un contexto.

Se entiende, entonces, que en este sentido, la secuencia didáctica debe conservar la característica de ser una continuidad organizada de actividades intencionadas, que cumplen con el propósito de ayudar en la construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje, articulado en un tema integrador que se denomina “tema pretexto”, el cual da sentido y significado a determinados contenidos y procesos.

Para el caso particular de las secuencias didácticas que se formularon en el proyecto que se expone, se pueden especificar los componentes y momentos que las determinan, en relación con los elementos conceptuales que se han formulado hasta el momento.

En esa perspectiva, de acuerdo con los planteamientos de Ana Camps (1995) en relación con las secuencias didácticas de la propuesta del equipo investigador, es claro que estas:

- Están formuladas como proyectos y obedecen a un tema conductor que articula las diferentes prácticas. Tienen como objetivo fundamental lograr procesos de aprendizaje en los niños y las niñas, centrados en las actividades que se han valorado en un primer momento de la ruta de aprendizaje. Así mismo, las secuencias didácticas que se proponen están pensadas para desarrollarse en un lapso específico, según las necesidades de los estudiantes.
- En relación con la característica anterior, las secuencias didácticas están pensadas desde una situación contextualizada que le da sentido al aprendizaje. De ese modo se concuerda con la premisa de Camps, del vínculo indisoluble conocimiento y contexto.
- Las secuencias didácticas diseñadas y puestas en marcha en el proyecto objeto de exposición, en las diferentes áreas, parten de unos objetivos delimitados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son claros y explícitos para el docente y abordados con los niños y las niñas, a partir de sus características y edades. En las secuencias se considera la dinámica dialógica entre valoración-abordaje-valoración, que permite al maestro monitorear y verificar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas en el ciclo inicial.

De otra parte, las secuencias que se han diseñado en el marco del proyecto, corresponden a una ruta que contiene las siguientes estaciones:

Planeación. Acorde con las características y procesos de los niños y las niñas, evidenciados previamente en la etapa de valoración comprensiva de los estudiantes. En este momento, el docente diseña el hilo articulador o eje temático de las secuencias, así como las actividades a desarrollar en cada proceso y en cada momento de la ejecución.

Implementación. Para el caso del proyecto, constituye la puesta en marcha y aplicación de la secuencia con los estudiantes. Allí se desarrollan de manera grupal las distintas actividades intencionadas y organizadas por la maestra.

Cierre. Cada secuencia tiene un momento de cierre en el que tanto los niños y niñas como las maestras hacen balance y retroalimentación de la actividad realizada. Constituye un momento valioso para que el profesor haga un balance y valore los procesos alcanzados por sus estudiantes.

La implementación de esta estrategia en el proyecto se orientó hacia el trabajo en aula con la totalidad de los alumnos de un grado específico; no obstante, dada la

estructura de la secuencia, se hizo viable el trabajo “diferenciado” con los niños y niñas, en el sentido de que cada secuencia podía ser “transitada” por los estudiantes y las estudiantes de acuerdo con su ritmo e intereses particulares. En este sentido constituyó una estrategia muy útil y pertinente para las maestras:

Las secuencias didácticas se articularon a algunos de los proyectos de aula que se venían desarrollando en las instituciones [...] el material propuesto en las secuencias permite que los niños trabajen a su ritmo y que le encuentren sentido a lo que aprenden porque se relaciona con situaciones y temas que a ellos les interesan.⁵

Ahora, con el propósito de proporcionar una información más detallada sobre las dos estrategias centrales de abordaje pedagógico del proyecto —ludoestaciones y secuencias didácticas—, los lectores pueden consultar algunos ejemplos en el formato de esta publicación pdf, ubicado en la página www.idep.edu.co

Resultados generales: ludoestaciones y secuencias en marcha

Dentro del proceso investigativo de sistematización que acompañó la puesta en marcha del proyecto, se realizó un análisis valorativo de algunos resultados⁶ de la implementación de las dos estrategias centrales en las instituciones participantes. En un primer momento, la observación estuvo centrada en la manera como los docentes y las docentes participantes adaptaron cada una de las estrategias a sus contextos y evidenciaron en la implementación la apropiación de los elementos conceptuales centrales que las sustentan. Para ello se diseñaron y aplicaron in situ algunos instrumentos de observación, los cuales se acompañaron con entrevistas realizadas a algunos participantes.

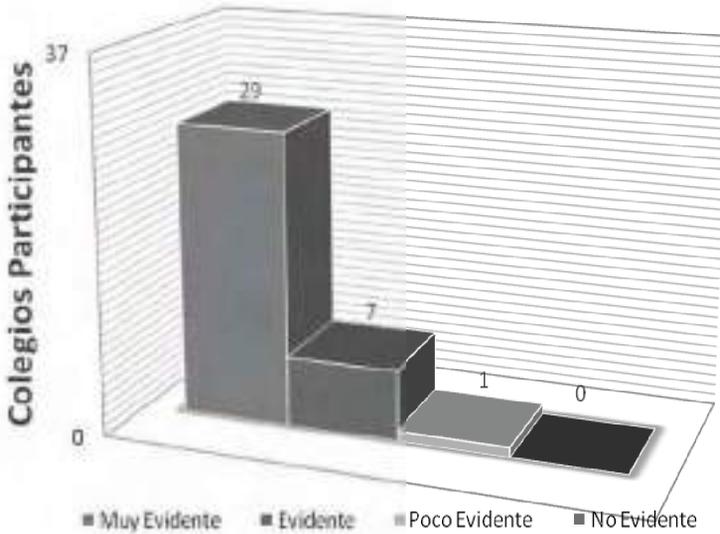
Los resultados obtenidos para cada uno de los aspectos indagados fueron tabulados a fin de adquirir los datos que permitieran de alguna manera registrar la cantidad de colegios que en su implementación tuvieron en cuenta aquellos aspectos centrales de cada estrategia. En este sentido, a continuación se presentan los hallazgos cuantitativos, en gráficas alusivas a cada componente observado, acompañados desde luego de un análisis cualitativo que surge de compendiar y triangular los datos arrojados desde las observaciones que se hicieron por cada una de las investigadoras que conformaron el equipo.

5 Fragmento relato maestra – grupo focal.

6 Categorías de observación y análisis propuestas por el equipo de investigación.

Ludoestaciones

Gráfica 31. Implementación de ludoestaciones. Presencia del juego como actividad rectora



En la gráfica 31 es posible observar que en la totalidad de los colegios participantes, la observación realizada permitió comprobar la presencia del juego como actividad rectora en las ludoestaciones propuestas. Es nítida su presencia en 36 de las 37 instituciones. Las integrantes del equipo de investigación se desplazaron a las entidades y realizaron allí el proceso de observación, acompañado de algunas entrevistas a las maestras, los maestros, las orientadoras y los orientadores participantes; gracias a ello pudieron comprobar la apropiación conceptual lograda en cada uno y cada una sobre la importancia del juego en la infancia y la manera de usarlo como estrategia mediadora central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

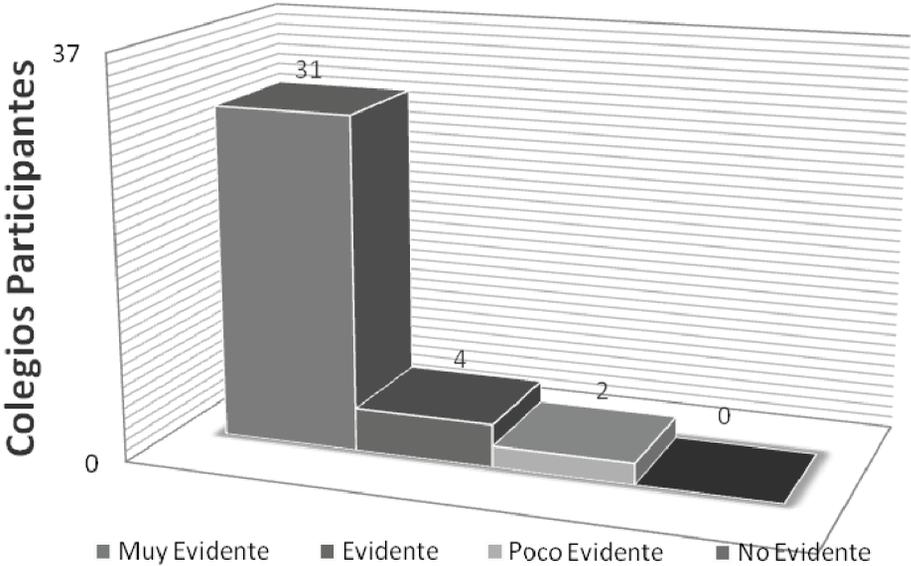
En este sentido, las actividades propuestas para las ludoestaciones reflejaron la apuesta por el juego planeado e intencionado como estrategia para fortalecer y construir aprendizajes y procesos de desarrollo infantil.

Otro tema está relacionado con la creatividad, pues las ludoestaciones implementadas en los colegios, en la mayor parte de los casos, mostraron de una manera muy creativa el diseño y puesta en marcha de ambientes de aprendizaje, variados y coherentes con los procesos que se pretendían fortalecer en cada uno de ellos.

Así las cosas, tanto la ambientación como los materiales utilizados en cada una de las ludoestaciones propuestas se ajustaban y adaptaban a la intencionalidad pedagógica y al tipo de procesos de desarrollo y aprendizaje que pretendían abordar. También fue posible evidenciar variados recursos que formaban parte de los diferentes ambientes.

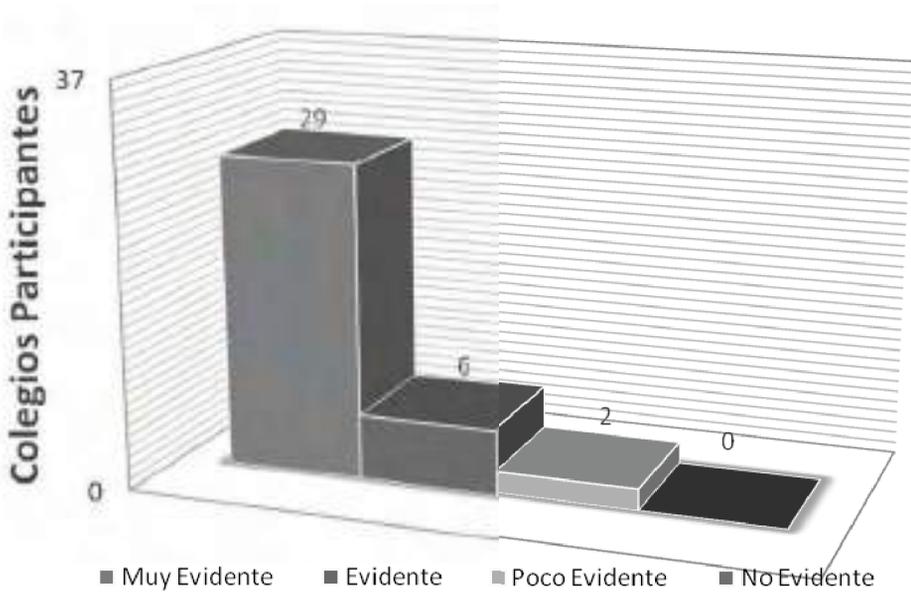
La gráfica 32 da cuenta de la utilización de ambientes adecuados en desarrollo de las ludoestaciones.

Gráfica 32. Implementación de ludoestaciones. Generación de diferentes ambientes lúdicos de aprendizaje



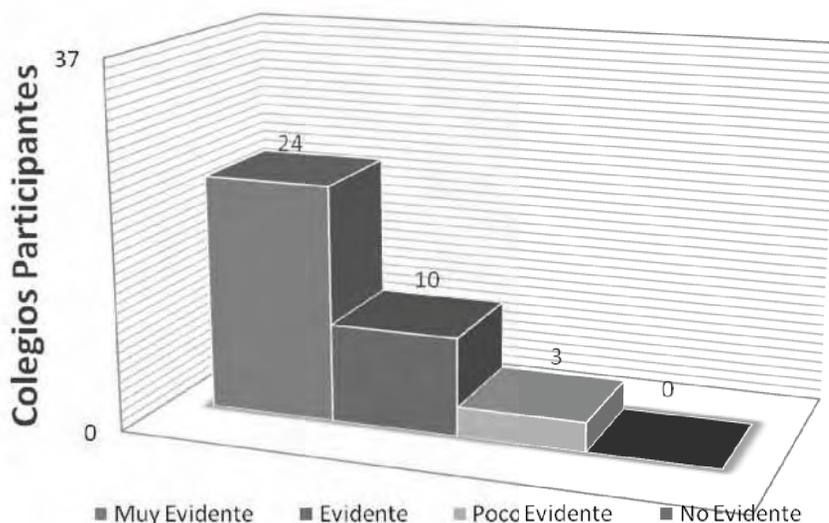
Una de los principios centrales del modelo de ludoestaciones, puesto en práctica en este estudio, está relacionado con una apuesta didáctica diferencial en la cual las actividades y estrategias planteadas debían incluir estudiantes con distintas características como las edades, ritmos, procesos y estilos de aprendizaje. Tal como puede verse en la gráfica 33, la estrategia estuvo ajustada y planteada con estas especificaciones de diferenciación didáctica en todas las instituciones participantes.

Gráfica 33. Inclusión de estudiantes con diferentes edades, ritmos y estilos de aprendizaje



Las ludoestaciones puestas en marcha en los distintos centros educativos funcionaron según las pautas de estrategias didácticas abiertas, estructuradas o semiestructuradas, dependiendo del objetivo pedagógico, los recursos a utilizar y las características de los estudiantes. Resultó muy interesante observar la apropiación conceptual y metodológica que lograron los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores participantes en el proyecto sobre esta clasificación, además abrieron la posibilidad de variación en toda estrategia o actividad didáctica. En las entrevistas y retroalimentaciones realizadas, los docentes argumentaban de manera muy solvente y amplia las razones por las cuales una ludoestación planteaba actividades abiertas, estructuradas o semiestructuradas, según el caso, de acuerdo con los elementos o componentes ya planteados. La gráfica 34 permite apreciar los datos correspondientes a estas iniciativas.

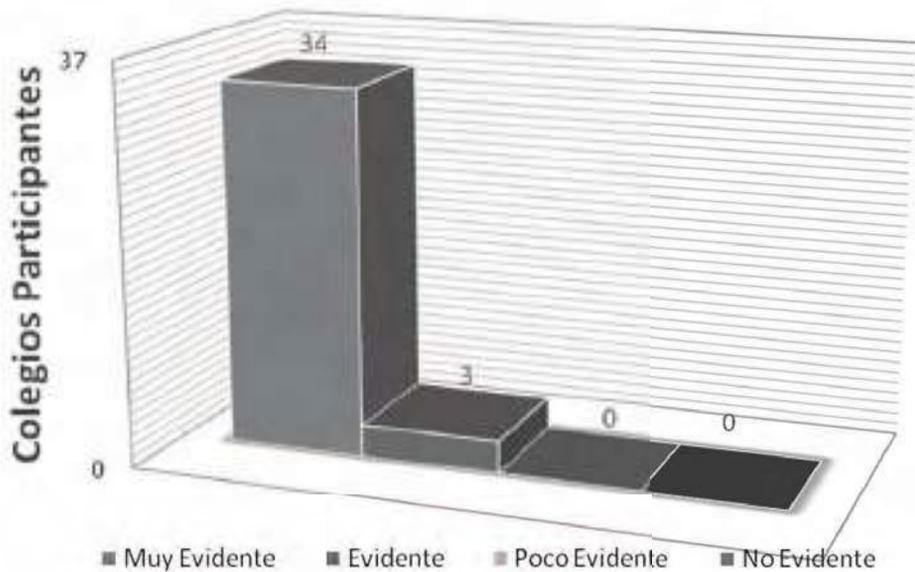
Gráfica 34. Implementación de ludoestaciones. Presencia de estrategias abiertas, estructuradas y semiestructuradas



A lo largo del documento se ha optado por hablar del “modelo de ludoestaciones” para referirse a una estructura general que toma elementos de la teoría y de la realidad y busca plantear opciones pedagógicas que deben ser ajustadas a los diferentes entornos escolares. Por eso se enfatizó en la necesidad de que cada una de las 37 instituciones participantes planteara y desarrollara su propio proyecto, para adaptar y ajustar los elementos propuestos por el modelo general a las condiciones, características y necesidades de sus centros educativos. Se insistió en la imposibilidad de “aplicar” o “transferir” propuestas pedagógicas sin llevar a cabo el análisis y adaptación contextualizada requerida.

La observación que se hizo en el marco de la implementación de este estudio permitió evidenciar que esta apuesta por un modelo que fuera adaptado y contextualizado a las necesidades de cada entidad se materializó en la propuesta pedagógica particular y única que realizó cada colegio. Las ludoestaciones en cada una de las instituciones tuvieron no solamente un “sello personal”, sino que obedecieron a las particularidades de la población. Fueron analizadas a través del proceso de valoración realizado en la primera fase y a las características y condiciones propias de cada contexto escolar, así como de los maestros y maestras líderes y gestores del proceso en cada uno de los colegios. Se puede afirmar que no hubo una propuesta igual a la otra. Fueron 37 diferentes posibilidades de ludoestaciones que alimentaron y enriquecieron de una manera incalculable el proyecto orientado por el IDEP. La gráfica 35 muestra la participación en ese sentido.

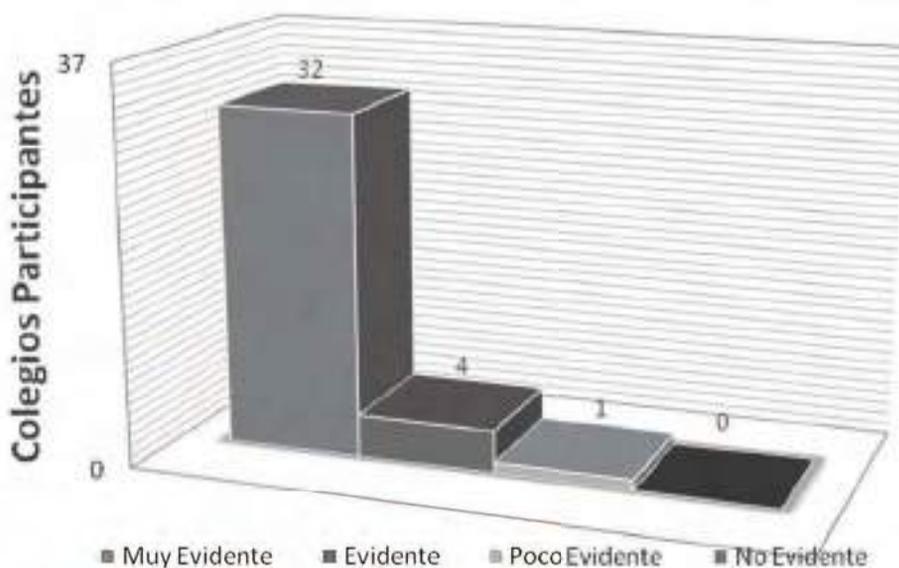
Gráfica 35. Implementación de ludoestaciones. Uso de estrategias adecuadas a las necesidades del contexto



Tal como se expuso más arriba, cada colegio diseñó su propio proyecto de acuerdo con sus necesidades particulares; obviamente, todos los proyectos se enmarcaron dentro de los presupuestos y lineamientos generales del macro proyecto propuesto por el IDEP. En la formulación de los proyectos institucionales, se planteaba la importancia de la coherencia interna que debía existir entre las estrategias propuestas con los resultados de la valoración, los objetivos propuestos y las características institucionales. Esta coherencia entre la implementación o puesta en marcha con la formulación del proyecto, constituyó otro punto de observación en las visitas realizadas a los colegios. Se pudo confirmar, como se evidencia en la gráfica 36, un excelente nivel de correspondencia en la mayor parte de las instituciones.

Este aspecto constituye un resultado muy interesante, puesto que permite identificar posibles rutas de articulación de teoría y práctica cuando se proponen proyectos pedagógicos orientados a resolver problemáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, los maestros y las maestras participantes manifestaron que fue para ellos y ellas un aporte muy significativo en su formación profesional mantener este rigor y sistematicidad, el cual debe estar presente en toda investigación o innovación.

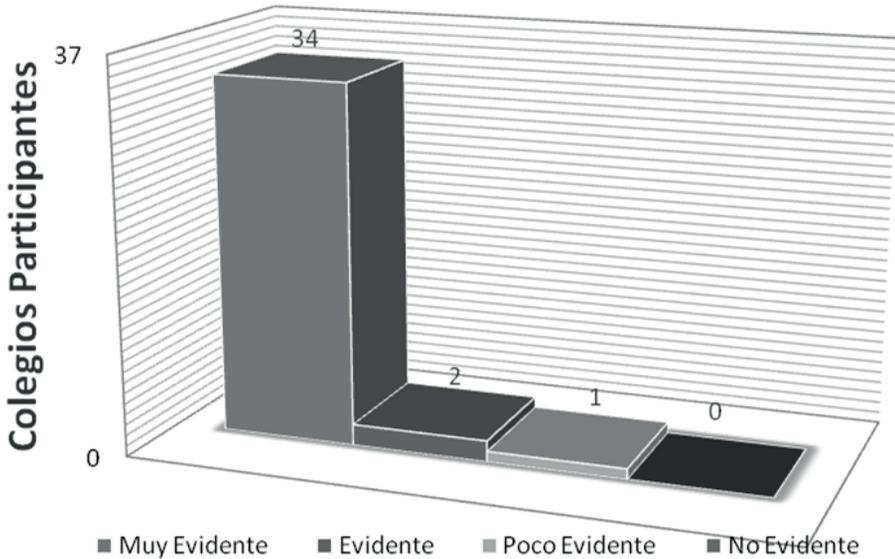
Gráfica 36. Implementación de ludoestaciones. Correspondencia con los procesos planteados en el proyecto



La escenificación de las ludoestaciones en la mayor parte de los centros educativos estuvo planteada a partir de un proceso de resignificación de los tiempos, espacios y materiales escolares. Se trabajó en ambientes lúdicos de aprendizaje por los cuales rotaban los niños, de acuerdo con sus necesidades, intereses y características. Se rompió, de ese modo, con la estructura rígida que comúnmente se propone en las aulas de clase y con los horarios en los que sin ningún sentido se pasa de una “asignatura” a otra. Todo ello constituyó un cambio muy importante en las prácticas pedagógicas de los maestros y en las maneras de organización del ciclo inicial en muchas de las instituciones participantes.

La gráfica 37 hace posible apreciar que en las visitas a los colegios se vieron estas nuevas condiciones de organización de tiempos, espacios y recursos, abiertos a partir de la implementación del proyecto y con la puesta en marcha de ludoestaciones como estrategia central para organizar y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gráfica 37. Implementación de ludoestaciones. Adecuada organización y uso de espacios, tiempos y materiales



El mismo ejercicio de observación y análisis en la implementación fue posible realizarlo con las secuencias didácticas, la otra estrategia pedagógica central del proyecto. Vale la pena anotar que los maestros de los colegios participantes optaron por ejecutar ambas estrategias; en algunos casos, en una de ellas presentaron matices y alternativas de la otra de acuerdo con sus propias peculiaridades y necesidades. Por tal razón se presenta como población total de análisis los 37 centros educativos con relación a las dos estrategias.

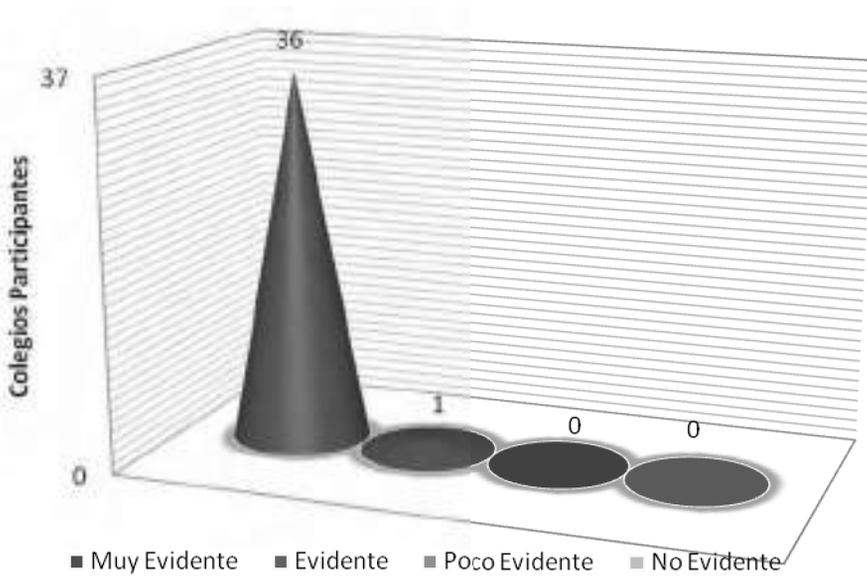
A continuación se exponen algunos de los principales datos estadísticos y análisis cualitativos, productos de la observación realizada por el equipo de investigación de las secuencias didácticas en las instituciones seleccionadas.

Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas constituyen una estrategia basada en un proceso sistemático, una de cuyas características es estar articulado a un hilo conductor o tema dinamizador conducente. Este debe seleccionarse de acuerdo con las particularidades, intereses y necesidades de los niños y las niñas.

La gráfica 38 ilustra cómo, en la totalidad de las instituciones de la muestra, se propusieron secuencias didácticas articuladas a un tema dinamizador elegido por los participantes y las participantes.

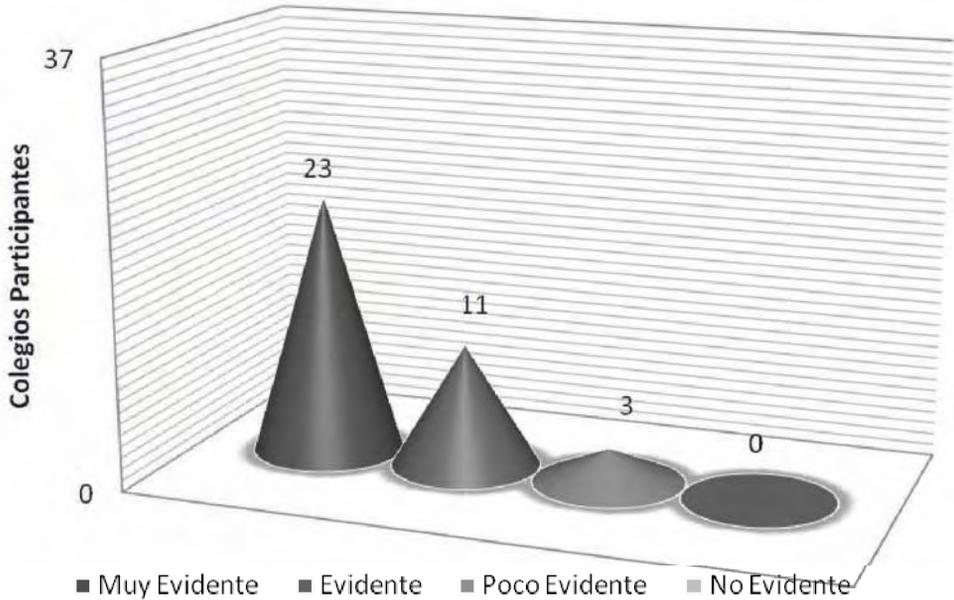
Gráfica 38. Implementación de secuencias didácticas - Presencia de un tema dinamizador



Dadas las características y edades de los niños y las niñas de ciclo inicial, se espera que también en las secuencias didácticas esté presente el juego como actividad mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la gráfica 39 se puede advertir que las secuencias didácticas propuestas por maestros y maestras de los colegios participantes contaron con el juego como mediador de los procesos. Si se analiza comparativamente la presencia del juego en las ludoestaciones y en las secuencias didácticas, se observa que en estas últimas disminuye su presencia intencionada, por cuanto en muchos casos las secuencias suponen actividades un poco más “formales” o de escritorio, en las que los niños desarrollan actividades en hojas, cuadernos o cartillas. Sin embargo, no por ello desaparece la importancia del juego didáctico que también tiene su presencia relevante en la implementación de esta estrategia del proyecto.

Las secuencias didácticas fueron acompañadas por los profesores como estrategia preferente en el momento de abordar al grupo completo con presencia de un único docente. Para las ludoestaciones, ellos consideraron necesario el apoyo de más de un adulto en la ejecución.

Gráfica 39. Implementación de secuencias didácticas - Juego como actividad rectora

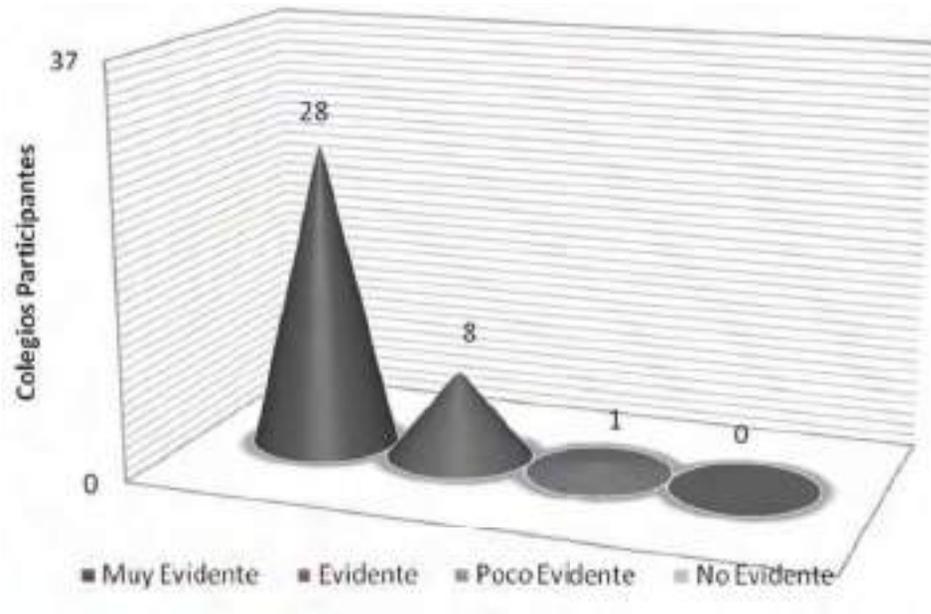


Otro de los ejes centrales de las secuencias didácticas es el planteamiento jerarquizado de los procesos. Esto significa que las actividades propuestas se deben presentar a los niños y las niñas bajo una estructura cíclica o en espiral, de tal manera que se vaya incrementando el nivel de complejidad, en atención a la evolución de los procesos de aprendizaje diferenciados en cada uno de los estudiantes. Para los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores participantes en el proyecto, la puesta en escena de las secuencias didácticas constituyó una excelente alternativa para detectar las diferencias en el aula, en grupos que en la mayor parte de los colegios oficiales están conformados por 30 o más estudiantes.

Con esta estrategia se facilita que cada niño o niña vaya a su propio ritmo, avance a medida que sus propias capacidades y que sus aprendizajes se vayan consolidando. De esta manera, el maestro o maestra será capaz de atender y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y acompañamiento a cada uno de sus estudiantes en un verdadero proceso de diferenciación en el aula.

En la gráfica 40 se observa la acogida a la jerarquización de los procesos que sirven para la diferenciación en el aula.

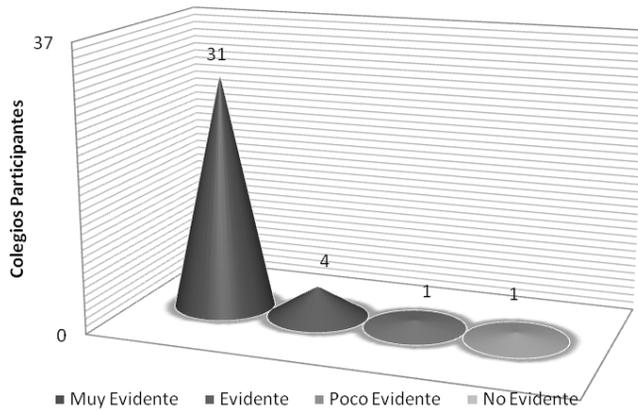
Gráfica 40. Implementación de secuencias didácticas - Adecuada jerarquización de procesos



También las secuencias didácticas que se ejecutaron en los centros educativos de la muestra fueron desarrolladas con base en pautas de estrategias didácticas abiertas, estructuradas o semiestructuradas, de acuerdo con el objetivo pedagógico, los recursos a utilizar y las características de los estudiantes.

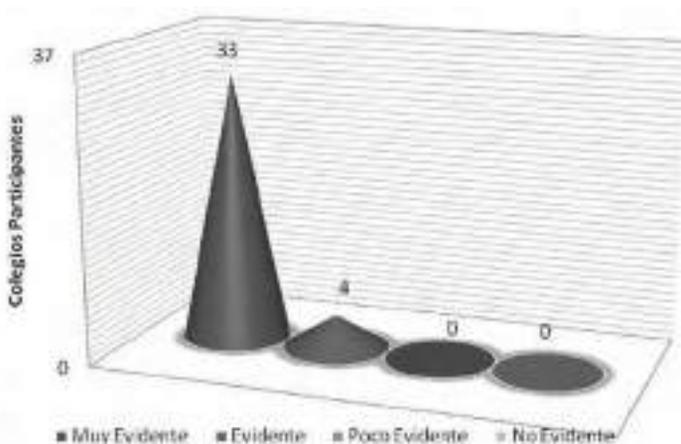
Por la misma definición de una secuencia didáctica, las actividades que en ella se proponen cumplen más con aproximarse a actividades estructuradas. No obstante, la misma diversidad y posibilidad de creación que pueden desarrollar los docentes con esta estrategia, les posibilita realizar también actividades semiestructuradas o abiertas, en las cuales el estudiante reciba otros niveles y procesos de ayuda ajustada para jalonar sus desempeños. Así pues, las secuencias didácticas que propusieron los maestros y las maestras en los diferentes grados del ciclo estudiado, contaron con despliegue de creatividad, manejo amplio de recursos y propuestas novedosas y alternativas de trabajo para los estudiantes. Tales iniciativas se plasmaron en la información que transmite la gráfica 41.

Gráfica 41. Implementación de secuencias didácticas - Presencia de estrategias abiertas, estructuradas y semiestructuradas



Un aspecto que siempre interesó al equipo de investigación fue la posibilidad de articulación o integración curricular que ambas estrategias —ludoestaciones y secuencias didácticas— pudiesen tener con los procesos y mallas curriculares planteadas y establecidas para el ciclo inicial. Por esta razón se tomó como una de las categorías a observar. Los resultados encontrados se presentan en la gráfica 42.

Gráfica 42. Implementación de secuencias didácticas - Integración curricular de la secuencia



Como puede deducirse del análisis de la gráfica, en la totalidad de las instituciones participantes fue posible integrar la propuesta de las secuencias didácticas al plan de estudios vigente. Los maestros reportaron que en algunos colegios se efectuaron adaptaciones curriculares, con el fin de no hacer de la estrategia una actividad adicional e inconexa para los niños y las niñas. En estos casos, se realizaron procesos de adecuación tales como ajustar el hilo conductor o eje articulador de la secuencia con el nombre del proyecto o unidad temática que en el curso se estuviese desplegando o se tuviera planeado para ese momento.

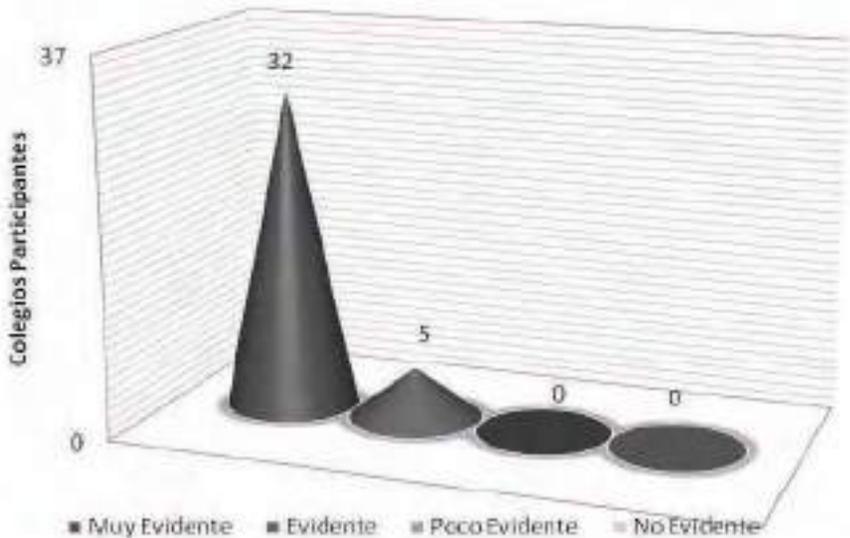
Además, con la elaboración de las secuencias didácticas surgió entre los maestros y las maestras la necesidad de trabajar las diferentes áreas o dimensiones del ciclo inicial de una manera integral y articulada. Este aspecto fue muy enriquecedor, en el sentido de romper con algunas miradas fragmentadas y asignaturistas que existían en algunos de los colegios que participaron en el proyecto. Se observó, entonces, un proceso dinámico en el cual hubo una retroalimentación bidireccional entre estrategias, procesos y propuestas curriculares.

Ahora bien, de la misma manera como ocurrió con el diseño e implementación de las ludoestaciones, la estrategia de secuencias didácticas fue diseñada y puesta en práctica con adaptaciones y contextualizaciones con respecto a cada una de las instituciones. Con ello se evidenciaron las verdaderas posibilidades de “transferibilidad contextualizada” de un modelo planteado para el abordaje pedagógico de determinados procesos. En consecuencia, las secuencias didácticas que fueron propuestas por los maestros, las maestras, los orientadores y las orientadoras, en cada uno de los centros educativos participantes, presentaron rasgos específicos que respondían a diferentes cuestiones: particularidades de los estudiantes, analizadas a través del proceso de valoración, propuesta y malla curricular existente en el colegio, recursos y materiales con los que cuentan las instituciones y otros más.

Para los niños y las niñas, el uso de secuencias didácticas constituyó, igual que las ludoestaciones, experiencias no solamente muy motivantes, dadas las características de juego, sino una alternativa que les permitió llegar a óptimos niveles de ejecución. Como las secuencias fueron propuestas con diferentes niveles de complejidad, se hizo posible que los niños pudiesen conquistar, a su propio ritmo, los desempeños que se esperaban. Con ello se alcanzó una importante y significativa motivación de logro.

La gráfica 43 muestra los resultados con respecto a las contextualizaciones de las secuencias didácticas programadas.

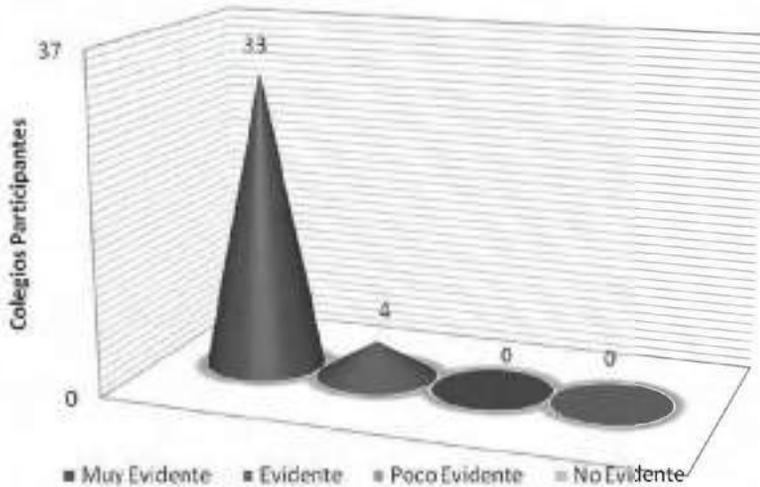
Gráfica 43. Implementación de secuencias didácticas - Adecuación de las estrategias a las necesidades del contexto



Las secuencias didácticas llevadas a término, mantuvieron, en todos los casos, el nivel de coherencia interno descrito más arriba, en el sentido de hacerlas coincidir y corresponder con los diferentes aspectos y componentes del proyecto: resultados del proceso de valoración realizado con los niños y las niñas, los objetivos y metodología propuestos en el proyecto particular del colegio y sus diferentes componentes de fundamentación. Asimismo se observó un excelente nivel de articulación con el macroproyecto generado desde el IDEP. Los procesos de ejecución, así como los espacios de trabajo que se generaron entre los participantes constituyeron una enriquecedora posibilidad de interacción e intercambio pedagógicos. En la gráfica 44 se pueden ver los datos que ilustran la correspondencia señalada.

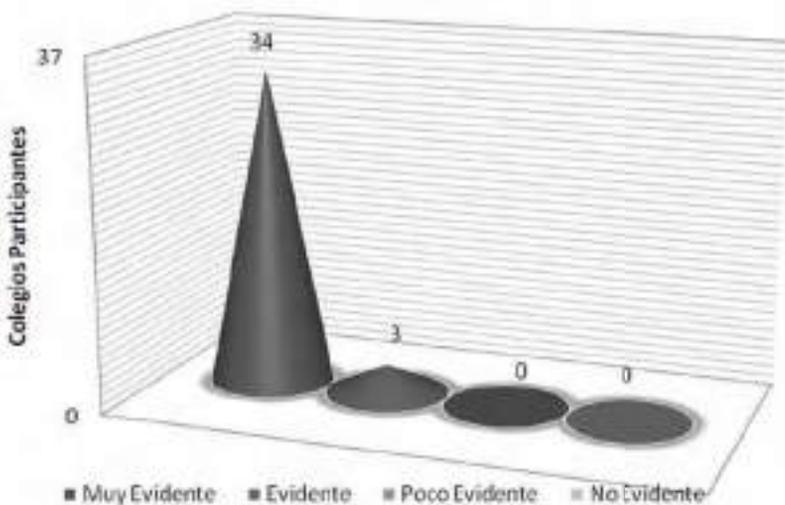
Las maestras y los maestros participantes compartieron con el equipo de investigadoras y sus pares académicos, sus experiencias, dudas, logros y dificultades en el proceso de implementación, al tiempo que recibían los aportes y comentarios que sirvieron como retroalimentación y ajustes para sus propios proyectos. Se confirmaron así reales oportunidades y posibilidades de un ejercicio de aprendizaje colaborativo y formación cooperativa.

Gráfica 44. Implementación de secuencias didácticas - Correspondencia con los procesos planteados en el proyecto



En la gráfica 45 se muestra cómo también en la implementación de secuencias didácticas se evidenciaron interesantes ajustes en cuanto a tiempos, espacios y uso de recursos en las instituciones participantes, aspectos que se profundizarán más adelante.

Gráfica 45. Implementación de secuencias didácticas - Adecuada organización y uso de espacio, tiempos y materiales



Capítulo 5

Cambios, avances y transformaciones: algunos resultados

Resultados desde los niños y las niñas: Análisis de la motivación de los estudiantes frente a las actividades propuestas

Los protagonistas de este proyecto, como salta a la vista, fueron los niños y las niñas del ciclo inicial. Resultaba indispensable, pues, en un proceso centrado en el aprendizaje y desarrollo de ellos y ellas, tener en cuenta sus voces.

Con el propósito de corroborar los procesos de motivación que, a través de la observación directa y de las apreciaciones y comentarios manifestados por los profesores y orientadores participantes, se habían evidenciado en los niños y las niñas, fue necesario diseñar un instrumento que recogiera las propias percepciones de los infantes sobre el proceso realizado. En consecuencia, se elaboró un formato de evaluación para estudiantes, ajustado a sus características y necesidades. Cabe anotar que este instrumento fue complementado con entrevistas informales a algunos niños y algunas niñas, donde ellos y ellas expresaron sus sentires y motivaciones frente al proceso vivido.

En el instrumento (tabla 9) se utilizó una escala icónica o gráfica de evaluación; con ella se indagó a los estudiantes participantes acerca de la experiencia vivida en las diversas actividades. Se evaluaron aspectos como la lúdica de las actividades (divertidas), la posibilidad de logro o realización, el apoyo de la profesora, los materiales y recursos utilizados, el tiempo de realización, posibilidades de interacción y el avance en sus aprendizajes.

Tabla N° 9. Instrumento de percepción de los niños y las niñas

Nombre participante:			
Fecha:			
Colegio:			
Cuéntanos tu experiencia, marcando con una X debajo de la carita que tu decidas:			
¿Las actividades te parecieron divertidas?			
¿Para ti fue posible la realización de todas las actividades?			
¿Recibiste apoyo de tu profesora?			
¿Crees que tu esfuerzo en las actividades valió la pena?			
¿Cómo te parecieron los materiales de las actividades?			
¿Te alcanzó el tiempo para desarrollar todas las actividades?			
¿Las actividades te permitieron aprender algo nuevo?			
¿Cómo te sentiste con el grupo de compañeros?			
Cuéntanos cómo te sentiste en las actividades:			

En general, las respuestas que los niños y las niñas dieron a este cuestionario, complementadas con las entrevistas y los procesos de observación realizados por las integrantes del equipo de investigación, permiten afirmar que todas las actividades planteadas a través de las ludoestaciones y de las secuencias didácticas resultaron muy motivantes para ellos y ellas.

Las razones que argumentaron en favor de sus aseveraciones están relacionadas con el gusto y placer que encuentran en actividades que les impliquen juego, movimiento e interacción con sus compañeros. Además, los niños y las niñas manifestaron su agrado al experimentar que las diferentes actividades propuestas eran factibles de resolverlas y el nivel de ayuda que les brindaron sus maestros y maestras era adecuado. De igual modo expresaron que el tiempo para las experimentaciones era apropiado, aunque en este punto es importante destacar que muchos de ellos y ellas manifestaron su deseo de que las actividades que se planteen incluyan siempre los juegos.

Adicionalmente al aspecto motivacional, fundamental para el aprendizaje, los estudiantes y las estudiantes reconocieron también los distintos aprendizajes que lograron a partir de la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas centrales del proyecto.

Desempeño de los estudiantes en las estrategias propuestas

La evaluación de los resultados de desempeño de los niños y las niñas, en las actividades planteadas a través de las dos propuestas centrales del proyecto —ludoestaciones y secuencias didácticas— se hizo con base en la observación directa que realizaran las investigadoras del proyecto y la derivada del acompañamiento de las profesoras, los profesores, los orientadores y las orientadoras. Sus apreciaciones se recogieron en varios instrumentos: formatos de visita in situ (ya presentados) y diarios de campo completados por los docentes mediante la orientación de la investigadora encargada del proceso de sistematización.

Las anotaciones y respectivos análisis realizados por el equipo de investigación, con los aportes proporcionados por los maestros, las maestras, los orientadores y las orientadoras participantes del proyecto, ponen de manifiesto un aspecto muy importante como resultado del estudio, relacionado con el nivel de desempeño y logro de los estudiantes participantes. Las estrategias didácticas centrales del proyecto, que constituyen el fundamento del mismo, no tendrían ningún sentido si se limitaran a generar motivación y juego sin ningún tipo de avance en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Esta afirmación se corrobora con comentarios como el siguiente:

Este es un proyecto muy aportante en el aprendizaje de los niños. Se evidencian avances importantes en lectura, escritura y oralidad, lo cual es base para otros aprendizajes. Igualmente se ven avances en matemáticas, comportamiento, atención [...] uno no se imaginaría que el juego pudiera lograr tantas cosas.¹

Por eso era tan importante para este estudio hacer un análisis del desempeño y el avance de los estudiantes. Las observaciones arrojaron como resultado que para el caso de la implementación de ambas estrategias —ludoestaciones y secuencias didácticas—, los niños y las niñas lograron un buen nivel de trabajo, ratificado con el logro adecuado de las acciones y el alcance de las metas previstas. En este sentido, cada estrategia constituyó para los estudiantes una experiencia de aprendizaje ajustada a sus intereses, habilidades y procesos. Se puede afirmar que realmente se cumplió el propósito de fortalecer los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de ciclo inicial, con lo cual, seguramente, se disminuirán las mal llamadas dificultades de aprendizaje en un futuro cercano.

1 Fragmento de entrevista realizada a una maestra - Sistematización 2013.

Como metodología de análisis de la evolución de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, se propuso el estudio de caso, el cual permitió profundizar en los verdaderos avances de los estudiantes, a partir de la implementación del proyecto. Algunos resultados generales de los estudios de caso se presentan en el siguiente apartado.

Avances en los procesos de desarrollo y aprendizaje: Estudio de caso

A fin de analizar algunos resultados referidos a los avances en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas participantes en el proyecto, se realizaron cuatro estudios de caso, liderados por cada una de las investigadoras, desde las dimensiones o áreas específicas de su experticia. Para ello se seleccionaron niños y niñas que en la valoración inicial hubiesen tenido bajos resultados en estos procesos y se hizo todo el seguimiento durante la ejecución del proyecto. Por último, se aplicaron también los instrumentos de valoración y se analizaron los avances detectados.

El estudio de caso es el método investigativo que, utilizado en el proyecto como un instrumento eficaz, permitió recolectar de manera precisa datos de los principales actores (estudiantes) a través de varias fuentes relacionadas con la vida real de los niños y las niñas de ciclo inicial. Según Martínez Carazo (2006, 200) el estudio de caso es:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

A partir, entonces, de esta postura es posible afirmar que el estudio de caso es una herramienta de gran importancia en el área de la investigación, ya que permite ampliar la información y la recolección de datos sobre un fenómeno o caso específico con la opción de generar nuevas teorías. Este método de indagación sirve también, especialmente en el proyecto educativo, para diagnosticar y detectar las dificultades o falencias que presentaron los niños y las niñas a quienes se les aplicó, posibilitando, de manera precisa, soluciones de mejoramiento, seguimiento y refuerzo en todas sus dimensiones del desarrollo.

Desde el análisis y las diferentes alternativas de solución, el estudio de caso en la investigación amplía el conocimiento, brinda múltiples posibilidades y variables, y facilita el análisis del problema para determinar el método y alimentarlo con decisiones objetivas. También se utiliza en todos los ámbitos del conocimiento como una de las herramientas para el análisis de situaciones reales.

En particular, en el ámbito educativo, el estudio de caso tiene como fin fomentar el análisis para comprender y buscar las alternativas de solución, proporcionando las herramientas y conceptos teóricos, así como los especialistas que valoren y brinden estrategias de apoyo en los diferentes contextos donde se desenvuelven los niños y las niñas, específicamente los de ciclo inicial, con los que se trabaja desde el proyecto investigativo.

Y algo más. Es fundamental que, de acuerdo con el estudio de caso que se aplica al estudiante, se determinen las diferentes disciplinas que deben aportar desde cada una de sus áreas para brindar soluciones, observando la finalidad y el objetivo que se proponga desde el inicio de su estudio.

En el proyecto en curso, de “valoración y abordaje de las dificultades”, es relevante establecer valoraciones a los niños y las niñas de ciclo inicial con el propósito de establecer sus dificultades en los diferentes procesos y poder brindar, así, estrategias, actividades y seguimientos para fortalecer sus habilidades mediante la implementación de ludoestaciones y secuencias didácticas como ejes centrales del proyecto. De esta manera, el estudio de caso constituyó una herramienta base, ya que con ella se obtuvo información detallada acerca de los niños y las niñas objeto de estudio. Se possibilitó, entonces, su observación desde diferentes ángulos de su desarrollo y el análisis de las distintas variables que inciden en su desempeño.

El estudio de caso puede ser múltiple o de carácter único. Para la situación e intereses particulares del proyecto que se expone, se seleccionó la modalidad de estudio de caso múltiple, en el cual, tal como ya se indicó, cada una de las investigadoras, desde su área de experticia y conocimiento, seleccionó el caso de un niño o una niña, con la técnica de muestreo por conveniencia. Se tuvo en cuenta, como criterio de selección, que, en la valoración inicial, los estudiantes hubieran evidenciado dificultades o bajos niveles de desarrollo o aprendizaje. Para ello se recorrieron las siguientes etapas: selección de candidatos; recolección de información pertinente y relevante sobre el estudiante, incluidos los resultados de su valoración inicial; seguimiento y registro al proceso de implementación con dicho estudiante, utilizando los instrumentos definidos para tal fin por el equipo de investigadoras; aplicación de instrumentos finales de valoración y análisis de los registros de observación y de los resultados de la valoración final.

Para la situación particular del estudio en desarrollo, se diseñó un instrumento específico de análisis de caso. A través de este, cada una de las integrantes del equipo de investigación realizó un análisis longitudinal de un niño o una niña, desde el proceso de valoración en la fase inicial, su participación y desempeño en las estrategias pedagógicas (ludoestaciones y secuencias didácticas) y los resultados en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Aspectos evidenciados mediante una valoración final, utilizando los mismos instrumentos que en la fase inicial. En la

tabla 10 se presenta el instrumento que sintetiza la ruta metodológica del estudio de caso en el proyecto.

En concordancia con la metodología de análisis propuesta por el equipo, el instrumento de registro descriptivo, diseñado para el estudio de caso, está conformado por varios componentes: en primer lugar, un apartado en el que la investigadora describió los resultados de la valoración inicial obtenidos por el estudiante o la estudiante de la selección, así como el planteamiento de los procesos que debían ser abordados a lo largo de la implementación, acorde con los resultados iniciales. Un segundo componente del instrumento incluyó los datos observados en las sesiones de implementación, especificando actividades realizadas, procesos y subprocesos abordados, recursos utilizados y desempeño del estudiante o la estudiante. Finalmente, en el instrumento se presentan los resultados de la valoración final para el caso seleccionado, así como el análisis general de resultados, hallazgos y conclusiones.

Tabla 10. Instrumento de ruta metodológica. Estudio de caso

Nombre participante:				
Edad:		Curso:		Colegio:
Jornada:				
1. Valoración inicial (anexar instrumento de valoración y rejilla)				
- Análisis de resultados:				
- Sub- procesos que deben ser abordados:				
Fecha	Procesos/ Sub Procesos	Actividades	Recursos	Desempeño
Sesión I				
Sesión II				
Sesión III				
Sesión IV				
Sesión V				
2. Valoración final (anexar instrumento de valoración y rejilla)				
- Análisis de resultados:				
- Hallazgos y conclusiones				

La información arrojada a partir de los estudios de caso realizados por todas las investigadoras, puso en evidencia el efecto favorable que la implementación de las actividades centrales del proyecto tuvo en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas participantes, en especial en aquellos que mostraron un bajo desempeño y resultado en los procesos iniciales de valoración y que también fueron considerados por los docentes y orientadores casos que ameritaban acompañamiento y seguimiento a lo largo del proceso.

Pero es importante considerar que los avances en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de ciclo inicial son aspectos que se dan en periodos de tiempo amplios. Sin embargo, en los pocos meses de la implementación de las estrategias, fue posible advertir algunos logros relevantes, referidos al fortalecimiento de procesos de autoestima, seguridad, desempeño y aprendizaje de los estudiantes seleccionados. El análisis de cada una de las investigadoras para el caso seleccionado refleja resultados referidos a:

- Modificaciones en aspectos emocionales y motivacionales de los estudiantes observados: mayor seguridad, emotividad en la realización de las actividades y seguridad en sus ejecuciones.
- Alcance y logro de las actividades propuestas en cada una de las sesiones, al estar planteadas de manera ajustada y diferencial a las necesidades particulares de los niños y las niñas.
- Transformaciones en las interacciones pedagógicas referidas al rol del maestro con los niños y las niñas, y los niveles de ayuda ajustados a sus necesidades.
- Avance en los procesos de desarrollo y aprendizaje, evidenciados tanto en el desempeño en las sesiones de implementación como en los resultados finales de la valoración.

Con el objetivo de brindar mayor ilustración de los resultados en los estudios de caso, se presentan los correspondientes a una de las áreas.

Resultados desde las Instituciones: Análisis del posicionamiento del proyecto en la Institución

Apoyo de las Directivas

La relación de las directivas institucionales de los centros educativos con el proyecto, a lo largo de todo el proceso, presentó diferentes matices. Está bien afirmar que en la mayor parte de los colegios, los directivos (rectores y coordinadores) manifestaron su apoyo a la realización de la propuesta y, además, reportaron importantes resultados, ganancias y aportes para sus instituciones, derivados de la

actividad desarrollada. Dentro de los testimonios recogidos, los directivos expresaron opiniones muy favorables referidas al proyecto en aspectos como:

- Cambios muy visibles en las prácticas pedagógicas de los maestros de ciclo inicial: fundamentadas y articuladas a través del juego.
- Incremento significativo del trabajo en equipo entre los docentes y orientadores que participaron en el proyecto. Igualmente se involucraron algunos otros profesores y coordinadores.
- Alta satisfacción de padres y madres de familia por el proceso realizado, la motivación de los niños y los evidentes resultados en el avance en su desempeño escolar. En este punto, los directivos de algunos colegios destacaron como logro muy significativo la participación activa de algunos padres y madres en el proyecto.
- Potencia y proyección del proyecto: referidas a las posibilidades de implementación en otros grados y ciclos de la institución.

En el otro extremo, en un porcentaje bajo, se encuentran algunos directivos que no apoyaron el proyecto e incluso pusieron resistencias o impedimentos a la realización del mismo. Un número poco significativo de directivos no se interesaron por comprender el proyecto y manifestaron preocupación porque llegaban a considerar que los profesores “perdían tiempo” al participar en sesiones de cualificación o que la implementación del proyecto generaba “desórdenes institucionales”. Por fortuna estos casos fueron muy pocos y aun en las instituciones en donde se llegó a presentar esta situación, el proyecto pudo ser realizado y arrojó resultados importantes.

En un tercer grupo se ubica un grueso número de directivos que conoció el proyecto, dio vía libre a su ejecución pero no manifestó apoyo significativo a su realización. Al indagar con los profesores, profesoras, orientadoras y orientadores de estas instituciones, ellos manifestaron que este tipo de reacción es la que, comúnmente, estos directivos tienen frente a los proyectos institucionales, pues son personas demasiado ocupadas, que no se involucran en los proyectos con un apoyo directo, pero tampoco impiden ni obstaculizan su realización.

A fin de evidenciar los elementos más importantes destacados por los directivos, sobre el aporte del proyecto a los procesos pedagógicos institucionales, parece interesante transcribir algunos apartados de una de las entrevistas realizadas a un rector:

Acerca del proyecto que estamos realizando con el IDEP: Es un proyecto de innovación pedagógica en donde las docentes han venido generando una estra-

tegia de innovación pedagógica. [sic] Ante todo le quiero dar un agradecimiento muy especial a Yolanda Blanco que desde el IDEP ha acompañado a las profesoras en este proyecto tan hermoso que tiene un fin fundamental y es que nuestros niños y niñas sean felices, felices como lo dice nuestro lema del colegio, felices por dentro y felices por fuera [...]

En el ciclo uno y en el grado Primero se inició un proyecto con el IDEP, un proyecto de investigación en donde a estas alturas ya vamos por nuestro segundo año. Se inició con un diagnóstico, con un trabajo con padres de familia, con un trabajo de contextualización y caracterización en donde las profesoras tienen sus sustentos teóricos y sobre todo y lo más importante la experiencia y el profesionalismo de ellas y vuelvo a resaltar su humanismo y gran responsabilidad con nuestra institución [...]

Este año se han venido implementando algunas innovaciones dentro del proyecto. Empezamos a trabajar con los niños revisando sus niveles y etapas de aprendizaje; todo ser humano es diferenciado frente a la forma como aprende, nosotros no podemos en ningún momento generar un modelo y exigirle a un ser humano que aprenda igual uno con el otro, siempre ellos van a ser diferenciados y más aun los niños que están iniciando su etapa de aprendizaje.

Desde la rectoría de la institución vuelvo a agradecer al IDEP que nos da la oportunidad de tener un espacio de discusión pedagógica, a mis profesoras les agradezco que son las que han impulsado, que son el motor de este proyecto y a las familias y a los niños sobre todo que son los que hacen posible que estemos aquí el día de hoy.

[...] El compromiso de rectoría es seguir adelante, seguir apoyando el proyecto, seguir apoyando esta gestión que más adelante podamos tener frutos no solamente que beneficien a estos niños sino podamos contar la experiencia en otros escenarios y poder compartirla.²

Como se infiere de los diferentes apartados de la entrevista realizada al rector, cuando el proyecto es avalado y apoyado desde las directivas, logra permear y transformar diferentes áreas, ámbitos y espacios institucionales de manera efectiva y significativa. En las palabras del entrevistado se percibe que para el caso de este colegio, el proyecto logró articularse de manera coherente con muchos de los lineamientos y directrices institucionales, específicamente los referidos a una mirada diferencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Igualmente se nota el interesante replanteamiento en las prácticas pedagógicas de las maestras de ciclo inicial, así como la apertura de nuevos espacios de discusión y reflexión pedagógica.

2 Apartados de entrevista realizada a Rector. Sistematización 2013.

Conocimiento del proyecto por parte de la comunidad escolar

Los resultados permiten afirmar que el proyecto, en la mayoría de las instituciones participantes, logró un buen nivel de reconocimiento y también un importante posicionamiento institucional. Por tratarse de un estudio que estuvo planteado para todo el ciclo inicial, la misma metodología y dinámica del proyecto hicieron que en la mayor parte de los casos participaran varios docentes y orientadores de dicho ciclo.

Así mismo, en algunos colegios se pudo constatar que durante el proceso de implementación, maestros y maestras que no habían participado resultaron motivándose e interesándose en el proyecto. Con ello se logró involucrar a un mayor número de personas y generar un mayor conocimiento y posicionamiento institucional del estudio.

Tal como se mencionó en el numeral anterior, en varias de las instituciones participantes se contó con el concurso de padres y madres de familia, quienes fueron capacitados por los maestros y las maestras para colaborar en la implementación de algunas ludoestaciones. Esta estrategia resultó muy potente en varias perspectivas: por una parte, generó otras formas de participación de la familia en los procesos de formación de sus hijos y, con ello, otras alternativas de comunicación escuela–familia. De otra parte, se dio solución a una de las variables que los maestros y las maestras consideraban más complejas para la implementación de las ludoestaciones, en relación con el número de niños y niñas participantes, así como las condiciones logísticas y de manejo de grupo. Finalmente, se generaron cambios en las concepciones y creencias de los padres de familia sobre los procesos de aprendizaje, lo cual generó una mayor comprensión frente al proyecto y unas formas de apoyo distintas para sus niños y niñas.

Análisis sobre los cambios en procesos de gestión y organización en las instituciones

Ajustes en horarios. Para el proceso de implementación del proyecto, los grupos de maestros y maestras de los colegios participantes realizaron cambios y ajustes en los horarios, a fin de generar las condiciones de tiempo para poner en escena las ludoestaciones. En todos los colegios se generó un tiempo semanal para realizar las rotaciones.

Utilización de espacios. Dada la metodología implícita en los ambientes de aprendizaje que se sustentan en el juego como actividad rectora, el proyecto llevó a que los maestros, maestras, orientadoras y orientadores pensarán en otras formas de utilizar los espacios escolares y resignificarán muchos de estos. Entonces se pudo romper con esquemas rígidos que establecen el aula de clase como único escenario posible para la acción pedagógica.

Incorporación al currículo. La estrategia de secuencias didácticas, especialmente, tuvo una importante posibilidad de articulación curricular en las instituciones participantes. En algunos de los colegios, los maestros y las maestras venían trabajando por proyectos de aula, lo cual constituyó una excelente oportunidad de articulación de secuencias didácticas, por tratarse de una estrategia que se realiza a través de un hilo conductor que orienta todas las actividades secuenciales en los diferentes procesos.

En otras instituciones, las secuencias fueron articuladas a las unidades o planeaciones que se tenían previstas en el ciclo inicial. En varios colegios se lograron transformaciones curriculares de fondo, en las que las estrategias del proyecto se convirtieron en eje articulador del currículo.

Formas de interacción entre docentes: A lo largo de todo el documento se ha descrito el desarrollo del proyecto en todos sus componentes: cualificación, acompañamiento e implementación. Se generaron otras formas de relación e interacción pedagógicas entre docentes. Se puede afirmar que este estudio creó una comunidad de aprendizaje entre sus participantes

Uso de material didáctico: Un aspecto muy interesante en la implementación del proyecto fue el uso y elaboración de material didáctico para la puesta en marcha de las estrategias centrales: ludoestaciones y secuencias didácticas. Vale la pena analizar aquí varios aspectos:

- Comprensión de la importancia del material concreto en el ciclo inicial
- Resignificación del uso de algunos materiales didácticos
- Elaboración de material didáctico: maestros y padres

Cambios generados en las instituciones a partir de la implementación del proyecto

Complementario a lo descrito, se realizó un ejercicio descriptivo analítico con el equipo de investigación, referido a las categorías que se seleccionaron para el análisis de los resultados en las instituciones, con el fin de visibilizar de manera más detallada los diferentes cambios, avances y transformaciones referidos a los aspectos anteriormente mencionados. A continuación se presenta la síntesis de cambios generados en las instituciones, en las categorías propuestas, desde la mirada de cada una de las investigadoras.

Investigadora Geidy Ortiz
 Tabla 11. Cambios institucionales – Grupo 1

Aspecto	Descripción Cualitativa (Desde las observaciones realizadas en las visitas)	Colegios donde se evidenciaron los resultados
<p>Apoyo de las directivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los rectores y coordinadores de los colegios conocieron el proyecto del colegio, asignaron rubros para la compra de material didáctico y apoyaron a las docentes y orientadoras en la implementación del proyecto en cada una de las instituciones. 	<p>José Acevedo y Gómez Misael Pastrana Borrero Palermo Sur San Agustín Técnico Tomás Rueda Vargas Juan Evangelista Gómez</p>
<p>Conocimiento del proyecto por parte de la comunidad escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes realizaron la retroalimentación del proyecto con sus compañeras, realizaron sesiones de cualificación, dando a conocer a sus compañeros en los colegios las temáticas abordadas en los espacios de cualificación por el equipo de investigación. • En un colegio hicieron partícipes a los padres de familia en la elaboración de material didáctico con ellos y capacitándolos frente a los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. 	<p>Altamira Sur Oriental José Acevedo y Gómez Juan Evangelista Gómez San Agustín Misael Pastrana Borrero</p>
<p>Ajustes en horarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En varios colegios se organizó un horario para la implementación de la estrategia pedagógica de ludoteatros, con el fin de garantizar el trabajo sistemático con los niños y las niñas que presentaban un bajo desempeño escolar en diversos procesos, para lo cual se cambió la dinámica del horario escolar y se organizó un espacio semanal donde las maestras se responsabilizaban de niños y niñas de diferentes cursos. 	<p>Altamira Sur Oriental José Acevedo y Gómez Juan Evangelista Gómez San Agustín Misael Pastrana Borrero Palermo Sur Técnico Tomás Rueda Vargas</p>

<p>Cambios en la utilización de espacios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la ludoteca con todo el material acondicionado para la implementación de las ludoestaciones. • Utilización de la biblioteca como el espacio para el trabajo de ludoestaciones con los padres de familia y estudiantes de ciclo inicial. • El salón de danzas, como aula de apoyo donde se trabajaba con los niños y las niñas de Transición y Primero y donde se implementaba la estrategia pedagógica de ludoestaciones. • Se utilizaron las canchas para el desarrollo de actividades abiertas desde la secuencia didáctica y ludoestaciones. 	<p>San Agustín Técnico Tomás Rueda Vargas Misael Pastrana Borrero Altamira Sur Oriental Técnico Tomás Rueda Vargas</p>
<p>Incorporación del proyecto al currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A través de las secuencias didácticas se logró adaptar el currículo a los procesos que deben ser abordados en cada uno de los grados. Para lo anterior, las docentes realizaron ajustes a las actividades de trabajo y lo integraron desde el proyecto de aula. • En algunas instituciones, la estrategia de ludoestaciones se convirtió en el espacio de refuerzo y apoyo escolar para los niños y las niñas de ciclo inicial que presentaban un bajo desempeño escolar. Se favorecieron, así, la estimulación y el abordaje de los procesos de aprendizaje necesarios para favorecer la adquisición de habilidades escolares. 	<p>Altamira Sur Oriental José Acevedo y Gómez Juan Evangelista Gómez San Agustín Misael Pastrana Borrero Palermo Sur Juan Rey Técnico Tomás Rueda Vargas Colegio La Victoria</p>
<p>Nuevas formas de interacción entre docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajaron en equipo para planear, para intervenir a los niños y las niñas de diferentes cursos, abordando algunos de los procesos. • Hicieron planeación colaborativa y reestructuración de los proyectos de aula. • Realizaban reuniones en horarios diferentes a su jornada escolar para organizar las actividades del proyecto, planeaban actividades para otros cursos diferentes al asignado, desarrollaron documentos y realizaron material didáctico que no solo beneficiaba a sus estudiantes sino además a los de sus compañeras. • Las docentes fueron multiplicadoras de la formación recibida a través de las sesiones de cualificación realizadas por el equipo de investigación. 	<p>Altamira Sur Oriental José Acevedo y Gómez Juan Evangelista Gómez San Agustín Misael Pastrana Borrero Palermo Sur Juan Rey Técnico Tomás Rueda Vargas Colegio La Victoria</p>

<p>Nuevas formas en el uso del material didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se gestionó la compra de material didáctico propuesto por el equipo de investigación a la luz de la fundamentación conceptual e implementación de los procesos. • En otros colegios elaboraron su propio material didáctico, en algunas experiencias involucraron a los padres de familia. • Potencializaron y utilizaron el material ya existente en los colegios pero que no se había utilizado antes: miniarco, loterías, rompecabezas, fichas, tangram, laberintos y guías de trabajo. 	<p>Juan Evangelista Gómez San Agustín Técnico Tomás Rueda Vargas Misael Pastrana Borrero Juan Evangelista Gómez San Agustín Técnico Tomás Rueda Vargas Misael Pastrana Borrero Palermo Sur Juan Rey Misael Pastrana Borrero Juan Evangelista Gómez</p>
--	--	---

Investigadora Luz Clemencia Albarracín
Tabla 12. Cambios institucionales – Grupo 2

<p>Aspecto</p>	<p>Descripción Cualitativa (Desde las observaciones realizadas en las visitas)</p>	<p>Colegios donde se evidenciaron los resultados</p>
<p>Apoyo de las directivas</p>	<p>Los directivos, rectores y coordinadores conocen el desarrollo de la propuesta en el ciclo inicial, porque los maestros presentaron una propuesta formal que fue revisada y aprobada, lo cual facilitó la participación, debido a la asignación de recursos para la compra de materiales, contaron con tiempo y un espacio específico para el desarrollo de las estrategias de ludoestación y o secuencias didácticas.</p>	<p>Cortijo Vianey Santa Martha Tenerife Granada Codema</p>

<p>Conocimiento del proyecto por parte de la comunidad escolar</p>	<p>Debido a que participaron cuatro o más maestros y orientadores, el proyecto se conoció en la comunidad, pero realmente en el Colegio Santa Martha los docentes participantes presentaron la propuesta a toda la comunidad, hicieron cualificaciones con los compañeros de otros ciclos y retomaron el material ofrecido por el IDEP.</p>	<p>Santa Martha Cortijo Vianey Tenerife Granada</p>
<p>Ajustes en horarios</p>	<p>En los colegios Codema, en la Jornada de Mañana, y Tenerife Granada, en la Jornada de la Tarde, se dispuso de un tiempo dentro de la jornada escolar para atender a los niños que están necesitando un acompañamiento especial, debido a necesidades identificadas en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. En los Colegios Cortijo Vianey, Nueva Esperanza y Santa Martha, Codema se hicieron ajustes de horarios para planear en equipo, los maestros se reunían en su jornada escolar e incluso en horarios extras, además acordaron tiempos para la implementación de las estrategias, los maestros participantes del ciclo hacían sus intervenciones en horas iguales porque algunos intercambiaban de salón o trabajaban en el mismo lugar, o se acordó un horario para asistir con el grupo de niños y niñas al lugar adecuado para las intervenciones.</p>	
<p>Cambios en la utilización de espacios</p>	<p>En el colegio Santa Martha, los docentes lograron que la institución destinara un espacio que era bodega, lo limpiaron, lo adecuaron con escritorios, sillas y fue decorado especialmente para el trabajo de las estrategias, tiene un horario de uso para los cursos participantes y en general para todo el centro educativo. En el Colegio Codema están reutilizando una ludoteca que tienen muy bien dotada de juegos y materiales, para la aplicación de las estrategias; no estaba en uso frecuente. Otros colegios como Nueva Esperanza y Tenerife Granada, los días de implementación se ubican en espacios comunes como auditorios o salones, a los que asisten los maestros y grupos que están realizando las actividades. Los colegios Tom Adams, La Chucua y Miguel de Cervantes, desarrollan las estrategias fuera del aula de clase, utilizando auditorios, sala de juntas y biblioteca.</p>	<p>Santa Martha Codema Nueva Esperanza Tenerife Granada Tom Adams La Chucua Miguel de Cervantes</p>

<p>Nuevas formas de interacción entre docentes</p>	<p>Los docentes acordaron trabajo en equipo para planear, para atender niños diferentes a los de su curso asignado y para hacerse cargo, en especial, de alguno de los procesos a intervenir. Realizaron reuniones en horarios diferentes a su jornada escolar, se comunicaron con mayor frecuencia por correo, confiaron la planeación de algunas actividades de las estrategias a otros compañeros, a la vez que asumían la responsabilidad de planear actividades para que otros aplicaran, aceptaron sugerencias de actividades para realizar, construyeron documentos entre el equipo participante y gestionaron juntos la asignación de recursos, para lo cual definieron formalmente propuestas para ser presentadas a los directivos.</p> <p>Además, construyeron materiales juntos. En los equipos consolidados de esta manera, se observó un ambiente cálido y cordial de sus relaciones interpersonales, disfrutaron el desarrollo de la propuesta. Y sintieron como un reto los logros. Algunos docentes se vincularon al proyecto por la motivación que observaron en algunos de sus compañeros, docentes de educación especial u orientadores o un docente de alguno de los cursos, los escucharon y decidieron hacerlo por interés de mejorar su gestión como docentes. Entre otras actividades, algunos asumieron la responsabilidad de asistir a las cualificaciones y luego presentarlas a los demás participantes de su colegio, haciendo el esfuerzo por transmitir fielmente la información ofrecida por el IDEP.</p>	<p>Codema Cortijo Vianey Gabriel Betancourt Manuel Cepeda Nueva Esperanza Santa Martha Tenerife Granada Tom Adams</p>
---	--	---

<p>Nuevas formas en el uso del material didáctico</p>	<p>En muchas instituciones se reutilizaron materiales que estaban en el colegio y nadie los usaba, como loterías, rompecabezas, juegos de fichas, etc. En algunas instituciones se gestionó la adquisición de materiales especiales para las intervenciones, no conocidos por los docentes y aprendieron a utilizarlos. En otros colegios elaboraron materiales que se les sugirió en las cualificaciones o que ellos mismos crearon, pero fueron contruidos a mano. Reconocieron el uso de materiales para otros propósitos para los cuales fueron creados, es decir de acuerdo a las necesidades que tenían pudieron identificar usos diversos a varios materiales, e iniciaron el uso de materiales de reciclaje.</p>	<p>Codema Cortijo Vianey Gabriel Betancourt Manuel Cepeda Nueva Esperanza Santa Martha Tenerife Granada Tom Adams</p>
--	--	--

Investigadora Jenny León

Tabla 13. Cambios institucionales – Grupo 3

<p>Aspecto</p>	<p>Descripción Cualitativa (Desde las observaciones realizadas en las visitas)</p>	<p>Colegios donde se evidenciaron los resultados</p>
<p>Apoyo de las directivas</p>	<p>Cuatro coordinadores académicos y un rector conocen el proyecto y la implementación del mismo y apoyan a sus docentes y orientadores y los animan para continuar con la propuesta. En el colegio Rodolfo Linás, el rector está interesado de implementar el proyecto en todo el ciclo y posteriormente y dependiendo de los resultados en los ciclos 2, 3, 4 y 5 respectivamente. Reconoce en el proyecto el respeto a la diferencia.</p>	<p>Rodolfo Linás Rodrigo Lara Tesoro de la Cumbre Villamar</p>

<p>Conocimiento del proyecto por parte de la comunidad escolar</p>	<p>De una u otra manera la comunidad en las diferentes instituciones conoció el proyecto a través de los docentes, orientadores y estudiantes. En los colegios Friedrich Nauman, Rodrigo Lara y Rodolfo Llinás, las docentes y orientadora participantes, presentaron la propuesta a toda la comunidad, hicieron cualificaciones con los compañeros de la institución y con las familias de los estudiantes.</p>	<p>Friedrich Nauman Rodolfo Llinás Rodrigo Lara</p>
<p>Ajustes en horarios</p>	<p>En algunos colegios se hicieron ajustes en los horarios para la implementación de las secuencias didácticas y las ludoestaciones. En el colegio Rodolfo Llinás, la implementación de la secuencia se hace tres veces a la semana, en el colegio Rodrigo Lara se hace la implementación a diario dentro del horario establecido para el área de Lenguaje y en el Friedrich Nauman las ludoestaciones se llevan a cabo dos veces a la semana en las dos jornadas, la orientadora participante orienta la implementación.</p>	<p>Rodolfo Llinás Rodrigo Lara Bonilla Friedrich Nauman</p>
<p>Cambios en la utilización de espacios</p>	<p>En el colegio Friedrich Nauman, las ludoestaciones se hacen en el patio de descanso, pues el colegio no cuenta con un espacio en el que se pueda trabajar, sin embargo para los niños es muy atractivo el espacio. Los demás colegios trabajan en los espacios en los que habitualmente lo hacen.</p>	<p>Friedrich Nauman</p>
<p>Incorporación del proyecto al currículo</p>	<p>De manera puntual cinco de los diez colegios ya han iniciado la incorporación del proyecto al currículo. En Rodolfo Llinás y Rodrigo Lara, desde las secuencias didácticas; los tres restantes, desde ludoestaciones. Los demás colegios participantes saben que si el proyecto no se incorpora al currículo su sostenibilidad no sería viable.</p>	<p>Rodolfo Llinás Rodrigo Lara Cristóbal Colón Tesoro de la Cumbre José María Vargas Vila</p>

<p>Nuevas formas de interacción entre docentes</p>	<p>En los 10 colegios, los docentes encontraron nuevas formas de interacción. El ciclo uno de estas instituciones tuvo un impacto importante pues así no participaron todos los maestros del ciclo de alguna manera terminaron involucrados en la implementación del proyecto. En los colegios en los que participaban dos o más docentes se unieron para plantear el proyecto y para implementar las estrategias. Las planeaciones casi siempre se acordaron al interior de los grupos y se tomaron decisiones importantes relacionadas con las necesidades particulares de las instituciones y de los estudiantes participantes. Realizaron encuentros en horarios diferentes a su jornada escolar, para avanzar en el diseño de las secuencias didácticas y la planeación de las ludoestaciones. En varios colegios decidieron, al interior del grupo de docentes, especializarse en las áreas para la implementación de las estrategias. A pesar de las diferencias lograron consolidarse como equipos y llegar a acuerdos institucionales y de ciclo. Algunos docentes se vincularon al proyecto por la motivación que observaron en sus compañeros y otros participantes asumieron la responsabilidad de asistir a las calificaciones y luego presentarlas a los docentes de ciclo inicial de su colegio, interesados en conocer el proyecto del IDEP.</p>	<p>Rodolfo Llinás Rodrigo Lara Cristóbal Colón Tesoro de la Cumbre José María Vargas Vila Friedrich Nauman Tomás Carrasquilla</p>
<p>Nuevas formas en el uso del material didáctico</p>	<p>En todas las instituciones los docentes y orientadores utilizaron materiales didácticos de apoyo. En un alto porcentaje elaboraron materiales como los que se presentaron en las calificaciones, fueron muy creativos al momento de elaborarlo y de gran apoyo para los estudiantes. En un número importante de colegios decidieron retomar los materiales con que contaban en las aulas pero con una mirada y propósitos pedagógicos diferentes. Algunas instituciones adquirieron material didáctico que apoyara la implementación especialmente de las ludoestaciones en las diferentes áreas.</p>	<p>Villamar Cundinamarca Rodolfo Llinás Alemania Solidaria Rodrigo Lara Cristóbal Colón Tesoro de la Cumbre José María Vargas Vila Friedrich Nauman Tomás Carrasquilla</p>

Investigadora Liced Zea
Tabla 14. Cambios institucionales – Grupo 4

Aspecto	Descripción Cualitativa (Desde las observaciones realizadas en las visitas)	Colegios donde se evidenciaron los resultados
<p>Apoyo de las directivas</p>	<p>En todas las instituciones, las directivas tienen conocimiento de la propuesta y el trabajo desarrollado en los cursos de ciclo inicial donde se ha realizado la implementación. Los docentes y orientadores involucrados en el proceso han realizado presentación formal de la propuesta, de los requerimientos para la puesta en marcha y esto ha sido posible gracias a la diligencia de los maestros con el aval de rectores y coordinadores de todas las instituciones. Esto se ve reflejado en las adaptaciones de tiempos, movimientos, adquisición de material didáctico para la implementación y en la participación de maestros y orientadores en el proceso de cualificación.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León-Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>
<p>Conocimiento del proyecto por parte de la comunidad escolar</p>	<p>La participación de la comunidad educativa se evidencia en dos modalidades: una en la que directivos, docentes y administrativos participaron de manera activa y otra modalidad en la que además de los anteriormente mencionados, participaron los padres de familia. En la primera modalidad se destacan los colegios Pablo Neruda, San Bernardino y el Instituto Técnico Internacional. En el colegio Alfonso Reyes Echandía, la dinámica es particular ya que en el abordaje participa solo la orientadora del colegio, sin embargo las directivas conocen la propuesta y viabilizaron espacios físicos y recursos para adquirir material didáctico que contribuyeron al proceso de implementación. En la segunda modalidad es importante el trabajo que realizaron las maestras con los padres de familia presentando el proyecto y argumentando las dinámicas diversas y específicas de cada jornada, que incluyen que los padres de familia lleven a los estudiantes a trabajar en tiempo diferente al establecido dentro de la jornada académica. Los colegios con estas características son Ciudadela Educativa de Bosa con características particulares en cada jornada, Carlos Pizarro León Gómez donde además de que toda la comunidad conoce la propuesta, el equipo de maestros generó una dinámica de grupo de estudio con todas las características para trascender a equipo de investigación.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León-Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>

<p>Ajustes en horarios</p>	<p>En todos los colegios participantes hubo necesidad de hacer adaptaciones en los horarios de trabajo, pues abordar las necesidades particulares de la población generó la necesidad de establecer dinámicas de integración de estudiantes de diversos cursos para la implementación.</p> <p>Los colegios en los que se generó adaptación de los horarios dentro de la jornada académica son: Pablo Neruda, San Bernardino, Instituto Técnico Internacional, Alfonso Reyes Echandía y Ciudadela Educativa de Bosa jornada tarde. Los colegios en los que se adaptaron tiempos de trabajo en horarios diferentes a los de la jornada académica son: Ciudadela Educativa de Bosa jornada mañana y Carlos Pizarro León Gómez.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León- Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>
<p>Cambios en la utilización de espacios</p>	<p>En el colegio Alfonso Reyes Echandía, la orientadora logró que se habilitara el uso de la biblioteca para trabajar de manera particular con los niños. En el colegio Pablo Neruda se trabaja en dos salones diferentes a los que los niños están acostumbrados a asistir. En el colegio San Bernardino se adapta el trabajo que normalmente se hace en los salones y se usa el patio para ciertas prácticas, lo mismo sucede en el Instituto Técnico Internacional, donde los niños de Transición rotan por los diferentes salones según las necesidades. En el colegio Ciudadela Educativa de Bosa, las ludoestaciones generan la necesidad de trabajar en la sala de sistemas, en los patios del colegio y en algunos salones de acuerdo con las necesidades, lo mismo sucede en el colegio Carlos Pizarro.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León- Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>
<p>Incorporación del proyecto al currículo</p>	<p>En todos los colegios se han realizado adaptaciones que generan modos distintos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende de adaptaciones curriculares. A través de las ludoestaciones se desarrollan procesos básicos que contribuyen al trabajo de los contenidos curriculares. En los colegios San Bernardino y Ciudadela Educativa de Bosa jornada tarde, la implementación de secuencias didácticas permitió hacer adaptaciones directas a los modos de trabajar en el aula a través de la puesta en marcha de la propuesta en ciclo inicial.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León-Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>

<p>Nuevas formas de interacción entre docentes</p>	<p>Definitivamente la interacción entre los diferentes equipos de trabajo ha contribuido al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas en todas las instituciones. Se asistió de manera recurrente a los procesos de cualificación y eso generó la necesidad de interactuar entre los docentes de manera diversa con la responsabilidad de comunicar a los diferentes equipos la información de manera asertiva. Los maestros tenían reuniones para planear, socializar, estudiar, la comunicación era mucho más enfática debido a que se generaba la necesidad de trabajar con estudiantes diferentes a los de los propios cursos. Se construyeron los documentos que se requerían en la implementación, se compartieron responsabilidades para socializar y gestionar aprobaciones para trabajar y para consecución de permisos y recursos. Por consiguiente, las dinámicas de trabajo y de grupos de estudio fueron la constante en el proceso.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León- Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>
<p>Nuevas formas en el uso del material didáctico</p>	<p>Es claro que en todas las instituciones se evidenció la necesidad del trabajo con material concreto, estructurado y no estructurado para la implementación de la propuesta. La creatividad de los maestros se manifestó siempre a la hora de adaptar el material propuesto por el equipo del IDEP, de acuerdo con las necesidades particulares de la población. Siempre hubo preocupación por parte de los docentes de conseguir, adaptar y crear material que respondiera a las particularidades de implementación tanto de ludoestaciones como de secuencias didácticas. Se consiguieron recursos para adquirir material estructurado que los maestros aprendieron a utilizar en las sesiones de cualificación, también vale la pena destacar el uso de material reciclado para la elaboración de instrumentos de trabajo con los niños.</p>	<p>Pablo Neruda IED Ciudadela Educativa Bosa IED Ciudadela Educativa Bosa IED Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED Instituto Técnico Internacional IED San Bernardino IED Alfonso Reyes Echandía IED</p>

Análisis sobre el proceso de cualificación y acompañamiento como componente transversal del proyecto

La formación y actualización profesional de los maestros, maestras, orientadoras y orientadores participantes en el proyecto fue un componente que cobró especial importancia y significado. El sentido de la cualificación y formación que está presente en el proyecto trasciende la concepción y postura de “capacitar” a los maestros en teorías “en abstracto”, a las que en muchas ocasiones no se les encuentra mayores niveles de aplicación, utilidad y pertinencia en el aula.

La perspectiva de cualificación tuvo dos componentes transversales que funcionaron como principios y ejes del trabajo con los maestros:

- La cualificación articulada con la práctica pedagógica: los procesos de formación docente cobran sentido y significado cuando están íntimamente relacionados con el quehacer en el aula. En este contexto, y para los propósitos que perseguía el proyecto, todas las sesiones de cualificación, su metodología, así como las estrategias de acompañamiento utilizadas tuvieron como eje temático conductor, el proceso de valoración de los estudiantes y el abordaje pedagógico centrado en las estrategias base del proyecto.
- La Cualificación como un proceso de aprendizaje colaborativo y autoformación: en este proyecto se partió del reconocimiento del saber pedagógico de los maestros. En ese sentido, la formación no es concebida como una transmisión de saberes de expertos a novatos, sino como un proceso colaborativo, en el cual tanto las investigadoras que lideran el proceso como los maestros que participan en el mismo, cuentan con conocimientos y experiencias que se complementan y enriquecen en los escenarios de formación. Esta constituye, entonces, una posibilidad de autoformación y reflexión desde la práctica en diálogo con la teoría para unos y otros.

La imagen 8 deja observar el ambiente de un taller donde una de las investigadoras expone términos del proyecto.

Imagen 8. Reunión de cualificación sobre el proyecto



Por otra parte, el componente de acompañamiento realizado a los colegios participantes tuvo como propósito apoyar el desarrollo del proyecto, brindando soporte a los participantes en las necesidades, intereses y preguntas particulares que tuvieran en cada uno de los momentos del proceso. Para ello, se realizó como estrategia metodológica la distribución de grupos de colegios por parejas de investigadoras, de manera que adicional al apoyo transversal que todo el equipo de investigación dio a las instituciones, desde las áreas de experticia, se contara con un acompañamiento individualizado en la realización de las actividades y procedimientos requeridos. La imagen 9 muestra una de las sesiones de acompañamiento.

Imagen 9. Reunión de maestros y padres con el acompañamiento del equipo investigador



El acompañamiento y cualificación realizados tuvo también un interesante y pertinente componente virtual, en el cual se hizo uso de herramientas tecnológicas: aula virtual, correo, chats, entre otros para mantener comunicación con las instituciones y brindarles a los maestros el apoyo que requerían en cada momento. Fue muy interesante ver la manera en que los docentes hicieron cada vez mayor y mejor uso de estas herramientas, acercándose cada vez más al uso de la tecnología en procesos formativos e investigativos, aspecto que constituye reto y derrotero para futuros proyectos. En la imagen 10 se puede observar un facsímil de la página web del IDEP referida a la innovación.

Imagen 10. Sitio web - componente virtual de cualificación e interacción docente en el proyecto



Capítulo 6

A manera de conclusión: mantener y consolidar lo construido

¿Qué significa sostenibilidad para el proyecto educativo *Valoración y abordaje pedagógico de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades?*

Sostenibilidad de un proyecto educativo significa pensar en su continuidad, madurez, supervivencia y afianzamiento. Específicamente para el proyecto que se ha expuesto, las estrategias que se proponen están pensadas para que en cada una de las instituciones educativas se logre su posicionamiento y reconocimiento a partir de la apropiación que hagan de él los diferentes actores involucrados. En este sentido, las recomendaciones que se presentan a continuación no pretenden establecer una ruta única de sostenibilidad, sino más bien reflexiones diversas que puedan analizarse a la luz de las realidades escolares de cada contexto.

Sobre los docentes y las docentes

La continuidad de un proyecto como el que se ha presentado tiene mucho que ver con la conformación y consolidación de equipos y redes al interior de las instituciones y entre los distintos colegios en los cuales se generen espacios de discusión, reflexión y autoformación pedagógica como los descritos aquí. Dichos ambientes han de posibilitar que se sigan enriqueciendo los ejes conceptuales y metodológicos de la propuesta.

Desde la perspectiva de cualificación planteada en este estudio, fue posible evidenciar la potencia tan significativa que tiene el aprendizaje entre pares, así como la socialización de experiencias, prácticas pedagógicas y problemáticas presentadas en la cotidianidad del maestro. Estos espacios de interacción pedagógica pueden constituir un primer eslabón hacia la conformación de verdaderas comunidades de práctica, las cuales constituyen un eje central para la sostenibilidad y visibilización de un proyecto.

De otra parte, es muy importante que los maestros y las maestras se apropien de los fundamentos conceptuales y metodológicos del proyecto y los transformen de acuerdo con sus prácticas y con los procesos de sus estudiantes. Aquí cobra trascendental importancia la relación teoría-práctica, así como la articulación de la cualificación centrada en la práctica, las experiencias y los proyectos adelantados por los docentes.

Los maestros y las maestras, en tanto protagonistas y actores centrales de sus procesos de reflexión, actualización y autoformación profesional, constituyen un eje fundamental y una estrategia de sostenibilidad de proyectos de este corte. Así se logra la apropiación de los procesos por parte de los principales actores y se supera la “dependencia institucional” de entidades externas, que realizan acompañamiento a los proyectos. No obstante, es significativo que este tipo de instituciones, que como el IDEP realiza apoyo en estos procesos, genere estrategias que ayuden en la consolidación de redes y comunidades de aprendizaje y de práctica entre maestros y maestras con intereses académicos, pedagógicos e investigativos afines.

Sobre el respaldo institucional

El proceso descrito mostró la importancia que tiene el respaldo de los directivos de la institución y también el posicionamiento y conocimiento que se debe dar al proyecto. Para la sostenibilidad es fundamental superar la realización de esfuerzos aislados y desconocidos, para generar estrategias de divulgación y socialización al interior de los colegios. Cada centro educativo tiene unas realidades particulares en sus dinámicas organizativas y de comunicación. Por eso cobra relevancia que los maestros, las maestras, las orientadoras y los orientadores interesados en esta experiencia, analicen sus realidades institucionales y planteen rutas viables para la visibilización e institucionalidad del proyecto, bien sea logrando el respaldo de las directivas a través de la presentación de resultados, o creando “aliados” de manera paulatina entre sus compañeros, de tal forma que el proyecto vaya adquiriendo una estructura irradiante que lo consolide poco a poco en la institución.

Se puede pensar también en gestar estrategias de divulgación y socialización que motiven e involucren a otros actores de la comunidad. El análisis realizado sobre los resultados de la implementación del proyecto en las diferentes instituciones

permitió visibilizar las diversas estrategias de posicionamiento y reconocimiento institucional de los proyectos. Está claro que un elemento fundamental para la continuidad tiene que ver con trascender de alguna manera las “experiencias de aula” que se realizan de manera aislada, para dar lugar a procesos mancomunados de acción, interacción e intervención pedagógica. En estas debe promoverse reflexiones de carácter interdisciplinario e impulsar transformaciones cualitativas en cuanto a la organización de tiempos y espacios escolares.

Sobre el currículo

Si bien, con las estrategias de valoración y de abordaje pedagógico, diseñadas e implementadas a lo largo del desarrollo de este proyecto, no se tuvo la intencionalidad de que fueran “curricularizadas”, la dinámica del estudio demostró que dichas estrategias pueden permear e incorporarse de manera activa en el currículo. Eso implica incluir, también, las metodologías, procesos, contenidos, espacios y tiempos escolares. Esto permitirá que el proyecto no se convierta en una “actividad más” que obligue a esfuerzos adicionales para los docentes; al mismo tiempo, logrará que los procesos vayan formando parte de la vida escolar y de las prácticas cotidianas de maestros y maestras. Se generan así efectos significativos en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

La manera como los procesos y estrategias pedagógicas centrales de este estudio se incorporen al currículo escolar, dependerá de la realidad de cada una de las instituciones. En este, como en los demás aspectos, no es viable dar “recetas” generalizables, sino partir del análisis de las características, currículos y procesos de cada colegio para diseñar e implementar las formas y rutas posibles de integración curricular.

Sobre los recursos

Un proyecto para ciclo inicial, pensado desde el juego como actividad rectora de la infancia, obligatoriamente debe pasar por hacer un adecuado y óptimo uso de recursos y materiales, así como construir, diseñar o adquirir los materiales necesarios. Jugar implica explorar, curiosear e indagar y para ello es indispensable contar con juegos y juguetes que permitan a los niños y las niñas la manipulación del material concreto, el cual se convierte en su herramienta para el aprendizaje.

Los recursos utilizados en el proyecto constituyen entonces un elemento significativo para su supervivencia, viabilidad y sostenibilidad. Dentro del proceso realizado es importante destacar que en algunas de las instituciones, la poca existencia de recursos llevó a las maestras participantes a pensar en la idea de diseñar y construir su propio material didáctico, proceso muy interesante toda vez que se impulsaron reflexiones conceptuales y metodológicas que orientaran su elaboración.

Sobre otros actores involucrados

En muchas de las instituciones participantes, la puesta en marcha de las ludoestaciones condujo a los docentes, las docentes, las orientadoras y los orientadores a buscar personas que apoyaran la puesta en marcha de la estrategia. En ese sentido, se contó con la participación de personas como profesores de otros ciclos, bibliotecólogas, estudiantes de ciclo quinto, padres y madres de familia, entre otros. La búsqueda de esta estrategia que en principio tuvo un sentido eminentemente logístico, se convirtió en una posibilidad de visibilización institucional, por una parte, y de participación de diferentes personas de la comunidad educativa, por la otra, quienes desde sus diferentes roles aportaron de manera muy significativa al proyecto y crearon posibilidades de interacción y sinergia para su realización.

Y una reflexión final

Conocer y comprender las múltiples y variadas formas de aprender conduce al reto de pensar en otras formas posibles de enseñar.

Referencias

- Acuña, Luisa. Fernanda. (2007). “¿Y qué pasa con los que no aprenden?” Dificultades de aprendizaje. Un reto para los maestros de hoy. *Educación y Ciudad*, 12. IDEP. Bogotá DC.
- Akhutina, T. V.; Yablokova, L. V. y Polonskaya, N. N. (2000). Análisis neuropsicológico de las diferencias individuales en niños: parámetros de valoración, E. D. Xomskaya y V. A. Moskvin (eds.): *Neuropsicología y psicofisiológica de las diferencias individuales*. Moscú: Orenburgo.17-30.
- Ajuriaguerra, J. de. (1984). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al dialogo tónico-postural y a las formas de comunicación, *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 23. Chile, 23. Chile. 17-34.
- Alcalá, V.; Camacho, M.; Giner, D. e Ibáñez, E. (2006). Afectos y Género, *Psicothema*, 18(1). Universidad de Sevilla. En: <http://www.psicothema.com/>.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después, *Infancia y aprendizaje [¿volumen y/o número?]*, Universidad de Salamanca, 93-111.
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bermejo, V. (2003). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad, *Psicomotricidad Revista de Estudios y Experiencias*, 49. Chile. 15-26.
- Berruezo, P. P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la psicomotricidad, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16. 35-50.
- Bishop, A. (1999). Mathematics teaching and values education - an intersection in need of research, *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik (International Reviews on Mathematics Education)*, 31(1).
- Blanco, Y.; Zea, L. Ortiz, G.; León, J. y Salazar, A. (2009). *Informe final de investigación: Abordaje pedagógico de poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacidad*. Bogotá: IDEP.
- Bloom, B. (1976). *Manual de evaluación formativa del Currículo*. Bogotá DC: Voluntad.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The ecology of cognitive development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. & P. Morris. (1998). *The ecology of developmental processes*. New York: John Wiley and Sons.
- Brousseau G. (1986): Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993) Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B. 33- 115.
- Bruner, G. (1978). *El proceso mental de aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Bohlin, G.; Hagekull, B. & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school-age: The interplay with attachment and non-parental care. *Merrill Palmer Quarterly*. Wayne State University Press, 51(1). 1-19.
- Cabrejo, E. (2001). *Los bebés y los libros: la lectura comienza antes de los textos escritos*. Bogotá DC: Norma.
- Camps, A. (2010). Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, *Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55. Barcelona: Graó, 71-80.
- Castaño, J. (1998). *El conocimiento matemático en el grado cero*. ídem. Ministerio de Educación Nacional.
- Castaño, J.; Pérez, M.; Blandón, F. y Triviño, V. (2009). *Evaluación en el aula: del control a la comprensión*. Serie Investigación. Bogotá DC: IDEP.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo C. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, ISSN 0211-5735, Vol. 27, N°. 100, 2007, pags. 425-443 01/2007; DOI: 10.4321/S021157352007000200013.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Coronado, J.; Graciano, L.; Martínez, S.; Ventura, Y.; Ramírez, C. y Tavares, G. (2013). *El juego como estímulo de la creatividad*. República Dominicana: UAPA.
- Cortés M., M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

- Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la psicomotricidad*. Madrid: G Núñez.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: FGS.
- De la Fuente, J. (1996). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicológica: Selección de textos*. Madrid: (Editorial no identificada).
- De Zubiría S., M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Díaz, F. y G. Hernández. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F (2005). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México DF: Mc Graw Hill..
- Fernández, G. (2011). *Trastornos del aprendizaje o dificultades en el aprendizaje*. ídem. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia, *Lectura y Vida*, 15(3). Revista Latinoamericana de Lectura, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. 2-11.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México DF: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1988). Programa de enriquecimiento instrumental y la evaluación del potencial de aprendizaje, *Revista de innovación e Investigación Educativa*, ídem.
- García, J. A. y F. Fernández. (2002). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE.

- García, F. (2001). *Es TDAH y ahora ¿qué? Trastorno de déficit de atención/hiperactividad. Una guía básica*. San Juan, Puerto Rico: Hispalis.
- Goldie, M. (2002). *The emotions: A philosophical exploration*. ídem. Oxford University Press.
- González, A.; Beltrán, C. y Buelvas, M. (2009). *Informe final de investigación: Estado del arte sobre las investigaciones en dificultades de aprendizaje: un enfoque pedagógico, Bogotá 2000 - 2006*. Bogotá DC: IDEP – Universidad Nacional.
- Halliday, M. A. K. (1975). Estructura y función del lenguaje, J. Lyons (ed.): *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza. 145-173.
- Hernández, B. (2009). Un nuevo modelo para abordar las dificultades de aprendizaje, *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 45. Granada, España.
- Jaramillo, C. C. (enero de 2010). *¿Qué es un ambiente de aprendizaje y qué características de ellos podrían favorecer distintos aprendizajes?*, <http://www.buenastareas.com/ensayos/Que-Es-Un-Ambiente-De-Aprendizaje/1154100.html> (14 de junio de 2013).
- Kirby, E. y L. Grimley. (1992). *Trastorno por déficit de atención*. México DF: Limusa.
- Le Boulch, J. (1983): *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.
- Luria, A. R. (1995). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México DF: Fontanella.
- Martínez C., P. C. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*, ídem. Universidad del Norte.

- Martín P., E. (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*. Buenos Aires: Cable 8.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary, N. Schmitt & M. McCarthy: *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University. 6-19.
- Menjura, M. (2007). La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación, *Revista electrónica de estudios hispánicos, 1*, 7-17.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*, ídem. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN. (2008). *Orientaciones pedagógicas para la atención en el servicio educativo de poblaciones con problemas de aprendizaje, déficit de atención e hiperactividad*. Bogotá DC: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MISI. (2011). *Proyecto reorganización de la educación curricular por ciclos. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Neisser, U. (1976). General, academic and artificial intelligence, L. Resnick (ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 240-271.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México DF: FCE.
- Osorio, G. (2011). *La atención dispersa y su influencia en la adquisición de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura*. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Pachón, M. (2010): *Enciclopedia temática ilustrada. Maestría*. 1ª ed. ídem.

- Pérez, R. (2004). *Psicomotricidad: teoría y práctica del desarrollo psicomotor en la infancia*, ídem. España: Ideas Propias.
- Piaget, J. y A. Szeminska. (1975). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica*. 6ª ed. Buenos Aires: Ciccus – La Crujía.
- Puche, R. y O. Morales. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali, Colombia: Arango - Universidad del Valle.
- Quintanar, L. y Y. Solovieva. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*, ídem. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Risueño, A. e I. Motta. (2007). *Trastornos específicos del aprendizaje. Una mirada neuropsicológica*. Buenos Aires: Bonum.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Vice consejería de Organización Educativa, BOCM.
- Rocher, G. (1996). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Roselli, M.; Matatute, E. y Ardila, A. B. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Mexico DF: Manual Moderno.
- Rueda, M. y E. Sánchez. (1996). Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: un estudio instruccional, *Cognitiva*, 8. 215-234.
- Sanz, A. de y M. Lizarraga. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

Secretaría de Educación Distrital —SED. (1999). *Desarrollo del pensamiento espacial y geométrico*. Bogotá DC: SED.

Schoenfeld, A. (2000). Purposes and methods of research in mathematics education, *Notices American Mathematical Society*, 47. 641-649.

Stubbs, M. (1987) *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

Uría, R. (2001). *Estrategias didáctico–organizativas para mejorar los centros educativos*, ídem. España: Narcea.

Vasco, C. E. (1994). *El aprendizaje de las matemáticas elementales como un proceso culturalmente condicionado*. Tunja, Colombia: Fondo rotatorio de publicaciones de la Contraloría General de Boyacá.

Ventura de C. M. (2002). Procesos emocionales y afectivos, pensamiento psicológico, *Pontificia Universidad Javeriana*, 1. 9-24.

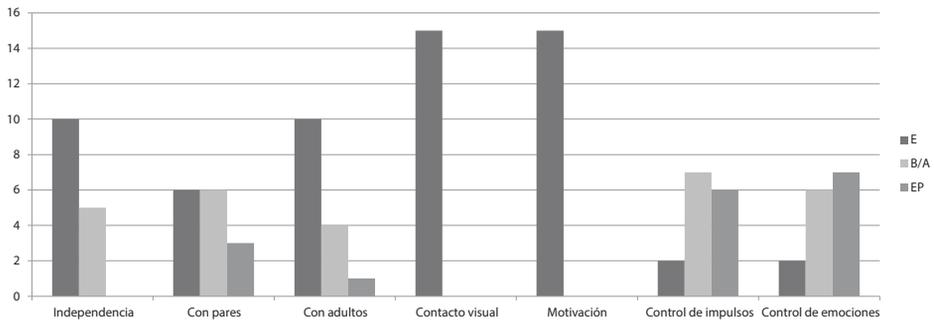
Vendrell, F. I. (2009). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos, *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, XIV. Málaga, España. 217-240.

Yuste, H.; Ahumada, R. y Montenegro, A. (2009). *Jugando aprendemos habilidades cognitivas para el aprendizaje por competencias*. México DF: Trillas.

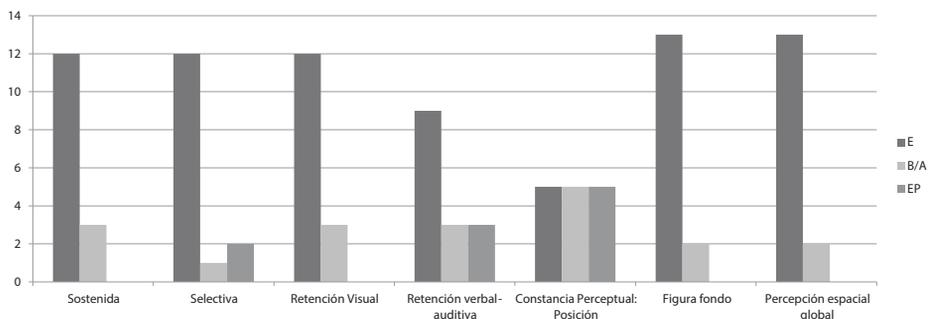
ANEXOS

NOMBRE LOCALIDAD: BARRIOS UNIDOS

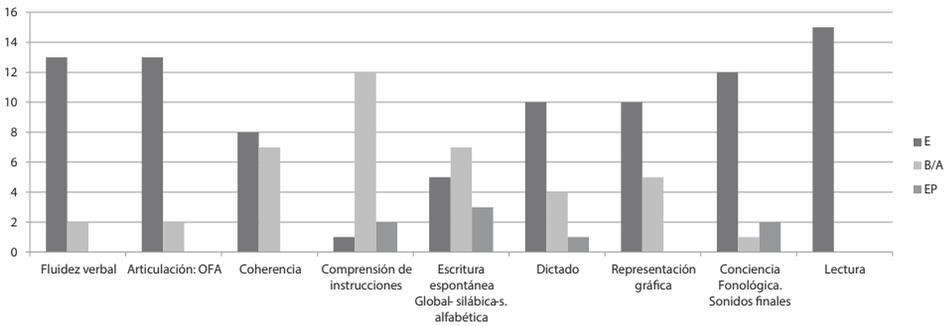
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	10	5	
Con pares	6	6	3
Con adultos	10	4	1
Contacto visual	15		
Motivación	15		
Control de impulsos	2	7	6
Control de emociones	2	6	7



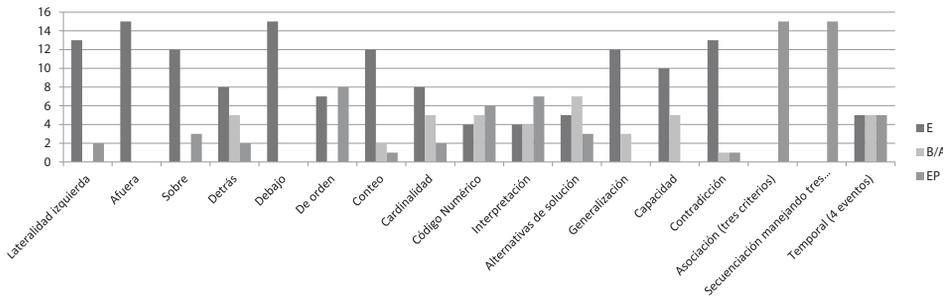
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	12	3	
Selectiva	12	1	2
Retención visual	12	3	
Retención verbal - auditiva	9	3	3
Constancia perceptual: Posición	5	5	5
Figura fondo	13	2	
Percepción espacial global	13	2	



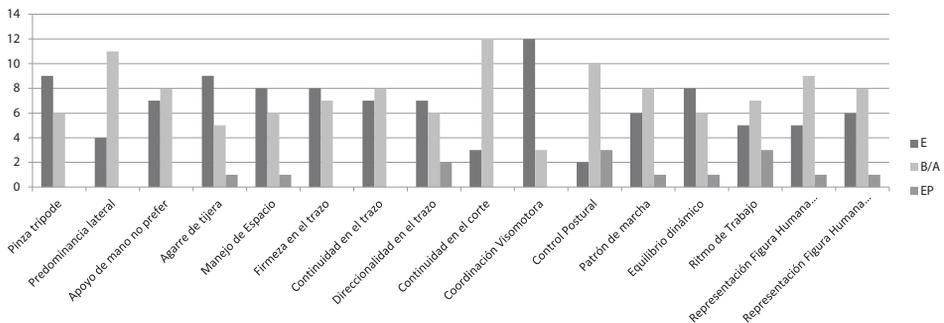
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	13	2	
Articulación: OFA	13	2	
Coherencia	8	7	
Comprensión de instrucciones	1	12	2
Escritura espontánea Global- silábica-s. alfabética	5	7	3
Dictado	10	4	1
Representación gráfica	10	5	
Conciencia Fonológica. Sonidos finales	12	1	2
Lectura	15		



PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Lateralidad izquierda	13		2
Afuera	15		
Sobre	12		3
Detrás	8	5	2
Debajo	15		
De orden	7		8
Conteo	12	2	1
Cardinalidad	8	5	2
Código	4	5	6
Interpretación	4	4	7
Alternativas de solución	5	7	3
Generalización	12	3	
Capacidad	10	5	
Contradicción	13	1	1
Asociación (3 criterios)			15
Secuenciación manejando tres variables			15
Temporal (4 eventos)	5	5	5

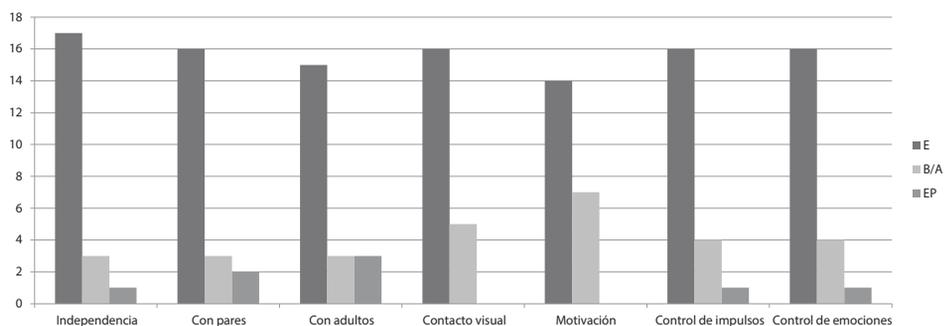


PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Pinza trípode	9	6	
Predominancia lateral	4	11	
Apoyo de mano no preferencial	7	8	
Agarre de tijera	9	5	1
Manejo de espacio	8	6	1
Firmeza en el trazo	8	7	
Continuidad en el trazo	7	8	
Direccionalidad en el trazo	7	6	2
Continuidad en el corte	3	12	
Coordinación visomotora	12	3	
Control postural	2	10	3
Patrón de mancha	6	8	1
Equilibrio dinámico	8	6	1
Ritmo de trabajo	5	7	3
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	5	9	1
Representación Figura Humana Variedad de detalles	6	8	1

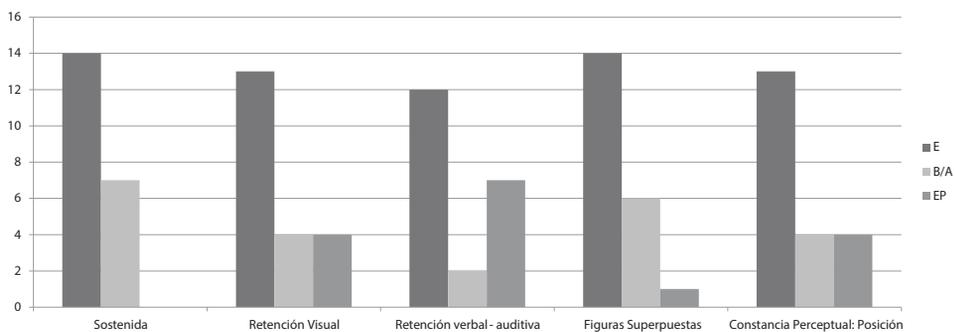


NOMBRE LOCALIDAD: BOSA

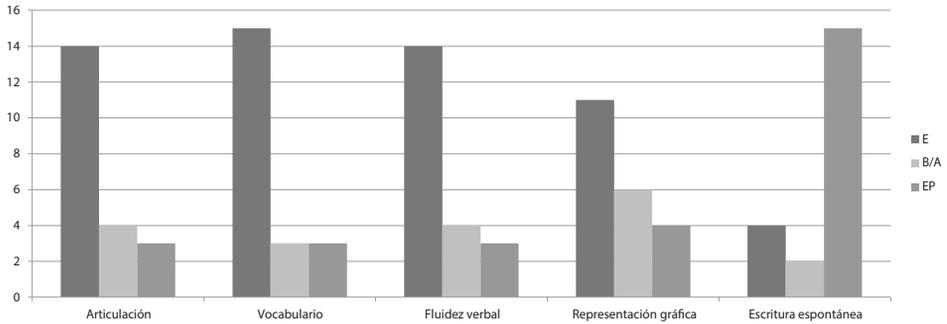
PSICOAFFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	17	3	1
Con pares	16	3	2
Con adultos	15	3	3
Contacto visual	16	5	
Motivación	14	7	
Control de impulsos	16	4	1
Control de emociones	16	4	1



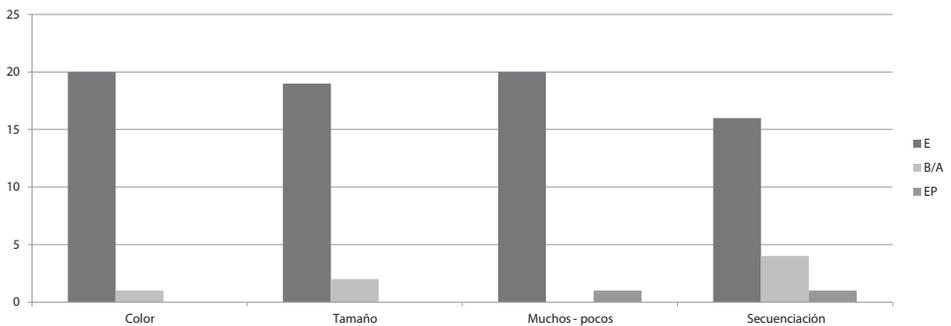
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	14	7	
Retención visual	13	4	4
Retención verbal - auditiva	12	2	7
Figuras Superpuestas	14	6	1
Constancia Perceptual: Posición	13	4	4



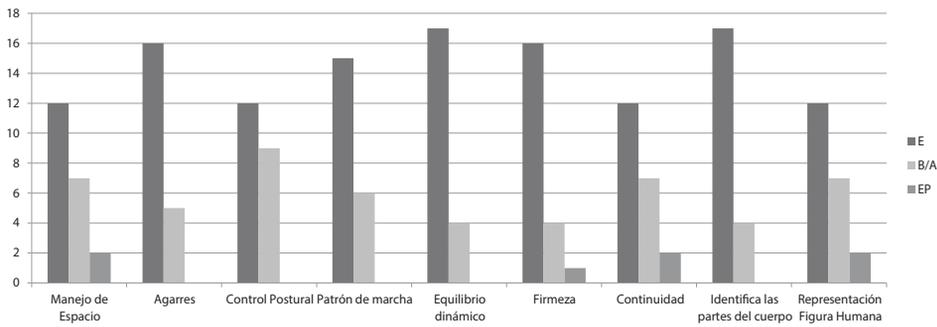
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Articulación	14	4	3
Vocabulario	15	3	3
Fluidez verbal	14	4	3
Representación gráfica	11	6	4
Escritura espontánea	4	2	15



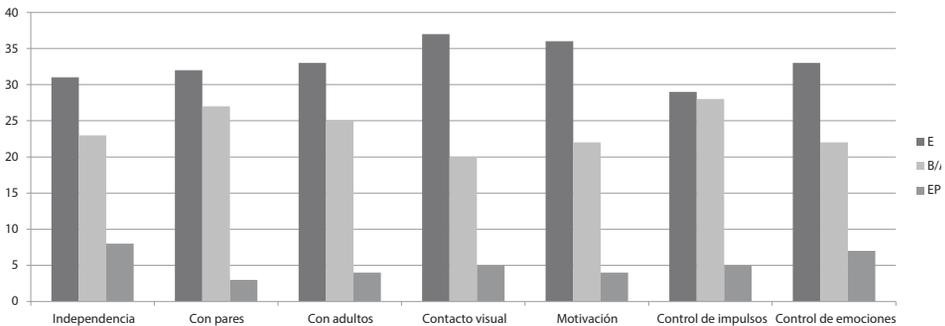
PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Color	20	1	
Tamaño	19	2	
Muchos - pocos	20	0	1
Secuenciación	16	4	1



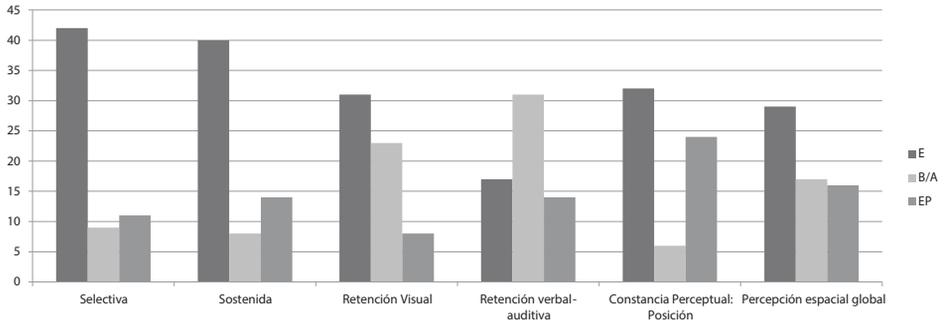
PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Manejo de espacio	12	7	2
Agarres	16	5	
Control postural	12	9	
Patrón de marcha	15	6	
Equilibrio dinámico	17	4	
Firmeza	16	4	1
Continuidad	12	7	2
Identifica las partes del cuerpo	17	4	
Representación Figura Humana	12	7	2



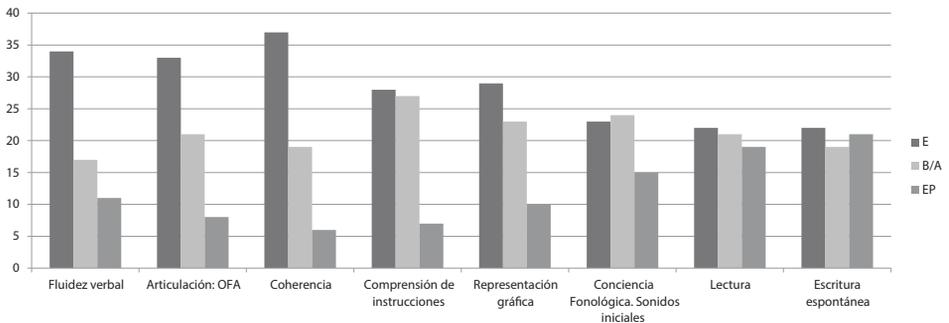
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	31	23	8
Con pares	32	27	3
Con adultos	33	25	4
Contacto visual	37	20	5
Motivación	36	22	4
Control de impulsos	29	28	5
Control de emociones	33	22	7



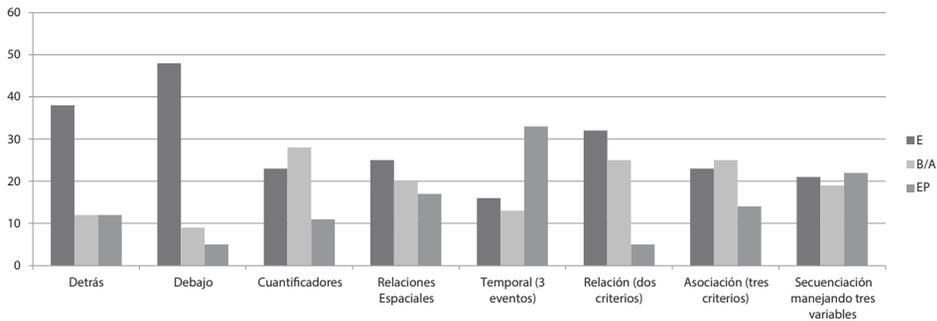
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Selectiva	42	9	11
Sostenida	40	8	14
Retención visual	31	23	8
Retención verbal - auditiva	17	31	14
Constancia perceptual: posición	32	6	24
Percepción espacial global	29	17	16



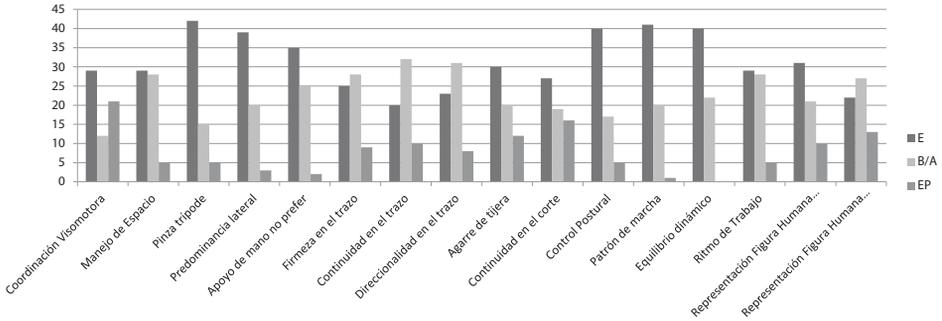
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	34	17	11
Articulación: OFA	33	21	8
Coherencia	37	19	6
Comprensión de instrucciones	28	27	7
Representación gráfica	29	23	10
Conciencia Fonológica. Sonidos iniciales	23	24	15
Lectura	22	21	19
Escritura espontánea	22	19	21



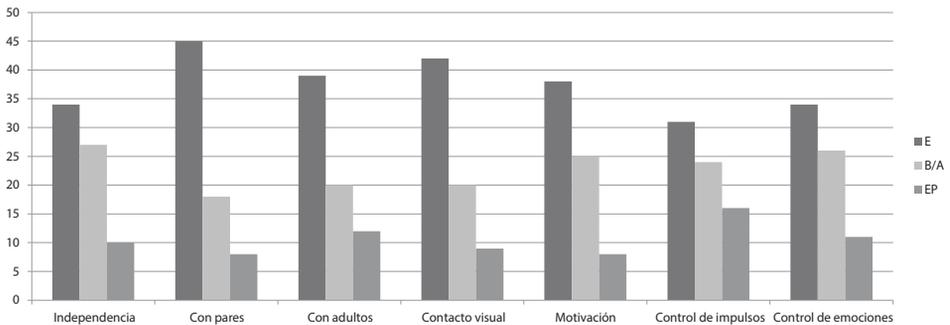
PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Detrás	38	12	12
Debajo	48	9	5
Cuantificadores	23	28	11
Relaciones Espaciales	25	20	17
Temporal (3 eventos)	16	13	33
Relación (dos criterios)	32	25	5
Asociación (tres criterios)	23	25	14
Secuenciación manejando tres variables	21	19	22



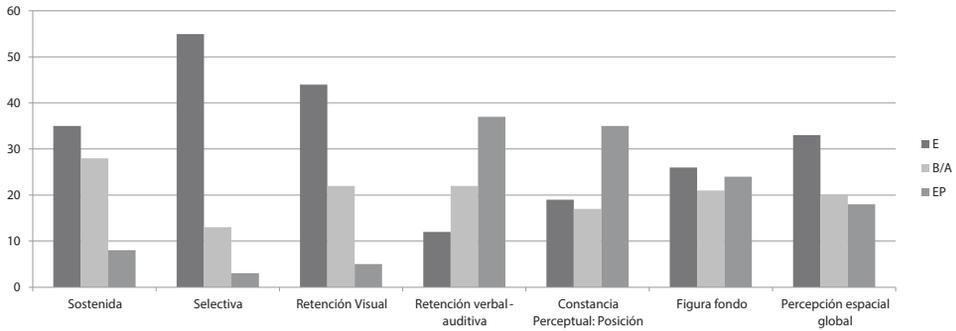
PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Coordinación Visomotora	29	12	21
Manejo de Espacio	29	28	5
Pinza trípode	42	15	5
Predominancia lateral	39	20	3
Apoyo de mano no prefer	35	25	2
Firmeza en el trazo	25	28	9
Continuidad en el trazo	20	32	10
Direccionalidad en el trazo	23	31	8
Agarre de tijera	30	20	12
Continuidad en el corte	27	19	16
Control postural	40	17	5
Patrón de mancha	41	20	1
Equilibrio dinámico	40	22	
Ritmo de trabajo	29	28	5
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	31	21	10
Representación Figura Humana Variedad de detalles	22	27	13



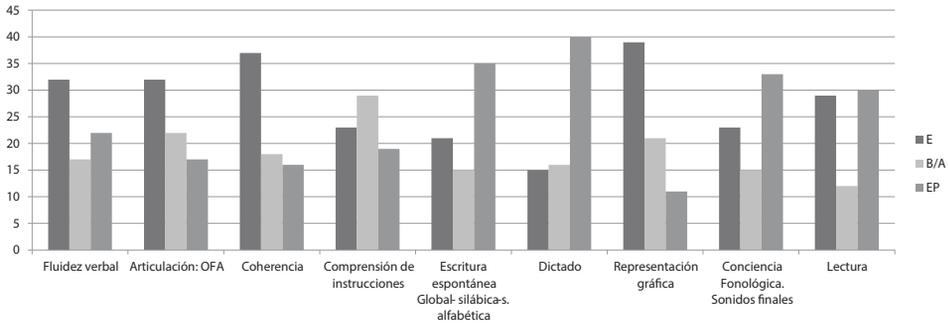
PSICOAFFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	34	27	10
Con pares	45	18	8
Con adultos	39	20	12
Contacto visual	42	20	9
Motivación	38	25	8
Control de impulsos	31	24	16
Control de emociones	34	26	11



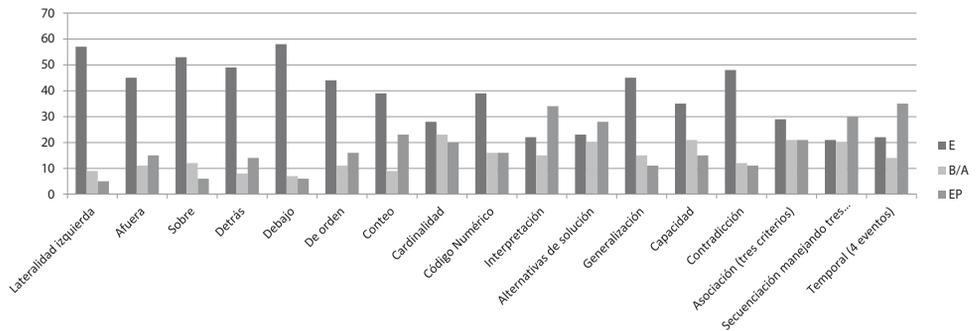
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	35	28	8
Selectiva	55	13	3
Retención visual	44	22	5
Retención verbal - auditiva	12	22	37
Constancia perceptual: Posición	19	17	35
Figura fondo	26	21	24
Percepción espacial global	33	20	18



LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	32	17	22
Articulación: OFA	32	22	17
Coherencia	37	18	16
Comprensión de instrucciones	23	29	19
Escritura espontánea Global- silábica-s. alfabética	21	15	35
Dictado	15	16	40
Representación gráfica	39	21	11
Conciencia Fonológica. Sonidos finales	23	15	33
Lectura	29	12	30

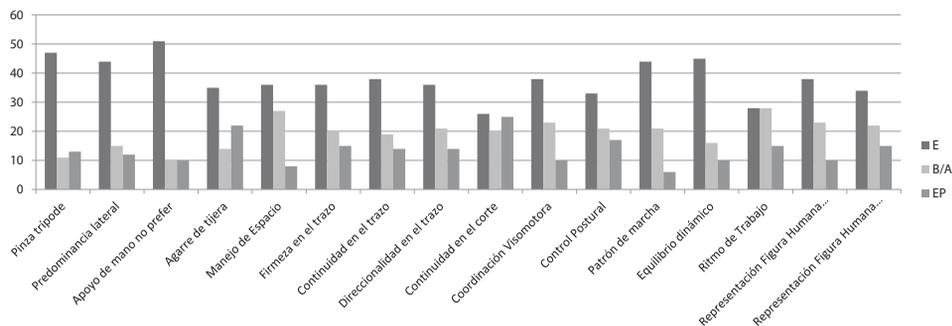


PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Lateralidad izquierda	57	9	5
Afuera	45	11	15
Sobre	53	12	6
Detrás	49	8	14
Debajo	58	7	6
De orden	44	11	16
Conteo	39	9	23
Cardinalidad	28	23	20
Código numérico	39	16	16
Interpretación	22	15	34
Alternativas de solución	23	20	28
Generalización	45	15	11
Capacidad	35	21	15
Contradicción	48	12	11
Asociación (3 criterios)	29	21	21
Secuenciación manejando tres variables	21	20	30
Temporal (4 eventos)	22	14	35

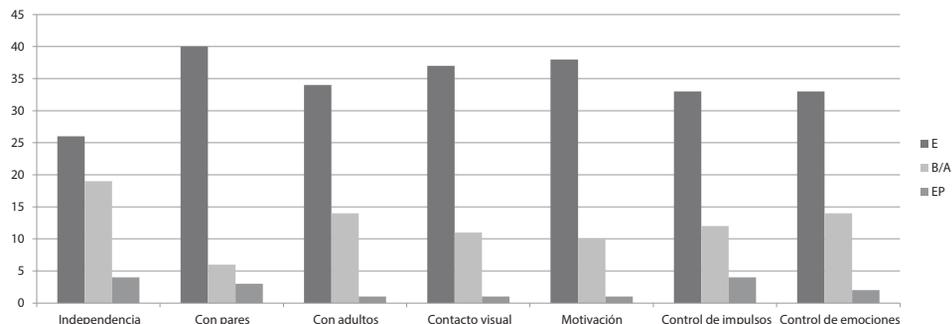


PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Pinza trípode	47	11	13
Predominancia lateral	44	15	12
Apoyo de mano no preferencial	51	10	10
Agarre de tijera	35	14	22
Manejo de espacio	36	27	8
Firmeza en el trazo	36	20	15
Continuidad en el trazo	38	19	14
Direccionalidad en el trazo	36	21	14
Continuidad en el corte	26	20	25

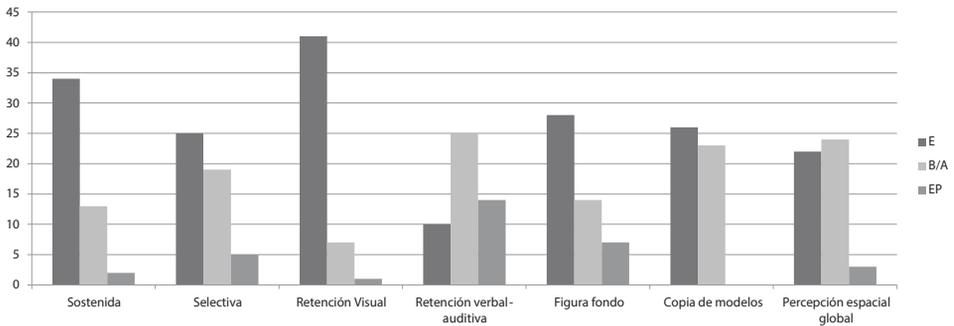
Coordinación visomotora	38	23	10
Control postural	33	21	17
Patrón de mancha	44	21	6
Equilibrio dinámico	45	16	10
Ritmo de trabajo	28	28	15
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	38	23	10
Representación Figura Humana Variedad de detalles	34	22	15



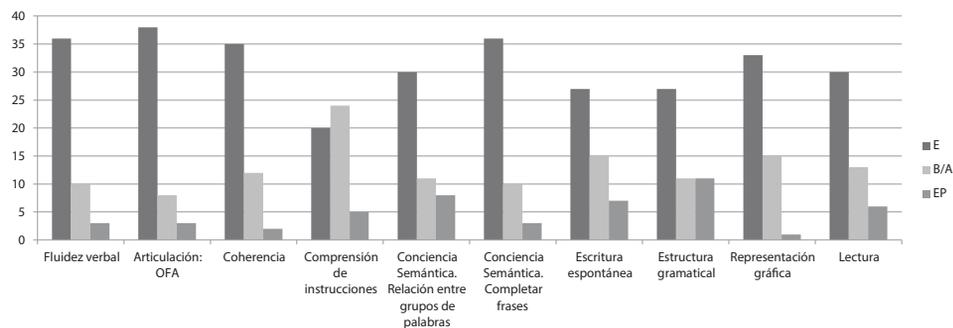
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	26	19	4
Con pares	40	6	3
Con adultos	34	14	1
Contacto visual	37	11	1
Motivación	38	10	1
Control de impulsos	33	12	4
Control de emociones	33	14	2



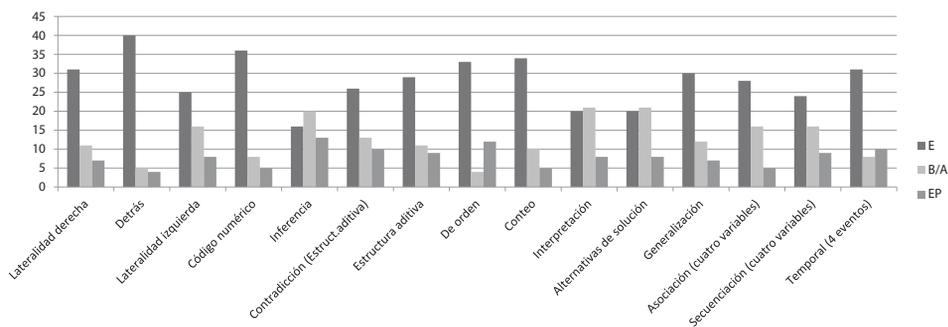
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	34	13	2
Selectiva	25	19	5
Retención visual	41	7	1
Retención verbal - auditiva	10	25	14
Figura fondo	28	14	7
Copia de modelos	26	23	
Percepción espacial global	22	24	3



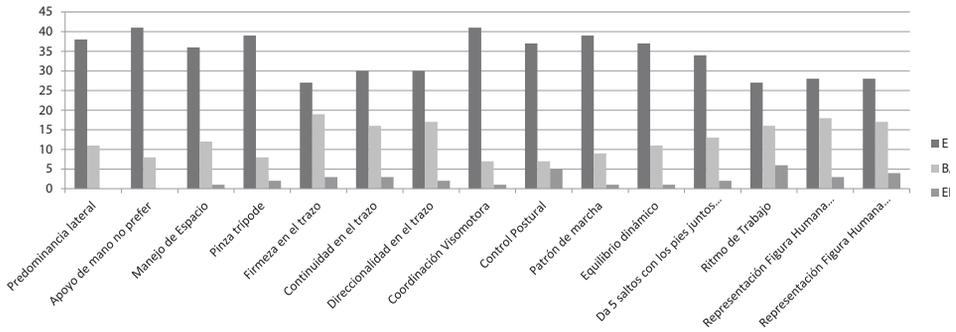
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	36	10	3
Articulación: OFA	38	8	3
Coherencia	35	12	2
Comprensión de instrucciones	20	24	5
Conciencia Semántica. Relación entre grupos de palabras	30	11	8
Conciencia Semántica. Completar frases	36	10	3
Escritura espontánea	27	15	7
Estructura gramatical	27	11	11
Representación gráfica	33	15	1
Lectura	30	13	6



PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Lateralidad derecha	31	11	7
Detrás	40	5	4
Lateralidad izquierda	25	16	8
Código numérico	36	8	5
Inferencia	16	20	13
Contradicción (Estruct.aditiva)	26	13	10
Estructura aditiva	29	11	9
De orden	33	4	12
Conteo	34	10	5
Interpretación	20	21	8
Alternativas de solución	20	21	8
Generalización	30	12	7
Asociación (cuatro variables)	28	16	5
Secuenciación (cuatro variables)	24	16	9
Temporal (4 eventos)	31	8	10

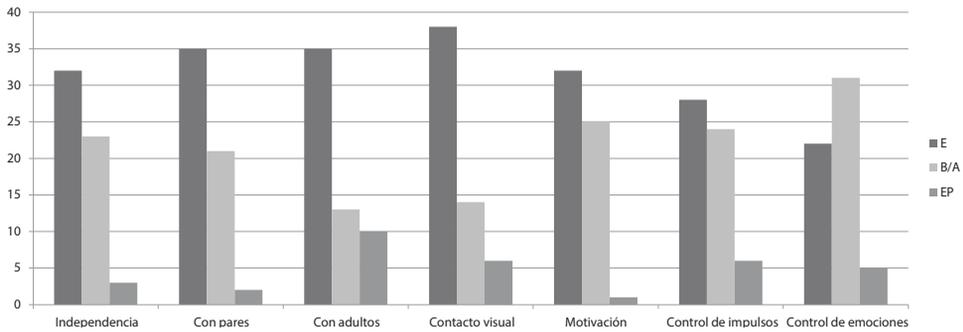


PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Predominancia lateral	38	11	
Apoyo de mano no prefer	41	8	
Manejo de espacio	36	12	1
Pinza trípode	39	8	2
Firmeza en el trazo	27	19	3
Continuidad en el trazo	30	16	3
Direccionalidad en el trazo	30	17	2
Coordinación visomotora	41	7	1
Control postural	37	7	5
Patrón de mancha	39	9	1
Equilibrio dinámico	37	11	1
Da 5 saltos con los pies juntos hacia adelante y hacia atrás	34	13	2
Ritmo de Trabajo	27	16	6
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	28	18	3
Representación Figura Humana Variedad de detalles	28	17	4

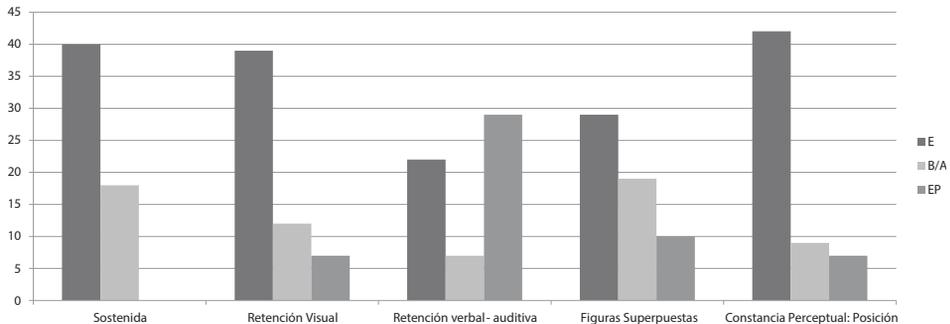


NOMBRE LOCALIDAD: CONSOLIDADO GENERAL

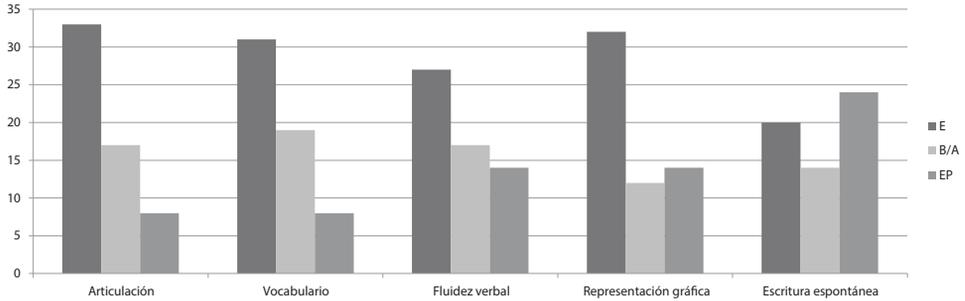
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	32	23	3
Con pares	35	21	2
Con adultos	35	13	10
Contacto visual	38	14	6
Motivación	32	25	1
Control de impulsos	28	24	6
Control de emociones	22	31	5



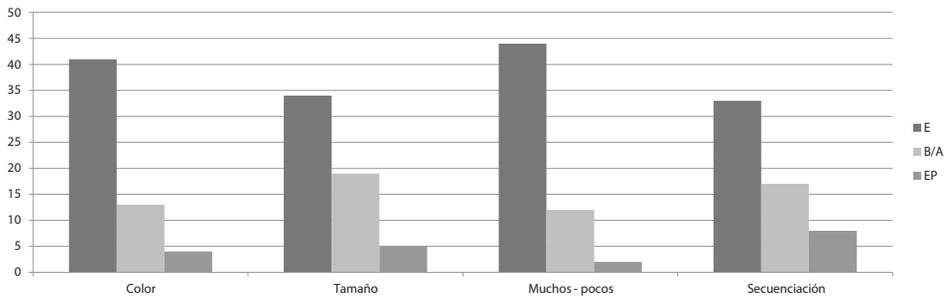
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	40	18	
Retención visual	39	12	7
Retención verbal - auditiva	22	7	29
Figuras Superpuestas	29	19	10
Constancia Perceptual: Posición	42	9	7



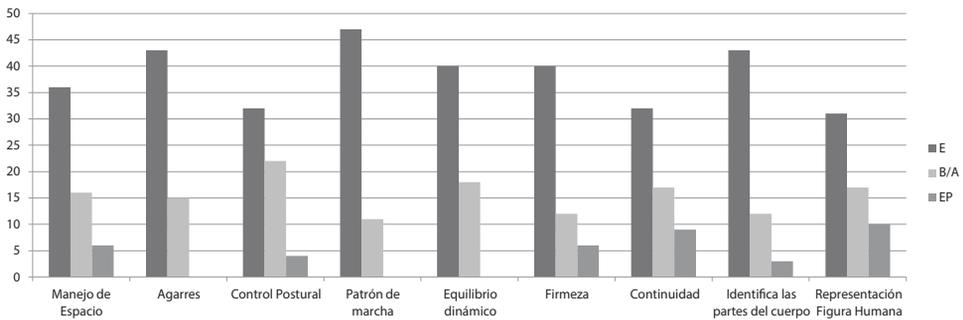
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Articulación	33	17	8
Vocabulario	31	19	8
Fluidez verbal	27	17	14
Representación gráfica	32	12	14
Escritura espontánea	20	14	24



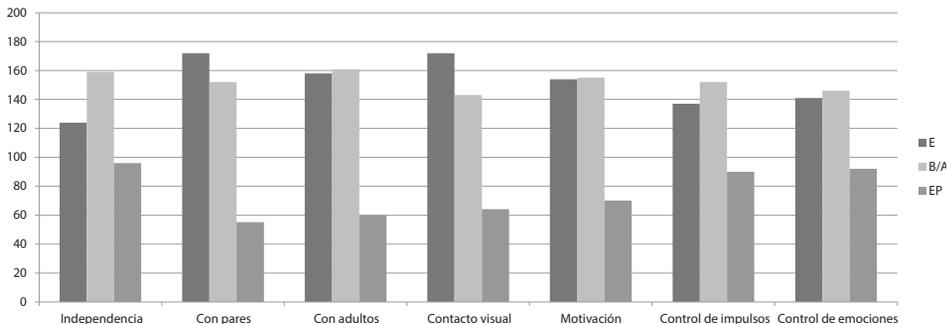
PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Color	41	13	4
Tamaño	34	19	5
Muchos - pocos	44	12	2
Secuenciación	33	17	8



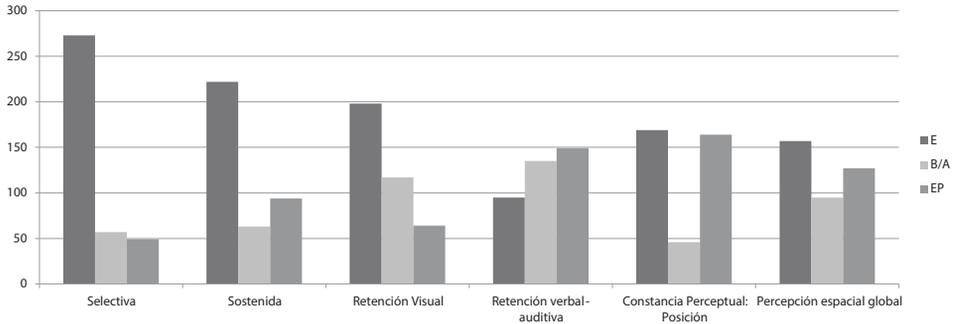
PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Manejo de espacio	36	16	6
Agarres	43	15	
Control postural	32	22	4
Patrón de marcha	47	11	
Equilibrio dinámico	40	18	
Firmeza	40	12	6
Continuidad	32	17	9
Identifica las partes del cuerpo	43	12	3
Representación Figura Humana	31	17	10



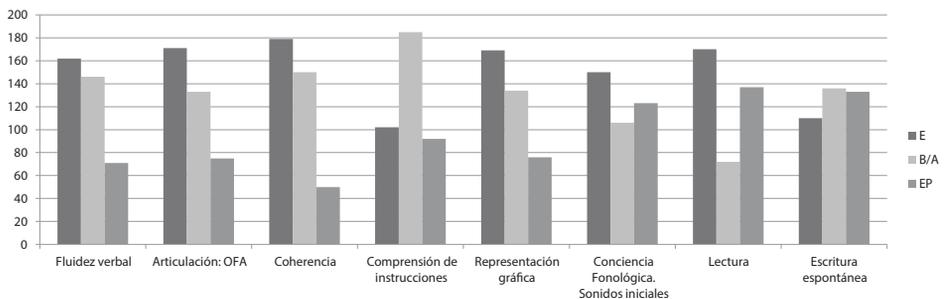
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	124	159	96
Con pares	172	152	55
Con adultos	158	161	60
Contacto visual	172	143	64
Motivación	154	155	70
Control de impulsos	137	152	90
Control de emociones	141	146	92



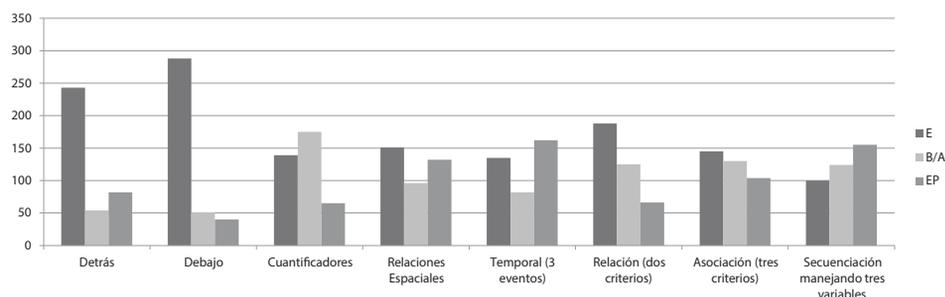
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Selectiva	273	57	49
Sostenida	222	63	94
Retención visual	198	117	64
Retención verbal - auditiva	95	135	149
Constancia perceptual: posición	169	46	164
Percepción espacial global	157	95	127



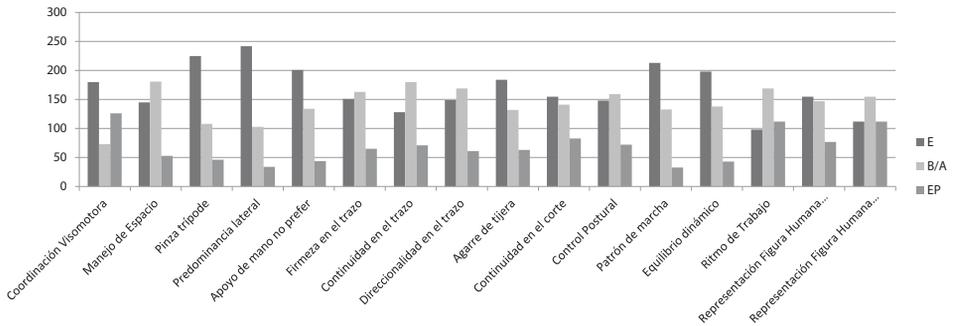
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	162	146	71
Articulación: OFA	171	133	75
Coherencia	179	150	50
Comprensión de instrucciones	102	185	92
Representación gráfica	169	134	76
Conciencia Fonológica. Sonidos iniciales	150	106	123
Lectura	170	72	137
Escritura espontánea	110	136	133



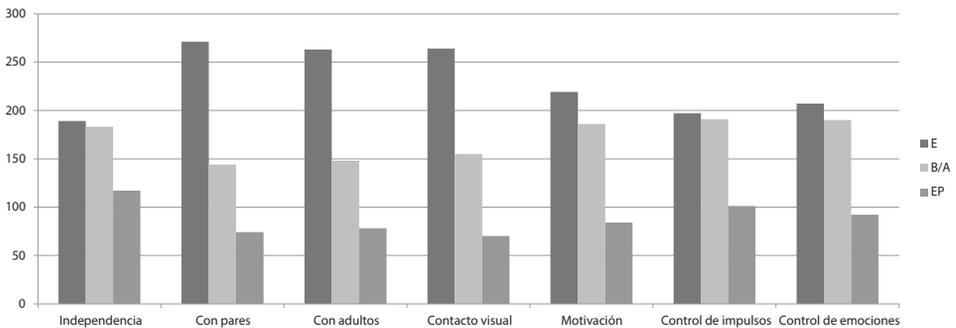
PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Detrás	243	54	82
Debajo	288	51	40
Cuantificadores	139	175	65
Relaciones Espaciales	151	96	132
Temporal (3 eventos)	135	82	162
Relación (dos criterios)	188	125	66
Asociación (tres criterios)	145	130	104
Secuenciación manejando tres variables	100	124	155



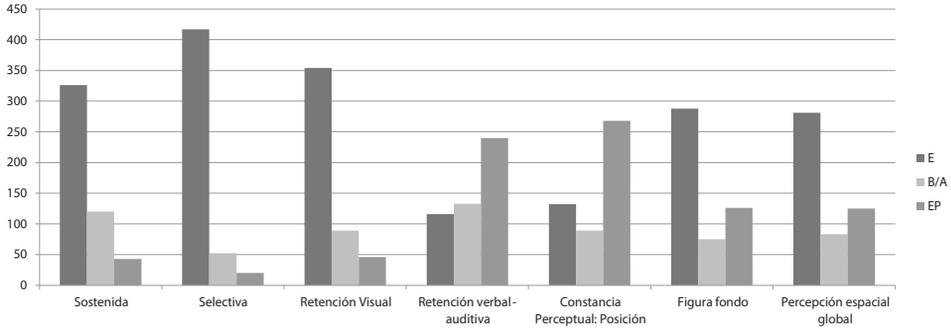
PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Coordinación Visomotora	180	73	126
Manejo de Espacio	145	181	53
Pinza trípode	225	108	46
Predominancia lateral	242	103	34
Apoyo de mano no prefer	201	134	44
Firmeza en el trazo	151	163	65
Continuidad en el trazo	128	180	71
Direccionalidad en el trazo	149	169	61
Agarre de tijera	184	132	63
Continuidad en el corte	155	141	83
Control postural	148	159	72
Patrón de mancha	213	133	33
Equilibrio dinámico	198	138	43
Ritmo de trabajo	98	169	112
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	155	147	77
Representación Figura Humana Variedad de detalles	112	155	112



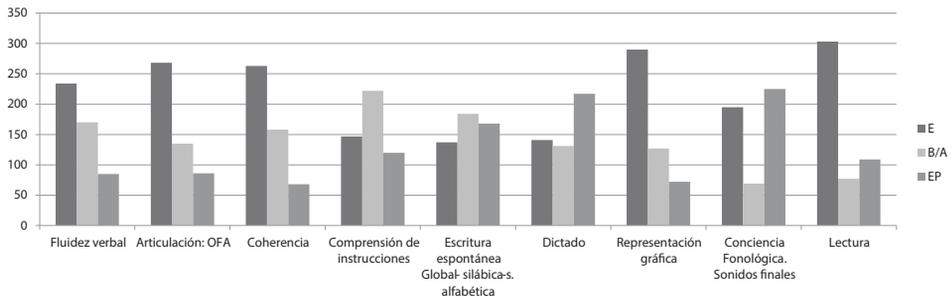
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	189	183	117
Con pares	271	144	74
Con adultos	263	148	78
Contacto visual	264	155	70
Motivación	219	186	84
Control de impulsos	197	191	101
Control de emociones	207	190	92



COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	326	120	43
Selectiva	417	52	20
Retención visual	354	89	46
Retención verbal - auditiva	116	133	240
Constancia perceptual: Posición	132	89	268
Figura fondo	288	75	126
Percepción espacial global	281	83	125

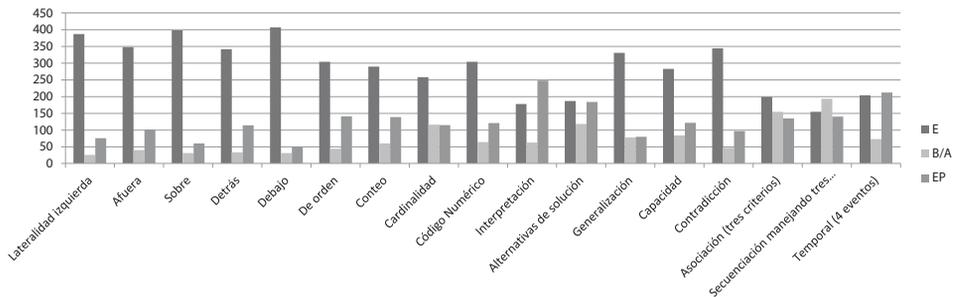


LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	234	170	85
Articulación: OFA	268	135	86
Coherencia	263	158	68
Comprensión de instrucciones	147	222	120
Escritura espontánea Global- silábica-s. alfabética	137	184	168
Dictado	141	131	217
Representación gráfica	290	127	72
Conciencia Fonológica. Sonidos finales	195	69	225
Lectura	303	77	109

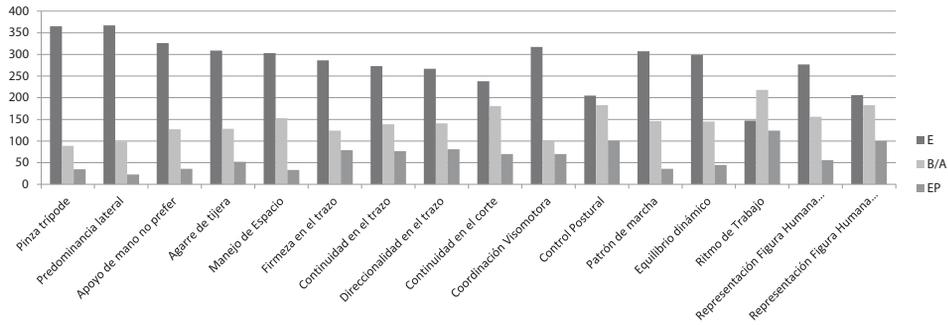


PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Lateralidad izquierda	387	26	76
Afuera	348	40	101
Sobre	398	31	60
Detrás	342	33	114
Debajo	407	31	51
De orden	304	44	141

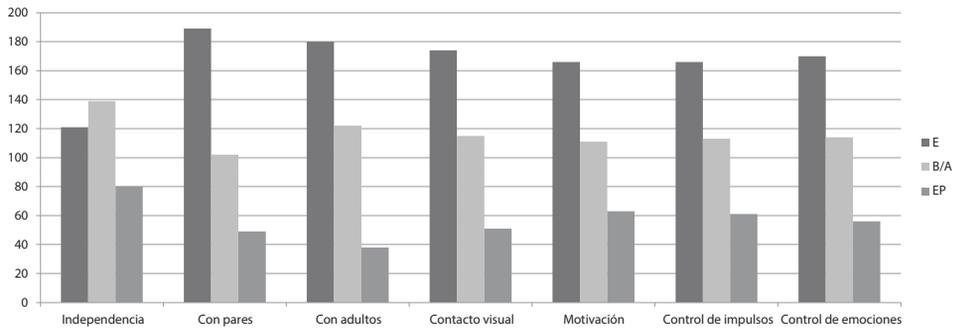
Conteo	290	60	139
Cardinalidad	258	116	115
Código numérico	304	64	121
Interpretación	178	63	248
Alternativas de solución	187	118	184
Generalización	331	78	80
Capacidad	283	84	122
Contradicción	345	47	97
Asociación (3 criterios)	199	155	135
Secuenciación manejando tres variables	155	194	240
Temporal (4 eventos)	204	73	212



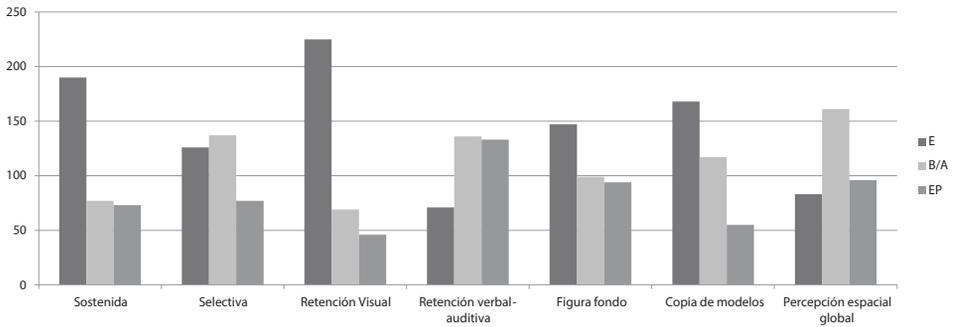
PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Pinza trípode	365	89	35
Predominancia lateral	367	99	23
Apoyo de mano no preferencial	326	127	36
Agarre de tijera	309	128	52
Manejo de espacio	303	153	33
Firmeza en el trazo	286	124	79
Continuidad en el trazo	273	139	77
Direccionalidad en el trazo	267	141	81
Continuidad en el corte	238	181	70
Coordinación visomotora	317	102	70
Control postural	205	183	101
Patrón de mancha	307	146	36
Equilibrio dinámico	299	145	45
Ritmo de trabajo	147	218	124
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	277	156	56
Representación Figura Humana Variedad de detalles	206	183	100



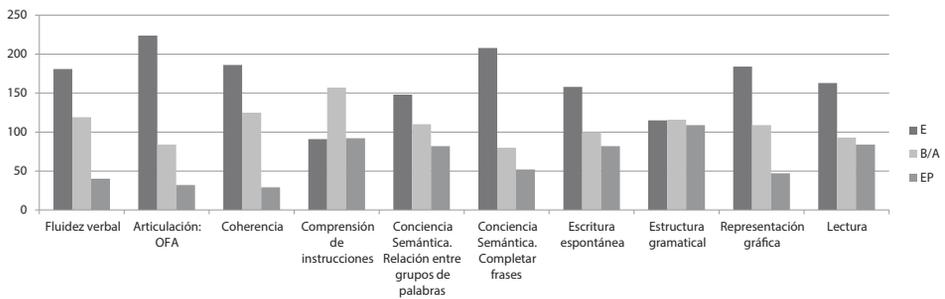
PSICOAFECTIVOS	E	B/A	EP
Independencia	121	139	80
Con pares	189	102	49
Con adultos	180	122	38
Contacto visual	174	115	51
Motivación	166	111	63
Control de impulsos	166	113	61
Control de emociones	170	114	56



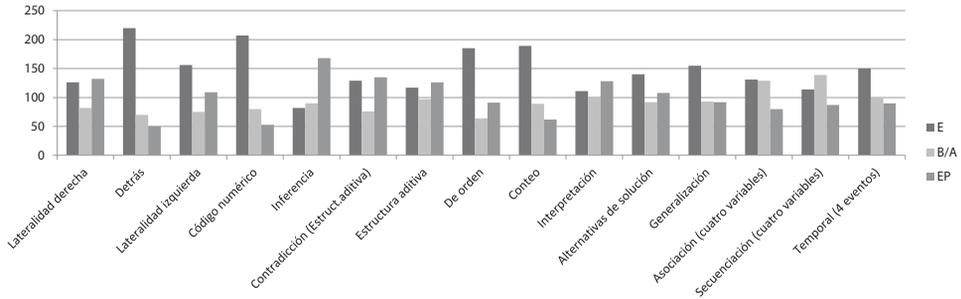
COGNOSCITIVOS	E	B/A	EP
Sostenida	190	77	73
Selectiva	126	137	77
Retención visual	225	69	46
Retención verbal - auditiva	71	136	133
Figura fondo	147	99	94
Copia de modelos	168	117	55
Percepción espacial global	83	161	96



LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	E	B/A	EP
Fluidez verbal	181	119	40
Articulación: OFA	224	84	32
Coherencia	186	125	29
Comprensión de instrucciones	91	157	92
Conciencia Semántica. Relación entre grupos de palabras	148	110	82
Conciencia Semántica. Completar frases	208	80	52
Escritura espontánea	158	100	82
Estructura gramatical	115	116	109
Representación gráfica	184	109	47
Lectura	163	93	84

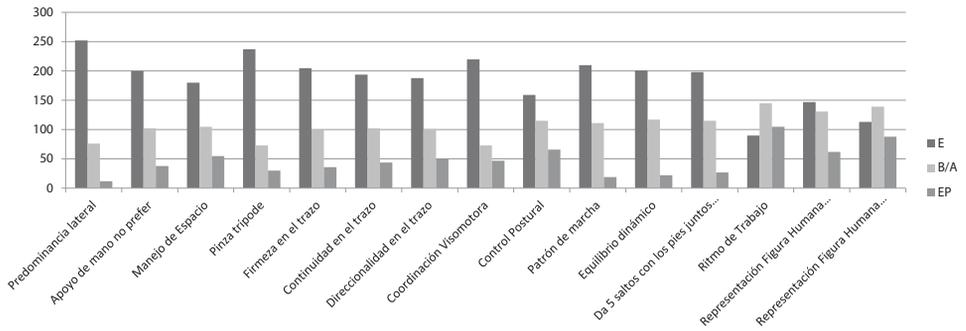


PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	E	B/A	EP
Lateralidad derecha	126	82	132
Detrás	220	70	50
Lateralidad izquierda	156	75	109
Código numérico	207	80	53
Inferencia	82	90	168
Contradicción (Estruct.aditiva)	129	76	135
Estructura aditiva	117	97	126
De orden	185	64	91
Conteo	189	89	62
Interpretación	111	101	128
Alternativas de solución	140	92	108
Generalización	155	93	92
Asociación (cuatro variables)	131	129	80
Secuenciación (cuatro variables)	114	139	87
Temporal (4 eventos)	150	100	90



PSICOMOTORES	E	B/A	EP
Predominancia lateral	252	76	12
Apoyo de mano no prefer	200	102	38
Manejo de espacio	180	105	55
Pinza trípode	237	73	30
Firmeza en el trazo	205	99	36
Continuidad en el trazo	194	102	44
Direccionalidad en el trazo	188	101	51
Coordinación visomotora	220	73	47
Control postural	159	115	66

Patrón de mancha	210	111	19
Equilibrio dinámico	201	117	22
Da 5 saltos con los pies juntos hacia adelante y hacia atrás	198	115	27
Ritmo de Trabajo	90	145	105
Representación Figura Humana. Incluye las partes esperadas	147	131	62
Representación Figura Humana Variedad de detalles	113	139	88





Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: Valoración y abordaje pedagógico Una reflexión a partir de la experiencia

Esta publicación da cuenta del proceso de formación y acompañamiento desplegada por el IDEP en los últimos años con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos pedagógicos del ciclo inicial. Dada la incidencia de este período educativo, se desarrolló el estudio centrado en la valoración y el abordaje pedagógico de los procesos de aprendizaje y sus dificultades en el ciclo inicial, cuyos resultados se dan conocer en este libro. El proyecto vinculó a más de 4.400 personas, entre docentes, directivos docentes, orientadoras y estudiantes de 37 colegios distritales.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

