SED
209

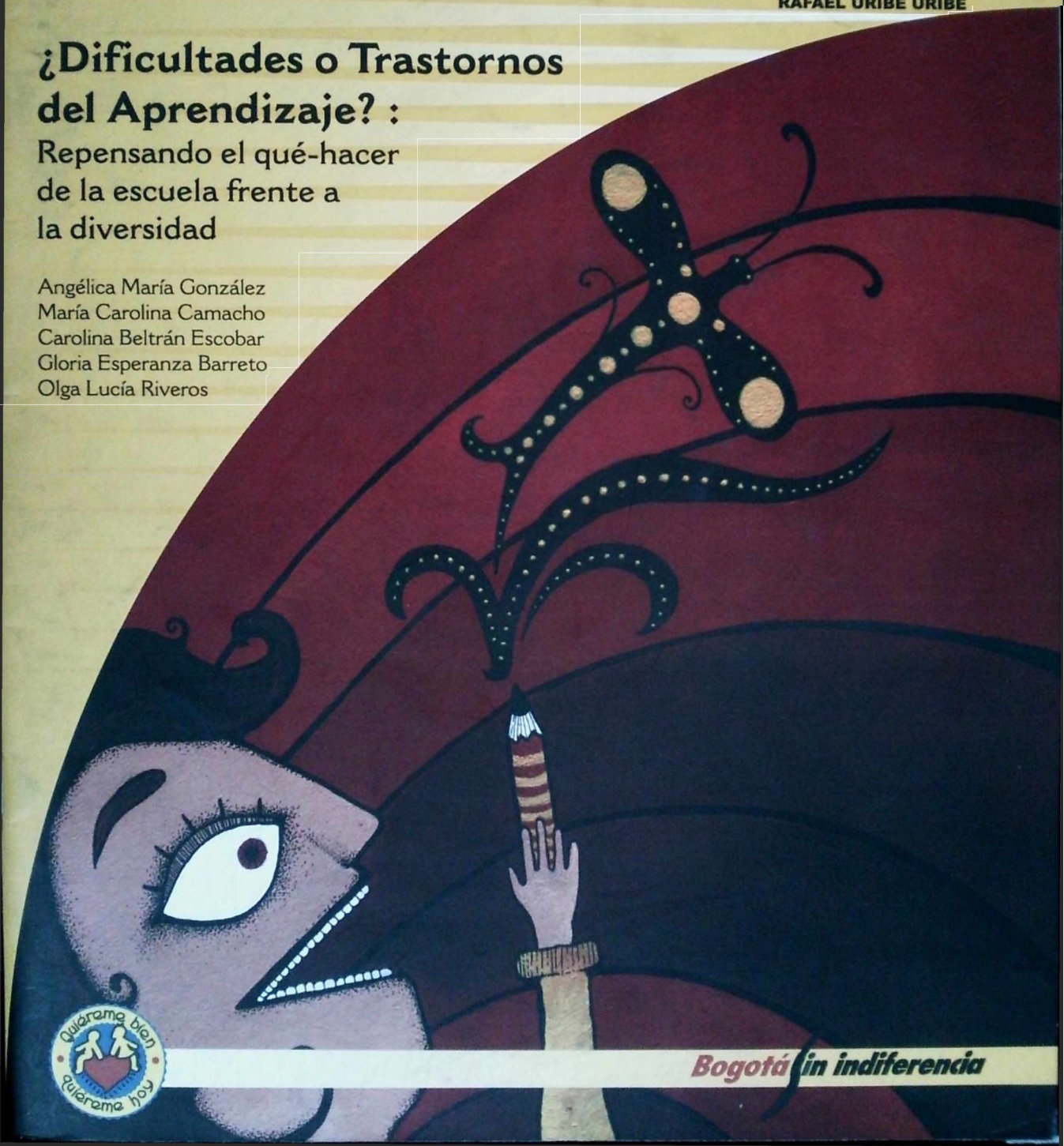
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación
Alcaldía Local
RAFAEL URIBE URIBE

¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje? :

Repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad

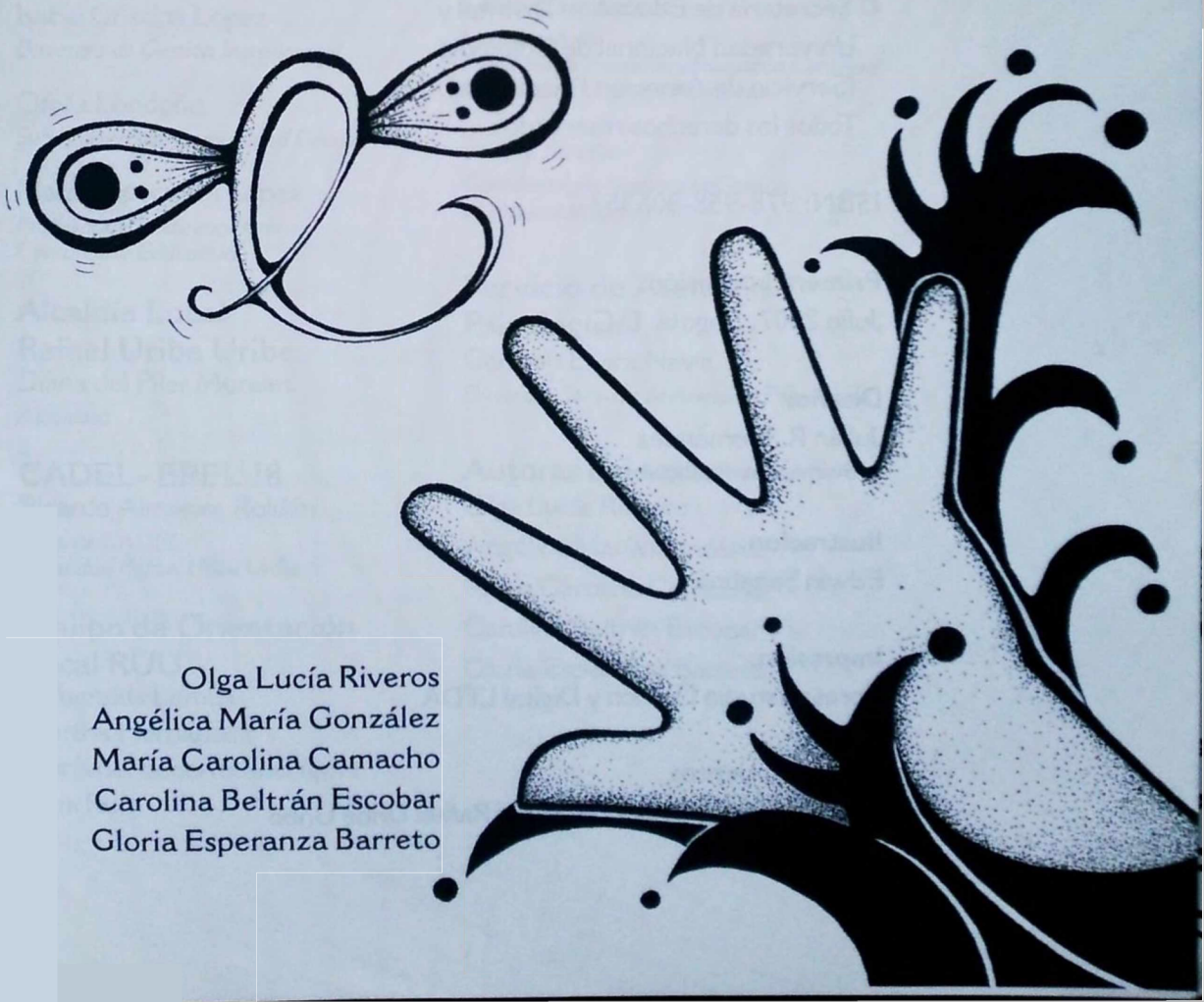
Angélica María González
María Carolina Camacho
Carolina Beltrán Escobar
Gloria Esperanza Barreto
Olga Lucía Riveros



Bogotá sin indiferencia

¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje? :

Repensando el *qué-hacer* de la escuela frente a la diversidad



Olga Lucía Riveros
Angélica María González
María Carolina Camacho
Carolina Beltrán Escobar
Gloria Esperanza Barreto

¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje? : Repensando el *qué-hacer* de la escuela frente a la diversidad

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Dificultades o trastornos del aprendizaje : repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad / Olga Lucía Riveros ...[et al.]. – Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2007
68 p.
ISBN : 978-958-806357-7

1. Trastornos del aprendizaje 2. Problemas emocionales de los niños 3. Agrupación por aptitudes de los escolares 1. Riveros Guerrero, Olga Lucía

CDD-21 371.9 / 2007

© Secretaría de Educación Distrital y
Universidad Nacional de Colombia
(Servicio de Atención Psicológica).
Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-958-806357-7

Primera impresión:
Julio 2007, Bogotá. D.C

Diseño:
Julián R. Hernández
gothsimagenes@yahoo.es

Ilustracion:
Edwin Sanabria

Impresión:
Xpress Estudio Gráfico y Digital LTDA.

Agradecimientos
Comunidad Educativa Localidad Rafael Uribe Uribe

Alcaldía Mayor de Bogotá
Luis Eduardo Garzón
Alcalde Mayor de Bogotá

Secretaría de Educación Distrital
Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación del Distrito

Francisco Cajiao Restrepo
Subsecretario Académico

Isabel Cristina López
Directora de Gestión Institucional

Ofelia Londoño
Subdirectora de Comunidad Educativa

María Esperanza López
Profesional Subdirección de Comunidad Educativa

Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe
Diana del Pilar Morales
Alcaldesa

CADEL- EPEL 18
Ricardo Almanza Roldán
Gerente CADEL
Localidad Rafael Uribe Uribe

Equipo de Orientación Local RUU
Esmeralda Lemus
Martha Hernández
María del Socorro Rodríguez
Ligia Ruíz

Equipo Pedagógico RUU
Janeth Gómez
Luz Marina Mora
Constanza Garzón
Víctor Rodríguez

Equipo de Trabajo Universidad Nacional de Colombia
Gladys Santacruz
Coordinadora
Programa de Extensión y Educación Continua
Facultad de Ciencias Humanas

Jenny Sierra
Coordinadora Apoyo a la Gestión de Proyectos Extensión

Servicio de Atención Psicológica
Carmen Elvira Navia
Directora Servicio de Atención Psicológica

Autoras del texto
Olga Lucía Riveros
Angélica María González
María Carolina Camacho
Carolina Beltrán Escobar
Gloria Esperanza Barreto

Nuestro reconocimiento a todos(as) los(as) maestros(as) y orientadores(as) que de alguna forma se vincularon al proceso formativo y, de manera especial, a:

Constanza Forero
Elizabeth Díaz
Esperanza Martínez
Jenny Mora
Luz Fanny Pulido
Yolanda Suárez
Colegio Distrital Alexander Fleming

Milena Romero
Colegio Distrital Alfredo Iriarte
Ana Belén Barragán
Andrea García
Carlos Armando Arboleda
María Rocío Sarmiento
Colegio Distrital Bravo Páez

Claudia Rocío López
Colegio Distrital Clemencia Holguín
Amalia Gerardino
César Alegría
Isabel Cristina Niño
Luz Marina Martínez
Maria Aidé Romero
Mariela Sáenz
Martha Cortés
Milena Cardozo
Olga Palomar
Rosmery Rodríguez
Sandra Consuelo Chacón
Colegio Distrital Colombia Viva

Blanca Helena Ospina
Diana María Boada
Ximena Medina
Colegio Distrital El Libertador

Deyanira Acosta
Gladys Güiza
Leonardo Corredor
Martha Patricia Cortés
Nibia Lozano
Sonia Astrid Zamudio
Colegio Distrital Enrique Olaya Herrera

Carmenza Muñoz
Elsa Maria Montañez
María Esperanza Viracacha
Rocío Devia Lozano
Rosalba García Acosta
Colegio Distrital Gustavo Restrepo

Ana Dolores Martínez
Angélica Roa
Carmen Colombia Díaz
Diana Marcela Tellez
Esmeralda Lemus
Gloria Hidalgo
Juan de Jesús Roa
María del Socorro Molina
Marlen Rincón
Martha Baquero
Martha Dávila

Martha Lucía Malagón
Nohora Esperanza Cañón
Ana Victoria Niño
Colegio Distrital José Martí

Ana Celia Martínez
Astrid Arboleda
Aura Idalith Marín
Azucena Poveda
Carol Bernal
Elizabeth Guevara
Judith López
Lilia Elvira Ruiz
María Cristina Sánchez
María Esperanza Bernal
Martha Inés Silva
Nancy Mora
Patricia Jiménez
Rocío Medina
Rosa Matilde Mejía
Yovana Paola del Pilar López
Colegio Distrital San Agustín

Mara Ojeda
Colegio Distrital Alejandro Obregón

Blanca Cecilia Carrillo
María Oliva Medina
Liliana Gutiérrez
Sandra Esperanza Espinosa
Colegio Distrital La Paz

Aideli Rodríguez
Gladys Buitrago
Lucía Consuelo Rodríguez
Martha Stella Ramírez
Olga Cecilia Guatibonza
Ricardo Cuellar
Colegio Distrital
Liceo Femenino Mercedes Ñarino

Ana Isabel Fuczz
Jorge Eduardo Capera
Elsa Marlene Vargas
Martha Yolanda Murillo
Olga Patricia Rojas
Vilma Bastidas
Colegio Distrital Manuel del Socorro

Angela Maritza Salas
Blanca Sofía Muñoz
Cervelina Hernández
Fanny García
Lucía Fajardo
María Arlene Nova
María Isabel Pérez
Myriam Dayne Castiblanco
Nubia Isabel Cabrera
Paola Alexandra Clavijo
Rosa Leonor Sastoque
Ruth Marina Cano
Xenia Bohórquez
Colegio Distrital
Marruecos y Molinos



Ana Lucía Cruz
Flor Mary Vera
Herminia Julio Terán
Liliana Estupiñán
Martha Jiménez
Colegio Distrital
Misael Pastrana Borrero

Constanza Robayo
Maria Fernanda Alarcón
Martha Barajas
Colegio Distrital Palermo Sur

Gladys Chaparro
Martha Hernández
Colegio Distrital Quiroga Alianza

Rosa Cecilia Mosquera
Martha Inés Supelano
Martha Isabel Páez
Sandra Patricia Segura
Colegio Distrital
Reino de Holanda

Graciela Gómez
Colegio Distrital
República Estados Unidos

María Esned Muñoz
Teresita López
Colegio Distrital
República Federal de Alemania

Claudia Margarita Páez
Consuelo Gómez
Nora Marlen Mayorga
Colegio Distrital Restrepo Millán

Beatriz Herrera
Luz Astrid Pineda
Marcela Olaya
Martha Vanegas
Nidia Garzón
Olga Villamil
Sandra Gómez
Colegio Cafam
Santa Lucía

Indice

Presentación 9

PRIMERA PARTE
Niñas y niños y las prácticas de enseñanza-aprendizaje 13

¿Cuáles son las ideas más generalizadas con relación a la niñez? 13
¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que las niñas y los niños aprendan a leer y a escribir? 15
Sobre el uso social y escolar de los verbos leer y escribir 18
Enseñar y aprender a leer y escribir 20
¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que los niños y niñas aprendan matemáticas? 22
¿Qué dificultades pueden experimentar las niñas y los niños cuando participan de prácticas de lectura, escritura o matemáticas? 24
Problemas Emocionales y de Conducta 27
Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) 30
Dislexia y Discalculia 30
Conclusiones 34

SEGUNDA PARTE
La evaluación como estrategia fundamental para la toma de decisiones: "Reconociendo las diferencias y no las deficiencias" 35

¿Cómo se está realizando la evaluación en el ámbito escolar? 35
La evaluación pedagógica 36
La evaluación psicopedagógica 39
Conclusiones 41

TERCERA PARTE
"Alternativas de acción pedagógica que pueden facilitar la superación y el aprovechamiento didáctico de las dificultades de aprendizaje" 43

Propuestas didácticas 44
1. En lectura y escritura 44
2. En matemáticas 49
3. Trabajo con padres y madres de familia 52

Conclusiones 57

Fuentes de consulta 59

Bibliografía recomendada 61

Guía para el seguimiento del proceso 62

Notas 67

Presentación

La historia de éste proyecto inicia en el año 2005 cuando un grupo de orientadoras de la Localidad Rafael Uribe Uribe plantearon la necesidad de trabajar el complejo tema de las dificultades de aprendizaje. La invitación para la ejecución del proceso formativo estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Distrital que, a través de la Subdirección de Comunidad Educativa, realizó el acompañamiento; la consolidación de la propuesta conceptual y metodológica que finalmente le dio el horizonte a cada sesión fue desarrollada por el equipo de trabajo multidisciplinario del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Para el desarrollo de la experiencia se contó con el apoyo de la gerencia del CADEL, su equipo pedagógico y la Red Local de Orientación.

Durante el tiempo que estuvimos trabajando con maestras, maestros, orientadoras, orientadores, coordinadores(as) y todos(as) quienes se vincularon al proceso de formación, hubo dudas y temas que nos asaltaron de manera persistente que se resistían a abandonar los salones de las sesiones y que reclamaban reflexiones o algunos indicios de "respuestas" cada vez más estructurados. También notamos una preocupación recurrente acerca de *qué-hacer* en situaciones concretas, pregunta que se reflejaba constantemente en los comentarios de los(as) participantes acerca de la necesidad de plantear la solución a un problema, pregunta que algunas veces desplazaba al cómo hacerlo, y hasta ignoraba que en ocasiones no se trata de respuestas sino de presentir que es necesario *replantearnos la(s) pregunta(s)*, en ese caso, las relacionadas con las dificultades de aprendizaje, los problemas emocionales y de conducta en la niñez.

Asimismo, en las conversaciones que tuvimos en cada una de las 25 jornadas de trabajo, realizadas entre mayo y diciembre de 2006, pudimos

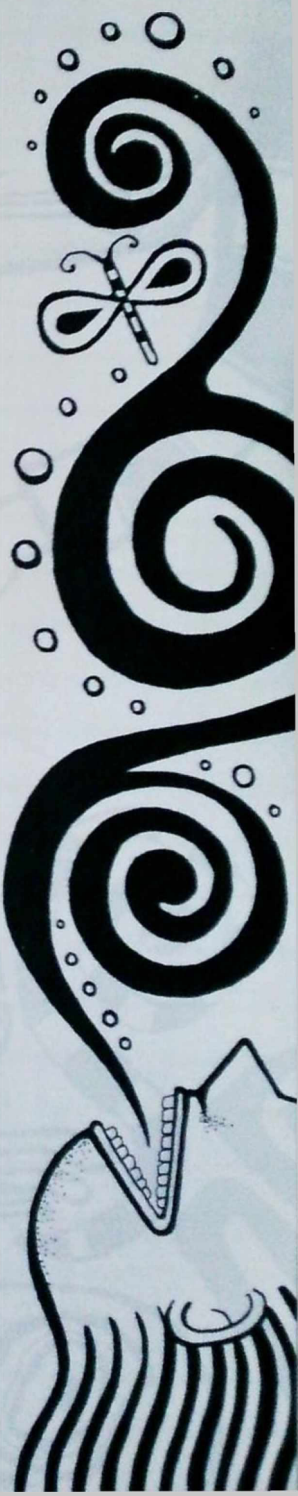
encontrar de manera permanente como *sujetos* de nuestros encuentros a las niñas y los niños, y de manera particular la evidencia de sus lenguajes, a veces incomprensibles para el adulto, que nos van ayudando a tejer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos lenguajes que involucran el cuerpo, las expresiones emocionales, las formas no convencionales de leer y escribir (que también son lectura y escritura porque construyen sentido) nos interpelan constantemente en la cotidianidad escolar y cuestionan la "eficiencia" de nuestro *qué-hacer*.

Este documento tiene la intención de visibilizar las implicaciones pedagógicas de las concepciones del maestro(a), orientador(a) o mediador (a) sobre el proceso de enseñar y aprender a leer y escribir, sobre el ajuste social en la niñez, así como aportar ideas para fortalecer el desarrollo de propuestas pedagógicas respetuosas de los procesos de construcción de conocimiento de las niñas y los niños.

En la *primera parte* se retoman las concepciones que tiene la Escuela para nombrar y narrar cómo aprenden, se comportan, crecen y se relacionan las niñas y los niños. Nos centraremos en estas concepciones con el propósito de aportar algunos elementos para la reflexión sobre el sentido y el significado que se atribuye a algunas acciones o "respuestas" del niño(a). La *segunda parte* incluye la reflexión sobre las formas de evaluación usadas en la escuela y algunos parámetros para orientar el desarrollo de procesos de evaluación psicopedagógica. En la *tercera y última parte* se describen, de manera detallada, propuestas didácticas en lectura, escritura y matemáticas; luego se demuestra la necesidad de reorientar el trabajo de la escuela con padres y madres de familia, no sólo por la mediación que realizan a la hora de entender y afrontar las dificultades de aprendizaje, sino por su papel como apoyo efectivo para el desarrollo de espacios sociales que propicien prácticas de lectura genuina, los cuales demandan el enriquecimiento de su capacidad lectora y escritora. Al cierre del capítulo se mencionan opciones de trabajo para fortalecer el vínculo familia-escuela.

A todas y todos los participantes gracias por la generosidad de estos días. Esos aprendizajes se nos quedaran grabados en la experiencia, aunque algunos de ellos con dificultad. Este texto fue escrito apoyado en sus aportes, sus preguntas, sus incertidumbres, los desacuerdos e indudablemente, en la apuesta colectiva de encontrar caminos que hagan posible que la educación escolar se vincule, cada vez más, con la vida.

Este documento se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo de Servicios UEL No. 18-109-00-05 denominado: "Proceso Formativo en el Manejo de Dificultades de Aprendizaje, Problemas de Conducta y Emocionales en la Niñez: Estrategias pedagógicas para su identificación, atención y prevención", celebrado en el 2006 entre la Secretaría de Educación Distrital, el Fondo de Desarrollo Local de Rafael Uribe Uribe y la Universidad Nacional de Colombia, y realizado con la participación de la comunidad educativa de la Localidad.





PRIMERA PARTE

Niñas y niños y las prácticas de enseñanza-aprendizaje

Dado que las concepciones de los maestros(as) sobre la forma como aprenden las niñas y los niños, determinan las situaciones didácticas que se implementan, se requiere una revisión de dichas concepciones que lleve a una adecuada diferenciación de los(as) estudiantes que aprenden y los(as) que no aprenden.

Para contribuir a esa revisión, en esta primera parte del documento, se presentan algunas ideas que le ayudan a los(as) maestros(as) y orientadores(as) a reflexionar sobre las concepciones personales o grupales que pueden impulsar u obstaculizar acciones en favor de la enseñanza y el aprendizaje al interior de las instituciones educativas de la localidad Rafael Uribe Uribe. Para ello se tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las ideas más generalizadas con relación a la niñez?, ¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que las niñas y los niños aprendan a leer y a escribir?, ¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que los niños y niñas aprendan matemáticas?, ¿Qué dificultades pueden experimentar ellos(as) cuando participan de prácticas de lectura, escritura o matemáticas?

¿Cuáles son las ideas más generalizadas con relación a la niñez?

Generalmente cuando se escudriñan las ideas de las personas adultas sobre los niños y las niñas se encuentra que se conciben como adultos(as) pequeños(as); prueba de ello es nombrarlos como personitas, pequeñitos. Esto puede conducir a desconocer algunas características propias de la etapa infantil, a exigirles a las niñas y los niños según las respuestas que daría un adulto y que algunas de sus respuestas sean valoradas como inapro-

piadas, en muchas ocasiones, cuando son simplemente formas diferentes de interpretar o reaccionar ante determinadas situaciones; por ejemplo, cuando se afirma que un(a) niño(a) *omite* algunas letras al escribir se desconoce que, probablemente, lo que ocurre es que las está adicionando progresivamente porque antes no conocía ninguna; es decir, **es un logro cognitivo pues no puede omitir las letras que todavía no conoce,** al contrario escribe incorporando, *adicionando letras y sílabas* según su nivel de conceptualización sobre la lengua escrita (Ferreiro, 1998).

De otra parte, casi siempre los niños y las niñas se describen por lo que les hace falta, se dice que no tienen madurez o que son dependientes, limitando de igual manera la oportunidad de entender que las formas de comportamiento durante las primeras etapas de la vida, no son una forma inferior respecto de los adultos sino una *modalidad específica* de pensamiento, acción y sentimientos con estructuras propias de la niñez.



¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que las niñas y los niños aprendan a leer y a escribir?

Es común escuchar de muchos educadores(as) y padres de familia preguntas relacionadas con el sentido del acto de leer, por ejemplo: ¿qué debo hacer para que mis hijos(as) o mis estudiantes se acerquen a la lectura y a la escritura?, ¿qué hacer para que no se aburran cuando se logra que cojan un libro o una hoja para escribir? Y preguntas referidas al propio proceso de aprendizaje: ¿Por qué este niño o niña no puede aprender a leer y a escribir?, ¿por qué no comprende lo que lee? Analizar algunas de estas preguntas puede ayudar a descubrir por ejemplo, que no es completamente cierto que los niños y niñas no estén aprendiendo a leer o escribir cuando cambian una letra por otra, omiten letras o palabras, o cuando se inventan una historia a partir de la imagen que acompaña el texto pero no leen lo que realmente dice el texto. Es probable que lo que se está valorando como error o dificultad de las niñas y niños, sea una estrategia implementada por ellos(as) para poder comprender ese sistema de representación de ideas que la humanidad ha nombrado como *la escritura*.



Para reflexionar

En las diferentes actividades realizadas dentro del proceso de enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas con un curso, observe las características de los escritos o de las interpretaciones que hacen los niños y niñas de los textos que usted propone para leer. Después de uno o dos meses de observación, reflexione:

¿Se podría afirmar que todos los niños y niñas cometen errores similares en el proceso de construcción del sistema de escritura?

¿Qué tipo de errores cometen?

¿Todos(as) los niños y las niñas requieren el mismo tiempo para ir corrigiendo esos "errores"?

Ahora piense:

¿Qué manejo haría usted de los(as) niños(as) que se toman más tiempo?

¿Qué consecuencias traería para esos niños y niñas el manejo hecho por usted?

Si se parte del supuesto de que al contar con más tiempo, todos corregirán los errores y lo lograrán sin la necesidad de una intervención terapéutica, ¿qué modificaciones le haría a su intervención pedagógica?

Entonces, pensar en cómo construye el(la) niño(a) el sistema de escritura sería otro referente que permitiría consolidar una mirada que reconozca a las niñas y losniños como seres pensantes que no se resignan solamente a memorizar las relaciones entre fonemas y grafemas (Ferreiro, 1997).



Sobre el uso social y escolar de los verbos leer y escribir

La verdad es que después de cursar la educación básica, la actitud de la mayoría de las personas no es significativamente favorable hacia la lectura y la escritura; quizá es porque la sociedad, en cabeza de la escuela, se ha conformado con **pre-ocuparse** en buscar la paja en los ojos ajenos (algo anda mal en el niño(a), falta compromiso de los padres con el colegio, esa profesora del año pasado no les enseñó nada).

Al centrarse específicamente en el contexto escolar, valdría la pena **ocuparse** en garantizar el acercamiento individual de cada uno de sus miembros, a la lectura y la escritura; allí puede haber muchas cosas por descubrir, relacionadas con los motivos que justifiquen, desde otro panorama, dicho acercamiento al acto de leer y escribir.

La sociedad le ha apostado a la lectura y a la escritura como herramientas para el desarrollo de mejores seres humanos, pensando que esto se logra porque leer y escribir permiten adquirir conocimientos, estructurar mejor las ideas, alcanzar una mayor fluidez verbal y escrita, una mejor ortografía; y como si fuera poco, porque la lectura es una opción para formar en valores.

A pesar de todas esas bondades, muchas personas, quizá demasiadas, no se preocupan por leer ni escribir en el sentido amplio de las posibilidades que estas dos prácticas brindan, y por lo tanto, tampoco pueden descubrir las oportunidades que ofrecen la lectura y la escritura para entenderse mejor y descifrar las circunstancias que los rodean, **para ponerse en contacto con cuestiones fundamentales de la vida;** por el contrario, sus experiencias los llevan a asociar la lectura y la escritura con aburrimiento, con improductividad, con la academia sin sentido: lo que se lee o se escribe es aquello que mandan los(las) profesores(as) y el acercamiento a los libros se hace para demostrar que se lee fluidamente, o para resumir y diferenciar la idea principal de las secundarias, para obtener una calificación o pasar un logro, pero ¿qué pasa cuando se termina el periodo escolar? (Castrillón, 2003).

Se queda con la idea de que la lectura sirve para acumular un conjunto abundante de palabras sin contenido, ¿es justo conformarse con semejante concepción?.

Una tendencia muy marcada es creer que aprender a leer es decodificar lo escrito, comprender lo leído y que escribir es simplemente codificar las ideas. Una vez superada esta etapa se le da demasiado peso a la mera adquisición de conocimientos, generando que sean pocas las experiencias que dejan tiempo para la ensoñación, para la reflexión, para el descubrimiento de por qué esa información que está en los libros puede ser importante para cada ser.

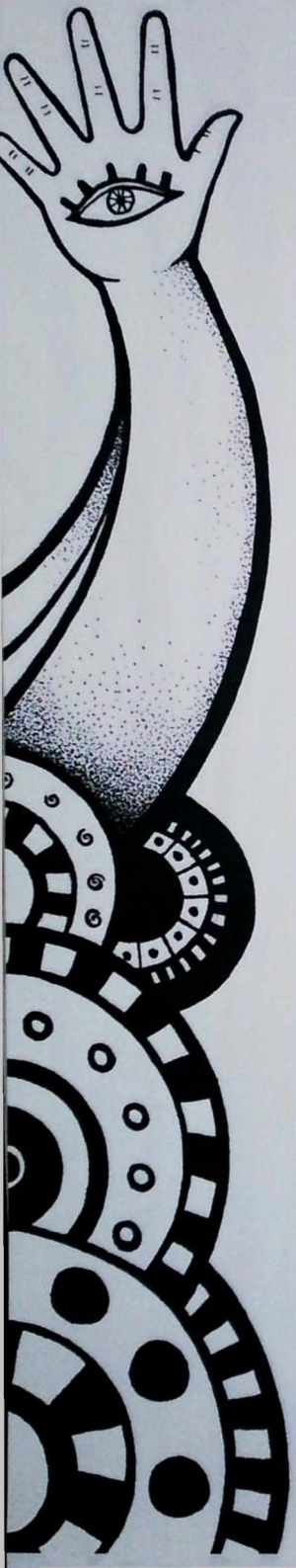
A los niños y niñas les queda muy difícil construir propuestas "con sentido" contrarias o paralelas a las propuestas "sin sentido" que les proponen muchos adultos para el caso, en lectura, escritura y matemáticas; y no ven ningún problema en seguir su vida sin necesitar de los aprendizajes que da la escuela. Pero, ¿qué clase de vida pueden construir? Y lo más triste es que muchos llegan a viejos en las mismas condiciones, sin dedicar tiempo para hablar, discutir, pensar; es como si se buscara que el(la) niño(a) aprendiera a caminar cuando siempre ve a la gente sentada.

Si no existe un ambiente que propicie prácticas de lectura genuinas es difícil involucrar a las personas como miembros activos de la cultura escrita, es necesario que los adultos significativos asuman un rol protagónico como mediadores. Son raras las ocasiones en que una persona logra una buena relación con un libro si no existe un **mediador que pique su curiosidad**, y este mediador difícilmente logrará su propósito, si no ha podido desarrollar su propio gusto hacia la lectura y la escritura.

El problema del desapego hacia la lectura y la escritura no afecta solamente a las niñas y los niños; quizá es por esa despersonalización del asunto, es decir, esa costumbre de pretender que son terceros quienes deben hacer, sin mirar hacia si mismo que procesos se lleva y/o se tiene por construir, que se ha dificultado la búsqueda de opciones diferentes (Lerner, 2001); cada persona debería preguntarse ¿Cuánto tiempo se dedica para leer o para escribir? Las personas más idóneas para orientar un proceso de acercamiento a la lectura o a la escritura, son las que leen, discuten sobre lo leído, escriben sobre ello.

Pero esto no ha sido sólo responsabilidad de la escuela, o más concretamente de los(as) maestros(as). No. ¿Qué pasa con la lectura y la escritura en el hogar? Sólo sirve cuando se necesita que los hijos(as) se duerman pronto y puedan tener dulces sueños o como pretextos para que





aprendan, ¿Qué pasa con las opciones de diálogo en la familia que puede suscitar una lectura?

Y volviendo a la escuela: ¿qué pasa con la lectura en la comunidad educativa (cuerpo docente en pleno, orientadores, administrativos, padres de familia)?, o generalizando aún más el asunto: ¿qué pasa con la lectura en las bibliotecas escolares? **Leer y escribir son cuestiones de actitud social** y si en el entorno no se ejerce la capacidad lectora y escritora de sus miembros, es absurdo exigir a los más jóvenes que lean y escriban. Ha faltado decisión y compromiso de todos los miembros de la sociedad, no sólo de las niñas y los niños.

Enseñar y aprender a leer y escribir

No existen fórmulas únicas para fomentar la lectura y la escritura; cada lector(a)-escritor(a) sentirá diferente cada obra que lea, cada texto que escriba, por eso es tan importante generar espacios para hablar de lo que se lee, y/o escribe, para participar activamente de experiencias de construcción y comprensión colectivas en torno a estos dos objetos de conocimiento, porque esto amplía las posibilidades de éxito cuando se tengan que enfrentar sin ayuda, tanto a la lectura como a la escritura. Todo esto en conjunto da posibilidades de ejercer los deberes como ciudadanos y defender con mayor claridad los derechos, se trata de fortalecer el sentido y uso social de la lectura y la escritura en el desarrollo de la conciencia crítica de la realidad. *Solo los lectores(as) pueden saber qué necesitan los lectores(as)*.

Si la intención es fomentar la lectura y la escritura, se debe recurrir al contacto permanente con buena literatura, con buenos textos escritos y al deseo de compartir con otros(as) las experiencias generadas a partir de ese contacto; es necesario revisar algunas actividades comunes que se realizan con la intención de acercar a los niños y niñas a los procesos de lectura y escritura tales como el dibujo, la plastilina y otras similares; muchas veces estas interfieren en lo que la lectura puede generar en la cabeza de los que la realizaron o la escucharon; estas estrategias pueden tener cabida en otros momentos pero no relacionarse directamente con el acto de leer o de escribir (Chambers, 1997).

Tanto los lectores(as) novatos(as) como los expertos(as) necesitan leer textos de calidad; no cualquier texto despierta la afición por la lectura. Entonces la tarea es conocer alternativas diferentes o complementarias de lo que tradicionalmente ha promovido la escuela para enseñar a leer y a escribir; por ejemplo, en lo referente a literatura infantil y juvenil. Valdría entonces la pena preguntarnos: **¿Qué libros conocemos de la amplia variedad que se ofrece actualmente para niñas, niños y jóvenes?**

Claro que hay que ser cuidadosos porque aquí también se puede caer en trampas. Es frecuente que la literatura dirigida a los niños, niñas y los jóvenes, en contraste con la literatura para adultos, sea considerada como una literatura menor, es decir literatura en la que todo es válido, las ideas se deben presentar de manera plana y explícita para que sean "entendidas" por los niños y las niñas, y por consiguiente, no es sometida al mismo proceso de debate y crítica sobre su calidad, antes por el contrario en los últimos tiempos se ha aumentado la producción de libros que "contribuyen" a la formación de niñas, niños y jóvenes con buenos valores y comportamientos, esto es riesgoso, la buena literatura o los buenos libros son ajenos a propuestas maniqueas o manipuladoras; es decir no pretenden decirle a otro cuales son lo valores que debe desarrollar, correctos o incorrectos, sino que estimula una apropiación conciente, singular y la posibilidad de recrear desde la experiencia lo que se lee.

Ni los niños y niñas, ni los jóvenes son tontos, ellos(as) sienten cuando una historia no emociona. Como bien dicen los(as) autores(as) de buena literatura: el asunto no es tratar los valores de una manera esquemática, es dar la posibilidad de construir el valor a través de una reflexión, de una vivencia enmarcada en el respeto y en el reconocimiento de los individuos como seres pensantes y sensibles (Machado, 1994).

Si se hace una selección cuidadosa de este sector en la oferta editorial se pueden mostrar y disfrutar otras posibilidades y dejar que sea el ritmo de cada lector, dentro de un **proceso de socialización permanente de la lectura y la escritura**, el que decida el momento de acercarse a una determinada obra. Seguramente esta opción permitirá por un lado, que la lectura cumpla su cometido: impactar las emociones y capacidades de los lectores(as), hacer que se superen las barreras de la escuela y entonces, habilitar cualquier rincón, en espacio y tiempo, para disfrutar de ella; por otro lado , que la gente identifique la variedad que existe en la buena

literatura y las etapas que debe vivenciar para que su nivel de lectura sea cada vez más estructurado y contribuya al desarrollo de su autonomía intelectual.

Además de la calidad, vale la pena pensar en la variedad: ¿qué libros se *dan* para leer en la escuela? y nótese que la pregunta no es ¿qué libros se comparten en la escuela, o qué libros se discuten? Si se hiciera un análisis no sería sorpresivo encontrar que los libros que leyeron nuestros abuelos y papás cuando cursaban su educación secundaria, son los mismos que tuvimos que leer en esa misma etapa y los mismos que están leyendo los(as) estudiantes de hoy en día; y no es que se este en contra de estas obras literarias (solo de algunas clásicas y al respecto se podría discutir en otra ocasión), es que la escuela no está ofreciendo variedad de obras o las ofrece en momentos no acordes con las expectativas de los lectores(as); es necesario proponer obras que despierten el interés de las niñas y niños, que conmuevan su ser.

¿Qué condiciones se deberían generar para garantizar que los niños y niñas aprendan matemáticas?

Al tratar de garantizar el aprendizaje de las matemáticas es común que se enseñe primero la mecanización de los conceptos y las operaciones para poder pasar a la resolución de problemas aplicando las operaciones "aprendidas". De esta forma de relacionarse con las matemáticas las niñas y los niños pueden concluir que las matemáticas son un cúmulo de conocimientos que poco tienen que ver con su cotidianidad.

Por el contrario, si de manera sistemática se promueven situaciones en donde los(as) estudiantes puedan verificar cuántos niños y niñas faltan a clase, repartir los materiales para el desarrollo de alguna actividad o llevar las cuentas en un juego, se rescatan situaciones cotidianas que involucran al niño(a) en la solución de problemas más cercanos a sus experiencias y lo(a) llevan a construir estrategias para solucionarlos haciendo uso de sus conocimientos lógicos y matemáticos (Kamii, 1986).

Otra situación frecuente es creer que las niñas y niños pueden dominar las cantidades y las secuencias numéricas si se les presentan conjuntos de objetos dibujados al lado del número que estos representan y se les

solicita reiterativamente que dibujen objetos según la cantidad indicada y escriban el número correspondiente al conjunto dibujado. Cuando no lo logran, o relacionan mal las cantidades, afloran angustias en el maestro(a) y en los(as) orientadores(as), e interrogantes como: ¿por qué no aprenden?, ¿se olvidan de todo?, ¿poseen problemas de memoria?

El pensamiento lógico-matemático implica el establecimiento de relaciones entre los objetos; estas relaciones las debe construir cada niño(a) internamente después de haber explorado y manipulado diferentes materiales para que él pueda establecer esas relaciones; **no basta con explicarlas, o hacer que las "deduzca"** de los dibujos o los ejercicios que aparecen en el tablero o en el libro guía.

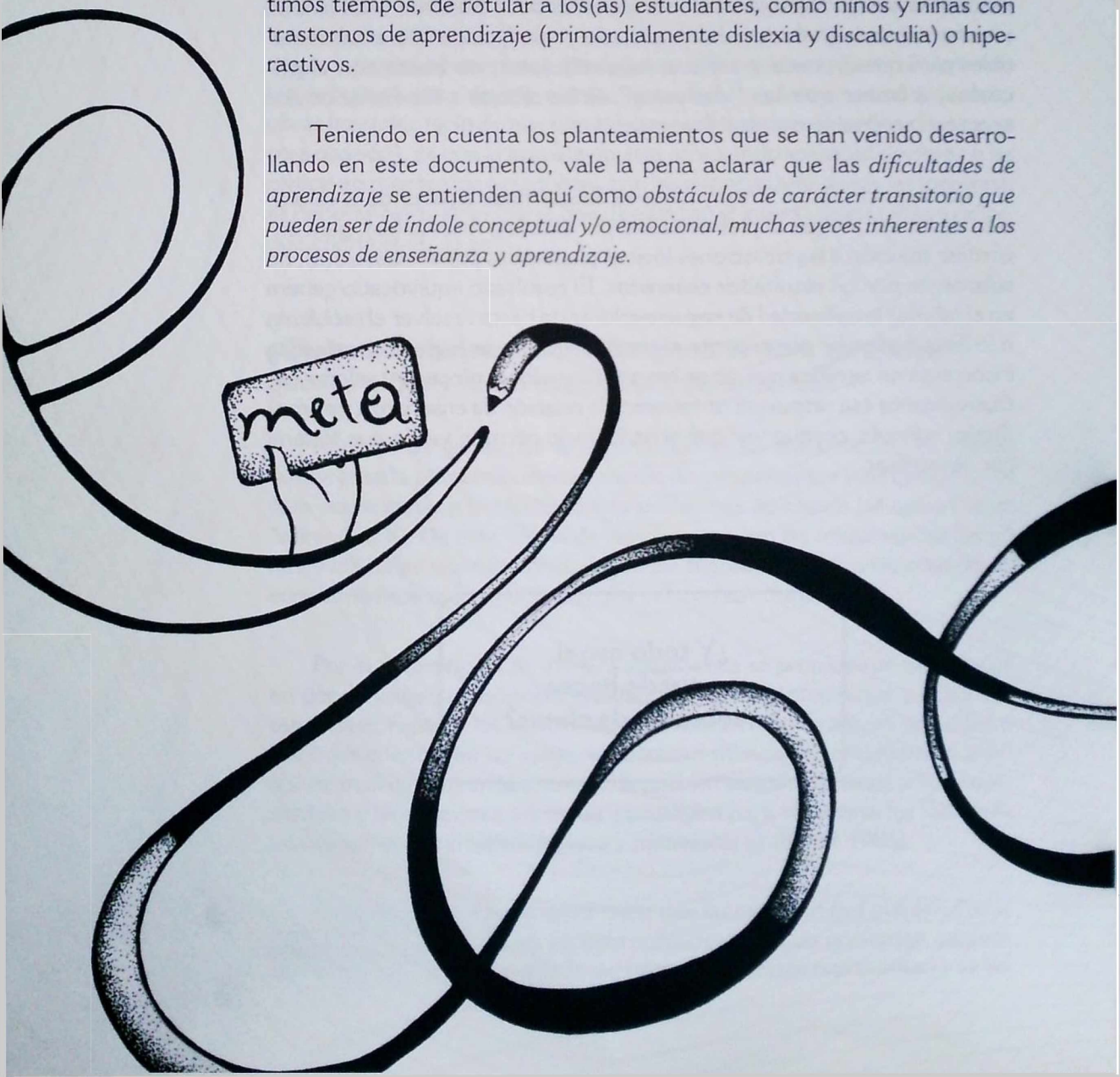
Los avances de los niños y niñas se deben medir a partir de la valoración de las estrategias implementadas, por ellos(as) mismos(as), para encontrar solución a las situaciones lógicas planteadas por el maestro(a), no solamente por los resultados obtenidos. El resultado equivocado genera en el niño(a) la necesidad de seguir explorando hasta resolver el problema o lo lleva a atender plenamente al compañero que lo logra. La respuesta incorrecta no significa que no se haya efectuado un proceso y valorar exclusivamente esa respuesta no favorece la relación de enseñanza y aprendizaje; además, porque ver qué si ha logrado permite ver lo que faltaría por desarrollar.

¿Y todo eso sí
se puede hacer
en mi salón de clases?

¿Qué dificultades pueden experimentar las niñas y los niños cuando participan de prácticas de lectura, escritura o matemáticas?

Plantear prácticas pedagógicas respetuosas de la diferencia y fundamentadas en los procesos de construcción de conocimiento obliga a analizar la tendencia muy marcada en ámbitos escolares durante los últimos tiempos, de rotular a los(as) estudiantes, como niños y niñas con trastornos de aprendizaje (primordialmente dislexia y discalculia) o hiperactivos.

Teniendo en cuenta los planteamientos que se han venido desarrollando en este documento, vale la pena aclarar que las *dificultades de aprendizaje* se entienden aquí como *obstáculos de carácter transitorio que pueden ser de índole conceptual y/o emocional, muchas veces inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

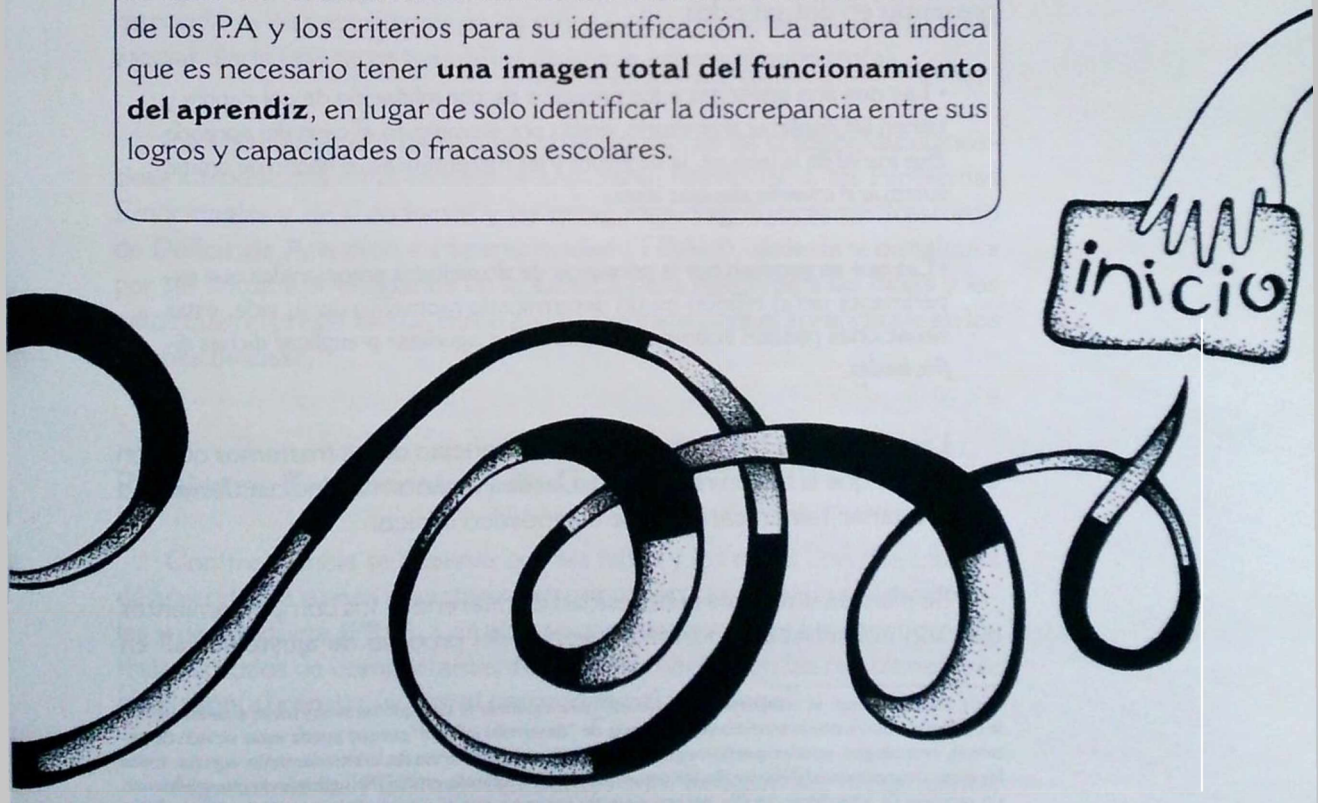


Para reflexionar

Aunque la siguiente reflexión fue generada a partir del área de Educación especial, puede servir también para pensar sobre la situación actual dentro de las aulas regulares:

El trabajo con estudiantes identificados con problemas de aprendizaje (P. A.)[1] representa el área con mayor crecimiento dentro de la educación especial (Torgensen, 1991). Durante los años de 1993 y 1994 los alumnos identificados con P. A. representaron el 51% de los alumnos totales de la matricula de educación especial; en el año de 1995 este número de alumnos, cuyas edades oscilan entre los 6 y 21 años, incrementó en un 3.3%.

Wood (1991) considera que parte de la causa de este incremento se debe a la falta de concordancia entre las diferentes definiciones de los P.A y los criterios para su identificación. La autora indica que es necesario tener **una imagen total del funcionamiento del aprendiz**, en lugar de solo identificar la discrepancia entre sus logros y capacidades o fracasos escolares.



[1] Los términos *dificultad* y *problema* son asumidos como sinónimos. En general, para la escritura de este documento, se utiliza *dificultad* por considerar que a él se asocian ideas menos negativas en relación con el desarrollo de cualquier ser humano. Aquí aparece el término *problema* porque es el empleado originalmente por el autor de la cita.

Cuando una niña o niño vivencia experiencias que le permiten ir aprendiendo a leer, escribir y hacer operaciones con los números, participa en una interacción permanente de múltiples factores tales como su forma de pensar, de sentir, la forma de pensar y de sentir de sus maestros y padres, la calidad y variedad de los materiales que se le ofrecen, los compañeros y las relaciones que establezca con ellos, entre otros; en esa interacción debe enfrentar *dificultades* que determinan un ritmo de aprendizaje diferente al de otros niños y niñas; se trata de las dificultades que aparecen en el reto de sortear el proceso de un nuevo aprendizaje y pueden ser normales o atípicas. La posición que asuman los adultos frente a esas *dificultades* determina el tipo de relación que cada niño o niña establezca con la lectura, la escritura, las matemáticas y en general, con todos los integrantes de su entorno escolar.

Por lo mismo, es importante insistir en que las *dificultades* se pueden presentar en dos sentidos:

- Las que son implícitas a los procesos de consolidación de conceptos y tienen un carácter transitorio, como por ejemplo en el caso del aprendizaje inicial de la lectura, la escritura y las matemáticas, el hecho de omitir, sustituir o invertir algunas letras.

- Las que se generan por la presencia de situaciones emocionales que experimenta un(a) niño(a) en un determinado momento de su vida; estas situaciones pueden acompañar, anteceder, agudizar o explicar dichas *dificultades*.

Las *dificultades* así entendidas se diferencian de los *trastornos* que son categorías que sí hacen referencia a la idea de anormalidad o enfermedad y por lo tanto tienen carácter de diagnóstico clínico.

Se plantea entonces la necesidad de diferenciar los comportamientos que son considerados normales dentro del proceso de ajuste social[2] en

[2] Se considera usar la categoría "ajuste social" para significar la idea que tenemos sobre el desarrollo en la niñez.; no usaremos la tradicional referencia de "desarrollo infantil" porque puede estar viciada de patrones, cronologías, edades que homogenizan a niñas y niños. Se trata de, arbitrariamente, agrupar todas las otras dimensiones del desarrollo (psicomotor, moral, cognitivo, emocional) afirmando que mantienen un relación de interdependencia, así por ejemplo tenemos que el establecimiento de vínculos sociales como la amistad, se apoya en logros cognitivos que se van alcanzando en la niñez. Asimismo, consideramos que el aprendizaje y el desarrollo se refleja en los comportamientos y en especial, en las relaciones que cada niño(a) teje cotidianamente.

la niñez, de aquellos que son considerados como anormales. Para que un comportamiento de un niño o niña sea considerado como normal o adaptado o por el contrario, anormal o inadaptado, entran en juego: el contexto social, las concepciones del individuo que tomará la decisión, la distancia social entre el niño(a) y los adulto(s) que deciden, las consecuencias que genere el comportamiento analizado y a quién les afecte. De allí que la decisión, respecto a si un comportamiento es considerado como anormal o dentro de los parámetros esperados, está mediada por altos grados de subjetividad y depende mucho de la interpretación del observador o espectador.

El hecho de que este tipo de decisiones tengan un carácter tan subjetivo ha permitido que se introduzcan en la escuela, sin haber sido lo suficientemente reflexionadas, algunas categorías diagnósticas que traen consigo consecuencias negativas y manejos pedagógicos que tal vez no respondan a las necesidades de los niños y niñas y que hacen de la jornada escolar diaria una tarea más difícil de lo que espera el maestro(a).

Para posibilitar el entendimiento de algunas de las categorías diagnósticas introducidas en la escuela se analizarán brevemente los Problemas Emocionales y de Conducta[3] y las categorías diagnósticas de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia y discalculia por ser rótulos privilegiados en la escuela para nombrar a las niñas y los niños que no presentan un ritmo ágil y armónico para el aprendizaje en los salones de clase.

Problemas Emocionales y de Conducta

Con frecuencia se observa que las niñas y los niños con dificultades de aprendizaje suelen caracterizarse por presentar problemas emocionales y de conducta (PEC). Las alteraciones emocionales tienen como correlato modos de comportamiento que interfieren con las relaciones que el(la) niño(a) construye con el entorno social y personal.

Algunos de los PEC más frecuentes son: inseguridad, retraimiento, timidez y/o agresividad; sin embargo, cada una de estas situaciones se

[3] Se usa la noción "Problemas Emocionales y de Conducta" para referir las situaciones de tensión, conflicto o reacciones transitorias de ajuste en la niñez; **no son** categorías diagnósticas.

presenta de manera diversa. Abarcan desde "respuestas normales" es decir, estrategias que el(la) niño(a) despliega para tratar de enfrentar su realidad, pasando por las que permanecen interfiriendo en el desempeño o funcionamiento personal, hasta llegar a comportamientos que por su frecuencia, intensidad y cronicidad resultan de difícil manejo para padres/educadores afectando la relación del sujeto con su entorno y ocasionando consecuencias negativas para su bienestar y el de sus compañeros(as).

En relación con lo anterior, es importante acentuar que la variabilidad de las manifestaciones comportamentales y/o emocionales dependen de muchos factores, como por ejemplo: el período de desarrollo del niño(a), la calidad y naturaleza de las relaciones interpersonales, sus características particulares, condiciones de vida y educación, entre otros. (Betancourt & González. 2003). Es decir, los PEC se expresan de manera singular de acuerdo con la individualidad de cada niño(a) quien en cada contexto y bajo determinadas situaciones, refleja la realidad vivenciada construyendo su forma particular de responder a los requerimientos del entorno.

La complejidad y diversidad de los PEC hace imprescindible el proceso de evaluación para definir en cada caso si es pertinente realizar un acompañamiento pedagógico y/o terapéutico.

A continuación se describen algunas características para la identificación temprana de problemas emocionales, es importante tener presente que éstas deben mostrarse en un grado marcado durante un largo período de tiempo (seis meses o más) (Bower, 1969 citado por Newcomer, 1980):

1. Incapacidad para aprender que no puede explicarse por medio de factores cognitivos, sensoriales o de la salud.

2. Incapacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias con los compañeros(as) y maestros(as).

3. Una penetrante y general disposición anímica de infelicidad o depresión.

4. Tendencia a desarrollar síntomas físicos, dolores o temores, asociados con problemas personales o escolares.

La presencia de estas situaciones alertan a los maestros(as) y orientadores(as) sobre la necesidad de realizar una valoración que permita identificar las causas y desarrollar estrategias conjuntas de manejo. En caso de observar estos indicadores se recomienda también **valorar la severidad del problema** teniendo en cuenta (Gropper et al, citado por Newcomer, 1980):

1. Intensidad: Cuánto afecta la conducta problema las demás actividades del niño(a).

2. Duración: Cuánto tiempo dura el episodio de la conducta.

3. Frecuencia: qué tan a menudo ocurre la conducta.

4. Estimación de las circunstancias: Valorar si existe una razón obvia para la conducta o qué tan fácilmente pueden identificarse las circunstancias que produjeron la conducta.

5. Comparación con el nivel de madurez de la clase

6. Manejabilidad: Con qué facilidad responde el(la) niño(a) a tentativas de manejo y qué tan fácilmente responde cuando se proporcionan oportunidades de aprendizaje.

7. Contagio: La conducta interrumpe las actividades de sus compañeros y/o los demás imitan la conducta problema.

Considerar los dos aspectos simultáneamente es decir, la presencia de cambios en el comportamiento del estudiante que afectan su cotidianidad y la severidad de la situación, puede facilitar la determinación del significado de la conducta de un(a) niño(a), es decir, si es normal, un problema que puede manejarse en el aula, o una condición tan seria como para justificar la remisión (Newcomer, 1980). En los casos más complejos, se requiere remisión porque confluyen varios aspectos como por ejemplo: un niño que presente incapacidad para aprender, la conducta problema aparece de manera frecuente, es muy intensa, de larga duración, afecta a otros compañeros de la clase, y además no responde a las alternativas de trabajo en el aula. En resumen, se trata de afinar los criterios desde donde se valora-evalúa el comportamiento de los niños y las niñas reconociendo los indicadores de problemas emocionales o de conducta que requieren un manejo terapéutico y/o pedagógico.

Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM IV) que usan psiquiatras y otros profesionales de la salud para diagnosticar, existe una categoría denominada: "Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia" en la que se incluyen varias subcategorías de las cuales sólo referiremos dos: los "Trastornos del Aprendizaje"[4] y el "Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador". Esta última, a su vez, agrupa cinco tipos de trastornos entre los que se ubica el famoso Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad-TDAH.

Una vez hecha esta claridad vale la pena llamar la atención del lector para que utilice la expresión *Hiperactivo* con mucha precaución ya sea si quiere:

1. Referirse a los comportamientos impulsivos (no saber esperar, ser impaciente), de desatención y/o inquietud permanente de algunos estudiantes.

2. O referirse a la presencia de un trastorno específico.

Aunque es común que los(las) maestros(as) se refieran a los niños y las niñas que no dan espera, son impacientes, desatienden y/o son inquietos como hiperactivos, nombrarlos(as) de esta manera *debe ser una decisión altamente reflexionada* y que trascienda la tendencia a rotular porque de otro modo lo que genera es culpabilizar al niño(a), a la familia o al maestro y limita las posibilidades de crear espacios pedagógicos que involucren a los adultos más significativos y las relaciones más definitorias de la vida de un(a) niño(a).

Dislexia y Discalculia

Al igual que el diagnóstico *Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*, estas dos categorías diagnósticas, Dislexia y Discalculia

[4] Según el DSM IV se incluyen los trastornos de la lectura, del cálculo y de la expresión escrita y el trastorno del aprendizaje no especificado.

que hacen parte de los *Trastornos del Aprendizaje* según el DSM IV, se han introducido con fuerza en los contextos escolares y sin la reflexión necesaria. **Ni las inversiones, ni las sustituciones, ni la omisiones que comúnmente cometen los niños y niñas cuando están iniciando su relación con la lectura, la escritura y las matemáticas, son indicio de alteraciones que requieran de tratamiento terapéutico especializado**; por el contrario, son muestra de que las niñas y los niños se cuestionan permanentemente frente a los sistemas de representación que ha construido la humanidad y por lo mismo, se convierten en un reto para dimensionar de otra manera el trabajo interdisciplinario de maestros, fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos, entre otros.

Es fácil aceptar que todos los seres humanos en la niñez, y a lo largo de la vida, presentan cambios en el comportamiento, la mayoría necesarios; sin embargo, no es tan fácil entender las manifestaciones que entran en conflicto con lo esperado o lo deseado por el grupo o figuras de socialización (familia, escuela, pares), y que ocurren frente a los sucesivos retos que se plantean en los años de escolarización.

Algunas conductas que nos parecen inapropiadas, pueden ser adaptaciones inteligentes y efectivas para afrontar las demandas o el desorden de su contexto y la finalidad estaría en proporcionar ayuda al desarrollo de procesos de ajuste social, en otras situaciones pueden ser indicadores del estado emocional por el que se atraviesa, pero rara vez son indicios de retrasos o alteraciones en el desarrollo; se trata de la reacción a múltiples circunstancias que afectan transitoria o crónicamente a la familia o al entorno de cada niño o niña.

Con todo lo anterior insistimos en sugerir la revisión de las concepciones que se tienen sobre la forma como aprenden y se desarrollan los niños y niñas, identificando las dificultades que enfrentan y analizando los comportamientos desde su óptica, cuando son retados por la lectura, la escritura y las matemáticas, para que las situaciones didácticas que se implementen en el aula y los juicios o valoraciones que se emitan, enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para conversar

Una mujer y su esposo se encuentran muy preocupados por la situación de su única hija de 6 años y medio. A los cinco años, la directora de su escuela declaró que la niña era rebelde; el psicólogo consultado dijo que tenía conflictos con las figuras de autoridad, cuando en realidad en su casa con los padres era encantadora. Su profesora insiste en que deben buscar ayuda profesional para que la niña aprenda a comprender y seguir normas de manera que pueda cumplir con sus tareas. Entonces, ¿qué hacer?

¿Estaría justificada la intervención de otros profesionales y/o el maestro para ayudar a superar las dificultades que enfrenta la niña?, ¿por qué?

Escriba por lo menos tres alternativas para lograr cambios favorables en esta situación.

¿En el planteamiento de éstas alternativas tuvo presente valorar las posibles causas del comportamiento?

Ahora reflexione sobre las consecuencias de cada alternativa para:

a. La niña

b. La familia

c. La escuela

Si se anima a compartir sus respuestas con otros colegas notará que se pueden generar formas diversas de acompañar y atender esa situación en el salón de clase antes de recurrir al ámbito clínico.

Conclusiones

• El espacio escolar configura miradas sobre la niñez que se reflejan en las prácticas y relaciones cotidianas: maneras de enseñar, formas de impartir disciplina, oportunidades que se brindan para el aprendizaje y los roles que se les asignan a los niños y las niñas en la escuela. Las concepciones que se tienen construyen realidades y por tanto, condicionan la capacidad (percibida o real) para actuar sobre esa realidad.

• Las concepciones sobre el desarrollo infantil, la normalidad, qué es leer y escribir, las dificultades de aprendizaje, los problemas emocionales y de conducta, el aprendizaje de las matemáticas, para qué y cómo se enseña a leer y escribir, entre otras, fundamentan las prácticas pedagógicas; así que es necesario un trabajo de toma de conciencia para enriquecerlas y transformar aquellas que interfieren o dificultan los aprendizajes en las niñas, los niños y los(as) mediadores(as).

• Las condiciones que se deberían garantizar para que las niñas y los niños construyan conocimiento en lectura, escritura y matemáticas son, básicamente de dos tipos: la primera, el fortalecimiento y enriquecimiento de espacios de lectura y escritura dentro y fuera del entorno escolar; la segunda, fundamental, una apuesta cada vez más decidida, por parte del mediador, de rastrear y reconocer ese proceso de construcción de conocimientos en la niñez.

SEGUNDA PARTE

La evaluación como estrategia fundamental para la toma de decisiones: "Reconociendo las diferencias y no las deficiencias"

Las respuestas a preguntas tales como: ¿cómo aprendemos?, ¿qué factores influyen para que construyamos los conocimientos?, ¿cómo debemos desarrollar los procesos de educación adecuadamente?, ¿bajo qué criterios podemos diferenciar a los niños y niñas que aprenden de los que no aprenden? han sido muy diversas a lo largo de la historia; lo importante es reconocer que la posición que se adopte para responderlas, debe estar caracterizada por unos principios pedagógicos y éticos muy definidos. Por eso, realizar unos adecuados procesos de evaluación se convierte en una labor imprescindible para la escuela.

¿Cómo se está realizando la evaluación en el ámbito escolar?

En la escuela actualmente coexisten varios tipos de evaluación, principalmente, la pedagógica, la clínica y la psicopedagógica, lo cual ha generado confusiones y manejos poco favorables para algunos niños y niñas.

Los criterios que se están teniendo en cuenta para determinar las prácticas diarias y las formas de trabajo de los(las) maestros(as) y los(as) profesionales de apoyo educativo se están centrando sobre todo en la detección de "los síntomas conductuales específicos"; poco se ve la necesidad concreta de responder sistemáticamente preguntas como ¿cuáles son las causas que no le permiten a un determinado niño o niña avanzar en su proceso de aprendizaje?, ¿quiénes son los implicados en el problema y cómo les afecta?.

Es probable que por ello, las categorías diagnósticas como dislexia, discalculia y trastorno por déficit de atención con hiperactividad hayan

encontrado tanto auge dentro de la rama docente. El problema se empieza a complicar cuando estas categorías impiden comprender profundamente una situación y no nos dejan darnos cuenta que podemos estar afectando negativamente el ritmo de aprendizaje de los niños y niñas.

Cuando se interpreta el comportamiento del niño(a) como "algo" producido por causas internas, alguna deficiencia, problema fisiológico, neurológico o de personalidad, no se le concede protagonismo a su intencionalidad y se le considera como un ser pasivo que sufre el problema y que no puede hacer mucho por sí mismo para cambiarlo (Trianes, 1999).

Como consecuencia de esta postura se individualizan las causas de la dificultad, se invisibilizan las condiciones de vulnerabilidad personal que pueden estar determinando la situación y se desconocen las complejas interacciones y vínculos de los contextos sociales en los que se encuentra entramado el comportamiento humano.

Se hace entonces urgente tratar de clarificar que la evaluación que está más acorde con la misión de la escuela de ayudar a desarrollar integralmente a las niñas y los niños que llegan a sus salones de clase, es aquella que tiene un carácter **preventivo, retroalimentador y transformador.**

La evaluación pedagógica

La evaluación pedagógica es la principal fuente de información que tiene el maestro(a) acerca del desempeño escolar de los(as) estudiantes y le debe servir para ayudarle a las niñas y los niños a identificar sus fortalezas y debilidades.

Uno de los principales instrumentos empleados por los maestros es la observación, porque la puede hacer de manera continua y le permite identificar aspectos que brindan información confiable para tener una mirada objetiva de las situaciones. Presentamos un ejemplo de una hoja de registro que puede ser útil (adaptado de Bassedas, E y otros, 1992):

Pauta de análisis de la observación

1. Motivo de la observación: realizar seguimiento Fecha: 17/10/2002 Niño: José Observador: E Curso: Tercero Colegio: IED
2. Contexto de la observación Hora: 9:40 – 10:40 27 niños Cuando entra a la clase hace 10 minutos que ha llegado de casa.
3. Valoración general de la tarea Hay un tema común. Las actividades, desunidas entre ellas. El tema es complejo. Instrucciones claras. Actividades abiertas, no pautadas. Luego el docente las va pautando. Tareas colectivas. Evaluación individual en la tarea "dibujo".
4. Actitud del niño(a) ante la tarea Se mueve intranquilo. Está bastante atento pero se distrae fácilmente, sobre todo hacia el final del periodo de observación. En general sigue las actividades e instrucciones dirigidas al grupo. Imita y copia lo que hacen los otros (dibujo). Toma con interés la propuesta del maestro. Se mueve por la clase.
5. Realización del trabajo Dibujo: Hace garabatos. No hace figuras cerradas. Poco control de la mano. Lenguaje oral: Habla de prisa. Contesta las preguntas que se le hacen. Sigue una conversación. Plastilina: Sigue bastante bien las consignas. Precipitación a la hora de la realización.

Es necesario tener presente que los resultados de los tests permiten realizar ciertas inferencias; sin embargo, la interpretación debe realizarse con base en el conocimiento de la historia del niño(a) y considerando que dichos resultados pueden afectarse por las condiciones de evaluación y variables personales como fatiga, motivación o ansiedad.

• Diagnóstico del entorno (barrio o comunidad) con el fin de identificar las posibles ayudas que puedan existir (médico, psicólogo, pedagogo, terapeuta de lenguaje, etc.).

• Elaboración de un informe a partir de los datos recopilados con anterioridad y debidamente analizados que debe incluir datos personales, diagnóstico familiar y comunitario, pruebas realizadas y sus respectivos resultados, pronóstico y recomendaciones para el estudiante, su familia, la escuela y para el o la docente a cargo. **El contenido de este informe deberá variar dependiendo de si está dirigido a la familia, a la Escuela o a otro posible agente de apoyo.**

• Devolución y comentario del informe con la familia y la escuela, enfatizando las recomendaciones y sugerencias que podrían ayudar a resolver las necesidades educativas y afectivas particulares del niño(a).

• Finalmente, es importante hacer un seguimiento del caso con el propósito de evaluar el progreso o variar las estrategias o recomendaciones, si es necesario.

Durante todo el proceso es fundamental enriquecer el rol que se le asigna al estudiante, haciéndolo partícipe del proceso de evaluación el cual puede permitirle reconocerse, comprender su desempeño actual e incentivar el desarrollo de sus potencialidades.

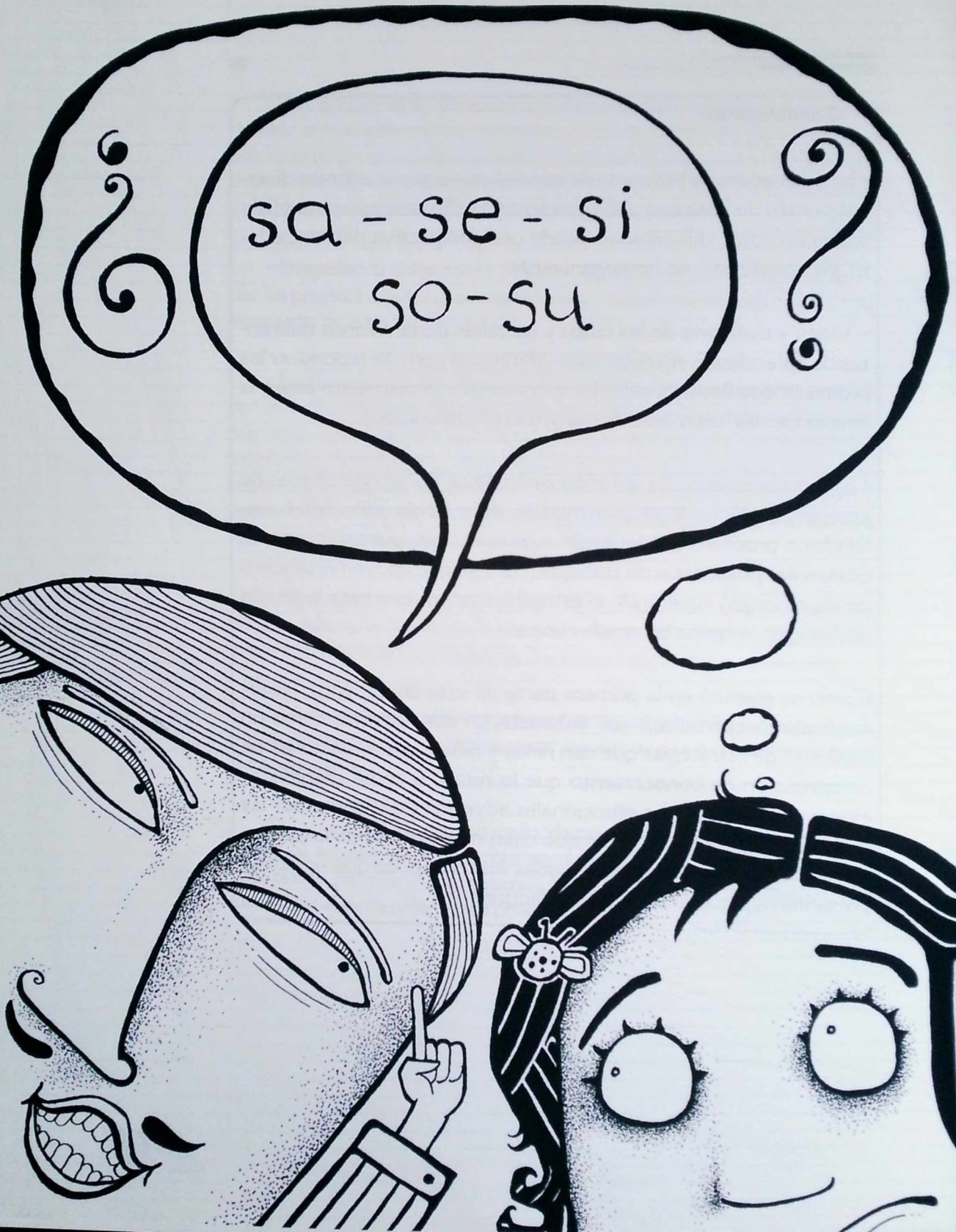
Conclusiones

• La evaluación de procesos de aprendizaje supone adoptar diversos puntos de vista con el fin de identificar fortalezas y potencialidades así como dificultades, desde una perspectiva diferenciadora, personalizada, no homogenizante.

• Todos y cada uno de los niños y las niñas tienen ritmos diferentes de aprendizaje, respetar esas diferencias permite reconocer los procesos que llevan a cabo para construir conocimiento sobre la lengua escrita, las matemáticas y/o el entorno social.

• El fortalecimiento de la visión pedagógica de las dificultades de aprendizaje depende, en gran medida, del conocimiento de las cualidades o procesos que se están evaluando; enriquecerlo permite desarrollar propuestas de trabajo en el aula que apoyen el proceso de los niños(as) superando el estrecho margen que para la acción pedagógica, impone la mirada clínica.

Como se planteó en la primera parte de este documento, las *dificultades de aprendizaje* son valoradas en dos sentidos, como un conjunto de estrategias que dan niñas y niños ante situaciones de construcción de conocimiento que lo retan, o como manifestaciones ante situaciones emocionales adversas transitorias por las que tiene que atravesar. Para que el(la) maestro(a) pueda ayudar a la superación de dichas *dificultades,* en las páginas que siguen se presentan algunas alternativas didácticas.


sa - se - si
so - su

TERCERA PARTE

"Alternativas de acción pedagógica que pueden facilitar la superación y el aprovechamiento didáctico de las dificultades de aprendizaje"

En concordancia con el debate generado durante del programa de formación con maestros(as) y orientadores(as) de localidad Rafael Uribe Uribe en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus implicaciones, y dificultades propias del desarrollo de estas actividades, esta parte del documento reconstruye las alternativas de acción pedagógica vividas por ellos(as), con la intención de que puedan ser aplicadas con los niños y niñas de los colegios.

Cada una de las alternativas didácticas que aparecen a continuación se caracterizan por permitir a los(las) maestros(as) aprovechar al máximo las estrategias innatas que usan los niños(as) para desarrollar el pensamiento y estimular las que no se dan de manera innata. Se trata de poner en práctica lo que sugiere Emilia Ferreiro: compartir el rol protagónico con los niños y niñas, poner la noción de proceso en el centro mismo de la práctica, asumir que si bien el maestro(a) es quien más sabe, las niñas y los niñas también tienen saberes provenientes de fuentes diversas, y todos (incluido el maestro-a) pueden seguir su proceso de alfabetización, a condición de que acepten funcionar "a su mejor nivel".

Implementar estas estrategias sin introducir modificaciones, permitirá identificar si verdaderamente sirven para disminuir la angustia que generan los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas cuando se tiene que tratar de nivelar por lo alto los procesos de aprendizaje de 35 o 40 estudiantes durante un año escolar.

Muy seguramente después de esa primera aplicación al pie de la letra se sentirá la necesidad de introducir algunos cambios, ojala que esto se pueda hacer después de haber sido muy rigurosos en la aplicación inicial y de haber discutido, por lo menos con los compañeros de grado, los resul-

tados obtenidos; así se puede evitar desechar esta propuesta sin haberla entendido plenamente.

Estas estrategias no se presentan organizadas por niveles (para grado primero, segundo, etc.) porque como están pueden ser aplicadas a cualquier nivel y las modificaciones las debe hacer el maestro tomando en cuenta el grado de desarrollo del pensamiento de los(as) niños(as) con los que le corresponda trabajar cada año; por ejemplo, el trabajo con los libros de Anthony Browne se puede desarrollar con los niños y las niñas de primero y repetirlo con los mismos niñas y niños en segundo, pero promoviendo un nivel más estructurado de pensamiento a nivel argumentativo.

Propuestas didácticas

1. En lectura y escritura[5]

1.1 Objetivos

- Modelar actitudes de lectores(as) expertos(as).
- Construir colectivamente el sentido de los textos que se leen en el salón de clase.
- Promover actividades que permitan desarrollar la escritura como proceso cognitivo complejo y la lectura como construcción de significado y sentido.
- Impulsar actividades que permitan escribir colectivamente textos en el salón de clase.
- Familiarizarse con diferentes estructuras textuales.

1.2 Materiales necesarios

- Dos o tres ejemplares por título de las obras de un mismo autor (en este caso Anthony Browne).

[5] Adaptación del trabajo realizado en escuelas argentinas por Ani Siro y presentado en Colombia durante la II Conferencia Magistral organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura en el 2005.

• Cinco o más ejemplares del título elegido por el mediador para leerlo ante sus estudiantes (debe ser un título que le guste mucho).

• Materiales impresos variados en donde se puedan leer reseñas (libros, revistas, periódicos, catálogos de editoriales, etc.)

• Papel, borradores, lápices.

• Tablero y marcadores.

1.3. El mediador: acciones y actitudes

• Crear oportunidades de participación para los(as) estudiantes en un ambiente de confianza.

• Posibilitar los espacios de intercambio a través del diálogo entre quienes participan, siendo sensible a las dinámicas grupales y sus diferentes ritmos para no crear limitaciones en las construcciones colectivas.

• Usar la lectura en voz alta como una de las actividades frecuentes a desarrollar en el salón de clase, recomendar permanentemente lecturas de su predilección, **estimular la relectura permanente**. En otras palabras, permitir que sus estudiantes observen sus comportamientos como lectores.

• Tener en cuenta los planteamientos hechos en la primera parte de esta cartilla y si se quiere buscar asesoría de instituciones dedicadas al fomento de la lectura y la escritura en el Distrito, para poder proveer diversos materiales de lectura de calidad.

• Tener siempre como referente el libro en las discusiones que surjan acerca de las diferentes interpretaciones del texto.

• Tratar de no imponer su interpretación, ayudar para que sea descubierta o se descubran otras.

• Guiar la construcción colectiva de sentido a través de preguntas que activen procesos de reflexión y análisis para la mejor comprensión de los textos.

• Manejar flexiblemente los tiempos académicos en los que se puede implementar esta propuesta didáctica, atendiendo primordialmente a la

consolidación de los logros esperados (puede desarrollarse durante todos los grados de la básica primaria, por ejemplo).

• Analizar, comparar y estimular una mejor estructuración de las producciones escritas de los niños y niñas, que pueden ir desde el garabateo hasta la construcción coherente y cohesionada de párrafos.

• Posibilitar la participación de los estudiantes en ambientes sociales donde sea funcional la utilización de la escritura, como por ejemplo, comités editoriales para el periódico escolar o las revistas especializadas en literatura o ciencias que se pueden elaborar en el colegio.

1.4. Secuencia didáctica

Antes de iniciar el trabajo con los(as) estudiantes el(la) maestro(a) debe:

• Mantenerse actualizado frente a la variedad de la oferta editorial para niños(as) y jóvenes; puede hacer uso de la asesoría que brindan entidades públicas o privadas al respecto y/o de las páginas especializadas en el tema que pueden ser consultadas en Internet.

• Crear una forma de ir consignando sus preferencias de lectura.

• Escoger un autor que sea de su agrado, para compartirlo con los niños y niñas en el salón de clase.

• Buscar la mayor cantidad de títulos del autor seleccionado, para llevarlos al salón de clases.

• De los títulos seleccionados, escoger el de mayor agrado y separarlo del paquete que será presentado a las niñas y los niños.

• Consultar datos biográficos del autor seleccionado.

Al iniciar el trabajo con los niños y niñas el maestro debe:

• Presentar los libros del autor seleccionado para que las niñas y los niños los lean libremente.

• Promover el intercambio de opiniones e impactos personales generados por las lecturas[6] realizadas, esto permitirá que los niños y niñas se den cuenta que se pueden dar diferentes interpretaciones acerca de lo leído e identifiquen los diferentes núcleos temáticos que maneja el autor elegido.

• Generar la relectura de los libros o los fragmentos que sea necesaria para que cada niño y niña defienda o se retracte de las interpretaciones dadas después de la primera lectura. De esta manera se les permitirá ir ganando confianza en la identificación y estructuración de argumentos y contra argumentos para defender sus ideas.

• Introducir datos biográficos del autor según vayan sirviendo para ampliar la comprensión de las historias.

• Leer para los(las) niños(as) el libro que fue seleccionado por el maestro entre los que se les entregaron para lectura libre al iniciar el trabajo.

• Promover el intercambio de opiniones e impactos personales generados a partir de la lectura escuchada.

• Motivar la relectura del libro, esta vez por subgrupos, con el propósito de facilitar la detección de detalles que pudieran haber pasado desapercibidos al escuchar la lectura que hizo en voz alta el(la) maestro(a).

• Permitir que los grupos compartan los hallazgos realizados.

• Tratar de generar situaciones que se asemejen mucho a las que se dan dentro de las prácticas sociales externas a la escuela, en las que la lectura y la escritura cobran un sentido vital; en este caso se puede acompañar y orientar a los niños y niñas para que escriban una reseña en la que se invita a otros a conocer alguno de los libros que han leído del autor seleccionado.

• Brindar al grupo la posibilidad de explorar diversos materiales escritos en donde se puedan encontrar reseñas, permitiendo la comparación de los textos con el fin de reconocer elementos de su estructura textual.

• Hacer preguntas que conduzcan a las niñas y niños a releer las reseñas para identificar claramente los elementos estructurales del tipo de texto

[6] Esta trabajo se puede realizar con niños(as) de preescolar y por lo tanto el maestro(a) debe valorar las formas en que ellos(as) leen los textos así no sean las formas convencionales.

informativo, en este caso la reseña. Tomar nota en el tablero de los aportes de los(as) niños(as) que permitan puntualizar la estructura textual.

• Una vez identificada la estructura textual, invitar a los niños y niñas a hacer la planeación del texto mediante una lluvia de ideas que se incluirían en él; el maestro debe asumir el papel de transcriptor para forzar a las niñas y niños a asumir la responsabilidad de pensar coherentemente las ideas que quieren transmitir. Los(as) estudiantes dictan[7] al maestro.

• Organizar grupos pequeños para desarrollar cada una de las ideas.

• Acompañar a los niños y niñas para que colectivamente se enlacen las ideas y se arme un texto coherentemente.

• Leer para el grupo el producto obtenido e ir marcando los cambios que considere se deben hacer en cuanto a coherencia, cohesión y ortografía.

• Hacer los cambios y entregar una copia del producto final a las niñas y los niños para que cada uno lo entregue a la persona que quiera.

1.5. Aspectos para tener en cuenta

El tiempo que se debe destinar para desarrollar cada uno de los pasos que componen esta secuencia didáctica no está predeterminado. Para la lectura inicial y el intercambio de opiniones, por ejemplo, se puede requerir de una mañana o tarde entera, o de 15 minutos; eso dependerá del impacto que el material genere en los niños y niñas, y de la disposición de los mismos.

• Un aspecto fundamental para tener en cuenta es que los materiales deben ser escritos de una manera retadora y no lineal, y/o ser ricos en elementos intertextuales porque esto garantiza que los lectores encuentren más y mejores pretextos para consultar fuentes complementarias que ayuden a comprender mejor lo leído y/o encuentren mejores argumentos o estructuren ideas más complejas en ese ejercicio de construir colectivamente el sentido de una obra.

7 Se debe valorar primordialmente el esfuerzo por construir coherentemente las ideas así el medio para transmitirlas sea inicialmente el garabateo, situación que ocurrirá si este trabajo se realiza con niños(as) de preescolar.

2. En matemáticas

2.1 Objetivos

- Posibilitar la participación espontánea de las niñas y niños, reducir los niveles de autoridad del docente para fortalecer la autonomía.

- Estimular el desarrollo del pensamiento intuitivo en los niños y las niñas y relacionarlo con respuestas conseguidas a través de procedimientos lógicos más precisos.

- Propiciar el desarrollo del pensamiento y el lenguaje lógico matemático a través de situaciones lúdicas y manipulación de regletas.

- Propiciar el desarrollo de operaciones de clasificación, seriación, ordenación, correspondencia y descomposición; previas a la construcción del concepto numérico en el niño(a).

2.2 Materiales necesarios

Para la implementación de esta secuencia didáctica necesitamos los siguientes materiales:

- Regletas de Cuisènaire en cantidad suficiente para que cada niño(a) elabore las construcciones requeridas en la propuesta.

- Muñecos pequeños.

- Hojas blancas.

- Colores.

2.3 El mediador: a cciones y actitudes

- Evitar, ante las preguntas de los niños y las niñas dar respuestas exactas, y por el contrario, incrementar las preguntas abiertas tales como ¿Qué opinas de...? ¿estás seguro(a)? ¿cómo supiste? ¿hay otra forma?

• Despreocuparse por la pérdida de las regletas que se puede generar durante el trabajo (normalmente es mínima).

• Propiciar un ambiente en el que los niños y las niñas sientan que pueden regular la actividad y que el docente es un integrante más de la misma.

• Jugar genuinamente con las regletas y desarrollar modelos cercanos a las niñas y a los niños complejizando algunos de ellos sin indicar que es una mejor forma. Los niños y niñas lo notarán.

• Responder los cuestionamientos que surjan entre los(as) participantes durante el desarrollo del trabajo.

• Revisar constantemente las construcciones hechas por los(as) estudiantes y buscar siempre que las realicen con mayor complejidad.

• Realizar las actividades a través del relato de historias en las que se van introduciendo las instrucciones que propician el desarrollo matemático esperado.

• Posibilitar los espacios de intercambio a través del diálogo entre quienes participan, siendo sensible a las dinámicas grupales y sus diferentes ritmos para no crear limitaciones en las construcciones colectivas.

• Solicitar a las niñas y los niños **dibujar las construcciones** que van logrando.

• Ser flexible frente a exploraciones inesperadas del material por parte de los(as) niños(as).

2.4 Secuencia didáctica

• Reconocimiento del material

Se realizan actividades que permitan reconocer el material. Se pide a los niños y niñas que se organicen por subgrupos, e intenten construir una torre con las regletas. Se puede pedir que construyan diferentes figuras, por ejemplo pedir al grupo que realicen un puente que sirva para que pasen carros por encima y barcos por debajo.

• Clasificar

Se realizan actividades que permitan clasificar regletas por colores y/o tamaños. Se invita a los(as) estudiantes a descubrir el valor de cada una de las regletas. Una de las estrategias utilizadas por ellos(as) es comprobar cuántas regletas blancas (que equivalen a la unidad), pueden colocar encima de las regletas de diferentes colores.

Existen otras estrategias como pedirles que construyan una casa y le adicionan muebles para su interior. Se les pide verificar alturas de las sillas y de las mesas, observar las patas de cada uno de los muebles, examinar los tamaños y los colores de las baldosas que forman el piso.

El propósito es que los(as) estudiantes reconozcan y asocien con seguridad el color al valor de cada regleta. Este es un aprendizaje muy rápido y divertido para ellos.

• Seriar

Se realizan actividades que permitan realizar seriaciones; por ejemplo, el camino de baldosas de la entrada de la casa puede variar los tipos de baldosas y formar llamativos decorados.

Se pide verificar los tamaños y los colores de las baldosas y las secuencias que se armaron para dar continuidad al decorado que forma el piso. Alrededor de la casa debe haber una cerca. Se pide identificar y dibujar la secuencia que sigue la cerca.

• Ordenar

Se realizan actividades que permitan ordenar. Se construye un parque y en él se puede construir una escalera para subir al rodadero. Se pide observar y dibujar la forma en que se obtuvo la escalera.

• Corresponder

Se plantean actividades que permitan establecer correspondencias entre regletas. Se le pueden poner al parque bancas para la gente, unas verdes, otras rojas, etc. Cada banca deja sentar determinado número de niñas y niños (asumiendo que las regletas blancas son los niños).

• Descomponer

Se realizan actividades que permitan ver las diversas posibilidades que se tienen de componer y descomponer un mismo número. Se diseña un tren con vagones de colores diferentes (cada tamaño de regleta es un vagón), en cada vagón se sientan cuantos niños(as) quepan. Se reemplaza los vagones dañados, por otras regletas que se equiparen en tamaño (se deben contemplar todas las posibles composiciones).

2.5. Aspectos para tener en cuenta

Los tiempos en los que se puede implementar esta propuesta didáctica pueden variar de acuerdo con las exigencias propias de cada grupo y a los tiempos con los que cuente el(la) maestro(a) con los(as) participantes.

3. Trabajo con padres y madres de familia

Si se hiciera un análisis del nivel lector, escritor y matemático de los padres y madres de familia de las niñas y niños que asisten a la educación básica, muy probablemente se encontraría que es mínimo y que estas prácticas no se realizan por gusto sino casi siempre por obligación. Bajo estas condiciones es muy difícil lograr un apoyo efectivo por parte de la familia para que los niños y niñas vayan ganando confianza y desarrollando las capacidades necesarias para desenvolverse en estas tres áreas, más allá del manejo memorístico de los códigos respectivos.

Si la escuela quiere generar un cambio de actitud en este grupo poblacional, una alternativa puede ser emprender acciones que permitan a padres y madres empezar a conocer los postulados teóricos que dan pie

a estos cambios de horizonte y a experimentar las ventajas que trae el relacionarse con estos tres objetos de conocimiento de manera diferente a la tradicionalmente impulsada por la escuela.

Se trata que **cada persona descubra que la lectura le ayuda a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autora de su vida, sujeto de su destino**, aun cuando se encuentre en contextos sociales desfavorables (Petit, 2001). La invitación es usar estos objetos culturales para conocer, para compartir ideas y construir, junto con los padres, las herramientas y conocimientos necesarios para la función formativa de sus hijos(as).

Esto no es fácil ni se da con la lectura de *un* cuento, con la participación en *algunos* ejercicios de escritura, con realizar *algún* taller de matemáticas; se requiere de procesos más prolongados en el tiempo, que tengan una secuencialidad año tras año. Así los adultos tendrán la posibilidad de descubrir que ellos también pueden disfrutar de estas prácticas; que al oír una lectura en voz alta, por ejemplo, puede descubrir situaciones similares a las que vive con angustia en la crianza de sus hijos y ver en ellas alternativas de acción que quizá no se les hubieran ocurrido.

Se trata entonces de ayudarles a padres y madres a comprender que los *errores* que cometen sus hijos(as) pueden ser valorados como estrategias implementadas, por los(as) niños(as) en general, para entender eso que están aprendiendo, y que si se analizan, muestran múltiples alternativas que pueden ser más efectivas para generar en los niños y niñas el aprendizaje deseado.

En otras palabras, se necesitaría ayudar para que los padres y madres de familia tomen conciencia de que superar las dificultades naturales que se presentan cuando se tiene contacto con la lectura, la escritura y las matemáticas, requiere de complementar lo que tradicionalmente ha hecho la escuela en los procesos de alfabetización inicial, con experiencias vitales de lectura, escritura y operaciones matemáticas.

En esta búsqueda, se puede sacar mayor provecho de los pocos espacios con los que cuenta la escuela para trabajar con las familias (reuniones y escuelas de padres); estas son algunas propuestas:

A. El cineforo

Esta puede ser una estrategia utilizada con frecuencia en los espacios de encuentro con los padres y madres de familia; la riqueza que nos proporciona el medio audiovisual a través de diversas propuestas cinematográficas no debe ser desaprovechada.

- ¿Que tener en cuenta?

1. Haga una lista de las temáticas que considera se deben trabajar con los padres y madres de familia.

2. Organícelas por orden de importancia, observe si unas se contienen en otras.

3. Tenga en cuenta los temas sugeridos por el grupo con el cual va a trabajar, e inclúyalo en la lista de temas posibles .

4. Escoja un tema para abordar teniendo en cuenta su pertinencia y secuencialidad con los demás temas.

5. Busque fuentes bibliográficas que le permitan ampliar el tema a trabajar.

6. Escoja una película teniendo en cuenta la temática escogida y las inquietudes y necesidades del grupo. (Para encontrar películas recomendadas, se puede apoyar en la página del Ministerio de Cultura www.mincultura.gov.co, o en páginas similares en la red).

- Estructura del cineforo

• **Introducción:** Es importante aportar al público datos interesantes de la película, como el nombre del director, el contexto donde se desarrolla, además de explicar el por qué se eligió. Esta parte es importante ya que se le dan claves al público, que tienen en cuenta durante la proyección y durante el desarrollo del foro.

• **Proyección:** Esta se debe realizar teniendo en cuenta unas buenas condiciones técnicas, para hacer más agradable este espacio.

• **El foro:** El mediador de este espacio, quien previamente ya ha estudiado la temática y los elementos que aporta el material audiovisual para dar curso a la discusión, debe mostrar habilidad en retomar los elementos que surjan de la participación del grupo, posibilitando así el intercambio de ideas y opiniones.

B. Lectura de cuentos

• Busque diferentes oportunidades para leerle cuentos a los padres de familia y suscite, cuando sea posible, el diálogo frente a lo leído.

• Acompañe al grupo para que vivencie paso a paso la preparación de la lectura; esto permite ir superando temores y ayuda a vencer la barrera que pueda existir para leerle a sus hijos(as).



Conclusiones

• Las alternativas de acción pedagógica presentadas requieren no sólo de rigurosidad en su implementación, conservación de su secuencialidad, materiales de calidad, sino de un mediador que tenga clara la manera en que niñas y niños construyen el conocimiento, lo que le brindará seguridad de sus esfuerzos y lo liberará de la angustia de evidenciar resultados de los procesos de manera precoz.

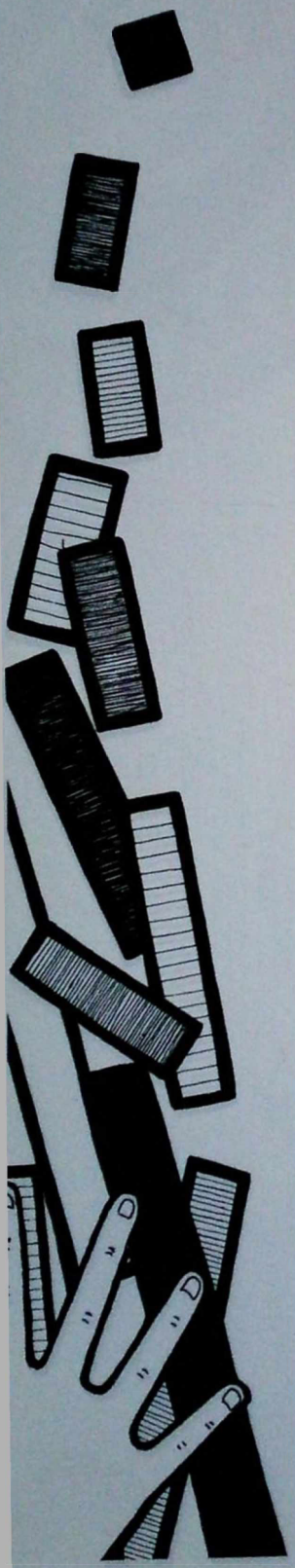
• En el proceso de aprendizaje escolar se le asigna un gran valor a los resultados que el estudiante "debe" dar como medio para verificar si en realidad aprendió, esta angustia puede introducir en el aula la dinámica de "mostrar" resultados, así no se haya entendido el proceso necesario para llegar a este; dejando a un lado los tiempos de invertir, de cultivar, de brindar herramientas y conocimientos esperando un tiempo prudente para que los conocimientos sean asimilados. Este capítulo es un esfuerzo por sembrar en maestros(as) y orientadores(as) los nutrientes necesarios para el buen desempeño de su labor.

Fuentes de consulta

PRIMERA PARTE: Los niños y niñas y las prácticas de enseñanza - aprendizaje

- Alfabetización: Teoría y Práctica. Emilia Ferreiro. (1998). Siglo XXI: Madrid
- Aprender a Leer. Bruno Bettelheim & Karen Zelan. (1989). Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo: Barcelona.
- Cómo formar Lectores. Aidan Chambers. (1997). En: Hojas de Lectura, No. 45 (abril).
- De Antología # 1. (2002). Asolectura: Bogotá.
- De Antología # 2. (2003). Asolectura: Bogotá.
- Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Mabel Condemarín, et al. (2004). Ariel Educación: Santiago de Chile.
- Dificultades de Aprendizaje, Trastornos Emocionales y de la Conducta. Juana Betancourt & Amparo González. (2003). Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Delia Lerner. (2001). FCE: México.
- Nodo y Nudo, Revista de la Red de Cualificación de Educadores. (2003). http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/nodo14_01tere.pdf
- Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir. Emilia Ferreiro. (2002). FCE: México.
- Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar. María Victoria Trianes, et al. (1999). Ediciones Aljibe: Málaga.





SEGUNDA PARTE: La evaluación como instrumento fundamental para la toma de decisiones: "Reconociendo las diferencias y no las deficiencias"

- Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones. Ramón Pérez. (1989). Ediciones Rialp: Madrid.
- Érase una vez la Escuela, donde Todos los Estudiantes Aprendían... Lyda Forero En: Revista Internacional Magisterio. N° 15, Junio – Julio de 2005.
- Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico. Eulalia Bassedas, et al. (1992) Ediciones Paidós: Barcelona.

TERCERA PARTE: "Alternativas de acción pedagógica que pueden facilitar la superación y el aprovechamiento didáctico de las dificultades de aprendizaje"

- Conversando con los Padres: Aciertos y errores en la crianza de los hijos. Donald Winnicott. (1993). Ediciones Paidós: Barcelona.
- Fortalecer la Familia: Manual para trabajar con padres. Ingeburg Fuhrmann & Mariana Chadwick. (1995). Editorial Andrés Bello: Barcelona.
- La Intervención Estratégica en los Contextos Educativos: Comunicación y problem-solving para los problemas escolares. Andrea Fiorenza y Giorgio Nardote. (2004). Editorial Herder: Barcelona.
- Lecturas: Del espacio Íntimo al Espacio Público. Michele Petit. (2001). Fondo de Cultura Económica: México.
- Por tu Propio Bien: Raíces de la violencia en la educación del niño. Alice, Miller. (1998). Tusquets Editores: Barcelona.

Bibliografía recomendada

- Dificultades de Aprendizaje. Víctor Santiuste & Jesús A. Beltrán (coordinadores). (1998). Editorial Síntesis: Madrid.
- El Autoconocimiento y la Autoestima en el Desarrollo de la Madurez Personal. Violeta Cárdenal. (1999) Ediciones Aljibe: Málaga.
- El Corral de la Infancia. Graciela Montes. (2001). FCE: México.
- El Niño Reinventa la Aritmética: Implicaciones de la teoría de Piaget. Constance Kazuko Kamii. (1998) Visor: Madrid.
- Fragatas para Tierras Lejanas. Conferencias sobre literatura. Marina Colasanti. (2004). Editorial Norma: Bogotá.
- La Enseñanza Integrada. Rubén Arboleda. (1997). Interconed Editores: Bogotá.
- La Experiencia de la Lectura: Estudios sobre literatura y formación. Jorge Larrosa. (1998). Editorial Alertes: Barcelona.
- Sentirse Bien en el Aula: Manual de convivencia para profesores. Franco Voli. (2004). PPC Editorial: Madrid.
- Padres y Maestros en Equipo: Trabajo conjunto para la educación infantil. Mary Stacey; traducción Beatriz Harfush. (1996). Editorial Trillas: México.
- Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas. Bruno Bettelheim. (1988). Editorial Grijalbo: México.

Guía para el seguimiento del proceso

A continuación encontrarán una guía que puede utilizar para ir escribiendo las memorias de la implementación de las secuencias didácticas.

Curso: _____ No. de participantes: _____

Fecha	Actividad	Propósito	Recursos (especifique: materiales, tiempo y espacios)	Mis comentarios (asuntos pendientes/ seguimiento a la actividad)

Para seguir pensando...

A continuación se proponen algunas preguntas para la construcción y seguimiento de las alternativas de acción pedagógica que pueden facilitar la superación y el aprovechamiento didáctico de las dificultades de aprendizaje[1]

Descripción de la experiencia

1. ¿Cuál es el problema o situación que da origen a la experiencia?

2. ¿Qué se ha hecho hasta el momento? describa los antecedentes de la experiencia (proyectos escolares, planes de gobierno, proyectos nacionales que sirvan de marco...) y sus resultados.

[1] Adaptación de la propuesta del Grupo Jitanjáfora **Actividades de promoción de la lectura y la literatura infantil.** Secretaría de extensión. Departamento de Documentación. Facultad de Humanidades. UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA. http://www.mdp.edu.ar/humanidades/jitanjafora/index.htm

3. ¿Cuál es el marco teórico de la experiencia (concepciones sobre lenguaje, lectura, escritura, enseñanza, aprendizaje, innovación....)?

4. Describa brevemente la propuesta (las principales líneas de acción y las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos).

5. ¿Cuáles son sus objetivos?

6. Describa la población beneficiaria de la experiencia: nivel o grado escolar, número de estudiantes o jóvenes, condiciones socioeconómicas...

7. ¿Cuál es el tiempo de duración de la experiencia?

- Fecha de inicio de la experiencia
- Fecha de terminación

8. ¿Se ha realizado monitoreo, evaluación de resultados y/o impacto? En caso afirmativo, describa los mecanismos utilizados.

9. Por favor haga una síntesis de los principales resultados obtenidos hasta el momento.

10. Mencione los principales factores que han facilitado la experiencia

11. Mencione los principales factores que han dificultado la experiencia

12. ¿Qué aspectos y/o resultados de la experiencia considera usted que pueden brindar aportes a sus pares de otros lugares y países? Aspectos conceptuales, didácticos, operativos, de gestión...

13. ¿En qué espacios se ha socializado la experiencia? Por favor descríbalos.

Notas

Notas

Esta cartilla se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo de Servicios UEL No. 18-109-00-05 denominado: "Proceso Formativo en el Manejo de Dificultades de Aprendizaje, Problemas de Conducta y Emocionales en la Niñez: Estrategias pedagógicas para su identificación, atención y prevención", celebrado en el 2006 entre la Secretaría de Educación Distrital, el Fondo de Desarrollo Local de Rafael Uribe Uribe y la Universidad Nacional de Colombia, y realizado con la participación de la comunidad educativa de la Localidad.

ISBN 958806357-4
9 789588 063577

Bogotá sin indiferencia