

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LAS RELACIONES ESPACIALES DE NIÑOS DE 5 AÑOS Y SU INCIDENCIA
SOBRE EL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA VIDA ESCOLAR EN LA IED
GABRIEL BETANCOURT MEJÍA J.T.**

LILIANA SEPÚLVEDA OLMOS

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

**LAS RELACIONES ESPACIALES DE NIÑOS DE 5 AÑOS Y SU INCIDENCIA
SOBRE EL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA VIDA ESCOLAR EN LA IED
GABRIEL BETANCOURT MEJÍA J.T.**

LILIANA SEPÚLVEDA OLMOS

ASESOR

HENRY ALEJANDRO ANGULO ESCAMILLA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

Dedicatoria

A mi hija por su apoyo incondicional en todo el proceso.

A mi hijo por su fe en mí, su amor y su colaboración.

A mi madre por la luz que enciende cada vez que enfrento una nueva
prueba.

Al equipo de primera infancia en el GBM por su disposición, apoyo y
colaboración.

Agradecimientos

A Dios por permitirme realizar un sueño de muchos años, otorgándome a través de sus ángeles la sabiduría, la fortaleza y la paciencia para alcanzar la meta propuesta. Entre los muchos ángeles que el Señor dispuso para mí se encuentran todas aquellas personas que aportaron y apoyaron desde el inicio del programa de maestría: agradezco a mis hijos por su paciencia y colaboración; a mi madre por cada oración y cada preocupación que han sido causadas por mí; a Nubia que siempre está ahí para aterrizarme cada vez que lo necesito; a mis compañeras de trabajo que estuvieron siempre para apoyar, colaborar y trabajar para mí, a mi compañero Alejandro Bossa que dedicó su tiempo a corregir el documento; a La Universidad de La Sabana y a la SED por la oportunidad que me brindó, porque sin su apoyo no habría sido posible; agradezco también a mis estudiantes porque son los que me cuestionan, me enseñan, y me motivan a buscar nuevos caminos en la labor que realizo día a día. Y finalmente un especial agradecimiento a mi asesor porque con su paciencia, exigencia, compromiso y disponibilidad en la asesoría hizo posible llegar al final de este proceso.

Contenido

INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1 Antecedentes del problema.....	18
1.2 Justificación.....	26
1.3 PREGUNTA.....	28
1.4 OBJETIVOS	29
1.4.1 Objetivo General.....	29
1.4.2 Objetivos Específicos.....	29
2. MARCO TEÓRICO	30
2.1 Antecedentes investigativos.....	30
2.2 Marco conceptual.....	44
2.2.1 Espacio.....	45
2.2.2 Pensamiento Espacial.....	48
2.2.3 Relaciones espaciales.....	49
2.2.4 ¿Cuáles son las relaciones espaciales?	49
2.2.5 Desarrollo de las habilidades espaciales en primera infancia.....	51
2.2.6 El aprendizaje en la primera infancia.....	52
2.2.7 Dificultades asociadas al desarrollo de relaciones espaciales.....	54
2.2.8 Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de las relaciones espaciales. 56	
2.2.9 Las relaciones espaciales en el currículo.....	57
2.2.10. Adaptación Escolar.....	64
3 DISEÑO METODOLÓGICO	67
3.1. ENFOQUE	67
3.2 ALCANCE	68
3.4 LA POBLACIÓN	70

3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	77
3.5.1 <i>Microespacio:</i>	77
3.5.2. <i>Mesoespacio:</i>	77
3.5.3 <i>Macroespacio:</i>	77
3.5.4 <i>Relaciones espaciales</i>	77
3.5.4.1 <i>Relaciones topológicas</i>	78
3.5.4.2 <i>Relaciones proyectivas</i>	78
3.5.4 <i>Lenguaje espacial</i>	78
3.5.5 <i>Adaptación escolar</i>	79
3.5.5.1 <i>Relación con los docentes</i>	79
3.5.5.2 <i>Relación entre estudiantes</i>	79
3.5.5.2 <i>Evaluación</i>	79
3.6. DISEÑO DE INSTRUMENTOS.....	80
3.7. Plan de acción.	86
3.7.1 Unidad didáctica diagnóstica	86
3.7.2 Unidad Didáctica: ¿Qué puedo conocer en una aventura pirata?	92
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN	119
4.1 Instrumentos.....	119
4.1.1 Notas de Observación y Diario de Campo	120
4.1.2 Videos	120
4.1.3 Registro fotográfico	121
4.1.4 Listas de chequeo y rúbricas	121
4.2 Fase diagnóstica: “Pilotaje” – Caracterización	121
4.3 Hallazgos en la fase de exploración	126
4.3.1 Sesión No. 1	127
4.3.2 Sesión No. 2	130
4.3.3 Sesión No. 3	135
4.3.4 Sesión No. 4	140
4.4 Hallazgos en la Fase de Indagación	148
4.4.1 Socialización de la aventura	148
4.4.2 Sesión No. 5	151
4.4.3 Sesión No. 6	154
4.5 Hallazgos en la Fase de Síntesis.....	157
4.5.1 Sesión No. 7	157
4.5.2 Sesión No. 8	161
4.5.3 Sesión No. 9	164
4.5.4 Sesión No. 10	168
4.5.1 Sesión de cierre “NAO”	170

4.6	Conclusiones	178
4.7	Recomendaciones	180
4.8	Reflexión pedagógica.....	182
	Referencias	187

TABLAS

Tabla No. 1 Investigaciones sobre relaciones espaciales.....	31
Tabla No. 2 Definición de espacio. Tomada de Quaranta y Ressia (2009).....	45
Tabla No. 3 Criterios de los Elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión.....	64
Tabla No. 4 Rúbrica para la valoración de desempeños de cada sesión.....	82
Tabla No. 5 Organizador gráfico de la Unidad diagnóstica.....	93
Tabla No. 6 Organizador gráfico de la Unidad Basada en las Relaciones Espaciales.....	98

FIGURAS

Figura No. 1 Estructura física del espacio dedicado a la Educación Inicial en el primer piso del colegio GBM.....	17
Figura No. 2 Las relaciones espaciales usualmente se enseñan en el cuaderno.....	40
Figura No. 3 Relaciones espaciales.....	49
Figura No. 4 El grupo de Transición 01.....	68
Figura No. 5 Actividades exploratorias.....	70
Figura No. 6 Exploración de los espacios institucionales.....	71
Figura No. 7 Avisar con anticipación funciona con 01.....	71
Figura No. 8 Falta interés y atención.....	72
Figura No. 9 En la fiesta de bienvenida y en la biblioteca atendiendo a las normas.....	72
Figura No. 10 Señalizan con la mano.....	73
Figura No. 11 Representaciones gráficas.....	74
Figura No. 12 La práctica docente.....	75

Figura No. 13 Categorías de análisis que emergen de las relaciones espaciales.....	76
Figura No. 14 Categorías de análisis de la adaptación escolar.....	78
Figura No. 15 Pregunta a docentes de primaria y preescolar.....	78
Figura No. 16 Organizador gráfico para las investigaciones en relaciones espaciales.....	79
Figura No. 17 Organizadores para la información que aportan las investigaciones encontradas en el rastreo bibliográfico.....	79
Figura No. 18 Organizador gráfico para las unidades didácticas por diseñar.....	80
Figura No. 19 Primeras listas de chequeo.....	81
Figura No. 20 Lista de chequeo para los desempeños en cada sesión.....	88
Figura No. 21 Organizador gráfico para el registro semanal de aspectos interesantes para el estudio.....	82
Figura No. 22 Organizador gráfico para el registro de observaciones diarias.....	84
Figura No. 23 Organizador gráfico para los registros en video.....	84
Figura No. 24 Organizador gráfico para el registro de la información arrojada en el diario de campo de acuerdo con las categorías de análisis.....	84
Figura No. 25 Nao.....	114
Figura No. 26 Actividades en la etapa de pilotaje.....	121
Figura No. 27 Representaciones gráficas.....	122
Figura No. 28 El gorro de los piratas.....	123
Figura No. 29 El parche de los piratas.....	123
Figura No. 30 Representación gráfica 8 de marzo de 2016.....	124
Figura No. 31 Trabajos realizados en familia para socializar la visita al planetario.....	126
Figura No. 32 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.1.....	127
Figura No. 33 Representaciones de la canción de los piratas.....	130

Figura No. 34	Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.2.....	131
Figura No. 35	El aula estaba dispuesta para la búsqueda de los tesoros.....	133
Figura No. 36	Lectura de mapas.....	134
Figura No. 37	El estudiante recibe ayuda.....	135
Figura No.38	Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No.3.....	136
Figura No. 39	Elementos que se utilizaron para la búsqueda de tesoros.....	137
Figura No. 40	Organización de las tripulaciones para la búsqueda de los tesoros.....	138
Figura No. 41	Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.4.....	143
Figura No. 42	Contrastación de mapas utilizados en la búsqueda de tesoros...	146
Figura No. 43	Resultados en la lista de chequeo de la socialización.....	147
Figura No. 44	Representación de “Un país de vainilla y chocolate”.....	150
Figura No. 45	Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 5.....	150
Figura No. 46	En el tapete de ajedrez.....	152
Figura No. 47	Resultados en la lista de chequeo de la sesión No. 6.....	153
Figura No. 48	Mapa de la institución.....	155
Figura No. 49	Mapa del colegio elaborado por Juan.....	157
Figura No. 50	Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 7.....	158
Figura No. 51	Carros mágicos.....	159
Figura No. 52	Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.8.....	160
Figura No. 53	Resultados en la lista de chequeo de la sesión No. 9.....	163
Figura No. 54	Elementos de maqueta construida.....	165
Figura No. 55	Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 10.....	166
Figura No. 56	Saludo de bienvenida para Nao.....	167
Figura No. 57	Nao se presenta ante el grupo de estudiantes.....	168

Figura No. 58	El robot se caracteriza como pirata.....	168
Figura No. 59	El robot comparte la historia de la Cueva del Pirata Morgan....	170
Figura No. 60	La despedida del robot.....	170
Figura No. 61	Resultados en la lista de chequeo de la Sesión de cierre.....	171
Figura No. 62	El robot siguiendo instrucciones para encontrar un tesoro.....	172
Figura No. 63	La convivencia ha comenzado a ser diferente.....	183

ANEXOS (Documento complementario)

Anexo No. 1 Consentimiento informado

Anexo No. 2 Resultados de fichas diagnósticas.

Anexo No. 3 Listas de chequeo en etapa diagnóstica.

Anexo No. 4 Listas de chequeo para cada sesión.

Anexo No. 5 Notas de observación.

Anexo No. 6 Diario de Campo Docente

Anexo No. 7 Observaciones de vídeos

Anexo No. 8 Semáforo

Anexo No. 9 Ideario

RESUMEN

La adaptación escolar de los niños es una preocupación global, frecuente en docentes de primera infancia y básica primaria que observan en el inicio de cada año escolar diversidad de dificultades en los estudiantes, tanto es así que las políticas distritales crearon la Reorganización por Ciclos, política que no fue adoptada en la IED Gabriel Betancourt Mejía (GBM). Por ello, se propuso buscar una estrategia que favoreciera la adaptación escolar y las relaciones espaciales fue la temática elegida porque le permite al estudiante ubicarse dentro de la institución como parte de ella y le posibilita representar, comparar, clasificar, ordenar, describir, habilidades que se consideran básicas en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

Esta investigación-acción de enfoque cualitativo, con un orden descriptivo, tendencia interpretativa y carácter abierto en su etapa de intervención contó con el grupo de Transición 01 en la Jornada Tarde Sede A del GBM integrado por 10 niñas y 16 niños de 5 años, para quienes se diseñó una Unidad Didáctica Basada en las Relaciones Espaciales con experiencias significativas que permitieron interactuar al estudiante con su espacio sensible, teniendo en cuenta intereses y necesidades. El análisis de este estudio reveló que las relaciones espaciales permitieron a los niños relacionarse con la institución de una forma diferente, en la medida en que interactuaron con espacios, personas y recursos que encuentran allí, favoreciendo el sentido de pertenencia y la apropiación de conocimientos. También se evidenció que explorar, indagar y sintetizar los conocimientos referentes al espacio y las relaciones espaciales ofrecen experiencias de aprendizaje para la vida, que potencian habilidades espaciales necesarias para desenvolverse en el mundo actual.

Descriptores clave: adaptación escolar, relaciones espaciales, primera infancia, estrategias didácticas, espacio.

ABSTRACT

Child school adaptation is a global concern, it's frequently that the early childhood teachers and who teach basic primary those that observe at the beginning of each school year, difficulties diversity in the students, so much it is so the politics distritales created re Reorganization for Cycles, politics that Gabriel Betancourt Mejía (GBM) was not adopted. It was therefore proposed to look for a strategy that would favor the school adaptation and the spatial relations it was the elected subject-matter because it allows to the student to be located inside the institution as part of it and enables them to represent, to capture, to classify, to order, to describe which are basic skills in the development of the mathematical thought.

This investigation - action of qualitative approach, with a descriptive order, interpretive tendency and character opened in its stage of intervention was counted with the group of Transition 01 in the day afternoon headquarters to GBM integrated by 10 girls and 16 5-year-old children, for whom there was designed a Didactic Unit Based on the Spatial Relations with significant experiences that allowed to interact to the student with its sensitive space, bearing in mind interests and needs. The analysis of this study revealed that the spatial relations allowed to the children to be related to the institution of a different form as they interacted with spaces, persons and resources that find there, favoring the sense of belonging and the knowledge appropriation. Also it was demonstrated that to explore, to investigate and to synthesize the knowledge regarding the space and the spatial relations offer learning experiences for the life that promote the spatial skills necessary to be unrolled in the current world.

Key words: school adaptation, spatial relations, early childhood education, didactics, space.

“La separación entre lugar propio y lugar extraño no se ensambla en ningún lugar común, ni cósmico ni comunicativo”.

Bernhard Waldenfels (2004).

INTRODUCCIÓN

Como resultado de la reflexión pedagógica referente a las prácticas docentes cotidianas en la IED Gabriel Betancourt Mejía (GBM), durante las primeras jornadas académicas, en cada año, surge la inquietud por encontrar una estrategia que permita a los estudiantes de primera infancia relacionarse de manera positiva y efectiva con la institución educativa, docentes, directivos, y administrativos. Abordar las relaciones espaciales como punto de partida con los estudiantes que ingresan a la institución en el grado transición, se convierte en un reto que permite hacer un estudio de las ventajas y desventajas de cambiar las rutinas de adaptación y las prácticas pedagógicas, durante el primer período.

La experiencia que tienen los estudiantes al ingresar a la institución cuando sus docentes aíslan los grupos de los estudiantes mayores con el ánimo de protegerlos de posibles accidentes, les impide conocer y relacionarse con la comunidad educativa, de tal forma que cuando deben hacerlo más adelante surgen dificultades de orientación y sentimientos de inseguridad o temor.

En el GBM los estudiantes demuestran problemas asociados con las relaciones espaciales cotidianamente como las describen Quaranta y Ressia (2009), específicamente las que tienen que ver con desplazarse o desplazar

objetos, con ubicar objetos, ubicarse a sí mismos, ubicar lugares, hacer construcciones y dibujar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los estudiantes de 5 años se encuentran aún en la construcción de su lenguaje, y según lo plantea Marchesí (1983), en educación inicial existe un dilema para diferenciar los obstáculos de orden comunicativo, de las dificultades en el conocimiento espacial.

Las relaciones espaciales le permiten al hombre ubicarse y desplazarse dentro de la ciudad, en el centro comercial, buscar una dirección en un barrio, etc., también ubicar objetos y a otras personas, lo cual las hace parte de la cotidianidad de todo ser humano. Es por esto que las relaciones espaciales cobran gran importancia en la educación inicial, así como la implementación de estrategias pedagógicas que busquen beneficiar los procesos de adaptación que generen aprendizajes para la vida.

Este documento reporta entonces la investigación - acción estructurada en siete capítulos: iniciando con un primer capítulo dedicado al planteamiento del problema, que presenta los antecedentes, la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos que se proponen el estudio. En el segundo capítulo se da a conocer el marco teórico que permite fundamentar y orientar el proceso de la investigación. En tercer lugar se encuentra el diseño metodológico que permite apreciar el proceso investigativo que tiene lugar y el plan de acción, donde se describe la planificación de las sesiones de trabajo con los estudiantes. El cuarto capítulo está dedicado a los resultados obtenidos con la intervención y su respectivo análisis. Como últimos apartados se presentan las conclusiones y recomendaciones

producto del proceso de investigación acompañados de la reflexión pedagógica que ha tenido lugar gracias al mismo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema

La realidad institucional en los colegios oficiales se encuentra determinada por diferentes factores externos e internos creando una identidad propia, que favorecen y a la vez obstaculizan el proceso educativo. Dentro de los factores externos se encuentra la política educativa, orientada por informes de las diferentes pruebas que se aplican a los estudiantes, nacionales e internacionales, entre ellas PISA, que se convierten en disposiciones normativas atendidas al interior de cada institución y que provienen de directrices o lineamientos de diferentes entes gubernamentales o incluso de organismos internacionales.

En Bogotá, en las instituciones educativas se atienden directivas ministeriales, de la secretaría de educación distrital, de la secretaria de salud, de la secretaria de integración social, de la dirección local, entre otras; las cuales, en ocasiones, no consideran los mismos planteamientos. Es así como para la etapa preescolar existen dos lineamientos curriculares: los del Ministerio de Educación Nacional y los de la Secretaría de Educación Distrital, que contemplan diferentes dimensiones del desarrollo; también se encuentran en auge los programas: De 0 a siempre, y Primera Infancia, el primero nacional y el segundo distrital. Es entonces cuando la directriz institucional define cual será el planteamiento acogido; sin embargo, cuando no existe tal postura administrativa se dificulta realizar una construcción conjunta.

En el colegio Gabriel Betancourt Mejía (GBM) hace aproximadamente cinco años se realizan intentos para avanzar en la construcción del PEI, tomando como “estrategia pedagógica”¹ la Enseñanza para la Comprensión, sin embargo, en el documento que se encuentra aprobado, existen elementos que pertenecen a los dos lineamientos, al nacional y al distrital, que no ha sido posible revisar y evaluar en los dos últimos años debido al proceso de cambio administrativo que enfrenta la institución.

De otro lado, a partir del año 2015, las docentes de preescolar en la jornada de la tarde sede A afrontaron la llegada del programa de primera infancia, hasta el año 2014 se venía trabajando con estudiantes en transición y un grupo de jardín, ahora se cuenta con un pre jardín, un jardín y dos transición, lo cual ha hecho que se transformen radicalmente las rutinas académicas en todos los aspectos: horarios, rutinas, utilización de recursos y materiales. En 2016 se amplió el programa a todas las jornadas en la institución, contando con el apoyo pedagógico del nivel central, abriendo espacios para la reflexión y puesta en común de mínimos comunes referentes a la atención de los niños en y, para la construcción de planes de estudio.

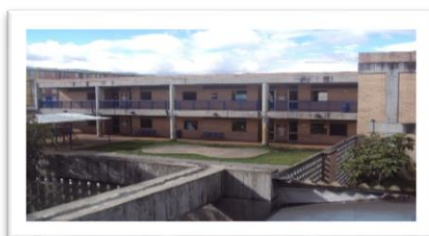


Figura No. 1. Estructura física del espacio dedicado a la Educación Inicial en el primer piso del colegio GBM.

¹ Se denomina estrategia pedagógica equivocadamente, ya que el marco de la EPC se reconoce como un modelo pedagógico.

El equipo docente viene trabajando los últimos años en la construcción de un plan de estudios con base en la normatividad vigente, en los más recientes lineamientos curriculares distritales y el documento que publica la SED *“Pequeños aprendices, grandes comprensiones”* (1997) buscando además que se tengan en cuenta las necesidades de los niños y niñas que ingresan al colegio. Pero es aquí donde surge la primera pregunta alrededor de la propia práctica pedagógica: ¿Realmente se está preparando de forma eficaz al estudiante de preescolar para ingresar a la vida escolar?

Los niños y las niñas que ingresan al GBM provienen generalmente de jardines infantiles; sin embargo, en el proceso de transición que se genera se observan situaciones particulares que han generado inquietud y análisis en el equipo docente, porque como lo afirma Vogler et al. “El éxito o el fracaso de los niños al pasar a través de las transiciones de la educación formal no puede ser evaluado sin prestar atención a las prácticas educativas locales y al contexto sociocultural”. (2008, pág. 41)

Por esto, la reflexión pedagógica alrededor de la problemática planteada conlleva la observación de situaciones que demuestran preocupación tanto en docentes del nivel preescolar a nivel institucional, zonal y distrital, como en estudiantes, padres de familia y orientadores, sumadas a los diferentes actores de la comunidad educativa que refieren la ineficacia del preescolar, por lo cual surgen otros interrogantes respecto a la pertinencia del plan de estudios. ¿Es realmente lo que el estudiante Gabrielista necesita?

Finalmente, al indagar por las dificultades que presentan los estudiantes en la transición a grado primero con el propósito de resolver el interrogante se encuentra similitud con algunas observaciones realizadas por Rodríguez en Cuba:

- .Algunos niños presentan dificultades en la comprensión de orientaciones y explicaciones durante los primeros meses del curso escolar.
- .Otros no se concentran suficientemente, manifestándose con intranquilidad motora solicitando reiteradamente ir al baño o tomar agua. No obstante, esto se relaciona con la calidad o el tipo de actividad en la que están participando.
- .Ciertos niños parecen que involucionan en la adquisición de hábitos y habilidades.
- .Algunos muestran sudoraciones, llanto, reclamo de apego con la madre y/o maestra de preescolar, acompañado de la negativa para cumplir la tarea docente.
- .Se reportan casos que presentan alteraciones del sueño nocturno, resistiéndose a levantarse temprano para asistir a la escuela.
- .Otros se inhiben hasta el punto de dormirse en el aula cuando el maestro no le da un enfoque lúdico a las tareas.
- .Un grupo de los maestros de 1er. grado refieren que los niños no traen hábitos correctos y los catalogan como “indisciplinados”, “intranquilos” o “desobedientes”.
- .Las maestras expresaron que, en ocasiones, ellas muestran irritación, ansiedad, desespero, temores al fracaso o a que el proceso de transmisión de conocimientos no llegue al niño con calidad. (Rodríguez, 2007, pág. 3)

El GBM es similar en las rutinas académicas que plantea Cristina Rodríguez, cada año cuando se inicia un proceso con un grupo de estudiantes, como docentes procuramos conocer a cada uno de ellos, y lanzamos juicios acerca de los procesos académicos y de las prácticas de los docentes anteriores, porque se tiene la seguridad que los estudiantes demuestran sus falencias en una prueba de entrada escrita, o un ejercicio práctico realizado durante la primera semana académica. Esto tal vez por falta del conocimiento o el olvido de la forma en que se dan los procesos de aprendizaje en los estudiantes que están pasando de una etapa sensorio-motriz a la de operaciones concretas con periodos de evolución e involución a través de procesos de asimilación, acomodación y adaptación. (Piaget, 1983)

En las respuestas a la pregunta que se hace a las docentes de preescolar y básica primaria en un intento por delimitar este estudio: *¿cuáles son las principales dificultades que presentan los niños y las niñas que llegan de transición, en relación con la adaptación al plan de estudios planteado para grado primero?*, se descubre que las creencias y el inconformismo está enfocado en el currículo que no abarca las herramientas que requieren los estudiantes para enfrentarse a la vida escolar (lectura y escritura principalmente). Excepto una maestra que expresa que los niños no tienen dificultades, para ella es la concepción de las maestras y el olvido de la forma en que se está desarrollando el pensamiento en los estudiantes.

En este punto, nace un nuevo interrogante ¿en qué consiste la ruptura que ocasiona las dificultades que presentan los niños para adaptarse a un nuevo grado?

Se inicia la labor investigativa teniendo como punto de partida la inquietud por comprender aquellas rupturas que en los procesos de transición a la vida escolar con el propósito de determinar el qué, el para qué, el por qué, y el cómo, que permitan profundizar y fundamentar el conocimiento de la problemática planteada y el análisis de las prácticas pedagógicas institucionales e individuales, también en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan el mejoramiento de la acción educativa.

En Colombia hay trabajos que refieren la temática, el realizado en Caldas con niños indígenas de la comunidad Embera Chamí en Riosucio (Alvarado, S y Suárez M., 2009) y que conceptualiza las transiciones como “momentos críticos de cambio” que afrontan los estudiantes y que son “oportunidades de desarrollo humano y de

aprendizaje para la vida” donde se identifican las articulaciones como elementos claves en el proceso.

También en Colombia el tema de la articulación ha sido abordado por las entidades gubernamentales y surgió la propuesta de la reorganización curricular por ciclos, que ha sido tratada en diferentes estamentos del ámbito educativo y se le han dedicado innumerables publicaciones, pero que en la presente investigación no se abordarán debido a que en el GBM no se le abrió la puerta al trabajo por ciclos.

Esta negativa se debe a la frustración que produce el cambio en las políticas educativas donde cada administración establece programas importados de diferentes países, sin considerar a veces la especificidad y particularidad de la población. Sin embargo, la transición de organización por niveles a organización por ciclos evidencia esfuerzo por superar dificultades de articulación y fracaso escolar en el paso a la primaria, a la secundaria y a la universidad, como “producto de la inercia del sistema educativo”. (Rincón, 2010, pág. 93)

En GBM existen dificultades y necesidades que requieren de intervención debido a la etapa de transición que enfrenta con el cambio de administración. Una investigación pedagógica cabe en el contexto actual para darle sentido al acto educativo orientando la práctica pedagógica de acuerdo con los criterios que plantea Calvo (2008), con el propósito de construir, saber y cualificar tanto el quehacer docente como los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Plantear un trabajo investigativo que permita innovar ritmos y rutinas académicas que actualmente denotan un carácter conflictivo, con el objetivo de

beneficiar el cumplimiento de la misión educativa y formativa, posibilitan el mejoramiento en la calidad del servicio educativo que presta el GBM.

Si el cambio surge de las necesidades que presenta la institución es acorde con los planteamientos de Rivas (2000), cuando expresa que las innovaciones surgen del entorno escolar, sus necesidades y se implementan con el propósito de encontrar algo nuevo en la realidad institucional, y que la modifique desde ella misma en su estructura o sus operaciones; que se convierta en alternativa de solución de los diversos conflictos que afectan a la institución, que impacte de forma positiva a la comunidad reorientando las prácticas pedagógicas al logro de los objetivos educativos.

Para las docentes de preescolar del GBM, cada año que inicia es un reto, consiste en encontrar la forma segura en que los nuevos estudiantes puedan integrarse a la institución durante el período de adaptación. Sin embargo, y a pesar de establecer acuerdos, la práctica pedagógica de las docentes usualmente recae y se limita al trabajo de aula, en el cuaderno o en guías que ejercitan en la identificación a través de láminas, sellos, dibujos de las relaciones espaciales de tipo topológico: arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, derecha-izquierda.

Para comprender se hace revisión de la formación pedagógica de las docentes de la institución, en sus hojas de vida registran licenciaturas, especializaciones y estudios de maestría, y en cada equipo de trabajo se cuenta con esta diversidad; a pesar de esto, las prácticas pedagógicas aún requieren ser renovadas y actualizadas y así cumplir los lineamientos que se han construido institucionalmente.

Se hace necesario entonces, pensar en una estrategia alternativa que permita a los estudiantes abordar el período de adaptación para romper con las rutinas de prácticas pedagógicas en un ambiente donde la presión del entorno: tanto directivos como padres y docentes de primaria, quieren ver en los estudiantes el aprendizaje de nuevos conocimientos y culturalmente se espera ver el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, sin tener en cuenta que la era que estamos viviendo requiere que estos estudiantes también se adentren en el desarrollo de nuevas habilidades que les permitan enfrentarse al mundo actual.

En el presente año (2016) se identificaron en el grupo de transición 01 situaciones problemáticas en sus procesos de socialización relacionadas con la ausencia de pautas de crianza, la escucha, la atención y el seguimiento de instrucciones que impiden el desarrollo efectivo y eficiente de las actividades en cuanto tiempo y calidad, como se espera en niños de cinco años que ya han cursado un grado de escolarización como se observa en las fichas diagnósticas del grupo.(Ver Anexo No.2)

Durante la etapa de reconocimiento de saberes previos se identificó en videos y listas de chequeo, que los estudiantes prefieren utilizar señales en vez del lenguaje para identificar objetos, lugares o direcciones; en algunos estudiantes se encontró dificultad y en otros, inseguridad para realizar los ejercicios propuestos. Cuando se utilizaron preguntas específicas por el color, el tamaño o la forma de los objetos, lugares o ubicaciones, los estudiantes en su mayoría respondieron adecuadamente haciendo uso de señales con el brazo, en vez de utilizar el lenguaje; algunos estudiantes prefieren quedarse callados demostrando inseguridad para responder correctamente. (Ver Anexo No.3)

Estas son las características del grupo y su contexto, que con una intervención enfocada hacia las relaciones espaciales se propone mejoramiento y también, dar respuesta, al menos parcial a algunos de los interrogantes que se han venido planteando.

1.2 Justificación

La llegada de Primera Infancia en el año 2015 a la Institución Educativa Distrital (IED) GBM ocasionó algunas inquietudes: las docentes, preocupadas por la seguridad de los niños a cargo, prefieren alejarlos del resto de la comunidad para protegerlos de vocabulario inadecuado, el trato indiferente o los accidentes que pudieran causar estudiantes mayores. Sumado a esto, la jornada escolar se desarrolla en un espacio físico distante y por tener un horario diferente, en ocasiones se excluyen de formaciones, actividades extraescolares, celebraciones, actos culturales, y presentaciones específicas de cada área.

Los estudiantes nuevos de primera infancia, provienen de jardines particulares o del ICBF, con la expectativa que ocasiona llegar a un colegio de mayores dimensiones, espacios nuevos, materiales diferentes, y un equipo pedagógico desconocido.

Estos estudiantes cuando son promovidos a grado primero se enfrentan a un proceso de transición con cambios que inician en el aumento del número de estudiantes por grupo, un colegio que desconocen, el número de asignaturas, la forma de evaluación, el cumplimiento de horario con cambios de clase y de maestros.

Tales factores, convierten esta etapa crítica exigiendo de los docentes mayor preparación y claridad del proceso que enfrentan los estudiantes y, de los estudiantes: desaprender para poder aprender, permitiendo un período de adaptación que establezca procesos afectivos y académicos como lo explica el equipo investigativo de Vogler, este proceso adquiere sentido cuando se comprenden las situaciones que suscitan tanto en el inicio del período escolar, como en los contenidos de la educación infantil, con miras a preparar el cambio a la etapa escolar:

El auténtico sentido del desarrollo consiste en procesos de crecimiento, cambio y transformación individuales, y a menudo se lo conceptualiza utilizando términos que lo describen como un desplazamiento a través de toda una secuencia de etapas aproximadamente relacionadas con la edad... La implicación de ver el desarrollo del niño como una serie de transformaciones psicológicas progresivas, pasando de una etapa a la siguiente, de la infancia a la madurez, es que estas fases se convierten en puntos de referencia de vital importancia para toda discusión en la que se elija el momento máximamente oportuno para las transiciones, por ejemplo del hogar al preescolar o de un currículo flexible a otro más formal. (Vogler P. C., 2008, pág. 5 y 6)

Desde esta perspectiva, se busca dar una nueva dirección a las relaciones que se dan dentro de la comunidad y favorecer la forma en que se relacionan los estudiantes con la institución, en particular, aquellas relaciones en el ámbito espacial.

Así, se propone el abordaje de las relaciones espaciales desde la perspectiva de los planteamientos de Berthelot y Salin (1994, 2001), Brousseau (2009), D'Amore, Angeli, Di Nunzio y Fascinelli (2015) entre otros, como una oportunidad para direccionar las prácticas pedagógicas sin perder de vista los fines de la educación en la primera infancia que se encuentran establecidos en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. (2010)*

El desarrollo de las relaciones espaciales satisface las necesidades exploratorias de los estudiantes en etapa de adaptación: cuando un estudiante ingresa al colegio llega con incertidumbres en cuanto a la infraestructura, las personas y los compañeros que va a encontrar; esto se evidencia en la forma en que se relaciona con los espacios que encuentra desde el primer día, su desempeño está determinado por la curiosidad: probar qué cosas se pueden hacer y qué cosas definitivamente no se pueden hacer.

Posibilitar actividades que permitan explorar y relacionarse en este *mesoespacio* es la oportunidad de ampliar su conocimiento del *macro* y *microespacio* interactuando con una construcción clara de normas que posibiliten un ambiente de aprendizaje más amplio que el aula de clase.

También es la oportunidad para elaborar representaciones espaciales como parte de la organización espacial, dando cuenta del pensamiento espacial, de las relaciones que establece cada estudiante con el *macro*, el *meso* y el *microespacio*, de las nociones espaciales, y por supuesto, del lenguaje que adquiere a través de las actividades propuestas. (Benavides, 2007)

Este estudio se propone también, la renovación del conocimiento didáctico del equipo investigativo de la jornada, que preocupado por la intervención con nuevas didácticas, herramientas y técnicas siempre busca mejorar el desempeño atendiendo las nuevas necesidades infantiles que surgen de los cambios tecnológicos y culturales.

1.3 PREGUNTA

¿Qué incidencia tiene la implementación de una unidad didáctica, enfocada al establecimiento de relaciones espaciales, sobre la adaptación escolar de los

estudiantes del curso transición 01 en el colegio Gabriel Betancourt Mejía, jornada tarde, sede A?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General.

Analizar el desarrollo de las relaciones espaciales y su incidencia sobre la adaptación a la vida escolar en estudiantes de transición, a través de estrategias pedagógicas y didácticas empleadas en el diseño e implementación de una unidad didáctica.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Interpretar el proceso de desarrollo de las relaciones espaciales en los niños en etapa preescolar (cinco años).
- Identificar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de relaciones espaciales topológicas y proyectivas en niños de cinco años.
- Evaluar los resultados obtenidos con la intervención realizada que permita reconocer la forma en que los estudiantes interactúan con su espacio sensible y que permita evidenciar su pensamiento espacial, así como la incidencia en sus procesos de adaptación escolar.
- Reconocer consecuencias de transformaciones de la práctica pedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta dos apartados que permiten fundamentar teóricamente el estudio investigativo: el primero permite conocer investigaciones dedicadas al conocimiento de las relaciones espaciales y su desarrollo en los niños de preescolar; el segundo, conceptualizar formas de abordar el período de adaptación en preescolar y la enseñanza de las relaciones espaciales, dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

2.1 Antecedentes investigativos

El abordaje de las relaciones espaciales en la educación inicial es un campo poco explorado en el ámbito educativo. Existen numerosos trabajos en matemática dedicados al aprendizaje numérico casi tanto como los existentes en aprendizaje lector y escritor, que pretenden avanzar en la cualificación educativa, pero son pocas las publicaciones de investigaciones dedicadas al proceso de aprendizaje de las relaciones espaciales que permiten avanzar teóricamente en referencia al desarrollo del pensamiento espacial.

En la tabla No. 1 se presentan las investigaciones que se encontraron en la etapa de rastreo bibliográfico, donde registran algunas investigaciones desde otras disciplinas que aportan a la conceptualización de las relaciones espaciales.

Tabla No. 1 Investigaciones sobre relaciones espaciales.

INVESTIGACIONES	ÁMBITO	AÑO	CONTENIDO
Alsina, A. Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil.	Universidad de Girona (España)	2012	Contenidos y procesos matemáticos que se pueden trabajar en el patio, desarrollando el pensamiento matemático.
Ramos, R. El Mapa, Importante Instrumento En El Desarrollo De Habilidades Para El Trabajo Con Materiales Cartográficos	Cuba	2015	Importancia de conocer la forma en que se debe hacer la lectura del mapa. Ventajas.
García, M. La noción del espacio en la primera infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles	Maracay, Venezuela	2015	Se hace análisis de la representación del espacio que hacen niños de 5 años.
<u>Berthelot, R. L'enseignement De La Geometrie Au Debut Du College</u>	Francia	2001	Se presentan tres clases de problemáticas que los estudiantes vivencian con la enseñanza de la geometría cuando llegan al <u>"collège"</u>
<u>Berthelot, R. L'Enseignement de la Geometrie a L'Ecole Primaire.</u>	Francia	1994	Investigaciones realizadas sobre los planteamientos de <u>Brousseau</u> referentes a los conocimientos espaciales y geométricos.
<u>Marchesí, A. Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio.</u>	Universidad de Salamanca	1983	Definición de espacio, pensamiento espacial, conceptos espaciales y representación espacial.
Caballero, P. Desarrollo De La Representación Espacial	Universidad Camilo José Cela	2002	El desarrollo de la representación espacial comenzando por una delimitación del concepto de espacio, en la cual se diferencia el espacio corporal <u>del</u> espacio de apresamiento y del de acción.
NAEYC-NCTM. Matemáticas en la Educación Infantil:	Estados Unidos	2013	Después del estudio de la enseñanza de matemáticas en

Facilitando un buen inicio. Declaración conjunta de posición.			educación infantil, realiza recomendaciones para tener en cuenta en el aula para el mejoramiento de la calidad.
NRCNA. Fundamentos cognitivos para la iniciación en el aprendizaje de las matemáticas	Estados Unidos	2014	Estudia las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de las matemáticas abordando la comprensión temprana del número, el desarrollo del pensamiento espacial y la geometría, el desarrollo de la medición, y la regulación de la conducta y la atención.
Ochaíta, e. La teoría de Piaget sobre el Desarrollo del conocimiento espacial.	Universidad Autónoma de Madrid.	1983	Diferencia el espacio topológico del espacio proyectivo y del euclidiano. Analizando también la importancia y las repercusiones de la teoría de Piaget.
Ruiz-Higueras, L. La Actividad De Modelización En El Ámbito De Las Relaciones Espaciales En La Educación Infantil	Universidad de Jaén.	2013	Las diferencias existentes entre los conocimientos espaciales y los conocimientos geométricos, atendiendo a la génesis, el vocabulario, la organización de los conocimientos y la naturaleza de la validación.
Benavides, M. Matemática y Psicomotricidad: La noción de espacio.		2007	Presenta un análisis de la noción de espacio desde la matemática y la psicomotricidad.
García, H. Desarrollo De La Ubicación Espacio Temporal En Niños De Preescolar Y Su Expresión Plástica.	Universidad de La Sabana	2002	Formula estrategias y medios para el desarrollo espacio temporal a través de talleres de expresión plástica.
Zapata, L. La ciudad de Medellín a través de los imaginarios urbanos de los estudiantes: premisas para el desarrollo del pensamiento espacial.	Universidad de Antioquia	2015	Toma el estudio de la ciudad, como entorno cercano a los estudiantes con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento espacial.
Bermúdez, G. Desarrollo De La Inteligencia Espacial, En Los Niños De 5 Años Y Propuesta Alternativa	Escuela Politécnica del Ejército - Ecuador	2008	Es un análisis de la capacidad intelectual de los niños de primer año en la escuela y su desarrollo de la inteligencia espacial.

García, M. Villegas, M., González, M. La Noción del Espacio en la Primera Infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay CIEP	2015	Es un estudio de la forma en que los dibujos revelan el desarrollo cognitivo y representación del entorno que ha alcanzado el estudiante.
Antón, A. Gómez, M. La Geometría a través el Arte en Educación Infantil	Universidad de Valladolid - España	2014	La investigación aborda la evolución del pensamiento geométrico en educación infantil, que parte de la percepción de sí mismo y de lo que le es próximo.
<u>Brousseau, G. Notes on the Observation of Classroom Practices</u>	Instituto Universitario de Formación de Maestros de Aquitania DAESL Universidad <u>Victor Segalen (Bordeaux)</u>	2009	El estudio se hace a raíz de la necesidad de establecer y regular las relaciones con el entorno. Desarrolló un método original de investigación para compartir en el entrenamiento de otros investigadores.
<u>Lacunza, B. Contini, N. ¿Qué importancia tiene el procesamiento mental simultáneo en la escuela? Estudio preliminar con niños S.M. de Tucumán.</u>	COCINET Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas	2005	Propone el procesamiento simultáneo de información como una oportunidad en tareas que involucran habilidades espaciales, necesarias en la etapa escolar.

Uno de los primeros trabajos, el realizado por Marchesí (1983) afirma que el espacio es abordado desde diferentes disciplinas, a las cuales, desde su propia perspectiva, corresponde su estudio y conceptualización. Caballero la confirma al referir las diferentes corrientes filosóficas que han hecho reflexiones al respecto:

“La complicada naturaleza del espacio y la diversidad de acepciones que tenemos de él nos obliga a fraccionar el comportamiento espacial en sus partes constituyentes, para explicarlo y describirlo con mayor claridad, y comprender cómo se representa en nuestro cerebro. Distinguiremos, entonces, tres subespacios, diferentes en cuanto a su representación nerviosa y funcionalidad: el *espacio corporal*, el *espacio de apresamiento* y el *espacio de acción*.” (Caballero, 2002, pág. 44)

El rastreo bibliográfico permitió encontrar la investigación realizada por Berthelot y Salin (1994) quienes definen “espacial” como aquello que es relativo al espacio en el que todo individuo debe saber desenvolverse de forma pertinente, aprovechando o bien anticipando las retroacciones del entorno. Los conocimientos espaciales son los que permiten a cada persona dominar la anticipación de los efectos de sus acciones sobre el espacio, su control, así como la comunicación de informaciones espaciales. Estos se manifiestan, por ejemplo, cuando conocemos suficientemente un espacio urbano y podemos seleccionar los caminos a seguir para optimizar nuestros trayectos.

El trabajo realizado por Quaranta y Ressia (2009) permitió establecer que *espacio* son todos los conocimientos que el niño necesita para organizar y controlar las interacciones con el espacio físico y le permiten la estructuración espacial. Mientras que Brousseau, citado en Ruiz - Higuera describe las clases de espacios que hacen parte de la infancia:

“...*microespacio* al espacio de las interacciones ligadas a la manipulación de los objetos pequeños; *mesoespacio* al espacio de los desplazamientos del sujeto, es el espacio que contiene un inmueble, que puede ser recorrido por un sujeto, tanto en el interior como en el exterior; *macroespacio* al espacio para el que no puede el sujeto, con los medios normales, obtener una visión global simultánea (en él se consideran tres categorías: urbano, rural y marítimo).” (Ruiz-Higuera, 2013. Pág. 103)

Las investigaciones que realizó Ruiz-Higuera permitieron comprender que los niños disponen de conocimientos espaciales antes de iniciar la etapa escolar, enmarcados en una “génesis natural” diferenciados de los conocimientos geométricos que son aquellos que se adquieren en la educación formal. Esta

diferenciación está estructurada en el informe que hace el NCRNA² (2014) donde el pensamiento espacial es el conjunto de conocimientos matemáticos desarrollados tempranamente y que tienen marcada importancia en el aprendizaje de los temas matemáticos geométricos, la medición y las relaciones parte-todo.

El NCRNA afirma qué nivel de desarrollo del pensamiento espacial predice los futuros logros en matemáticas, destrezas verbales y en ciencias, porque proporciona una forma de conceptualizar las relaciones en un problema, anticipando posibles soluciones, confirmando a Marchesi (1983) cuando afirmó que el pensamiento espacial es un tipo de representación espacial, un almacenamiento que se utiliza para resolver problemas espaciales referido a espacios concretos y específicos.

Ruiz- Higuera también referencia los trabajos de Chevallard (1985), Mercier y Tonelle (1991) o Laborde (1998), que conceptualizan el “espacio sensible” como el espacio donde están contenidos los objetos al que se puede acceder por medio de los sentidos, diferenciándolo del espacio geométrico que es el resultado de un esfuerzo teórico llamado “geometría” y que permite dar razón de lo sensible; es el lugar donde se ejercita una racionalidad llevada a su excelencia máxima.

Contrastando las investigaciones halladas, se observa que desde Marchesi la representación de un mapa resume las relaciones que se producen en un espacio concreto y exige que la persona sea capaz de trasladar una realidad espacial amplia

² NCRNA: National Council Research of the National Academies

a una hoja y que tenga nociones rudimentarias de las convenciones más útiles para hacerlo.

Por su parte, Quaranta y Ressia (2009) visualizan las relaciones espaciales como la exploración y organización del espacio físico a través de desplazamientos, búsquedas de objetos, observación de objetos que se acercan o alejan, observación de objetos desde diferentes puntos de vista, comunicación de posiciones y trayectos, etc. y que dan cuenta de toda una gama de posibilidades de acción en el espacio físico, permiten anticipar y evocar posiciones y desplazamientos propios y de otros, personas u objetos.

El NCRNA (2014) agrega que durante los primeros años es donde el aprendizaje sobre el espacio - incluyendo formas, posiciones, distancias y relaciones espaciales - muestra un gran desarrollo. Afirma también que la adquisición del lenguaje espacial es importante para el desarrollo de habilidades y categorías espaciales.

Las relaciones espaciales requieren de la presencia de habilidades espaciales que permiten que las relaciones se den. Al respecto Ruiz- Higuera encontró que son capacidades del individuo que permiten explorar racionalmente el espacio físico en que vive, la figura y la forma física y, refiriendo a Berthelot y Salin (1992, 2001, 2005), estas habilidades son de carácter emergente y espontáneo: a través de la práctica, los niños obtienen control y modelización en la resolución de problemas espaciales.

Al respecto, el NCRNA(2014) informa la emergencia de las habilidades espaciales en los bebés, al demostrar capacidad para codificar información espacial sobre objetos, formas, distancias, localizaciones y relaciones espaciales aportando una nueva perspectiva evolutiva en investigaciones de Newcombe y Huttenlocher (2000) y Wang y Spelke (2002).

Las habilidades espaciales propias de la especie humana se extienden a través de sistemas simbólicos como el lenguaje espacial, las unidades de medida, mapas, gráficos y diagramas. Cuanta más habilidad tengan los niños para manipular imágenes mentalmente, serán más precisos al determinar cómo aparecerán esas imágenes desde distintos puntos de vista.

Siegel (1981) en sus estudios hace una aproximación referente al desarrollo en la adquisición de estas habilidades: la externalización de los mapas cognitivos son “re-representaciones” alejadas de la actividad que se realiza en el espacio, en el primer nivel está la representación mental que se hace del espacio y en segundo nivel, la expresión externa de esa representación. El proceso de elaboración de la representación del espacio de conceptos espaciales y de mapas cognitivos es un proceso constructivo determinado por interacciones de variables individuales y del ambiente, estas influyen en el modo en que se producen las relaciones entre la representación espacial y la actividad o conducta en el espacio. Explica también que estas relaciones cambian con el tiempo.

Más adelante, en el informe del NCRNA(2014), se observa que las habilidades surgen naturalmente en el individuo, también se pueden potenciar

durante su desarrollo beneficiando posteriormente aprendizajes específicos en matemáticas y ciencias principalmente, los índices de desarrollo y las competencias adquiridas dependen del acceso a actividades espaciales, lenguaje espacial y las oportunidades de aprendizaje en casa y en la escuela. Durante la educación infantil, los niños se benefician del aprendizaje de forma típica como atípica, y este conocimiento está influido por la adquisición del lenguaje espacial. Gómez (2009) confirma que un mayor desarrollo en patrones motrices y habilidades conduce a un mayor conocimiento lógico-matemático, este hecho coincide con lo descrito por Noguera et al. (2013).

También desde los trabajos de investigación realizados por Berthelot y Salin (2005) se demuestra la necesidad de introducir en la enseñanza, desde los niveles de la escuela infantil, actividades de modelización del espacio que posibiliten el desarrollo de estas habilidades desde un doble punto de vista:

- Modelización espacio-analógica: se denomina analógica porque los alumnos, en los procesos de resolución de las situaciones problemáticas propuestas en espacio “vivido”, ponen en funcionamiento estrategias basadas en la construcción de esquemas, croquis, dibujos, grafos, mapas, planos, ... Esta modelización conserva propiedades de naturaleza topológica: proximidad, orden, convexidad, interior, exterior, frontera, continuidad, etc., pero no conserva siempre relaciones geométricas tales como la proporcionalidad, el paralelismo, la perpendicularidad, etc.

- Modelización espacio-geométrica: se designa geométrica porque los alumnos, en la resolución de las situaciones problemáticas propuestas en el espacio “vivido”, construyen técnicas basadas en conocimientos de geometría: ángulos, rectas, polígonos, transformaciones (simetrías, giros, traslaciones...), paralelismo, perpendicularidad, congruencia, semejanza, ... Se trata de una modelización que permite a los alumnos establecer una relación con el espacio de tal manera que las nociones geométricas intervengan como medios de decisión, de acción, o de previsión razonada sobre un espacio sensible. La resolución de problemas espaciales les conduce a generar prácticas de modelización del espacio por medio del empleo significativo de los objetos de la geometría.” (Ruiz-Higueras, 2013. Pág. 100)

El estudiante aprende adaptándose en un entorno con contradicciones, dificultades, desequilibrios, semejante a como lo hace la sociedad humana. Este saber, a través de la adaptación del estudiante, se evidencia en respuestas nuevas que son prueba del aprendizaje.

Ruiz-Higueras también introduce otro factor a tener en cuenta, el vocabulario: a pesar de existir gran cantidad de palabras iguales, no tienen el mismo significado. Al respecto, el NCRNA con el término *lenguaje espacial* refiere la exposición a experiencias espaciales donde hay aprendizaje y retención de información. Se encontró relación entre la cantidad de vocabulario con la cantidad de experiencias de contacto con los conceptos espaciales.

Los hallazgos evidenciados permiten reflexionar y preguntar por el deber ser de la escuela. La investigación realizada por Ruiz-Higueras plantea que es un problema más allá del rol docente, aclarando que es propio de la profesión y que involucra varios elementos: el nivel educativo del profesional, el nivel de actualización de la investigación en didáctica de las matemáticas, el acceso a materiales y recursos adecuados para el desarrollo de los conocimientos en el aula.

El informe emitido por NAEYC y NCTM³ (2013) argumenta que las matemáticas ayudan a los niños a dar sentido al mundo físico y social que les rodea, y que la utilizan de forma natural. Hay que aprovechar esos momentos y mediante una cuidadosa planificación de experiencias matemáticas, los maestros pueden

³ NAEYC: National Association for the Education of Young Children - NCTM: National Council of Teachers of Mathematics

cultivar y ampliar el sentido matemático de los niños y su interés. Los maestros determinan lo que lo saben y ayudan a comprender estas cosas matemáticamente:

“Desde los 3 a los 6 años, los niños necesitan vivir diversas experiencias que les hagan relacionar sus conocimientos con el vocabulario y los marcos conceptuales propios de las matemáticas—en otras palabras, "matematizar" lo que comprenden sólo intuitivamente. Con este fin, los proyectos de calidad para educación infantil presentan a los niños multitud de ocasiones de representar, reinventar, reorganizar, cuantificar, abstraer, generalizar y perfeccionar lo que han captado en un nivel experimental o intuitivo. Más allá del desarrollo cognitivo, los maestros deben estar familiarizados con el desarrollo social, emocional, y motor de los niños, debido a su relevancia para el desarrollo matemático. Para determinar qué rompecabezas y materiales manipulativos son útiles para facilitar el aprendizaje matemático, por ejemplo, los maestros combinan su conocimiento de la cognición infantil con su conocimiento sobre el desarrollo de la motricidad fina.” (NAEYC, 2013. Pág. 6)

Al respecto se pueden recoger algunos planteamientos reconocidos de Brousseau y Piaget:

Brousseau (1997) explica la importancia de diseñar situaciones didácticas que hagan funcionar el saber, desde los contenidos de los programas escolares. Esta afirmación se apoya en la tesis de Piaget: el sujeto que aprende necesita construir por sí mismo sus conocimientos mediante un proceso adaptativo (Piaget, 1975). Se trata que los niños aprendan haciendo funcionar significativamente el saber. Los estudiantes lo utilizan para seleccionar, anticipar, ejecutar y controlar estrategias que aplica a la resolución del problema planteado por la situación didáctica. Para la población de este estudio el autor propone problemas en relación con el espacio sensible, donde se debe:

- Reconocer, describir, fabricar o transformar objetos;
- Desplazar, encontrar, comunicar la posición de los objetos;

- Reconocer, describir, construir, transformar un espacio de vida o de desplazamientos.

La fabricación de objetos es una actividad normal en la escuela infantil, pero las condiciones y restricciones bajo las que se realice permitirán que los niños puedan desarrollar competencias espaciales y geométricas o que sólo realicen actividades manipulativas. La tarea de fabricar objetos implica realizar tareas de descripción y de reconocimiento, estas estrategias implican poner en funcionamiento conocimientos espaciales y geométricos en “dimensión microespacial”.

Por otra parte, Quaranta y Ressia (2009) afirman que es importante la inclusión en programas académicos de contenidos espaciales que permitan la participación de los estudiantes en la resolución de problemas que favorezcan la utilización de los conocimientos existentes y propicien la creación nuevos para organizar sus acciones, anticipando recorridos, ubicaciones de objetos, descripciones de formas; así, pueden ir apropiándose de lenguaje adecuado para comunicar estas elaboraciones.

Las instituciones a cargo de la transmisión de saberes tienen a cargo gestionar el avance de los conocimientos infantiles. Para ello, deberá proponer situaciones donde los estudiantes puedan demostrar los conocimientos previos, poner a prueba conceptualizaciones construidas, construir nuevas a partir del establecimiento de nuevas relaciones, avanzando mediante la resolución de nuevos problemas, confrontaciones y análisis generados en la clase.

Ruiz-Higueras (2013) argumenta la necesidad de replantear el currículo según lo que ha constatado en las investigaciones de Berthelot y Salin (1993, 2003, 2005), de Gálvez (1994), o la de Gobert (2001), que han demostrado que los conocimientos espaciales son útiles para la vida y se excluyen de la enseñanza de las matemáticas escolares y pronostica que los ciudadanos acabarán, aprendiéndolos de forma limitada y sesgada, a medida que vayan enfrentándose a problemas cotidianos donde se haga necesario ponerlos en funcionamiento. Sin embargo, aclara que ha existido un avance notorio en cuanto a la inclusión de conocimientos espaciales en los programas oficiales, contenidos que no se ven reflejados en los manuales y fichas escolares. Estos se reducen a la identificación de figuras poligonales elementales: cuadrado, triángulo, círculo, rectángulo o, incluso formas poliédricas: cubos, prismas, pirámides, etc., dibujar la figura simétrica de una dada, señalar sobre dibujos la posición relativa de algunos objetos, etc.

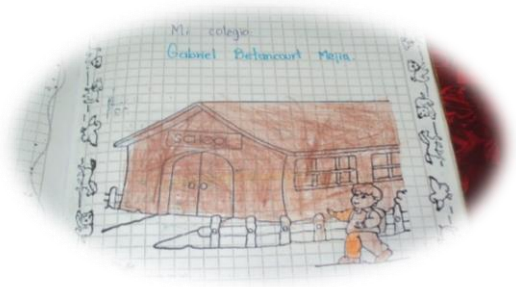
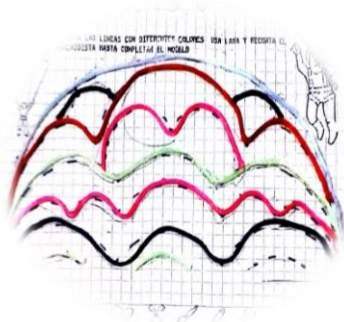


Figura No.2 Las relaciones espaciales usualmente se enseñan en el cuaderno.

Casi la totalidad de las actividades propuestas responden a conocimientos geométricos, estando ausentes prácticamente los problemas espaciales. La estructura de los conocimientos espaciales se utiliza normalmente para resolver situaciones muy concretas en diferentes campos profesionales: carpintero, delineante, electricista, topógrafo, plomero, albañil, etc.

En Colombia, las relaciones espaciales han sido abordadas desde diferentes perspectivas: desde el sentido espacial, Herrera (2007) describe la forma en que el juego potencia el desarrollo del pensamiento espacial en niños de 3 a 7 años y diseñó un equipo de juego para experimentar.

Desde las artes plásticas, García (2004) concluye que “es necesario realizar acciones pedagógicas que apoyen y enriquezcan el desarrollo de los procesos de las estructuras de espacio tiempo como elementos básicos que contribuyan a la formación integral”.

Desde las ciencias sociales hay dos investigaciones una realizada en Ecuador (Bermúdez, 2008) y otra en Medellín (Zapata, 2015). Bermúdez elabora un manual de actividades para desarrollar la inteligencia espacial, Zapata por su parte enfoca su trabajo en “plantear elementos que permitan transmutar la enseñanza de las ciencias sociales y hacerla más atractiva desde las habilidades de pensamiento espacial” (pág. 110).

El hallazgo de investigaciones en Colombia permite observar que las relaciones espaciales contribuyen al desarrollo de las diferentes áreas en la vida escolar y en la primera infancia potencia las diferentes dimensiones desde un solo abordaje: las relaciones espaciales.

También existen investigaciones que demuestran las bondades del trabajo espacial en el desarrollo corporal, el desarrollo de la psicomotricidad y el desarrollo del pensamiento geométrico, aportando soporte a unos de los principios de la educación inicial como lo es la integralidad: las relaciones espaciales potencian y posibilitan procesos de aprendizaje en todas y cada una de sus dimensiones de desarrollo (Cabra, 2014).

El recorrido realizado hasta aquí permite identificar el punto de encuentro entre el proceso de adaptación de los estudiantes y el desarrollo de las relaciones espaciales, que está dado por la exploración, la interacción y el conocimiento de la estructura física y del personal que hace parte la institución, elementos que se toman en cuenta para poder analizar cómo se van desarrollando y afianzando las relaciones espaciales.

2.2 Marco conceptual

Dentro del presente apartado se enmarcarán los conceptos necesarios para tener comprensión de aspectos fundamentales que permiten conocer desde una perspectiva didáctica los conceptos de espacio, pensamiento espacial, desarrollo del pensamiento espacial y las relaciones espaciales que posibiliten comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo hacen presencia en el entorno académico

de acuerdo a la política adoptada por la institución. La relevancia y delimitación de la información mencionada está dada por el contexto: la primera infancia en el GBM.

2.2.1 Espacio.

La pregunta por el concepto de espacio se delimita al contexto en el cual se realizará la intervención, debido a que desde diferentes disciplinas se ha conceptualizado el espacio en tanto hace parte de la geografía, de las ciencias, o de la matemática. (Marchesí, 1983)

El término espacio procede del latín *spatium*, tiene muchas definiciones de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española: “*Es la parte que ocupa un objeto sensible y la capacidad de terreno o lugar. Tiene que ver con la extensión que contiene la materia existente.*” En el contexto que nos ocupa esta concepción requiere contemplar aspectos propios del ámbito escolar como lo afirma Caballero (2002), quien divide la definición en tres subespacios con el propósito de explicar cómo se asimila en el cerebro en cuanto a representación nerviosa y funcionalidad: *el espacio corporal, el espacio de apresamiento y el espacio de acción.*

Para la matemática el espacio es aquello que nos rodea y por donde nos movemos y es la geometría la encargada de su estudio, hasta aquí la definición es acorde con este estudio, pero cuando se encuentra la explicación de esto como el “medio continuo, tridimensional, de límites indefinidos que contiene todos los objetos y donde se desarrollan todas las actividades” (García, 2004, pág. 226) se aleja del contexto objeto de estudio de esta investigación y esto es porque a la geometría atañen los estudios teóricos del espacio, situación que diverge de las

características de la etapa del desarrollo en que se encuentran los estudiantes de primera infancia.

La geometría define un espacio teórico sobre el cual se realizan deducciones, argumentaciones y demostraciones acerca de las propiedades o relaciones de objetos geométricos constituyentes del mismo. A la geometría le atañen las líneas, las figuras y los cuerpos esquematizados cuyas representaciones permiten definiciones rigurosas y, por lo tanto, susceptibles de ser estudiadas con precisión.

Esta es la razón por la que la geometría es un aprendizaje propio de la edad escolar y al preescolar atañe el desarrollo de los conocimientos espaciales empíricos previos a los conocimientos “puros” o teóricos. Berthelot (1995) confirma esta diferencia, dice que el conocimiento geométrico difiere del espacial por ser un espacio contextualizado en el cual la validez de las afirmaciones se establece deductivamente.

Adquieren pertinencia los aportes de Brousseau (1983) y Gálvez (1994) referidos al tamaño del espacio en la resolución de problemas espaciales: denominan *microespacio* al espacio de las interacciones con los objetos pequeños; *mesoespacio* es el que contiene un inmueble, que puede ser recorrido por un sujeto, tanto en el interior como en el exterior; *macroespacio* es donde no se puede interactuar directamente, hay que obtener una visión global simultánea (tiene tres categorías: urbano, rural y marítimo); cada uno conlleva modos diferentes de relación con los objetos, y por lo tanto a modelos conceptuales diferentes, para orientar la acción del sujeto. (Tabla No. 2) y Quaranta y Ressia (2009) agregan en

cuanto a la *estructuración del espacio* son estos los conocimientos que el niño necesita para organizar y controlar sus relaciones habituales con el espacio físico.

Tabla No.2 Definición de espacio. Tomada de Quaranta y Ressia (2009)

Aspecto	Microespacio	Mesoespacio	Macroespacio
Acceso del sujeto	Sector del espacio, próximo al sujeto. Contiene objetos accesibles a la manipulación y visión.	Accesible a una visión global, casi simultánea. Por ejemplo, el aula. Espacio que puede ser recorrido por el sujeto. Para reconstruirlo, intelectualmente (a menos que lo desplace. Es el espacio de los desplazamientos del sujeto).	Accesible sólo a visiones locales. Por ejemplo, una ciudad. La visión global debe ser construida (a menos que lo desplace).
Posibilidad de desplazamientos. Necesidad de puntos de referencia representaciones	Todos los desplazamientos del objeto y del sujeto son posibles. Permite una percepción exhaustiva del objeto.	Objetos fijos, no manipulables: funcionan como puntos de referencia, percibidos sólo desde ciertas perspectivas. Desplazamientos del sujeto restringidos: espacio diferenciado en función de vacíos y llenos.	Objetos fijos, funcionan como puntos de referencia. Sólo son posibles algunos desplazamientos del sujeto, limitados por la distribución de los objetos. Para orientar sus desplazamientos, el sujeto debe construir una representación global, ligando sus visiones parciales para recuperar la continuidad del espacio recorrido.
Densidad informacional. Necesidad de conceptualizaciones	Alta densidad informacional para el sujeto: mayor información de los resultados de las acciones sobre los objetos. - control empírico de relaciones espaciales. - No aparece la necesidad de conceptualización. Por ejemplo: frente a acciones irreversibles como cortar un contorno con tijera, la percepción inmediata permite corregir la acción, por lo tanto, no hay necesidad de anticipaciones ni de coordinación de acciones.	Menor densidad informacional, mayor costo de las acciones: -necesidad de cierto nivel de conceptualización para integrar y coordinar distintas perspectivas.	En función de la densidad informacional decreciente que presentan, existen diferentes tipos de macroespacio: urbano; rural (muchos puntos de referencia); marítimo; desierto; selva (única manera de orientarse: la conceptualización). -La conceptualización imprescindible para reconstruir la continuidad del espacio y lograr una representación global por ser imposible la percepción directa.
Centraciones y descentraciones	Sujeto fuera del espacio, centrado en su propia perspectiva. Consideración del objeto centrado en el propio punto de vista. No necesita descentrarse de su punto de vista para representarse otras perspectivas del objeto. Establece sus relaciones con el objeto independientemente de sus relaciones con el resto del espacio.	Sujeto dentro del espacio, necesita descentrarse para construir su representación de ese espacio, dentro de la cual debe situarse a él mismo.	Sujeto dentro del espacio, necesita descentrarse para integrar y coordinar percepciones fragmentarias.
Espacio como entorno o continente	Espacio generado en torno al objeto. Es el espacio del objeto frente al cual se sitúa el sujeto. No necesita el espacio como continente, sino como entorno. Propiedades espaciales atribuidas al objeto: longitud (grande o chico, pero no las distancias ya que son propiedades de un espacio situado entre los objetos que a nivel del microespacio no existen). Las tres dimensiones intervienen a nivel real, no conceptual. No hace falta un sistema de referencias externo al objeto.	Espacio considerado como continente homogéneo de los objetos. Propiedades de espacio vacío: extensión (distancia), tres dimensiones. Necesidad de un sistema de referencias fijo para poder orientarse.	Espacio como continente, construido intelectualmente. Propiedades del espacio: extensión, dos dimensiones. Espacio isótropo. ¹⁸ Para orientarse, es necesario coordinar el sistema de referencias del sujeto (móvil) con otro externo, fijo.

2.2.2 Pensamiento Espacial.

Marchesí (1983) refiere el pensamiento espacial como mapas cognitivos o imagen espacial, las representaciones de ambientes específicos con características y experiencias que los hacen diferentes de una persona a otra:

- La representación espacial y actividad.
- La representación espacial y su expresión externa a través del lenguaje o modelos.
- Los procesos de representación y actividad que el niño realiza en el espacio.

El autor define el pensamiento espacial como una representación del espacio y concuerda con Piaget, la conducta espacial precede a su representación. La información que se tiene del espacio se almacena convirtiéndose en el conocimiento que se utiliza para resolver problemas espaciales. Toda esta información espacial se posee inconscientemente en el individuo. El conocimiento que el niño tiene de espacios concretos y específicos lo utiliza para orientarse y se convierte en modelo del ambiente que el niño construye, los geógrafos lo llaman “imagen mental”, los psicólogos lo llaman “mapa cognitivo”.

Al respecto el NCRNA explica:

“Las funciones mentales que abarca el pensamiento espacial incluyen categorizar formas y objetos y codificar las relaciones métricas y de categoría entre formas y objetos. El pensamiento espacial también es crucial en la representación de transformaciones de objetos y los resultados de esas transformaciones (por ej., rotación, traslación, amplificación y plegado), así como los cambios de perspectiva que se producen cuando uno cambia de posición. El pensamiento espacial está implicado en la navegación por el entorno para llegar a un lugar propuesto, y para encontrar la forma de volver al lugar de partida. El uso de sistemas simbólicos espaciales, incluyendo lenguaje, mapas, gráficos, diagramas y herramientas espaciales, tales como instrumentos de medida, contribuyen a aumentar y refinar el desarrollo del pensamiento espacial” (NRCNA, 2014, pág. 31)

2.2.3 Relaciones espaciales.

Guzmán, quien fue citado por Ruiz-Higueras sostiene que

“Al hablar de conocimiento geométrico no nos referimos a la enseñanza de la geometría más o menos fundamentada en los Elementos de Euclides, sino a algo mucho más básico y profundo que es el cultivo de aquellas porciones de la matemática que provienen de y tratan de estimular la capacidad del hombre para explorar racionalmente el espacio físico en que vive, la figura, la forma física.” (Ruiz-Higueras L. , 2012, pág. 96)

El desarrollo de las relaciones espaciales le permite al estudiante ubicarse dentro de la institución como parte de ella, también representar gráficamente el entorno que le rodea, los objetos y los actores que intervienen, y así puede comparar, clasificar, ordenar, describir; habilidades necesarias en el desarrollo del pensamiento lógico – matemático.

Al respecto el equipo investigativo que colaboró con D’Amore confirma que:

“las experiencias con los recorridos deben partir necesariamente de la exploración del espacio físico que el niño conoce en la escuela y deben estar dentro de las justificaciones motivadoras. Los niños se cansan de hacer un recorrido por el solo gusto de hacerlo, mientras que se divierten muchísimo si ese recorrido es un camino para llegar a un castillo o una accidentada carrera de obstáculos en la mitad de la jungla.

Las aulas, la institución, el jardín, se convierten en puntos de referencia de actividades de movimiento en las que pueden descubrirse las relaciones espaciales que unen a personas y objetos. Pero es necesario que las actividades de los recorridos sean parte de historias y situaciones de juego en las que los niños puedan sentirse motivados.” (D’Amore et al., 2015, pág. 170)

La investigación dirigida por D’Amore permite respaldar una de las hipótesis de este estudio, referente a la influencia que tienen las relaciones espaciales en la forma en que el estudiante se relaciona con el entorno durante su vida escolar.

2.2.4 ¿Cuáles son las relaciones espaciales?

Para la geometría las relaciones son las *distintas conexiones que podemos hacer entre los elementos*:

“Estas relaciones y elementos se agrupan en tres grandes bloques y que a la vez, según Piaget, determinan el orden en que son adquiridos por los niños:

Relaciones topológicas: Son aquellas relaciones que no varían por una deformación bicontinua (dos veces continua, que no varía ni por estirar ni por girar). Ejemplos: Número de lados, abierto, cerrado, orden.

Relaciones proyectivas: Son las relaciones que varían al cambiar el punto de proyección (el punto de vista desde donde los miro). Ejemplos: arriba, abajo, derecha, detrás, delante.

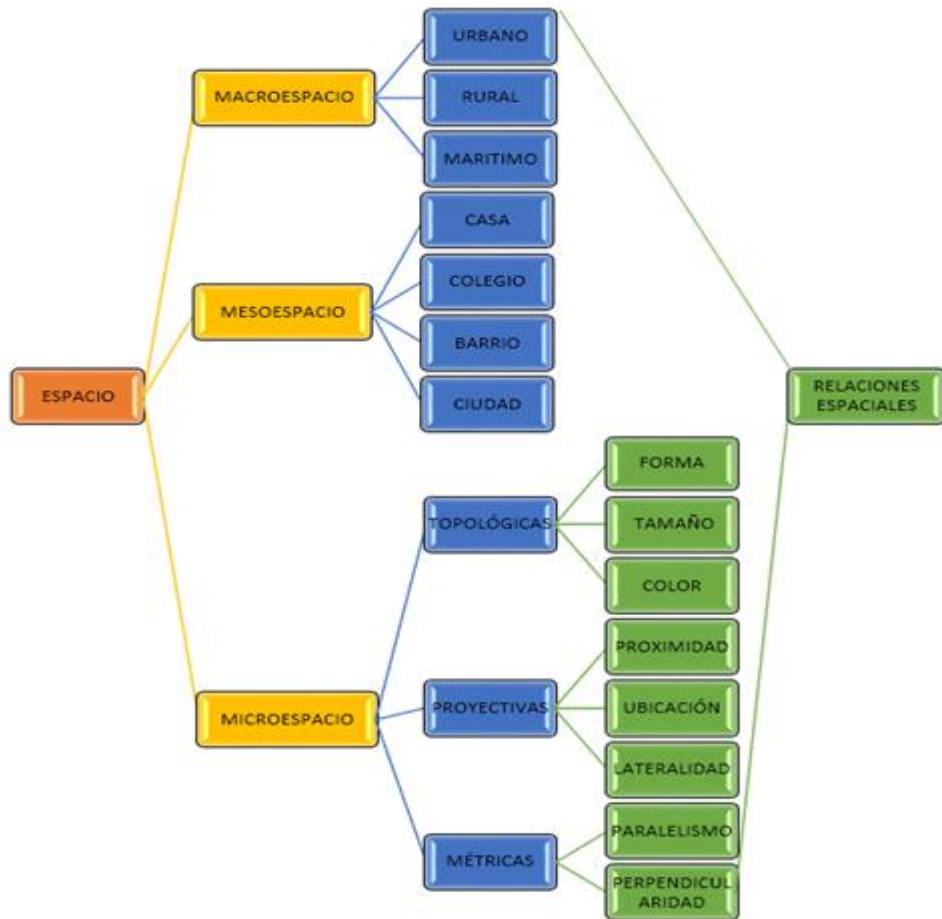
Relaciones métricas: Son todas las relaciones que dependen de medidas.” (Melchor G., (n. d.)).

Sin embargo, desde la perspectiva de primera infancia se tendrá en cuenta el aporte de la geometría con una visión más amplia como la ofrece Berthelot (1994), quien define las relaciones espaciales como posiciones y desplazamientos propios y de objetos, representaciones del espacio circundante y aquellas referidas a los objetos, sus propiedades y sus transformaciones cuando son observadas desde diferentes puntos de vista.

Como complemento, Quaranta y Ressia (2009) desde sus estudios aportan otros elementos importantes que dan cuenta del proceso de desarrollo de las relaciones espaciales en los niños: “...organizar sus acciones, anticipando recorridos, ubicaciones de objetos, descripciones de formas; de este modo, pueden ir apropiándose, además, de un lenguaje adecuado para comunicar estas elaboraciones” (pág. 35) ajustándose a los principios de primera infancia.

Es necesaria la claridad de las relaciones espaciales con las cuales los estudiantes trabajan a través de las unidades didácticas, partiendo del espacio en el que actúa para avanzar en interacciones con el *microespacio* (objetos);

Figura No. 3 . Relaciones espaciales



topológicas, proyectivas métricas; *mesoespacio* (entorno): casa, colegio, barrio y ciudad; *macroespacio* (visión global): urbano, rural y marítimo. (Ver tabla No. 2)

2.2.5 Desarrollo de las habilidades espaciales en primera infancia.

Las capacidades que tienen los niños desde su nacimiento para explorar el ambiente físico que les rodea, son definidas por Ruiz –Higueras (2013) como las habilidades espaciales del ser humano, lo cual Berthelot y Salin (1992, 2001, 2005) confirman cuando explican que pueden generar situaciones que permiten plantear

problemas relativos al espacio, que serán resueltos en primera instancia basados en su espontaneidad, para luego adentrarse en los conocimientos geométricos. El proceso brinda la posibilidad de utilizar las situaciones como instrumentos de control, de anticipación y de modelización.

El NCRNA (2014) confirma datos aportados en investigaciones de Ruiz-Higueras afirmando que bebés tienen la capacidad de codificar datos referentes a “objetos, formas, distancias y relaciones espaciales” y, que los seres humanos tienen habilidades únicas que van desarrollando a través de sistemas simbólicos: lenguaje espacial, unidades de medida, mapas, gráficos y diagramas.

La rotación mental y la visualización espacial, son habilidades que los niños de cinco años están en capacidad de practicar y son esenciales aprendiendo la matemática.

2.2.6 El aprendizaje en la primera infancia.

Para continuar con el análisis teórico de la problemática se observa ¿cómo aprenden los niños en esta edad? Revisando la literatura son pertinentes los aportes desde las diferentes corrientes pedagógicas que refieren la definición del aprendizaje y permitirán comprender cómo aprenden los niños y las niñas del GBM.

Los estudiantes, al terminar su paso por el preescolar, inician el proceso de cambio a la fase de operaciones concretas, que los lleva a afrontar un desequilibrio como lo explica Piaget (1964), el desarrollo cognitivo avanza cuando se construye el conocimiento, a través de procesos de adaptación lo cual es el resultado del equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Posibilitar este proceso de cambio requiere tener en cuenta los esquemas, su autonomía y su propia asimilación de conocimientos. Lo importante para el aprendizaje es el conocimiento que se adquiere de manera autónoma. Piaget afirma que aquellos conocimientos que se enseñan impiden que sean desarrollados.

Un esquema es la representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones diferentes o parecidas en la realidad. La experiencia permite utilizar herramientas complejas y especializadas. Cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas, las estructuras son elementos que interactúan produciendo un resultado diferente a los de cada elemento.

Al ingresar a primero, los estudiantes desaprenden hábitos, nociones y conceptos, situación que es explicada por los diferentes actores en el proceso como que “en preescolar sólo se juega... no se aprende nada... no se enseña nada”. Pero esto confirma los planteamientos de Jerome Bruner (1997) cuando refiere el desarrollo del intelecto como un proceso intermitente durante la infancia.

Sin embargo, si se toma el tiempo para comprender el proceso de desarrollo por el cual está atravesando cada estudiante teniendo en cuenta que en estos niveles educativos los referentes que se deben utilizar en los procesos deben ser concretos y deben ser presentados por medio de una experiencia física; es posible que los niveles de tensión de los actores disminuyan beneficiando a todos.

Si se deja de lado la preocupación por mostrar resultados donde estudiantes y docentes se ven forzados, juzgados y agredidos, para concentrar las energías en retomar lo aprendido, a partir de actividades significativas e interesantes para todos, como lo propone Gardner: -con la implementación de estrategias en el aula que

permitan reconocer las fortalezas y potencialidades y que igual reconozcan las diferencias y el respeto a la diversidad - los procesos académicos serán más exitosos.

Esta clase de actividades no riñen con las herramientas pedagógicas que aporta la Enseñanza para la Comprensión (EpC), que es el enfoque pedagógico que se ha constituido en el deber ser del GBM, donde los niños y las niñas en primera infancia aprenden bajo prácticas pedagógicas orientadas por EpC y a través de una metodología didáctica orientada por proyectos de aula.

También es pertinente contemplar la afirmación de D'Amore et al: *“Aprender quiere decir tener esta disponibilidad-capacidad de ampliar la imagen; y ampliar la imagen significa romper, incluir un hecho nuevo, cerrarla pero dejando entreabierta la rendija, la ruptura puede pero no debe, ser traumática.”* (2015, pág. 32)

Es necesario conocer también qué requieren los niños y las niñas en el GBM para aprender y dentro de estos requerimientos se encuentran los dispositivos de aprendizaje a saber: la motivación, la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, los cuáles serán potenciados a través de las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

2.2.7 Dificultades asociadas al desarrollo de relaciones espaciales.

Hablar de dificultades en relación con el aprendizaje de las matemáticas puede ser orientado por Coronado, quien hace una reseña histórica donde la palabra dificultades aparece en el ámbito educativo en los años 60, cuando se comienza a definir las DA (dificultades de aprendizaje) como trastornos asociados al habla, al lenguaje, a la aritmética y a las escrituras referentes a una disfunción cerebral,

emocional o conductual. Las DA no están asociadas a los factores culturales o a dispedagogías. Luego en el año 2000 el DSM-IV–TR conceptualiza el Trastorno de Cálculo como dificultad en el aprendizaje. (Coronado, 2008)

Esta conceptualización cobra interés cuando el autor describe los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: la atención, la memoria y la percepción como elementos necesarios para el aprendizaje de la matemática, entonces hay un punto en común teniendo en cuenta que estos dispositivos deben ser trabajados a través de las actividades en el aula de primera infancia con el fin de ejercitar y prevenir dificultades.

Brousseau (2011) también hace su aporte con la declaración de 16 dificultades que presenta la didáctica de las matemáticas, en el cual hace explícito entre otras que el aprendizaje de las matemáticas es una necesidad social, refiere también que todas las disciplinas tienen responsabilidad en la enseñanza de las matemáticas y confirmando que la investigación en matemáticas es indispensable en la actualidad.

Específicamente para las relaciones espaciales, Caballero complementa esta afirmación cuando refiere la afirmación de Kevin Lynch “Poderse orientar en el entorno es una necesidad existencial fundamental para los humanos” (2002, pág. 43), lo cual permite reflexionar en aquellas experiencias sin importar la edad que se tenga, en las que, después de salir de un espacio se pierde la ubicación espacial y en aquellas jornadas académicas iniciales donde los estudiantes demuestran desorientación y preocupación, confirmando que las dificultades asociadas a las relaciones espaciales se manifiestan en todos los momentos de la vida.

Salgado y Espinoza definen los estudiantes que “tienen dificultades en relaciones espaciales, distancias, relaciones de tamaño y de formar secuencia.

Estas dificultades pueden interferir en habilidades como medir, estimar, resolver problemas, y desarrollar nuevos conceptos geométricos.” (2008, Pág. 179)

La lectura de mapas y la orientación en espacios desconocidos requieren también de un desarrollo espacial específico tanto para ubicarse personalmente como para orientar y ubicar a otras personas.

Ahora bien, con los elementos aportados por los autores desde cada perspectiva, en este estudio se toman en cuenta como punto de partida en la detección y prevención de las dificultades que puedan presentar los estudiantes con los cuales se hace la intervención.

2.2.8 Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de las relaciones espaciales.

Generar nuevas experiencias que permitan el aprendizaje de los estudiantes y que cambien la forma en que se relacionan con el ambiente escolar, que incidan en los procesos de adaptación de los niños de primera infancia, requieren de características específicas tal como describen Quaranta y Ressia (2009) cuando refieren la necesidad evidenciar los conocimientos previos desde los cuales se pueda avanzar en las conceptualizaciones o permitir nuevas relaciones y avanzar en la resolución de problemas por medio de confrontaciones y análisis en el aula.

D'Amore et al. (2015) complementa esto cuando señala que las *estrategias ingenuas* deben permitir la espontaneidad, la realización de cálculos para dar solución a los problemas y no se puede olvidar que hay que permitir que el proceso

genere *comunicación matemática*, término que introdujo Fandiño (2010), de tal forma que permita al niño ser protagonista en la construcción del saber matemático.

2.2.9 Las relaciones espaciales en el currículo.

Las circunstancias que caracterizan los procesos académicos en el GBM denotan las disposiciones externas que debe acatar como entidad oficial: El GBM por ser una institución pública, se acoge a los establecidos por la SED y para la Primera Infancia el documento se titula Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito publicado en el año 2010 que caracteriza como educación inicial el servicio atención a los niños y las niñas de cero a seis años desde las perspectivas de participación, inclusión social y de género y con cuatro pilares estructurantes de la formación: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio “a través de los cuales los niños se relacionan entre sí... y a su vez fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación con la cultura” (SED, 2010).

El Lineamiento desde la concepción del niño y la niña como seres integrales, explica los desarrollos por fortalecer teniendo en cuenta la perspectiva de desarrollo que indica las metas hacia dónde va el proceso de formación de los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno familiar y cultural. Además de esto, el proceso de las cinco dimensiones del desarrollo organizado por ciclos de edad 1-3 y 3-5 años. Cada dimensión contempla tres ejes de trabajo pedagógico: Dimensión Personal y Social: identidad, autonomía y convivencia. Dimensión Corporal: el cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento, el movimiento como medio de interacción, la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento. Dimensión Comunicativa:

comunicación no verbal, comunicación oral, comunicación escrita. Dimensión Artística: sensibilidad, expresión, creatividad. Dimensión Cognitiva: relaciones con la naturaleza, relaciones con grupos humanos y prácticas culturales, relaciones lógico- matemáticas.

Es en la Dimensión Cognitiva dónde el estudio pretende centrar actividades y reflexiones ya que las relaciones espaciales hacen parte de las relaciones lógico- matemáticas, para brindar experiencias que desarrollen en los estudiantes habilidades que les permitan aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, y a convivir. Contemplando los desarrollos por fortalecer referentes a las relaciones espaciales que propone para los estudiantes de transición:

- Establezca relaciones espaciales cuerpo-objeto, objetos entre sí, objetos estáticos y objetos en movimiento; para luego establecer relaciones en el espacio con personas y objetos como: cerca de, lejos de; arriba de, abajo de; delante de, detrás de; encima de, abajo de; afuera de, dentro de.
- Descubra la posición de diversos objetos en el espacio y las variaciones de tamaño y forma que se pueden percibir como resultado de las diferentes ubicaciones de observación como giros y acercamientos o no de las figuras.
- Identifique algunos atributos y características físicas de figuras geométricas, objetos, dibujos y ensamblajes, para luego realizar construcciones teniendo en cuenta las características propias de los elementos.” (SED, 2014)

El documento también propone el trabajo por proyectos como la forma “idónea de permitir la curiosidad infantil” por generarse a partir de intereses, preguntas e hipótesis de los estudiantes, profundizando en inquietudes y potenciando la capacidad de admiración y de conocer. (SED, 2014)

Las dimensiones para ser evaluadas requieren de un seguimiento cualitativo tal cual lo describe el Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997, por el cual se

establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar. En su capítulo 2 contempla principios de la educación preescolar, organización y desarrollo de actividades y proyectos lúdico-pedagógicos, también conceptualiza la evaluación como proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo:

“con el propósito de conocer el estado del desarrollo integral del educando...estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos....y generar espacios de reflexión que permitan orientar los procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.” (Díez, N., 1997)

En este punto se tendrá en cuenta el enfoque pedagógico institucional por ser el llamado a orientar las prácticas en el aula por ser un contexto educativo con una intención de tendencia pedagógica totalizante, comprendiendo que una tendencia es aquello macro y está determinada por postulados filosóficos fundamentados en la teoría de los sistemas, que como premisa sustenta la estructuración del pensamiento del ser humano y como referente epistemológico contempla los procesos neurolingüísticos; con unos postulados educativos de intencionalidad constructivista que establecen relaciones de conocimiento entre el objeto, el sujeto y el contexto social, contempla la educación integral otorgando prioridad al conocimiento el cual es conceptualizado como una construcción social donde se evalúan los procesos de aprendizaje en relación con los conocimientos y que se apoya en la psicología para la reflexión pedagógica; y por último con

postulados culturales que contemplan la diferencia individual y otorga importancia a las etapas del desarrollo del niño y la niña donde los aprendizajes son significativos.

Asumiendo estos fundamentos el modelo pedagógico es la forma particular en que se explica la relación enseñanza – aprendizaje en el contexto gabrielista, se encuentra inscrito en un modelo constructivista el cual contempla todo lo que se conoce y se cree como fruto de los lenguajes con que se estructuran, comprenden y comunican las percepciones; sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista igualmente válidos.

Con un enfoque orientado por la Enseñanza para la Comprensión, cuyos principales representantes, en el marco del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard son David Perkins y Tina Blythe, se acoge una conceptualización en la que la comprensión contempla el ser, saber ser, el saber conocer, el saber hacer y se entiende como: poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. La finalidad de la EPC es lograr que el estudiante demuestre su aprendizaje a través de los desempeños de comprensión: los cuales implican poder realizar una variedad de tareas que no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que al mismo tiempo, la aumenten, a través de un proceso metodológico que contempla los tópicos que valen la pena comprenderse, los aspectos que deben ser comprendidos, las estrategias que permiten fomentar la comprensión, y finalmente buscar las formas en las cuales que los estudiantes demuestran lo que comprenden.

El enfoque plantea la relación docente–estudiante de apoyo directivo. Los estudiantes generalizan, encuentran nuevos ejemplos, realizan aplicaciones. Y deben hacer dichas tareas de manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño, con espacio suficiente para la realización reflexiva de actividades que demuestren comprensión.

Las herramientas que permiten hacer el seguimiento a este proceso son los pilares del plan de estudios de la institución que parte de una matriz por período que deja ver, en el caso de preescolar, los tópicos generativos traducidos en el proyecto de aula del período.

Las metas de comprensión nos permiten diseñar la ruta, identificando lo que se espera alcanzar en cada período académico, donde los estudiantes alcanzaran unos desempeños de comprensión que describen los en el proceso formativo período a período, contemplando así la evaluación como valoración continua permanente, diseñando acciones conducidas a la valoración. (Ver tabla No. 3)

En la IED GBM se informa a los estudiantes, a los padres y a los docentes las comprensiones que se esperan alcanzar en el inicio de cada período y en la entrega de informes bimestrales las que se han alcanzado, recomendando cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

Tabla No.3 Criterios de los Elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión

Hilos Conductores:

<i>¿En qué medida formula preguntas o afirmaciones claras que guían, que son abarcadoras, que son centrales en su disciplina?</i>	
Preguntas abarcadoras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se responden con un “sí” o un “no”. ▪ No se responden a corto plazo. ▪ Se vuelve sobre ellas periódicamente a lo largo del curso para verificar los avances en la comprensión.
Preguntas claras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se escriben de manera que los estudiantes las comprendan. ▪ Son preguntas motivadoras y llamativas para los estudiantes.
Preguntas esenciales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Van a la esencia de la disciplina. ▪ Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).
Preguntas públicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les presentan a los estudiantes y se comentan con ellos. ▪ En ocasiones los estudiantes proponen Hilos Conductores. ▪ Se hacen explícitas y se despliegan en las paredes del aula.

Tópicos Generativos o Generadores:

<i>¿En qué medida propone usted <u>TGs</u> relacionados con sus pasiones, son centrales a su dominio o disciplina y asequibles a sus estudiantes?</i>	
Centrales a la disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son temas, conceptos, ideas y/o hechos centrales que van a la esencia de la disciplina. ▪ Se relacionan con los otros elementos de la unidad (Hilos conductores, metas de comprensión y desempeños de comprensión).
Asequibles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes están en capacidad de trabajarlos, a la vez que representan un desafío para ellos. ▪ Siempre pueden estudiarse a mayor profundidad.
Interesantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes y docentes los encuentran motivantes e interesantes. ▪ Idealmente están relacionados con las pasiones del docente.
Ofrecen conexiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se relacionan con otros tópicos de la disciplina y con otras disciplinas. ▪ Se relaciona con el mundo real.

Metas de Comprensión:

<i>¿En qué medida plantea usted <u>MCS</u> claras y unívocas dentro de cada TG, que se enfocan en las comprensiones específicas que usted quiere que sus estudiantes desarrollen?</i>	
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienen sentido para los estudiantes. ▪ Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar. ▪ Están claramente escritas y los estudiantes las entienden. ▪ Son motivantes y llamativas para los estudiantes.
Centrales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Van a la esencia de la disciplina. ▪ Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (Conocimiento, Método, Praxis y Formas de Comunicación).
Concretas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son preguntas o afirmaciones observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión. ▪ Ayudan a la exploración del Tópico Generativo. ▪ Están claramente relacionadas entre sí.

Desempeños de Comprensión:

<i>¿En qué medida organiza usted ciclos de acciones en los cuales los estudiantes hacen visible su pensamiento y desarrollan su comprensión de las <u>MCs</u>?</i>	
Enganche	<ul style="list-style-type: none">Los estudiantes están activamente comprometidos con lo que están haciendo.Los estudiantes tienen claridad del propósito de lo que hacen.
Pensamiento	<ul style="list-style-type: none">Las acciones son variadas y ricas y requiere que los estudiantes vayan más allá de lo que saben.Invitan a los estudiantes a utilizar lo que saben en contextos nuevos y en formas diferentes.
Secuencia	<ul style="list-style-type: none">Están diseñados secuencialmente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que ya saben y teniendo en cuenta sus ideas y preguntas.Están organizados en desempeños de exploración, de investigación guiada y proyecto final de síntesis.
Dirección	<ul style="list-style-type: none">Los desempeños están claramente conectados con las <u>MCs</u>.Contribuyen a la comprensión de lo establecido en las <u>MCs</u> y del TG.

Valoración Continua:



<i>¿En qué medida se involucra a los estudiantes en ciclos de retroalimentación formal e informal con ellos mismos, otros y el profesor, acerca de los <u>DCs</u>?</i>	
Cíclica	<ul style="list-style-type: none">Las <u>VCs</u> están organizadas claramente en ciclos de retroalimentación que le ayudan al estudiante a desarrollar su comprensión en el tiempo.Son eventos de aprendizaje y son parte de un ciclo continuo.Estos ciclos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar al desarrollo de la comprensión.
Criterios	<ul style="list-style-type: none">Cuentan con criterios que son claros y enunciados explícitamente.Son pertinentes, es decir que están estrechamente vinculados con las <u>MCs</u>.Son públicos, es decir que todos los estudiantes los conocen y comprenden.Claramente reflejan las <u>MCs</u> y las Dimensiones de la Comprensión.Se relacionan con los desempeños de comprensión mas no se confunden con estos.
Variedad	<ul style="list-style-type: none">Hay equilibrio entre diferentes formas de autoevaluación, valoración de pares y del profesor.Cuenta con valoración tanto formal como informal.Involucra al estudiante en la autoevaluación y la reflexión sobre su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y de cómo lo está haciendo.
Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none">La retroalimentación proviene de diferentes fuentes: la ofrece el docente, los pares, los expertos, los padres.Las <u>VCs</u> ofrecen el tiempo para que los estudiantes usen la retroalimentación y enriquezcan su trabajo.

Diseñado por: María Ximena Barrera y Patricia León Agustí Adaptado por: Ana María de Samper

2.2.10. Adaptación Escolar.

La temática es objeto de investigación en países que han mostrado preocupación por dificultades que presentan estudiantes para adaptarse en grado primero, grado sexto y el ingreso a la universidad inclusive; demostrando que esta preocupación se ha globalizado, como lo evidencia Vogler y su equipo aportando una perspectiva de oportunidad cuando define las transiciones en la etapa infantil:

En los primeros ocho años de vida, los niños se enfrentan a muchos cambios importantes relacionados con los diferentes centros de aprendizaje, grupos sociales, roles y expectativas. Su capacidad de adaptarse a un ambiente tan dinámico y en constante evolución afecta directamente a su sentido de la propia identidad y condición dentro de la comunidad a corto y largo plazo. En particular, los momentos decisivos de mayor repercusión en la vida de los niños (como el hecho de “pasar” del jardín de infancia a la escuela primaria o de someterse a específicos ritos de paso propios de su cultura) representan desafíos y oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento en múltiples niveles. (Vogler P. C., 2008, pág. v)

En cuanto a las transiciones en primera infancia, el equipo refiere factores que intervienen y formas de intervenir con el fin de beneficiar estos procesos:

Varios ejemplos de este análisis demuestran de qué manera la colaboración multidisciplinar y las intervenciones sensibles a las diferencias culturales pueden dar como resultado una mejor participación tanto de los padres como de los niños en las transiciones cruciales que se producen durante la primera infancia. (Vogler, 2008, pág. v)

El equipo investigativo identificó puntualmente factores que afectan e influyen en las transiciones concluyendo con la formulación de recomendaciones para maestros de grado primero con el fin de beneficiar el proceso de adaptación de estudiantes y hacen claridad en que no pretenden aportar la receta mágica que garantiza el éxito en las transiciones, pero que son alternativa que aporta positivamente al proceso. El equipo llegó a concluir:

El maestro nunca debe servir para detener el curso del desarrollo infantil, sino continuar su potenciación al máximo en este momento de tránsito, de forma tal que sirva como punto de partida para la organización del trabajo pedagógico dirigido al logro de dicho desarrollo. Este es un proceso muy complejo, en el que intervienen múltiples factores, no solo de orden cognoscitivo e intelectual, sino también afectivos y motivacionales.

Están demostradas las enormes potencialidades de la etapa inicial y preescolar y al propio tiempo, indican la importancia de establecer el vínculo de dicha etapa y la subsiguiente; de intentar una adecuada articulación rigurosamente pensada, entre los niveles de educación inicial y preescolar y la educación primaria para favorecer así la escolarización de los niños y las niñas, evitando en lo posible los desajustes emocionales que pueden presentarse en los niños si no se les asegura un ambiente físico y psicológico en correspondencia con las posibilidades de su desarrollo. (Rodríguez, 2007, pág. 6)

El NAEYC parte de una revisión de estudios investigativos para realizar recomendaciones específicas dentro y fuera del aula para los maestros de los niños de 3 a 6 años aportando aquellos aspectos necesarios en la educación inicial que contribuyen al proceso de adaptación que se ha venido describiendo:

- “1. Potenciar el interés natural de los niños en las matemáticas y su disposición a utilizarlas para dar sentido a su mundo físico y social.
2. Basarse en las experiencias y conocimientos previos de los niños, incluidos los familiares, lingüísticos, culturales, y los de su comunidad, sus aproximaciones individuales al aprendizaje, y sus conocimientos informales.
3. Fundamentar los currículos de matemáticas y las prácticas docentes en el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico, físico, social y emocional, de los niños.
4. Utilizar currículos y prácticas docentes que fortalezcan los procesos infantiles de resolución de problemas y razonamiento, así como los de representación, comunicación y conexión de ideas matemáticas.
5. Asegurar que el currículo sea coherente y compatible con las relaciones y secuencias conocidas de las ideas matemáticas fundamentales.
6. Facilitar que los niños interactúen de forma continuada y profunda con las ideas matemáticas clave.
7. Integrar las matemáticas con otras actividades y otras actividades con las matemáticas.

8. Proporcionar tiempo suficiente, materiales, y apoyo del maestro para que los niños se impliquen en el juego, un contexto en el que explorar y manipular ideas matemáticas con vivo interés.

9. Introducir activamente conceptos matemáticos, métodos, y lenguaje a través de diversas experiencias y estrategias de enseñanza apropiadas.

10. Apoyar el aprendizaje de los niños mediante la evaluación continua y reflexiva del conocimiento, destrezas y estrategias de todos los niños.” (NAEYC, 2013. Pág. 4)

3 DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo contempla la postura investigativa desde la cual se realiza el estudio, de tal forma que se organiza la ruta de investigación a seguir con elementos propios del diseño de Investigación - Acción de enfoque cualitativo, aprovechando, ventajas de realizar análisis cualitativo partiendo de la observación como herramienta principal, que se enriquece con análisis cuantitativo de los resultados que genera la intervención realizada en un grupo de 26 niños de grado transición para hacer interpretaciones que den cuenta de los objetivos planteados.

3.1. ENFOQUE

La presente se concibió como investigación de orden descriptivo con tendencia interpretativa y carácter abierto que permite en su trayecto seleccionar y construir instrumentos o herramientas para recoger información y analizar datos. Se considera que este enfoque es el más apropiado para el aula de clase de transición 01 en el GBM, porque permite conocer el grupo de estudiantes, a la vez que se avanza en el conocimiento de las relaciones espaciales y en la exploración de estrategias que favorezcan desarrollo y que surgen también de los intereses que manifiestan y las necesidades que demuestran. (Goetz, J. y Le Compte, N.,1982)

La observación de tipo participativo será principal fuente de documentación ya que los estudiantes desarrollarán una unidad didáctica diseñada especialmente y gestionada por la docente investigadora; se tendrán en cuenta reacciones, comentarios y sugerencias que aporten los participantes. (Woods,(1988) y Guber,(2001)). También, tiene lugar una relación de “paralelismo” entre investigación y

acción (enseñanza-aprendizaje) debido a que será posible analizar procesos de enseñanza y aprendizaje de relaciones espaciales. (Woods, 1988)

El análisis cualitativo, se entiende como lo describe Woods (1988): una ordenación y categorización de información que permita la formación de conceptos, modelos y tipologías; para llegar a sistematizar experiencias en el aula de las cuales se irá aprendiendo a la luz de fuentes bibliográficas; como propone Melanie Uttech:

“los docentes en el aula son los más capacitados para investigar en su entorno, solo le falta aprender a sistematizar y analizar los datos para poder aprender de los estudiantes...la investigación cualitativa explora y examina con detalle y profundidad las experiencias” (2006)

Sin embargo, los datos que arrojen observaciones en cuanto al desempeño de estudiantes durante las sesiones de trabajo serán registrados en listas de chequeo, entonces también es necesario un análisis de orden cuantitativo que dará a este estudio un carácter mixto en su componente de análisis.

3.2 ALCANCE

Desde el momento de indagación por la problemática que se quiere investigar, la pregunta se ha ido transformando con ayuda de la consulta bibliográfica y la observación focalizada de situaciones institucionales cotidianas y que posiblemente tienen mucho que ver con las rupturas que generan los procesos de adaptación.

Inicialmente la investigación se concibió de carácter exploratoria (Hernández et al, 1994) porque permitió procesos de indagación, examinando un tema poco estudiado a nivel nacional y del que poco se conoce en el ámbito educativo de educación infantil: las relaciones espaciales; y la forma en que puede llegar a

contribuir con el mejoramiento de una problemática propia del GBM durante la etapa de adaptación, implementando nuevas estrategias en el aula y fuera de ella.

También es posible afirmar que es un estudio descriptivo porque permite especificar características del tema de investigación que está siendo analizado, conceptos o variables que tienen que ver con él. (Hernández et al, 1994).

3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para encontrar una ruta investigativa apropiada para el estudio que se ha planteado hay que aclarar el modelo de investigación: Investigación – Acción Pedagógica comprendida como la sistematización y análisis que hace la investigadora de su práctica con miras a buscar alternativas y estrategias que le permitan solucionar situaciones propias del grupo de estudiantes. (Gómez, 2009)

Este proceso comienza con una unidad piloto que permite conocer y caracterizar el grupo de estudiantes, presentando otras opciones y materiales para vivenciar las relaciones espaciales de tal forma que su proceso de comprensión abarque la exploración, investigación y profundización. (Blythe, 1999)

Se diseñó luego, una unidad didáctica basada en la EpC, para ser implementada durante 10 sesiones de trabajo ejecutadas en 2 o 3 sesiones por semana, más una de cierre que permita poner en práctica las relaciones espaciales en una actividad significativa para los estudiantes.

El proceso se monitoreó con diario de campo, listas de chequeo, rúbricas de valoración, videos, representaciones gráficas de los estudiantes, que se convierten

en artefactos útiles registrando los procesos que genera la investigación. (Goetz y Le Compte, 1982)

En el proceso de análisis de información recogida se elaboran matrices de flujo de doble entrada que permiten observar comparar e interpretar información recogida para luego ser triangulada y analizada desde la teoría que enmarca el presente estudio.

3.4 LA POBLACIÓN

La intervención se realiza con el grupo 01 durante el primer período del año 2016, y el análisis de resultados se elabora en la medida en que se recolecta información durante el primer semestre de 2016.



Figura No. 4 El grupo de transición 01

Los estudiantes que participaron en el estudio son los 26 que hacen parte del grupo transición 01 y que asisten al GBM en la jornada de la tarde del 2016. Son 10 niñas y 16 niños que iniciaron el año con 5 años cumplidos a excepción de un niño y una niña que estaban próximos a cumplirlos.

La IED Gabriel Betancourt Mejía se encuentra ubicada en la localidad de Kennedy, en el barrio Tintal de estrato 2, con aproximadamente 1200 estudiantes por jornada, y específicamente en primera infancia 104 estudiantes: 1 pre-jardín, 1 jardín y 2 transiciones; donde la caracterización socio-demográfica se obtiene a través de encuesta de caracterización, y el diligenciamiento del formato de tabulación, que permite conocer de forma general, algunas características que definen particularidades del grupo T.01, es así como, se puede observar que las actividades de tipo familiar durante el tiempo libre se encuentran en su gran mayoría ver televisión, visitar parques y visitar el centro comercial (*mesoespacio*).

El grupo es heterogéneo: las edades de los padres están entre los 20 y los 50 años, el nivel de escolaridad se encuentran en todos los niveles: primaria, la mayor parte terminaron la secundaria, algunos son tecnólogos y hay dos profesionales. Su vivienda se encuentra ubicada en los barrios Patio Bonito, María Paz, Llano Grande, Tintal y Castilla. La mayoría de familias son monoparentales o constituidas con tíos y abuelos. Los padres son empleados, de las madres la mayoría son empleadas, lo cual hace que los estudiantes pasen la mayor parte del tiempo al cuidado de terceras personas. (Ver anexo No. 2)

Esta información permite observar características variadas de hogares y estudiantes que en su actuar evidencian situaciones comunes: la ausencia de padres en el hogar, ausencia de pautas de crianza; desarrollo de procesos de aprendizaje, crecimiento y madurez que se encuentran en diferentes niveles a pesar de contar con al menos un año de escolarización a excepción de un estudiante.



Figura No. 5 Actividades exploratorias

Durante la etapa diagnóstica se implementa una unidad didáctica piloto que fue construida teniendo en cuenta el plan de estudios, buscando encontrar la ruta adecuada para el diseño de la Unidad Didáctica que abordara las relaciones espaciales, aquí se evidencian serias dificultades para escuchar y seguir instrucciones afectando el normal desarrollo de una jornada, aspecto fundamental para el diseño porque se respetan los tiempos que requieren para disponerse a la realización de una actividad.



Figura No. 6 Exploración de los espacios institucionales

Se identifica que entregar información de actividades y eventos con anterioridad prepara y dispone al grupo de forma positiva, de lo contrario, reacciona de forma negativa ante las sorpresas, presentando dificultad para expresar o manifestar sorpresa y asombro que se confunden con la indisciplina y la agresividad.



Figura No. 7 Avisar con anticipación funciona con 01

Llevar invitados al aula requiere de preparación, informar al grupo para que asuma la experiencia con respeto, atención y disposición para participar, de lo contrario los eventos son tediosos por la recurrencia en los llamados de atención a los estudiantes dispersos que no demuestran interés.



Figura No. 8 Falta de interés y atención

Toda esta información fue fundamental para planear y anticipar actividades garantizando el desempeño de estudiantes hacia el logro de las metas propuestas en cada sesión, también haciendo consciente a la docente de las particularidades del grupo atendiendo de forma eficiente el desarrollo de cada jornada.



Figura No. 9 En la fiesta de bienvenida y en la biblioteca atendiendo las normas.

En el anexo No. 4 se puede observar estos referentes y en adición se observa el manejo que tiene el grupo frente a la relación topológica: largo-corto; en desplazamientos donde los estudiantes demostraron que conocen las relaciones cuando se solicita que sigan una instrucción, por ejemplo: arriba-abajo, grande-pequeño. Cuando se solicitó que las identificaran en la estructura del colegio, en el aula o con objetos, preferían señalar con la mano reforzando con expresiones: allá, aquí, este, esa, etc., demostrando que no hacen uso de lenguaje espacial.



Figura No. 10 Señalizan con la mano.

Los estudiantes presentan habilidad para responder preguntas en cualquier actividad propuesta independientemente del carácter si se es tímido o extrovertido, incluso cuando no conocen la respuesta a lo que se está preguntando porque expresan con: “No sé” o negando con la cabeza. Sin embargo, no demostraron capacidad para preguntar o expresar dudas, tal vez por esta razón algunos estudiantes no lograron seguir instrucciones, principalmente en representaciones.



Figura No. 11 Representaciones gráficas

Por otro lado, la docente directora del grupo trabaja con el GBM hace 11 años en preescolar, pero tiene 25 años de experiencia trabajando con lo público y lo privado desde el año en que terminara pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional (1991). También trabajó con grupos de primaria y secundaria como parte del programa de intensificación en inglés. Durante su desempeño se ha preocupado por alimentar su curiosidad y la inquietud por mejorar cada año para brindar a los estudiantes mejores experiencias de aprendizaje: cursó especialización en Dificultades del Aprendizaje; y también Inglés, Francés, seminarios, congresos, PFPDs en temáticas relacionadas con la educación inicial. Permitiendo alimentar así la práctica pedagógica con nuevas técnicas, recursos, metodologías, enfoques.



Figura No. 12 La práctica docente

3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A lo largo del proceso de la revisión documental se han encontrado aspectos observables que permitirán orientar el estudio a saber:

3.5.1 Microespacio:

Se podrá observar acciones de los estudiantes, lenguaje, modelización y representaciones gráficas de objetos. Las relaciones topológicas, proyectivas y métricas.

3.5.2. Mesoespacio:

En la cual los estudiantes darán cuenta de la ubicación de sí mismos, de objetos y de ubicar a otros.

3.5.3 Macroespacio:

Se obtendrá información a través de actividades y manifestaciones de los estudiantes cuando referencian un lugar diferente a la casa o el colegio.

3.5.4 Relaciones espaciales

La forma en que se relacionan los estudiantes espacialmente en diferentes lugares del colegio, el uso adecuado de espacios y objetos con los cuales trabaja cotidianamente. Esta información es observable en listas de chequeo para cada sesión de trabajo y en representaciones que el niño realiza.

3.5.4.1 Relaciones topológicas

Son aquellas que no varían ni por estirar ni por girar como el número de lados, la relación abierto-cerrado, y la ordenación de objetos.

3.5.4.2 Relaciones proyectivas

Aquellas que varían de acuerdo al punto de proyección: arriba-abajo, derecha-izquierda, detrás-delante, entre otras.

3.5.4 Lenguaje espacial

La utilización de palabras que comunican la posición de objetos, de personas, desplazamientos, comparaciones, etc. permitirá a los estudiantes demostrar avance en su pensamiento espacial.

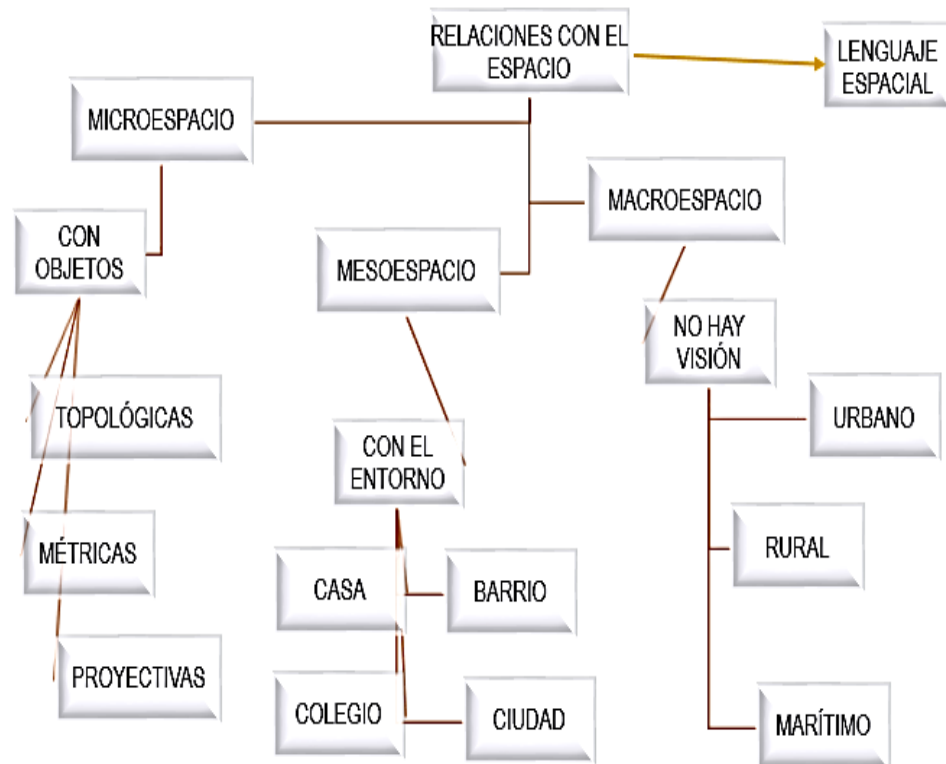


Figura No. 13 Categorías de análisis de las relaciones espaciales.

3.5.5 Adaptación escolar

La información que se recolecta durante las sesiones en listas de chequeo que hacen referencia al proceso que tienen los niños en cuanto a:

3.5.5.1 Relación con los docentes

Está dada por la forma en que atienden las indicaciones de las docentes, la forma en que comunican sus experiencias, sentimientos, e inquietudes durante cada actividad.

3.5.5.2 Relación entre estudiantes

Se evidenciarán las situaciones conflictivas, de comunicación, de solidaridad, de apoyo que generan las actividades durante cada sesión.

3.5.5.3 Escucha y seguimiento de instrucciones

En el inicio de cada jornada se realiza un conversatorio para organizar las actividades del día, para dar instrucciones o para compartir las tareas que se han dejado en casa.

3.5.5.2 Evaluación

Espacios en que los niños puedan comparar sus procesos, de tal forma que puedan expresar los cambios que están experimentando, avances en sus conocimientos, en sus desempeños darán cuenta de la forma en que se van adaptando a la institución.

Esta categorización es emergente en la medida en que hace parte de las dificultades que presentan los estudiantes para involucrarse en las rutinas académicas durante las primeras jornadas.



Figura No. 14 Categorías de análisis emergentes de la adaptación escolar.

3.6. DISEÑO DE INSTRUMENTOS

En primeras indagaciones que se hacen alrededor de la problemática que ocupa la investigación se realizan entrevistas no estructuradas a docentes de primaria y preescolar donde se recogió información con la siguiente pregunta:

PREGUNTA ¿CUALES SON LAS PRINCIPALES DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS QUE LLEGAN DE TRANSICIÓN, EN RELACION CON LA ADAPTACION AL PLAN DE ESTUDIOS PLANTEADO PARA GRADO PRIMERO?

Figura No. 15 Pregunta a docentes de primaria y preescolar

Como segundo paso, se utilizó la siguiente tabla que recogió la información documental, organizando los trabajos investigativos encontrados que permitieran dar fundamento, justificar y dar cuenta de la pertinencia del estudio:

INVESTIGACIONES	AMBITO	AÑO	CONTENIDO

Figura No. 16 Organizador gráfico para las investigaciones en relaciones espaciales

Posteriormente y para encontrar claridad en la información recolectada en torno a relaciones espaciales, se diseña una matriz de flujo documental de doble entrada, que requirió de dos tablas dada la extensión de la información la cual permite visualizar, ordenar y comparar datos en categorías operativas y datos conceptuales, con el fin de realizar análisis de antecedentes investigativos:

Categorías Investigación*	Concepción de espacio	Pensamiento espacial	Sentido espacial	Relaciones espaciales y temporales	Habilidades espaciales	Desarrollo espacial	Habilidades motoras en el desarrollo espacial
1							
2							

Categorías Investigación*	Lenguaje espacial	Prácticas educativas	Evaluación	Desarrollo espacial en el currículo	Dificultades asociadas con el desarrollo espacial.		
1							
2							

Figura No. 17 Organizadores para la información que arrojan las investigaciones encontradas en el rastreo bibliográfico.

NOMBRE ESTUDIANTE	RELACIONES											
	MICROESPACIO				MESOESPACIO				MACROESPACIO			
	LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R
1												

LO: logró el objetivo
SI: siguió la instrucción
UL: utilizó lenguaje espacial
R: representación

Figura No. 19 Primeras listas de chequeo

En la recolección de información se evidenció que las listas de chequeo no aportarían información concluyente de las categorías y subcategorías de análisis por lo cual se creó una matriz para cada sesión que observara los desempeños alcanzados por los estudiantes y el logro de las metas propuestas:

LISTA DE CHEQUEO SESION 1						
NOMBRES	METAS DE COMPRENSIÓN No 1		METAS DE COMPRENSIÓN No 2	METAS DE COMPRENSIÓN No 5		METAS DE COMPRENSIÓN No 6
	D 1.1	D 1.2	D 2.1	D 5.1	D 5.2	D 6.3

Figura No. 20 Lista de chequeo para los desempeños en cada sesión.

También se crearon rúbricas de evaluación para hacer seguimiento al proceso de ejercitación de las relaciones espaciales:

TABLA No 4

RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE DESEMPEÑOS DE CADA SESION

	1	2	3	4
Relación con el Espacio: MACROESPACIO, MESOESPACIO, MICROESPACIO	El estudiante se relaciona con el espacio, haciendo uso de las herramientas que se le proporcionan, demostrando su interés a través de la participación.	El estudiante se relaciona con el espacio, haciendo uso de las herramientas que se le proporcionan.	El estudiante se relaciona con el espacio.	El estudiante no prefiere participar en la actividad.
Dominio de la relación	El estudiante demuestra dominio de la noción, utilizando el vocabulario para describir y dar ejemplos.	El estudiante demuestra dominio de la noción, sin usar en descripciones o ejemplos.	El estudiante identifica la noción pero falta mayor apropiación.	El estudiante no tiene dominio de la noción, se le dificulta su utilización al hacer descripciones.
LENGUAJE	El estudiante expresa con las palabras adecuadas el lugar donde se encuentran los objetos.	El estudiante utiliza palabras y señales para expresar el lugar donde se encuentran los objetos.	El estudiante utiliza señales para expresar el lugar donde se encuentran los objetos.	El estudiante presenta dificultad para expresar el lugar donde se encuentran los objetos.
Atención, Escucha y Seguimiento de instrucciones	El estudiante atiende, escucha y sigue las instrucciones de la actividad aclarando dudas e inquietudes a través de preguntas.	El estudiante atiende, escucha y sigue las instrucciones de la actividad.	El estudiante atiende, escucha pero presenta dificultad para seguir las instrucciones de la actividad.	El estudiante requiere de repetir las instrucciones para realizar la actividad.
Relación con los docentes	El estudiante comunica sus experiencias, sentimientos, e inquietudes durante cada jornada, demostrando confianza con la docente.	El estudiante comunica sus experiencias, sentimientos, e inquietudes durante cada jornada.	El estudiante comunica sus experiencias, sentimientos, e inquietudes cuando se le pregunta.	El estudiante no comunica sus experiencias, sentimientos, e inquietudes.
Relación con los estudiantes	El estudiante se involucra en situaciones comunicativas, de solidaridad, de apoyo, etc., que generan las actividades durante el desarrollo de cada sesión.	El estudiante se involucra en situaciones comunicativas, que generan las actividades durante el desarrollo de cada sesión.	El estudiante se involucra en las situaciones comunicativas que generan las actividades, cuando se le solicita, o se le pregunta.	El estudiante no prefiere participar en las situaciones comunicativas que generan las actividades.

Luego, la implementación de las unidades propuestas se va mejorando de acuerdo con la información que se va recolectando a través de la observación, consignando en el registro semanal de observación:

REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA
 Fecha: _____

GRUPO: TRANSICIÓN 01
LILIANA SEPULVEDA OLMOS.

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación

Figura No. 21 Organizador gráfico para el registro semanal de aspectos interesantes para el estudio.

Como siguiente paso se diseña un documento para las observaciones al término de cada jornada, complementando con los registros realizados en vídeos, fotos y representaciones:

FECHA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACION	REGISTRO

Figura No. 22 Organizador gráfico para el registro de observaciones diarias.

Y el registro de vídeos es consolidado en una tabla que permite revisar y analizar la información recogida:

OBSERVACIONES DE VIDEOS			
VIDEOS UNIDAD DIDACTICA	DURACIÓN	OBSERVACIONES	
		TIEMPO	DATOS OBSERVADOS

Figura No. 23 Organizador gráfico para los registros en vídeo.

Para finalizar el proceso se elabora también una matriz que permite contrastar interpretaciones del diario de campo con información teórica y así triangular datos en la construcción de las conclusiones:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS/ SUBCATEGORIAS	QUE SE ENCONTRÓ EN LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	EXPLICACIONES Y TEORÍA DESDE LOS REFERENTES TEÓRICOS

Figura No. 24 Organizador gráfico para el registro de información arrojada en el diario de campo de acuerdo a las categorías de análisis.

Y para la construcción de la reflexión pedagógica se utiliza el *IDEARIO*, documento implementado por el apoyo pedagógico del proyecto 901 para la primera infancia en el distrito. (Ver Anexo No. 6, documento complementario)

3.7. Plan de acción.

El estudio contempla una intervención con dos etapas que permite avanzar en el conocimiento de la forma en que se relacionan espacialmente los niños : una primera etapa trabajando para establecer un diagnóstico del grupo: “En el Reino del Gabriel...”, que a través de ejercicios basados en D’Amore et al.(2015), de Berthelot y Salin (1994)y del NCRNA (2014) permitirán observar y conocer el proceso de desarrollo de las relaciones espaciales y su incidencia en la adaptación escolar a través de listas de chequeo.

En la segunda etapa, la intervención con una propuesta lúdica, integral y participativa, estructurada en una unidad didáctica diseñada desde el enfoque de EPC, que pretende acercar a estudiantes a las relaciones espaciales respetando principios y pilares que hacen parte del lineamiento curricular y también apoyándose en los aportes de investigaciones que han hecho en este campo, constituyéndose en una propuesta diferente y novedosa para los niños del GBM. (MEN, 1997)

Para este fin se utiliza un organizador gráfico que permite visualizar la unidad didáctica con la cual se trabaja, de forma global y ordenada: (Blythe, 1999)

3.7.1 Unidad didáctica diagnóstica

El diseño de esta unidad se fue elaborando a medida en que los estudiantes iban respondiendo a las actividades propuestas, observando los tiempos que

requieren para organizarse y entender las instrucciones necesarias para el desarrollo de las mismas, teniendo en cuenta desempeños, intereses, técnicas, materiales, y elaboración de representaciones. Los hilos conductores son planteados desde el plan de estudios institucional y con actividades para que los estudiantes conozcan e interactúen en la institución. El tópico generador fue construido desde los estudiantes y su interés por las historias plenas de fantasía e imaginación, en esta fase no se logra que los estudiantes propongan el nombre, como usualmente se hace.

HILOS CONDUCTORES: ¿Cómo es el lugar donde estudio? ¿A quién encuentro en el colegio? ¿Cuáles lugares y objetos del colegio conozco? ¿Cuáles son las normas de uso de cada espacio que hace parte del Colegio?

Tópico Generador



Metas de Comprensión

<p>CONOCIMIENTO MC1. Los estudiantes comprenderán que el colegio tiene diferentes espacios físicos que pueden frecuentar.</p>	<p>MÉTODO MC2. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca de objetos y lugares propios del colegio y su ubicación.</p>
<p>PROPÓSITO MC3. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca de las relaciones espaciales apropiadas para su edad.</p>	<p>COMUNICACIÓN MC4. Los estudiantes reconocerán que pueden relacionarse con las personas que laboran en la administración, coordinación, biblioteca y en otros grados.</p>

MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
1.	<p>1.1. Los estudiantes identifican caminos largos y cortos en los recorridos diarios del comedor escolar al salón de clase. Juego: "Camina, camina."</p> <p>1.2. Los estudiantes identifican riesgos y normas para el tránsito por los corredores y pasillos del colegio.</p> <p>1.3. Los estudiantes realizan desplazamientos siguiendo instrucciones de movimientos y cambios de dirección: "A la caza del tesoro"</p> <p>1.4. Los estudiantes practican ejercicios de desplazamientos y coordinación en los recorridos realizados: "El dragón de fuego"</p> <p>1.5. Los estudiantes juegan "una historia: muchas elecciones" evidenciando la apropiación de la noción largo-corto y su ubicación espacial.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar los recorridos propuestos.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo.</p> <p>Formal: Rúbrica No. 1 para la valoración del desempeño de comprensión 1.6. (Ver Anexos)</p>
1.	<p>1.6. Los estudiantes identifican caminos largos y cortos en los recorridos diarios del comedor escolar al salón de clase. Juego: "Camina, camina."</p> <p>1.7. Los estudiantes identifican riesgos y normas para el tránsito por los corredores y pasillos del colegio.</p> <p>1.8. Los estudiantes realizan desplazamientos siguiendo instrucciones de movimientos y cambios de dirección: "A la caza del tesoro"</p> <p>1.9. Los estudiantes practican ejercicios de desplazamientos y coordinación en los recorridos realizados: "El dragón de fuego"</p> <p>1.10. Los estudiantes juegan "una historia: muchas elecciones" evidenciando la apropiación de la noción largo-corto y su ubicación espacial.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar los recorridos propuestos.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo.</p> <p>Formal: Rúbrica No. 1 para la valoración del desempeño de comprensión 1.6. (Ver Anexos)</p>

MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
1.	<p>1.11. Los estudiantes identifican caminos largos y cortos en los recorridos diarios del comedor escolar al salón de clase. Juego: "Camina, camina."</p> <p>1.12. Los estudiantes identifican riesgos y normas para el tránsito por los corredores y pasillos del colegio.</p> <p>1.13. Los estudiantes realizan desplazamientos siguiendo instrucciones de movimientos y cambios de dirección: "A la caza del tesoro"</p> <p>1.14. Los estudiantes practican ejercicios de desplazamientos y coordinación en los recorridos realizados: "El dragón de fuego"</p> <p>1.15. Los estudiantes juegan "una historia: muchas elecciones" evidenciando la apropiación de la noción largo-corto y su ubicación espacial.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar los recorridos propuestos.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo.</p> <p>Formal: Rúbrica No. 1 para la valoración del desempeño de comprensión 1.6. (Ver Anexos)</p>
MC ²	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
2.	<p>2.1 Los estudiantes elaboran líneas que representan los recorridos y las formas de desplazamientos realizados.</p> <p>2.2 Los estudiantes identifican en un plano los espacios que hacen parte de la institución.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y</p>
	<p>2.3 Los estudiantes trazan en un plano los recorridos que se pueden realizar en el colegio.</p> <p>2.4 Los estudiantes elaboran dibujos de los lugares que hacen parte del colegio.</p>	<p>heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo. (Ver anexos)</p> <p>Formal: Rúbrica No. 2 para la valoración del desempeño de comprensión 2.4 y 2.6. (Ver anexos)</p>

MC ³	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
3.	<p>3.1 Los estudiantes realizan la lectura de un cuento: “Caperucita Roja”, “Pulgarcito” o “Hansel y Gretel” de acuerdo a la elección que realice el grupo.</p> <p>3.2 Los estudiantes realizan ordenación de objetos por tamaño. (Variación: identificar el objeto ausente)</p> <p>3.3 Juego de desplazamientos: Los estudiantes seguirán instrucciones para desplazarse en el tablero de ajedrez.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo.</p> <p>Formal: Rúbrica No. 3 para la valoración del desempeño de comprensión 3.4, 3.5 y 3.6.</p>
MC ⁴	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
4.	<p>4.1 Los estudiantes participan en la consecución de fotocopias, materiales de trabajo y equipos necesarios para las actividades en el aula.</p> <p>4.2 Los estudiantes realizan visitas a la orientación y coordinaciones para realizar consultas y reportes de acuerdo con las situaciones cotidianas que se presentan.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo. (Ver Anexos)</p> <p>Formal: Rúbrica No. 4 para la valoración del desempeño de comprensión 4.4 (Ver Anexos)</p>

Esta elaboración permitió construir, después, de forma rigurosa, la Unidad Didáctica Basada en Relaciones Espaciales, porque permitió conocer el grupo en cuanto los temas más atractivos son los relacionados con historias mágicas y fantásticas; también en cuanto a capacidades y habilidades, las cuales se hacen visibles en la participación y la disposición de cada uno de los participantes.

En el desarrollo de esta unidad, se encontró también que se pierde interés, atención y concentración en experiencias sorpresa, es necesario prepararlos

contando las situaciones o actividades a las cuales enfrentarán anticipadamente, para así mantener la atención y concentración. Por otro lado, existen jornadas en que los estudiantes no alcanzan disposición suficiente para atender las actividades propuestas, si en estos momentos se recurre a la representación a través del dibujo, modelado con plastilina, pintura o elaborar manualidades se canalizan energías, y la atención se recupera.

También hay que tener en cuenta que el número de actividades depende de la técnica a utilizar, es decir, si es un conversatorio se toma un tiempo de 40 a 60 minutos, la preparación del mismo; mientras que, si se va a explorar espacios, el tiempo oscila entre 10 y 15 minutos.

Esta unidad diagnóstica también permitió familiarizar a los estudiantes con espacios poco explorados, con personas que laboran, con materiales y recursos que se irán utilizando más adelante.

El nombre para la unidad didáctica suele ser propuesto por los estudiantes, en este caso se eligió un título que fuera motivador para ellos, debido a que el ejercicio no reportó mayor interés, sólo 7 estudiantes entregaron propuestas con nombres que no cumplían con los requisitos de un tópico generador. Tal vez esto sucedió debido a la falta de experiencia con esta clase de tareas familiares. Sin embargo, teniendo en cuenta la lectura realizada en el taller de la biblioteca escolar del cuento “No quieres ser prisionero de un pirata” despertó su curiosidad, su interés y atención alrededor del tema, fue elegida la aventura pirata.

Para emprender dicha aventura es necesario familiarizar a los estudiantes con vocabulario propio del tema: tesoro, pirata, corsario, barco, mapa, aventura y la forma en que se lee un mapa.

Después encontrar que el grupo está preparado y dispuesto para la aventura pirata de los estudiantes surgió, a través de una lluvia de ideas, la lista de cosas necesarias para convertirse en piratas y para realizar la aventura.

3.7.2 Unidad Didáctica: ¿Qué puedo conocer en una aventura pirata?

HILOS CONDUCTORES: ¿Cómo es el lugar donde estudio? ¿Cómo puedo llegar a los lugares del colegio que conozco? ¿Puedo orientar a otros para que encuentren un lugar del colegio?

Tópico Generador



Metas de Comprensión

<p>CONOCIMIENTO</p> <p>MC1. Los estudiantes demostrarán comprensión de relaciones espaciales topológicas y proyectivas.</p> <p>MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del <i>microespacio</i>, <i>mesoespacio</i> y <i>macroespacio</i> con el cual interactúan diariamente.</p>		<p>MÉTODO</p> <p>MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.</p>
<p>PROPÓSITO</p> <p>MC4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del juego del ajedrez.</p> <p>MC5. Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.</p>		<p>COMUNICACIÓN</p> <p>MC6. Los estudiantes expresarán a través del lenguaje cómo se relacionan espacialmente con las personas, con los objetos y con los lugares con los que interactúan en la institución.</p>
MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
1.	<p>1.1 Los estudiantes reconocen el mapa del salón de clase.</p> <p>1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a otros.</p> <p>1.3 Los estudiantes dan las instrucciones al robot Nao para que pueda llegar a un sitio determinado de acuerdo con el mapa entregado.</p> <p>1.4 Los estudiantes identifican diferentes formas para realizar desplazamientos: rápido, más rápido, lento, más lento.</p> <p>1.5 Realizan desplazamientos por el aula de clase siguiendo los ritmos que escuchan.</p> <p>1.6 Los estudiantes interpretan una canción y realizan la coreografía demostrando que se ubican espacialmente.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión.</p> <p>Formal: Rúbrica para la valoración del desempeño de comprensión.</p>
2.	<p>2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.</p> <p>2.2 Los estudiantes elaboran modelos y representaciones de algunos espacios institucionales conocidos.</p> <p>2.3 Los estudiantes realizan diferentes recorridos en el tapete de ajedrez.</p>	

MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
3.	<p>3.1 Los estudiantes elaboran dibujos de los lugares que hacen parte del de aula y del colegio.</p> <p>3.2 Los estudiantes identifican los espacios que hacen parte del aula y de la institución.</p> <p>3.3 Los estudiantes trazan en un mapa los recorridos que se pueden realizar en el aula y en el colegio.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. (Anexo No.)</p> <p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo. (Anexo No.)</p> <p>Formal: Rúbrica para la valoración del desempeño de comprensión.</p>
MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
4.	<p>4.1 Los estudiantes escucharán la historia “El país de vainilla y chocolate”</p> <p>4.2 Los estudiantes interactuarán con el tablero de ajedrez reconociendo cada una de sus partes.</p> <p>4.3 Los estudiantes reconocerán las piezas que hacen parte del juego del ajedrez.</p> <p>4.4 Los estudiantes se ubicaran correctamente caracterizando el peón, la torre, el caballo y el alfil en el tablero de ajedrez.</p> <p>4.5 Los estudiantes movilizaran en el tablero los transportes creados en origami con las piezas del ajedrez de acuerdo a instrucciones gráficas recibidas por sus compañeros.</p> <p>4.6 Los estudiantes construirán gráficamente los movimientos realizados en el tablero de ajedrez, con la ayuda de pentominós.</p>	<p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p> <p>Informal: Se realizaran conversatorios que permitan a los estudiantes expresar pensamientos y sentimientos al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>Formal: Se realizarán los tres procesos de evaluación fundamentales (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), con la ayuda de listas de chequeo al finalizar de cada sesión. Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo)</p> <p>Formal: Rúbrica para la valoración del desempeño de comprensión.</p>

MC	Desempeños de Comprensión	Valoración Continua
5.	<p>5.1 Los estudiantes realizan hipótesis e inferencias de las imágenes que observan.</p> <p>5.2 Los estudiantes realizan descripciones de lugares, fotos y videos reportando la ubicación de personajes y objetos en gráficos.</p> <p>5.3 Los estudiantes elaboran modelos de lugares, objetos y personajes de la institución.</p> <p>5.4 Los estudiantes organizan una maqueta del colegio a partir de recuerdos, imágenes y videos.</p> <p>5.5 Los estudiantes transmiten los conocimientos que encontraron en la aventura pirata.</p> <p>5.6 Los estudiantes elaboran preguntas para NAO</p> <p>5.7 Los estudiantes conocerán el robot Nao, a través de preguntas.</p> <p>5.8 Los estudiantes demostrarán comprensión del reto planteado para Nao a través de la lectura de un mapa.</p> <p>5.9 Los estudiantes comunicaran a Nao una instrucción que permita avanzar en el recorrido propuesto para él</p>	<p>Formal: Evaluación del seguimiento de instrucciones en diálogos informales con los estudiantes y con lista de chequeo. (Ver Anexos)</p> <p>Informal: Se tendrán en cuenta la disposición y la participación de los estudiantes en las actividades a realizar.</p>
6.	<p>6.1 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de las personas con los que interactúa en la institución.</p> <p>6.2 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de los objetos con los que interactúa en la institución.</p> <p>6.3 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de los lugares con los que interactúa en la institución.</p>	

A continuación se encuentra la descripción de las sesiones que hacen parte de la intervención estructurada en fases que facilitan la comprensión del trabajo por realizar y a su vez organiza la información necesaria para cada una de las sesiones, dando cuenta de herramientas, preguntas, ambientes y situaciones (D'Amore et al., 2015).

Antes de iniciar se realizará una fase de preparación y motivación con el propósito de conocer y construir aquellos saberes previos que necesarios para emprender la búsqueda de tesoros, misiones que se llevaran a cabo para encontrar tesoros ocultos en los rincones del colegio.

Fase Previa: “**preparación de disfraces**” (40 min)

Para crear piratas ¿qué necesitamos? Con la ayuda de periódicos elaborar los sombreros de piratas, luego pintarlos de negro con estarcido ayudados de cepillos dentales usados.

Mientras la pintura seca, elaborar parches con cartulina de colores: amarillo, rojo, verde, morado y azul, para conformar equipos para la sesión siguiente. Se entregará a cada estudiante un cuadrado de cartulina con el dibujo del parche para que sacarlos con ayuda de punzón picando sobre la línea del dibujo.

Se evidenciará el manejo espacial del *microespacio* que tienen los estudiantes al manipular el material para construir disfraces, constituyéndose en oportunidad para evidenciar el lenguaje utilizado para referir los objetos que están construyendo. (Brousseau, 1997)

3.7.2.1 Sesión No. 1

MC1. Los estudiantes demostraran comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del meso espacio con el cual interactúan diariamente.

MC5. Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.

MC6. Los estudiantes expresarán a través del lenguaje como se relacionan espacialmente con las personas, con los objetos y con los lugares con los que interactúan en la institución.

Desempeños

- 1.1 Los estudiantes reconocen el mapa del salón de clase.
- 1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a los compañeros.
- 2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.
- 5.1 Los estudiantes realizan hipótesis e inferencias de los lugares y de las imágenes que observan.
- 5.2 Los estudiantes realizan descripciones de lugares, fotos y videos reportando la ubicación de personajes y objetos en gráficos.
- 6.3 Los estudiantes responden a preguntas relacionadas con la ubicación de los lugares de que dispone la institución.

Fase 1 “¿dónde estamos?” (15 min)

En el aula se realiza la reflexión alrededor de la pregunta: ¿Alguien sabe dónde queda el colegio? Tomando nota de respuestas que tengan lugar.

Esta fase permite a los estudiantes avanzar en el establecimiento de relaciones con el *mesoespacio* al *macroespacio*. Indagando por conocimientos previos para hacer indagación utilizando recursos tecnológicos de la institución.

Fase 2 “zoom” (40 min)

Previa solicitud del auditorio, donde se utilizarán recursos tecnológicos para ver en la pantalla grande, con ayuda de “Google Maps” el sitio donde se encuentra

ubicado el colegio, la ciudad, el país, el continente, hasta visualizar el planeta. Haciendo el ejercicio de preguntar nombres en el trayecto de vuelta del planeta al colegio.

Esta fase permite acercar a los estudiantes a través de la indagación en internet, a *macroespacios* con los cuales no tiene contacto. A manera de profundización y como apoyo en esta fase se invitará a los padres en la semana de receso a visitar el planetario, solicitando evidencias que se puedan compartir en el aula con fotos y dibujo que cada estudiante hará en el aula dando cuenta de la representación del espacio y de los objetos. (NRCNA, 2014)

3.7.2.2 Sesión No. 2

MC1. Los estudiantes demostraran comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del mesoespacio con el cual interactúan diariamente.

MC5. Los estudiantes expresarán a través del lenguaje como se relacionan espacialmente con las personas, con los objetos y con los lugares con los que interactúan en la institución.

Desempeño

1.1 Los estudiantes reconocen el mapa del salón de clase.

1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a otros.

1.4 Los estudiantes identifican diferentes formas para realizar desplazamientos: rápido, más rápido, lento, más lento.

1.5 Los estudiantes realizan desplazamientos por el aula de clase siguiendo los ritmos que escuchan.

2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.

5.1 Los estudiantes realizan hipótesis e inferencias de los lugares y las imágenes que observan.

Fase 1 “**adivina con los ojos**” (microespacio)

Se iniciará el proceso de búsqueda de tesoros con acciones de búsqueda, que despierten en los estudiantes la curiosidad y se sientan motivados a buscar objetos perdidos desarrollando habilidad para descubrir pistas e instrucciones.

Se proporcionan pistas (forma, tamaño, color, utilidad) con características de tres objetos que se han perdido en el salón para que los estudiantes por turnos puedan participar buscando los objetos. Ej. Busquemos con la mirada un objeto de color rojo, pequeño y redondo que sirve para lanzar hacia arriba... de tal forma que cuando crean haberlo encontrado puedan preguntar si es un balón... continuando con el ejemplo.

La instrucción descrita permite a los estudiantes demostrar el manejo que tienen de relaciones de orden topológico, y conforme al estudio realizado por el NAEYC (2013), hace parte de la reorganización y abstracción del espacio en cual se encuentra; también, como en los planteamientos de Ruiz-Higueras (2013), y Brousseau (D'Amore et al., 2015) esta actividad permite reconocer a través de descripciones de objetos, el desarrollo del conocimiento del espacio sensible.

Para la búsqueda de tres objetos utilizando solamente la mirada, se propone una actividad de 15 minutos donde se dediquen 5 minutos para cada objeto.

Fase 2 “**descubriendo la sorpresa**” (mesoespacio)

Se inicia con un conversatorio valorando la capacidad de seguir instrucciones de parte de los asistentes, mirando quien realmente lo logra, y quién necesita practicar más en casa jugando con familiares. Los compañeros pueden colaborar si ven algo que ayude a descubrir las respuestas.

Enseguida se hablará del personaje invitado, dando pistas para que los asistentes descubran a la invitada estudiante de música, que trabajará una clase de ritmo y enseñará una canción pirata contemplando desplazamientos y movimientos.

Después de la presentación de la invitada la actividad contempla tres momentos en el salón sin mesas ni sillas:

- Imitación de animales, luego con el sonido del tambor los estudiantes harán desplazamientos imitando animales de acuerdo al ritmo rápido o lento con los ojos abiertos.
- Harán la imitación desplazándose con los ojos cerrados.
- Sentados en círculo repetirán con ayuda de palmas la letra de la canción:

“Había una vez un gran barco de piratas (2)

Que no podía (3) navegar

Pasaron 1, 2, 3, 4, 5, 6 semanas (2)

Y aquel gran barco (3) naufragó

Y si esta historia parece corta

Volveremos (2) a empezar”

Luego la cantarán siguiendo la coreografía con movimientos y desplazamientos de acuerdo a la letra. El ejercicio de esta sesión permitirá avanzar en la organización espacial, por medio de ejercicios corporales, se pone en práctica

el esquema corporal y la orientación espacial, aspectos importantes para los niños porque permiten el desarrollo intelectual, afectivo, y también la relación cuerpo-entorno. (Benavides, 2007)

3.7.2.3 Sesión 3

MC1. Los estudiantes demostraran comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del meso espacio con el cual interactúan diariamente.

MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.

MC6. Los estudiantes expresarán a través del lenguaje cómo se relacionan espacialmente con las personas, con los objetos y con los lugares con los que interactúan en la institución.

Desempeños

1.1 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a los compañeros.

2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.

3.1 Los estudiantes elaboran dibujos de los lugares que hacen parte del aula y del colegio.

6.2 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de los objetos con los que interactúa en la institución.

6.3 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de los lugares con los que interactúa en la institución.

Para esta sesión se ambienta previamente con avisos que permitan identificar los nombres de objetos que hacen parte del aula, ambientando la búsqueda de tesoros perdidos.

Fase 1 “**Nos convertimos en piratas**”

Inicialmente los estudiantes se caracterizan de piratas con el propósito de motivarlos en la búsqueda de un tesoro personal, colocando en cada puesto el número del tesoro que debe buscar. (15min)

Se hará una lectura conjunta del mapa, ubicando cada parte del salón y orientando con instrucciones claves para la misión a través de preguntas individuales que permitan ubicar las puertas, las ventanas, el escritorio en el mapa.

Fase 2 “**Encontrando mi tesoro**” (*mesoespacio*)

El estudiante que esté listo en el punto de partida, recibirá un mapa diseñado especialmente de acuerdo con la posición que tenga en el salón para encontrar un tesoro escondido (una moneda de chocolate). Para facilitar la movilidad dentro del aula la búsqueda de los tesoros se hará por grupos de 5 estudiantes o sea por mesa. En esta fase se tienen contemplados 50 minutos.

Esta fase permite que los estudiantes demuestren la comprensión que han alcanzado de las relaciones que establece con el *mesoespacio* tangible: el aula de clase; permitiéndole realizar procesos de reversibilidad como lo plantea Piaget (Ochaíta, 1983), cuando se le entrega el mapa para realizar desplazamientos desde lo abstracto para ejecutar acciones siguiendo instrucciones gráficas. También

permite establecer correspondencia entre el espacio real y el mapa, poniendo en evidencia las relaciones proyectivas. (NRCNA, 2014)

3.7.2.4 Sesión No.4

MC1. Los estudiantes demostraran comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del meso espacio con el cual interactúan diariamente.

MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.

MC5. Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.

MC6. Los estudiantes expresarán a través del lenguaje como se relacionan espacialmente con las personas, con los objetos y con los lugares con los que interactúan en la institución.

Desempeños

1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a los compañeros.

2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.

3.2 Los estudiantes identifican los espacios que hacen parte de la institución.

5.1 Los estudiantes realizan hipótesis e inferencias de los lugares y las imágenes que observan.

6.3 Los estudiantes responden a las preguntas relacionadas con la ubicación de los lugares con los que interactúa en la institución.

Fase 1 “**somos piratas**” (20 min)

Nuevamente como piratas se organiza el espacio del salón para las cuatro embarcaciones que serán construidas y lideradas por una madre de familia invitada y caracterizada de pirata. Cada embarcación tiene la misión de encontrar cuatro tesoros que están ocultos en el colegio, construir el baúl para guardar tesoros, ponerse un nombre y descubrir ¿por qué son tesoros valiosos? Para esta fase se solicitará a las familias material reciclable, la madre pirata ayudará con herramientas y procesos que los niños no pueden realizar, como recortar, pegar, uso de silicona, etc. mientras que los buscadores encuentran tesoros. Cada embarcación tiene también un capitán que dirigirá la misión de construcción y decoración mientras se hace la búsqueda.

Esta sesión permite integrar los padres de familia a los procesos y metodologías que vivencian los estudiantes dentro de la institución, motivando a las familias a trabajar en los ámbitos de aprendizaje y convivencia en aras de favorecer el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grupo 01.

Fase 2 “**Busquemos el gran tesoro**” (2 horas y 30 min)

Durante esta fase los estudiantes serán llevados individualmente a encontrar tesoros, para lo cual recibirán instrucciones verbales y encontrar el sitio donde se encuentran ocultos. Cada pirata irá escoltado por el hada encargada de dar pistas e instrucciones asegurando el éxito en la búsqueda.

Los tesoros representan elementos importantes para el crecimiento y el desarrollo humano: alimentos, conocimiento, deporte, vestuario y el más valioso de todo: el cuerpo de cada participante que será evidenciado con un espejo.

El recorrido de cada estudiante iniciará en la puerta del salón, las instrucciones se darán en tres etapas para revisar la comprensión de las mismas:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata, cuál es tu mano izquierda, ahora en el camino de la izquierda encontrarás un lugar mágico donde encuentras mucho conocimiento, en ese lugar debes preguntar por tu tesoro.

Este ejercicio dará cuenta de coordinación, equilibrio, desarrollo corporal y motriz para realizar los desplazamientos hacia el tesoro, los estudiantes demostraran habilidades espaciales y capacidad de abstracción en la interpretación de instrucciones y de las habilidades espaciales requeridas para encontrar el camino hacia el tesoro. (D'Amore et al., 2015)

Fase 3 “**Evaluación**” (15 min)

Se realizará un conservatorio con el fin de descubrir las cosas que descubrimos durante la aventura, para socializarla con los otros niños de primera infancia.

Aquí los estudiantes y la docente harán una rutina valorativa informal que permita encontrar los aspectos que se pueden mejorar proporcionando retroalimentación para compartirlo con los otros cursos. (Kendall, Valoración Continua)

3.7.2.5 Sesión de repaso “Fiesta Pirata”

MC1. Los estudiantes demostraran comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del meso espacio con el cual interactúan diariamente.

MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.

MC5. Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.

Desempeños

1.6 Los estudiantes interpretan una canción y realizan la coreografía demostrando que se ubican espacialmente.

2.1 Los estudiantes exploran cada espacio del que dispone el aula y los diferentes espacios del colegio.

3.2 Los estudiantes trazan en un mapa los recorridos que se pueden realizar en el colegio.

5.1 Los estudiantes realizan hipótesis e inferencias de los lugares y las imágenes que observan.

5.5 Los estudiantes transmiten los conocimientos que encontraron en la aventura pirata.

Para iniciar esta sesión los estudiantes en el aula, se caracterizan como piratas y preparan la exposición decorando con las producciones realizadas a propósito de la búsqueda de tesoros.

Se compartirá refrigerio en el aula reflexionando y evaluando las jornadas que se vivieron en la búsqueda de los tesoros.

Finalmente, se invitará a los otros grupos de primera infancia para compartir la exposición y celebrar el descubrimiento de tesoros compartiendo información, coreografía aprendida y música de piratas.

Fase 1 “**Presentación**” (10 min)

Los estudiantes serán motivados a contar su experiencia y las cosas que han aprendido en el proceso, otorgando temas específicos a los niños participantes.

Fase 2 “**Contrastación**” (5 min)

En esta fase se exhibirán mapas utilizados por los niños de tal forma que exista la oportunidad de contrastar descubriendo semejanzas y diferencias.

Este ejercicio permitirá visualizar que los recorridos hasta un punto dependen del sitio de origen, y que se pueden encontrar varios caminos para llegar a otro punto evidenciando la utilización de lenguaje espacial. (NRCNA, 2014)

Fase 3 “**Identificación de las embarcaciones**” (30 min)

Dentro del material del aula se identificarán, arreglarán y terminará la construcción de las embarcaciones y cofres de tesoros. Se exhibirán los productos decorando el salón.

Fase 4 “**invitaciones**” (30 min)

A cada mesa se entregará la misión de elaborar invitaciones para socializar lo aprendido con las aventuras piratas. Se realizará un ensayo de parlamentos y de la canción de los piratas.

Fase 5 “**socialización**”

Se organizan salón y estudiantes para ubicar a los invitados. Enseguida se reciben los invitados organizándolos para poder apreciar las intervenciones que se harán contando las cosas que aprendieron como piratas. Iniciando con la presentación de las actividades que se realizaron en la aventura, los aprendizajes que se encontraron y finalmente se hará la presentación de la canción.

3.7.2.6 Sesión No. 5

MC4. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca del juego del ajedrez.

Desempeños

- 4.1 Los estudiantes escucharán la historia “El país de vainilla y chocolate”⁴
- 4.2 Los estudiantes interactuarán con el tablero de ajedrez reconociendo cada una de sus partes.
- 4.3 Los estudiantes reconocerán las piezas que hacen parte del juego del ajedrez.
- 4.4 Los estudiantes se ubicaran correctamente caracterizando el peón, la torre, el caballo y el alfil en el tablero de ajedrez.

Fase 1 “el tapete” (20 min)

Para iniciar esta fase se indicará la forma adecuada de utilizar el tapete del ajedrez haciendo énfasis en el cuidado del mismo. Los estudiantes se quitarán zapatos organizándose alrededor del tapete para esperar turno para participar en la actividad, invitando a todos a observar y contar que cosas hacen parte del tablero, del color, la forma con el propósito de familiarizar a los estudiantes con el tapete.

Este ejercicio permitirá que los estudiantes conozcan filas, columnas, y diagonales, practicando delante, detrás; conocimientos geométricos que van emergiendo a través de la interacción con el tablero de ajedrez (NRCNA, 2014).

3.7.2.7 Sesión No. 6

MC4. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca del juego del ajedrez.

Desempeños

- 4.1 Los estudiantes escucharán la historia “El país de vainilla y chocolate”

⁴ Agradecimiento especial a los recursos proporcionados por el programa “Ajedrez en el aula” de la SED-COMPENSAR con el patrocinio de la Fundación Bolívar

- 4.2 Los estudiantes interactuarán con el tablero de ajedrez reconociendo cada una de sus partes.
- 4.3 Los estudiantes reconocerán las piezas que hacen parte del juego del ajedrez.
- 4.4 Los estudiantes se ubicaran correctamente caracterizando el peón, la torre, el caballo y el alfil en el tablero de ajedrez.

Fase 1 “**el país de vainilla y chocolate**” (20 min)

Se realizará en voz alta lectura de la historia, con títeres y el teatrino permitiendo que los estudiantes conozcan a los personajes que participan en la historia y motivándolos para hacer una descripción de los mismos y de la forma en que se desplazan.

En esta sesión se motivará a los estudiantes a verbalizar conocimientos referidos a los objetos (personajes), para visibilizar las relaciones que existen con el *microespacio*. (Brousseau, 1983).

Fase 2 “**vainilla y chocolate**” (10 min)

A través de la degustación de sabores de vainilla y chocolate a ciegas, se va a explorar la capacidad perceptiva de los estudiantes a través de los sentidos.

Fase 3 (20 min)

En el tablero de ajedrez de pared se invitará a reconocer personajes y su ubicación en el tablero, aproximando a las familias al conocimiento del programa de Ajedrez. Como tarea para los estudiantes realizarán un dibujo del cuento.

En esta sesión se motivará a los estudiantes a verbalizar conocimientos referidos a los objetos (personajes), para visibilizar las relaciones que existen con el *microespacio*. (Brousseau, 1983)

3.7.2.8. Sesión No. 7

MC4. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca del juego del ajedrez.

Desempeños

- 4.3 Los estudiantes se ubicaran correctamente caracterizando el peón, la torre, el caballo, y el alfil en el tablero de ajedrez.
- 4.5 Los estudiantes movilizarán en el tablero los transportes creados en origami con las piezas del ajedrez de acuerdo con las instrucciones recibidas por los compañeros.
- 4.6 Los estudiantes construirán gráficamente los movimientos realizados en el tablero de ajedrez, con la ayuda de pentominós

Fase de preparación

Se organizaran los grupos en filas para establecer tres turnos simultáneos, los cuales se desplazaran por el tablero con vehículos contruidos previamente de acuerdo a instrucciones verbales de la docente: ej. Dos, uno, o tres...pasos adelante, a la derecha, a la izquierda, atrás, diagonal a la derecha, diagonal a la izquierda....etc. (10 min) En este momento de la sesión se evidenciaran los procesos individuales de escucha, comprensión de instrucciones y ejecución de movimientos solicitados.

Fase 1 “mágicos vehículos” (20 min)

Para motivar al grupo se permitirá observar y describir modelos de los vehículos mágicos por construir. En el aula se entregarán cuadros de papel de colores para elaborar diferentes vehículos.

Esta sesión comienza con la modelización del *microespacio* con el cual interactúan los estudiantes, para representar fichas que permitirán practicar

desplazamientos en el tablero de ajedrez, haciendo uso de habilidades y relaciones espaciales. (Berthelot y Salin, 2009)

Fase 2 “**tránsito libre**” (40 min)

Con la ayuda del tablero de ajedrez ubicado en el aula se permitirá desplazar los vehículos libremente por el tablero, estableciendo 3 grupos y 3 turnos. (10 min c/turno) Este momento generara un problema de movilidad, y también permitirá observar las acciones de los estudiantes, darán cuenta de la relación y el manejo del espacio que han desarrollado, situaciones de frustración, de agresión, de colaboración, de solidaridad. (D’Amore et al., 2015)

Fase 3 “**reflexión y solución**” (10 min)

Luego de una reflexión referida a las situaciones presentadas durante la fase anterior, se hará énfasis en la importancia que tiene esperar el turno y cumplir con normas y señales cuando transitamos en los diferentes espacios que frecuentamos. Se explorará el conocimiento de los estudiantes respecto del juego del ajedrez.

Fase 4: “**Práctica**”

Se entregan tarjetas y carros para que cada estudiante transite por el tablero siguiendo el desplazamiento dibujado en la tarjeta.

3.7.2.9 Sesión No. 8

MC4. Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca del juego del ajedrez.

Desempeños

- 4.4 Los estudiantes se ubicaran correctamente caracterizando el peón, la torre, el caballo y el alfil en el tablero de ajedrez.

4.5 Los estudiantes movilizaran en el tablero los transportes creados en origami con las piezas del ajedrez de acuerdo a instrucciones gráficas recibidas por sus compañeros.

Fase 1 “**mudos**” (40 min)

Con la misma organización de la sesión anterior se indicara a los estudiantes que la dificultad va a aumentar, y con la ayuda de la representación de pentominós en fichas se le entregara a cada estudiante un movimiento para que sea ejecutado correctamente, inicialmente sin ayuda, luego si lo requiere, con ayuda. (20 min)

En esta fase los estudiantes demostraran el desarrollo de auto control para ejecutar instrucciones, y la comprensión que tienen de las relaciones proyectivas, en cada desplazamiento que realizan para cumplir con la instrucción recibida. (Quaranta, 2009)

Fase 2 “**representación**”

Los estudiantes representaran gráficamente el tablero de ajedrez en una hoja blanca partiendo de plegados consecutivos.

3.7.2.10 Sesión No. 9

MC1. Los estudiantes demostrarán comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del mesoespacio con el cual interactúan diariamente.

MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.

Desempeños

1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a otros.

2.2 Los estudiantes elaboran modelos y representaciones de algunos espacios institucionales conocidos.

3.1 Los estudiantes elaboran dibujos de los lugares que hacen parte del colegio.

3.2 Los estudiantes identifican en un plano los espacios que hacen parte de la institución.

3.3 Los estudiantes trazan en un plano los recorridos que se pueden realizar en el colegio.

Fase previa a la sesión

Se realizará lista de cosas necesarias para elaborar la maqueta. Se solicitará la colaboración familiar para la construcción de modelos de objetos con material reciclable, de acuerdo a la lista elaborada en la planeación de la maqueta.

Fase 1. “Los mapas”

Luego con diferentes colores trazaran en el mapa del colegio los recorridos hacia el comedor, solicitando buscar nuevos caminos. Estos trabajos serán exhibidos para permitir la contrastación de los mismos. (15 min) Con el propósito de avanzar en conocimientos geométricos, motivando el trazo de líneas, observación, comparación, y contrastación (Ruiz-Higueras, 2012)

Fase 2 “El colegio”

Se le motivará al grupo para recordar objetos y espacios que hacen parte del colegio, los que nos agradan y ¿por qué?, los que no nos agradan y ¿por qué? Pidiendo a cada estudiante elaborar dibujos de los espacios favoritos del colegio en fichas de cartulina para luego ser coloreadas y exhibidas. (20 min)

La tarea de construir modelos de los espacios del colegio tiene como propósito el reconocimiento y la descripción de lugares dando cuenta del proceso de aprendizaje que los estudiantes, aspecto que resalta Ruiz-Higueras (2013) como requisito importante durante la primera infancia porque pone en funcionamiento los conocimientos espaciales y geométricos en una dimensión *microespacial*.

Para esta etapa del proceso se propone la interpretación de mapas sencillos con el fin de generar procesos de aprendizaje para la vida, que usualmente se desconocen en planes de estudios estandarizados para la población de primera infancia (Ruiz-Higueras, 2013).

3.7.2.11 Sesión No. 10 “La maqueta”

MC1. Los estudiantes demostrarán comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC2. Los estudiantes desarrollarán conocimiento del mesoespacio con el cual interactúan diariamente.

MC3. Los estudiantes desarrollarán habilidades espaciales que les permita desenvolverse en el colegio de forma pertinente.

MC5: Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.

Desempeños

1.2 Los estudiantes interpretan el mapa de diferentes sitios en la búsqueda de tesoros perdidos, dando instrucciones a otros.

2.2 Los estudiantes elaboran modelos y representaciones de algunos espacios institucionales conocidos.

3.1 Los estudiantes elaboran dibujos de los lugares que hacen parte del colegio.

3.2 Los estudiantes identifican en un plano los espacios que hacen parte de la institución.

3.3 Los estudiantes trazan en un plano los recorridos que se pueden realizar en el colegio.

5.4 Los estudiantes organizan una maqueta del colegio a partir de recuerdos, imágenes y videos.

Fase 1 “**el mapa**”

Se iniciará la sesión revisando los aprendizajes que tienen los niños cuando encuentran el mapa del colegio, en recorridos del comedor al salón buscarán y contarán los mapas ubicados como parte de la señalización.

Fase 2 “**ensayo**”

Se organizará el grupo alrededor de la base de la maqueta, para revisar las partes que se recogieron como tarea familiar. Descubriendo el nombre de cada una de ellas y ubicándolas en la base, inicialmente se ubicaran sin pegar para poder corregir errores en la distribución del espacio. Luego se pegarán todas las partes.

Fase 3 “**decoración**”

Se hará revisión de las partes faltantes y de la decoración que puede complementar los espacios. Durante estas fases los estudiantes podrán aportar ideas, participar en la construcción, demostrar habilidades espaciales para ubicar modelos que reconocen y que hace parte de la institución (NRCNA, 2014).

Esta fase da cuenta del trabajo realizado y de la producción alcanzada por los estudiantes, también las familias alcanzaran comprensión de la tarea asignada para llegar a la producción final. (Díez, N. 1997)

3.7.2.12 Sesión De Cierre “NAO”

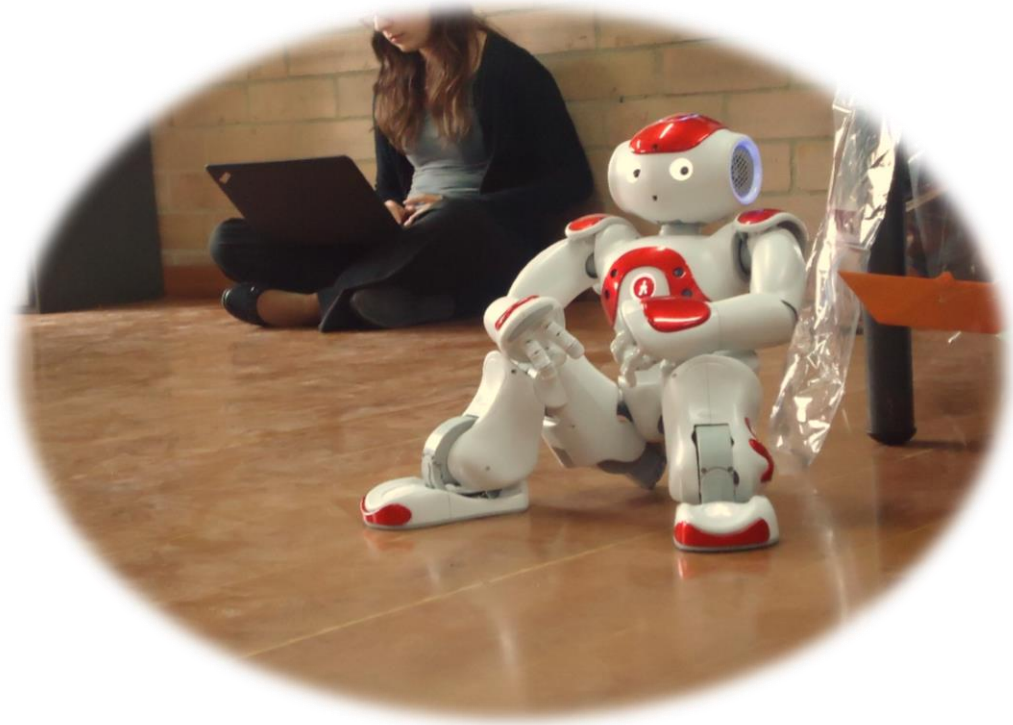


Figura No. 25 El robot Nao

Durante el diseño de la unidad se buscó ofrecer a los estudiantes experiencias y situaciones pedagógicas que no hubieran tenido antes, con el propósito de contribuir al conocimiento de su *macroespacio*, y posibilitar nuevos conocimientos. Nao el robot humanoide, es una herramienta tecnológica con la que se cuenta en la Universidad de la Sabana, que puede posibilitar una interacción en la cual se haga visible el desarrollo del pensamiento espacial y la comprensión que se ha alcanzado de las relaciones espaciales; atendiendo a las necesidades tecnológicas y brindando una experiencia novedosa y significativa que contribuirá al afianzamiento de la temática propuesta para este estudio investigativo. (Alba, 2014)

MC1: Los estudiantes demostrarán comprensión de las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.

MC5: Los estudiantes demostrarán habilidades comunicativas espaciales.

Desempeños

- 1.3 Los estudiantes dan las instrucciones al robot Nao para que pueda llegar a un sitio determinado de acuerdo con el mapa entregado.
- 1.6 Los estudiantes interpretan una canción y realizan la coreografía demostrando que se ubican espacialmente.
- 5.6 Los estudiantes elaboran preguntas para NAO
- 5.7 Los estudiantes conocerán el robot Nao, a través de preguntas.
- 5.8 Los estudiantes demostrarán comprensión del reto planteado para Nao a través de la lectura de un mapa.
- 5.9 Los estudiantes comunicaran a Nao una instrucción que permita avanzar en el recorrido propuesto para él.

En una fase previa de preparación se hablará de un invitado muy especial que nadie conoce y que visitará al grupo, por lo cual deberán preparar preguntas necesarias para conocerlo, se encomendarán a estudiantes específicos que conformarán el equipo de preguntas.

Fase 1 “Presentación de Nao”

En el aula los estudiantes conocen a los invitados, haciendo las preguntas preparadas que les permita interactuar y conocer a Nao, las harán los delegados en el equipo de preguntas. (7 niñ@s)

Fase 2 “Nao es pirata”

Los estudiantes elegidos le contarán a Nao cómo es un pirata especial del 01, ayudarán a Nao a caracterizarse como pirata para buscar un tesoro.

Fase 3 “Nao obedece”

Partiendo de la historia que cuenta que Nao, se les explica a los estudiantes las condiciones en que el robot sigue las instrucciones que se le dan y quienes logren permanecer en silencio serán elegidos para orientar a Nao con la ayuda del mapa de un tesoro escondido, Nao seguirá las instrucciones que se le darán para encontrar el tesoro que será compartido con los asistentes.

Fase 4 “**conversatorio**”

Nao puede compartir con los niños una historia de piratas o de tesoros escondidos.

Fase 5 “**Nao y yo**”

Para dar término al trabajo propuesto se cerrará la sesión con un estudio fotográfico que les permita a los estudiantes conservar el recuerdo de la visita de Nao.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se detalla la forma en que las fuentes de información utilizadas para el estudio arrojan datos a través del proceso de triangulación, luego de la intervención llevada a cabo durante mes y medio en el GBM. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el proceso investigativo inició en el año 2015 con el registro de las notas de observación que ayudaron a delimitar el estudio, y luego iniciando el año 2016 con el diseño e implementación de una unidad piloto que permitió conocer el grupo, identificar sus conocimientos previos y la familiarización con estrategias que hacen parte de los procesos de adaptación escolar.

La información obtenida será abordada en dos niveles: primero se evidencian hallazgos sesión por sesión que dan cuenta del alcance obtenido desde los objetivos que se plantearon al inicio del estudio. Luego revisaremos a nivel general lo que sucedió en la implementación con fases, categorías y subcategorías de análisis, evidenciando el alcance de las metas de comprensión.

Con el propósito de identificar la incidencia que genera la implementación de la unidad didáctica propuesta sobre la adaptación de los estudiantes, se recolectaron los datos a través del diario de campo, videos, registro fotográfico, representaciones gráficas o escritas de los estudiantes, listas de chequeo, y rúbricas.

4.1 Instrumentos

Este apartado recoge la forma en que cada instrumento diseñado y utilizado fue aportando información al estudio en cada etapa: previa a la intervención, durante la intervención y después de finalizada la intervención:

4.1.1 Notas de Observación y Diario de Campo

Desde el inicio del año 2015 se elabora un registro semanal en el formato que se denominó Notas de Observación (Anexo 4), que está compuesto por 8 planillas diseñadas con el propósito de revisar qué tipos de actividades funcionan con los estudiantes y cómo pueden contribuir al diseño de la unidad didáctica, permitiendo también el análisis de las actividades que fallan, y de los errores que se pueden cometer; contribuyendo al diseño de la unidad piloto y de la unidad de la propuesta de intervención. Durante la implementación de la unidad piloto se hace el registro de algunas actividades en video, de representaciones gráficas, que permiten explorar los conocimientos previos de los estudiantes alrededor de las relaciones espaciales y las necesidades que tiene el grupo para adaptarse a la institución.

El Registro Diario de Observación cuenta con 28 páginas que desde la primera sesión de la unidad propuesta, presenta el registro de lo sucedido en el aula de clase día a día después de la jornada escolar en un documento especificando la fecha en cada jornada. En un segundo momento y con ayuda de los registros en videos, fotos y representaciones, se elaboró el Diario de Campo Docente (Anexo No. 5 con 31 páginas) donde se complementó la información sesión a sesión referenciando los registros pertinentes y elaborando descripciones e interpretaciones de los hechos a la luz del marco teórico del estudio.

4.1.2 Videos

El registro en video se hizo desde el inicio del año, con el consentimiento informado de padres (Ver anexo No. 3), con el fin de familiarizar a los estudiantes con esta herramienta de tal forma que se pudiera disminuir el impacto que causa en

los estudiantes el hecho de saber que se está haciendo la grabación de los eventos, por eso se cuenta con 5:10:55 horas de grabación durante la etapa de pilotaje y con 35:01:17 horas en la implementación de la unidad didáctica, con los cuales se hizo una matriz que permitió sistematizar aquellos eventos relacionados con el tema en estudio (Anexo No. 4).

4.1.3 Registro fotográfico

Esta clase de registro se encuentra compuesto por las diferentes fotografías (480) que se tomaron a los estudiantes durante las sesiones y la digitalización de las reproducciones gráficas (175) producto de las experiencias durante el desarrollo de la unidad piloto y la didáctica.

4.1.4 Listas de chequeo y rúbricas

Estas fuentes de datos fueron construidas durante el diseño de la unidad didáctica para apoyar el proceso de registro y el de desarrollo de la unidad en estudio, los formatos se generan a partir de la formulación de metas y desempeños para cada sesión de trabajo con los estudiantes. Estas fueron diligenciadas con ayuda de los videos y registros, y en las actividades individuales se hizo el registro durante la misma.

4.2 Fase diagnóstica: “Pilotaje” – Caracterización

Con las actividades realizadas durante esta etapa se fue recolectando la información a través de la lista de chequeo que permite reconocer los saberes previos que los estudiantes tienen. Es así como se encontró que todos los niños saben cuál es el camino más largo, y a excepción de una estudiante todos identificaron el camino más corto. Referente a los desplazamientos demostraron que comprenden qué es adelante, atrás, a un lado, al otro lado, arriba, abajo, altos, muy altos, bajos, muy bajos con términos más cercanos a ellos: “vamos a ser

gigantes o enanos”. Aunque en su lenguaje no se utilizan estos términos, los estudiantes señalan con la mano las direcciones, los objetos, o la ubicación de los lugares. Presentan inseguridad para identificar derecha e izquierda y al realizar desplazamientos queda la inquietud sobre si ello se deba a que no identifican los términos o a que no prestaron suficiente atención a la instrucción.

De otra parte, desde la categoría de adaptación escolar, demostraron grandes dificultades para escuchar, ya que organizar el grupo para disponerse a escuchar una instrucción o realizar una actividad tomaba de 20 a 45 minutos, los períodos de atención para escuchar una instrucción eran de tres a cinco minutos, seguían la instrucción el 7.6%, y respetaban las normas de cada espacio que se frecuentó en la institución el 11%, a pesar de haber dedicado una semana al reconocimiento de las normas del comedor, del baño, del salón, de la biblioteca, y del parque. Los episodios de accidentalidad tales como golpes con manos y pies, mordiscos, caídas, empujones, se convirtieron en parte de la cotidianidad del grupo, esto sucedía porque los estudiantes no reconocían los riesgos que generaban sus acciones a excepción del 19.23%. (Ver anexo No. 4)

Los procesos de auto-evaluación tomaron más tiempo del presupuestado, debido a que existía dificultad para “auto-mirarse” durante las actividades, para reconocer sus errores, equivocaciones, e incluso cuando golpeaban un compañero. Durante las primeras sesiones se intentó aplicar la rutina del semáforo: la cual buscaba, a través de preguntas, pensar en el desempeño durante las actividades de la jornada, con estos formatos no se obtuvieron los resultados esperados porque los niños tenían la convicción de que su actuar era correcto.

Entonces, se cambió la estrategia y se invitó al grupo para observar el vídeo de la actividad que recién finalizaba, lo cual permitió reportar verbalmente comportamientos. Pasados varios días, se retomó el semáforo y los resultados fueron diferentes, se logró salir del coloreado en todas las preguntas en verde, para valorar el desempeño utilizando los tres colores del semáforo: verde-*siempre*, amarillo-*a veces*, rojo-*nunca*. (Ver anexo No.7)



Figura No. 26 Actividades en la etapa de pilotaje

En cuanto a sus producciones escritas, existe variedad en la calidad: desde los estudiantes ordenados, con hábito para terminar sus representaciones, hasta aquellos que dejan en la caneca los trabajos porque no se encuentran satisfechos con los resultados, hay dibujos que son definidos, y bien dimensionados en 4 de las

10 niñas, pero también estudiantes que rayan la hoja poniéndole color sin figuras definidas, trabajos descuidados, sucios o rotos y que son entregados sin terminar.



Figura No. 27 Representaciones escritas del cuento leído el 28 de enero de 2016

El grupo presenta características heterogéneas en desempeños, comprensiones, lenguaje, hábitos; que hacen que rutinas y actividades tomen más tiempo del esperado: en vez de las tres actividades por jornada, se logra culminar una con dificultad. Por ende, la adaptación a la institución y a las rutinas escolares aún se encuentra en proceso de desarrollo, la convivencia presenta dificultades a diario, todos quieren ser atendidos primero sin medir consecuencias de acciones.



Figura No. 28 El gorro de los piratas



Figura No. 29 El parche de los piratas.

Con estas dinámicas el reconocimiento de saberes previos en cuanto a la estructuración del pensamiento espacial gráfico se encuentra en un nivel bajo como lo reportan las producciones escritas, esto puede ser debido a diferentes factores,

porque a pesar de tener un año de escolaridad, los estudiantes están acostumbrados a trabajar sobre guías estructuradas, o por la dificultad para escuchar y seguir instrucciones. Por otro lado, se ha evidenciado que los niños esperan que se le hagan los dibujos o responden argumentando que no saben dibujar.



Figura No. 30 Representación gráfica 8 de marzo de 2016

4.3 Hallazgos en la fase de exploración

A esta fase pertenecen las cuatro primeras sesiones planteadas en el plan de acción, los estudiantes se enfrentan a la realización de tareas que les permite experimentar las relaciones espaciales atendiendo a las instrucciones dadas y motivando el uso de lenguaje espacial para ubicar objetos, lugares y a sí mismos.

4.3.1 Sesión No. 1

Al iniciar la jornada los niños encontraron las mesas marcadas con sus nombres, algunos reconocieron el nombre como ALD, JSN, MDM. Al ver la atención y concentración, se solicitó a cada uno copiar el nombre y dibujarse, LAR contó que se dibujó como pirata para buscar los tesoros. Lo cual dio cuenta del interés que se despertó por la temática.

Luego de terminar la actividad se preguntó por el camino más corto para ir a hacer un recorrido. JSN y ALD con seguridad señalaron con el brazo la dirección correcta. Al regresar al salón, se buscó en internet imágenes del colegio, en google maps que nos permitieron observar el colegio, el barrio, la ciudad, el país, el continente y el planeta. Los niños confundieron el barrio con la ciudad inicialmente, luego Mariana recordó el nombre: "Tintal", en seguida cuando se mencionó la ciudad se escuchó que es el centro comercial, luego mencionaron Bogotá, donde SVG (Vídeo No. 1 seg.32) afirmó que "es más grande" al observar las imágenes. El proceso fue atractivo para los niños refiriendo planetas, luna, estrellas al observar al planeta tierra que no se encuentra solo. Como tarea se dejó la visita en familia al planetario. Los padres observaron cómo los estudiantes habían explorado el *macroespacio*, con lo cual se hizo revisión de la lista de chequeo la cual permitió observar el cumplimiento de los desempeños propuestos:



Figura No. 31 Trabajos realizados en familia para socializar la visita al planetario

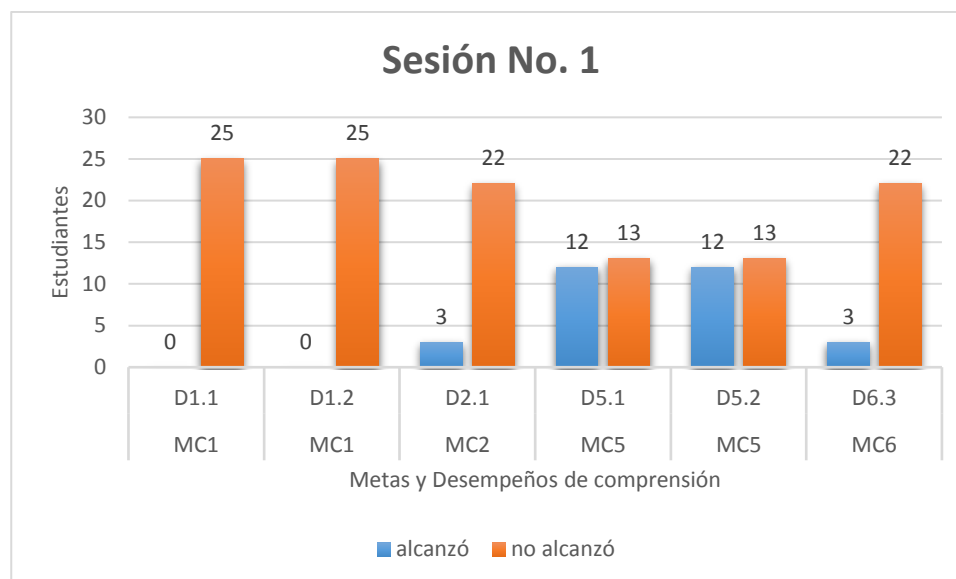


Figura No. 32 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.1

Para la sesión se propusieron los Desempeños 1 y 2 (D1.1 y D1.2) de la Meta de Comprensión 1 (MC1) que refieren el reconocimiento del mapa del aula de clase y la interpretación del mismo; sin embargo, como se observa en la gráfica, estos desempeños no fueron alcanzados debido a la forma en que se desarrolló la actividad, pero a propósito de los mapas y de la MC 2 en el Desempeño 1(D2.1) la actividad permitió a los estudiantes el reconocimiento del colegio en un mapa lo cual contribuye al afianzamiento de su relación con el mesoespacio. En referencia a la MC5 se observó que los desempeños 1 y 2 cambiaron, logrando mayor participación de los estudiantes describiendo las imágenes que observaron, aún sin hacer preguntas al respecto. Con respecto a la Meta de Comprensión 6 (MC6) en el Desempeño 3(D6.3) son pocos los estudiantes que responden a las preguntas que se hacen a propósito de las imágenes que se van observando durante la actividad.

En esta sesión el ejercicio de comparar los diferentes caminos que los estudiantes pueden usar para ir al comedor día tras día, les permite avanzar en su

relación con el *mesoespacio* a pesar de que las respuestas aún no son acertadas, también se puede observar que los desempeños que atañen a la meta de comunicación MC6, mostraron mejores resultados sin embargo, la práctica permite avanzar en la relación con el *macroespacio* y en las relaciones espaciales de orden topológico: largo-corto y esto está en concordancia con las conclusiones de Berthelot y Salin(1994).

Por otra parte, D'Amore et al. (2015) afirma que la motivación es elemento fundamental en las situaciones lúdicas que se proponen a los estudiantes, y en esta sesión el interés por la aventura pirata comenzó a evidenciarse, los estudiantes lograron reportar los hallazgos de la jornada a los padres de familia, lo cual fue motivante también para los padres.

También se evidenció la forma en que los estudiantes pueden ampliar su espacio sensible hacia el *macroespacio*, a través de las herramientas tecnológicas con las que cuenta la institución (Quaranta y Ressia, 2009) brindando la posibilidad de avanzar también en su relación con el *microespacio* cuando debe relacionarse con las tabletas.

4.3.2 Sesión No. 2

La jornada inició con 18 asistentes, todos compartieron lo que hicieron en vacaciones y la visita al planetario; revisamos la señalización del salón de los nombres y de los números, con lo cual me di cuenta que ya se diferencian números de letras y en su mayoría identifican los números a excepción de ocho estudiantes: CAM, MAS, JSB, SUR, ALS, JJJ, JDA, BSO. Luego de tomar la lonchera la situación cambió, algunos niños se tomaron más tiempo para regresar al salón, situación que

se aprovechó para reflexionar por lo que puede suceder cuando desobedecemos las instrucciones, se recordaron las normas de cada espacio en el colegio: comedor, parque, salón, baño, etc., y también se introdujo una nueva herramienta “*las normas del señor oso para prestar atención*”. ALD hizo visible su reflexión diciendo que “*los niños no hacen caso porque se ponen a jugar*”.

Luego, presentamos a la visita sorpresa, previamente y por accidente los niños habían observado un video donde la invitada estaba tocando piano, a JEZ le gustó mucho ese video, y cuando conocieron a Camila, se les recordó el video, la cara de sorpresa en los niños fue evidente, especialmente en JSN y JEZ, atendieron los ejercicios con gran disposición, en los desplazamientos se tuvo que recordar que los niños que no podían seguir la instrucción, que no se podían quedar en la clase, se hizo ejercicios de desplazamientos imitando animales como la tortuga, el elefante, el perro y el gato, de pronto compararon la tortuga con los astronautas que caminan en la luna. Luego, con la ayuda del tambor se fue marcando el paso de los niños que se organizaron en un círculo y que imitaron los golpes del tambor recordando los animales y el astronauta. Las diferencias grandes entre tigre y tortuga son fáciles de identificar, pero en ritmos similares fue difícil y utilizaron la palabra “suave” para definir la marcha de la tortuga, y se repitió el ejercicio con el tambor dos veces más para asegurar que los niños comprendieron los diferentes ritmos. Cuando la mayoría demostró con sus movimientos la comprensión de rápido y más rápido, ayudados por la imitación del tigre, JEZ solo quería correr sin escuchar al tambor. MAS presentó dificultad para relacionarse con el tambor, evidenciando la necesidad de tocarlo en todo momento lo cual ocasionó varios llamados de atención.

Enseguida se pidió a los niños que se sentaran para recordar lo que habían practicado y evidenciaron lo rápido, y más rápido, lo lento y más lento, explicando que en las canciones se escuchaban estos ritmos. Luego pasamos a presentarles una nueva canción de un barco de piratas, con movimientos y desplazamientos que se canta primero lento y luego muy rápido. Los chicos participaron por equipos y se entusiasmaron para cantar y bailar al tiempo, excepto MAS que se concentró en empujar y molestar a MLT durante toda la actividad. Quedó como tarea hacer un dibujo de la canción, como ejercicio de representación del *macroespacio* que les permite imaginar el texto de la canción. En la tarea se encontró evidencia de la forma en que los padres acompañan las tareas de los niños, están fueron las tareas (9 de 26) que se recibieron del grupo.



Figura No. 33 Representaciones de la canción de los piratas.

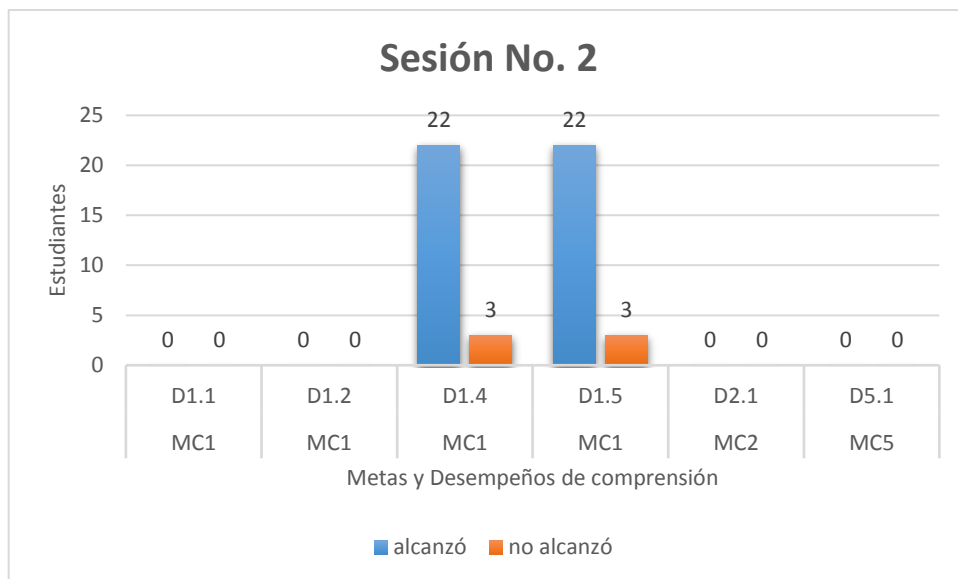


Figura No. 34 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.2

En esta segunda sesión las metas MC1 en referencia a las relaciones espaciales topológicas y MC2 referida al *mesoespacio* observan un resultado diferente a la primera sesión, en tanto que los estudiantes demuestran que pueden seguir instrucciones para realizar desplazamientos con diferentes movimientos y ritmos; en cuanto a la MC5 los desempeños encaminados a observar el lenguaje se observa que aumentan los estudiantes que comunican o responden las preguntas en comparación con la primera sesión.

Traer personajes externos a las rutinas académicas, permite a los niños dinamizar sus procesos, preguntar y practicar nuevos saberes que son presentados como una situación significativa. Realizar una clase de música como facilitadora de las relaciones espaciales permite dar cuenta de interdisciplinariedad sin perder de vista el tema central: relaciones espaciales y atendiendo al principio de integralidad (SED, 2010). Como se evidencia en la gráfico, los estudiantes alcanzaron mejores desempeños que en la primera sesión, tal vez debido a la

presencia de una nueva persona en el aula que permitió ser más exigente con las normas acordadas, y por ende se logró mayor atención y participación en el grupo.

En esta sesión se permite experimentar a los estudiantes como lo propone D'Amore et al(2015) con diferentes ritmos para que puedan comparar y expresar a la vez que se apropian del espacio del salón, y de las relaciones con sus compañeros en el mismo espacio. Se observa que para el grupo tiene gran importancia la preparación y motivación previa, demostrando que su desempeño y disposición cambia cuando se crea expectativa frente a lo que va a suceder.

La apropiación del espacio del salón sin los obstáculos acostumbrados como: mesas y sillas, es la oportunidad para las agresiones en todas sus expresiones, pero en esta ocasión no fue así; a pesar de mostrarse inquietos con la visita de Camila (estudiante de música), el grupo exploró y tuvo la oportunidad de relacionarse con su *mesoespacio*: el aula, a través de diferentes desplazamientos posibilitando nuevas formas de relacionarse como grupo, evidenciando así avance en su proceso de adaptación. (Vogler C. y., 2008)

Incluir nuevos elementos como el tambor, permite explorar en las relaciones con los objetos como parte de su *microespacio*, utilizándolo con un fin único y permitiendo a la dinamizadora de la actividad, trabajar en los desplazamientos sin ocasionar conflictos entre los estudiantes (Brousseau en Ruiz-Higueras, 2013); sin embargo, MAS demostró necesidad de tocarlo, hacerle sonar, aún sin autorización, evidenciando un nivel diferente en el desarrollo de su relación con el *microespacio*.

Por otra parte, comparar las nuevas experiencias con experiencias recientes como la visita al planetario, permite a los niños afianzar los nuevos desplazamientos que se les solicita y ello demuestra nuevas comprensiones (Berthelot y Salin, 1994)

4.3.3 Sesión No. 3

Se inició la jornada revisando el disfraz de cada uno de los 21 asistentes, recordando simultáneamente las cualidades de los piratas especiales en los que se convertirán: “atentos, pilos, muy buenos y juiciosos”. Ubicando a cada niño en su puesto y colocando los disfraces, la actividad tomó 25 minutos para estar listos para la excursión en busca de los tesoros. Los niños hicieron un recorrido por los pasillos del colegio buscando el camino para hallar los tesoros, haciendo desplazamientos en puntas de pie, de lado, agachados, y haciendo equilibrio, aportando a su desarrollo corporal, y además, brindando otra posibilidad de relacionarse con la estructura del colegio. El uso de un telescopio que llevaban en la mano, les permitió buscar y explorar el espacio que iban recorriendo, sin embargo, estudiantes como SVF y CCR no lograron actuar como piratas, se mostraron incrédulos durante el recorrido. Finalizando la aventura se extraviaron dos niños, LCR y BSO, que luego encontraron al grupo manifestando corporalmente lo perdidos que se sintieron, LCR lloró y culpó a su compañera porque no la había esperado, BSO no quiso hablar, y evadió la mirada cuando se le preguntó por lo que le había pasado.



Figura No. 35 El aula estaba dispuesta para la búsqueda de los tesoros.

Al llegar al salón, los niños se sorprendieron mucho porque encontraron los mapas en su puesto, y cada uno pidió ayuda para poder abrir el mapa. MAS, tan pronto vio su mapa, se levantó leyendo y a su vez buscando el camino para encontrar el tesoro sin escuchar ni leer instrucciones. Inicialmente se pidió atención a todo el grupo para que ubicaran el punto dorado, para que se ubicaran cada uno de ellos, observaron que tiene un número que compararon con el que había en la mesa, luego se les pidió buscar en el mapa puntos de referencia: el teatrino, la puerta y la terraza para que logran ubicarse dentro del mapa. Se organizaron por turnos que fueron buscando sus tesoros, primero la mesa amarilla, y revisando el mapa de MFS se ubicó el sitio donde estaba el tesoro que le estaba esperando, el ejercicio con la niña sirvió para explicar que cada estudiante tenía un tesoro propio con el número y color de cada niño.



Figura No. 36 Lectura de mapas.

Sin embargo, la actividad se dificultó porque todos querían buscar su tesoro inmediatamente, pero se explicó que todos tenían un tesoro escondido que los estaba esperando y lo importante que era esperar el turno. Se fueron invitando a los niños en grupos por mesas para que hicieran la búsqueda. Encontraron el lugar mirando el camino y los que no lo lograron se les ubicó un punto de referencia, el teatrino, el escritorio o la puerta del salón. En la mesa roja, JSO no tuvo que seguir el camino señalado, sino que fue directo al lugar donde estaba su tesoro porque comprendió la ubicación del tesoro, que era uno de los puntos de referencia tanto en el aula como en el mapa. En la mesa morada, SVG siguió los pasos de JSN hasta que descubrió que el camino de ella era diferente, y decidió buscar su propio tesoro, encontrando el camino con ayuda. Luego, en la mesa verde, KST encontró su tesoro sin ayuda. AEI descubrió en el mapa el lugar donde estaba su tesoro, MLT se emocionó cuando encontró que el tesoro era una moneda dorada. En la mesa



Figura No. 37 Estudiante recibe ayuda

azul, LCR encontró su tesoro sin ayuda, los otros niños encontraron con ayuda; finalmente, los que encontraron la moneda de chocolate preguntaron si se podía comer.

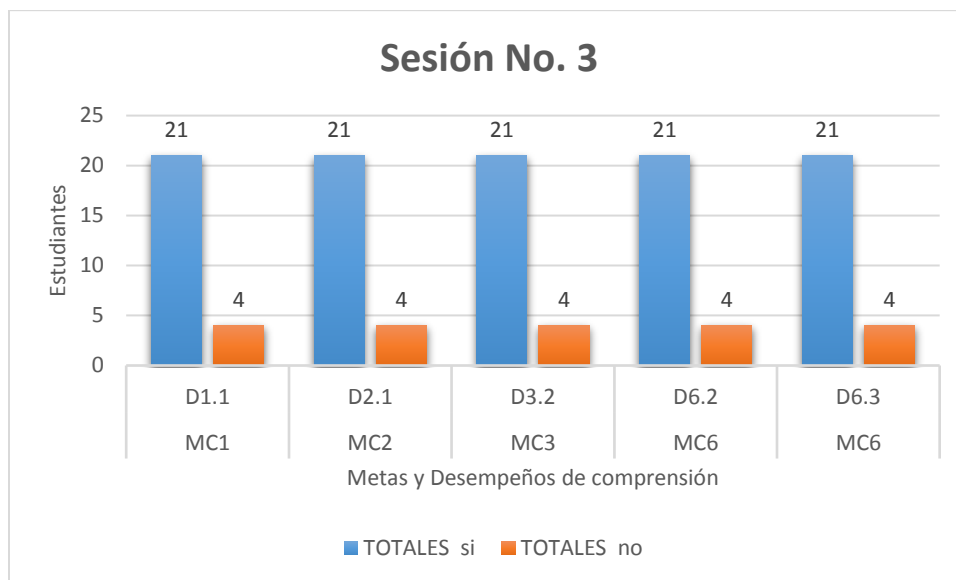


Figura No.38 Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No.3

Para esta sesión se observa en el gráfico No. 38 que la meta MC1 acerca de relaciones topológicas fue la que más avanzó en tanto se utilizaron mapas para realizar la búsqueda, solo cuatro estudiantes no lograron identificar el camino pese a las pistas ofrecidas; en la MC3 que refiere la relación en el mesoespacio, y la MC6 acerca del lenguaje, avanzaron en su proceso: la mayoría de los estudiantes hacen uso del lenguaje, del conocimiento que tienen del aula (*mesoespacio*), y realizan la lectura del mapa.

Como D'Amore et al. (2015) plantean, se evidencia que la motivación genera atención y concentración en las rutinas de preparación para actividades principales y durante instrucciones, despertando curiosidad y actitud investigativa, necesarias para alcanzar los desempeños.

En esta sesión, el recorrido por pasillos del colegio atravesando territorios peligrosos y desconocidos hace parte del juego propuesto para la jornada, junto con la búsqueda de tesoros, se pone en práctica habilidades motoras, equilibrio, nociones espaciales y topológicas observando integralidad e interdisciplinariedad como elemento cotidiano en primera infancia.

Aquí, todos los estudiantes encontraron en su mapa una herramienta de lectura, algunos



Figura No.39 Elementos que se utilizaron para la búsqueda de tesoros.

requieren de más tiempo para identificar puntos de referencia e interpretar el camino para buscar su tesoro, a pesar de las instrucciones que se dieron al inicio de la actividad, tal vez esto se debe a la falta de atención y concentración que han venido demostrando o tal vez al hecho de que algunos estudiantes desarrollan mayor habilidad espacial concordando con los planteamientos de Zapata (2015)

Los estudiantes que fallaron en su primer intento, reiniciaron el recorrido con apoyo, identificando el punto de partida y con preguntas fue buscando el camino correcto para llegar al tesoro.

El desempeño de JSO quien excepcionalmente identificó el lugar donde se encontraba el tesoro sin necesidad de utilizar el camino que señalaba el mapa, me permitió comprobar que los niños presentan diferentes niveles de abstracción, porque además de esto, algunos estudiantes lograron encontrar sin ayuda el camino

que conducía al tesoro, mientras que otros se movían por el salón sin encontrar el camino correcto.

4.3.4 Sesión No. 4

La jornada inició con la explicación para los niños de las actividades del día, para solicitarles que se concentraran mucho en el almuerzo para terminar lo más pronto posible, se explicó que la actividad sería por equipos que habrían de cumplir una misión como piratas, construir una embarcación y decorar el cofre de los tesoros, se ubicaron las mesas para la ubicación de los fuertes. Se entregó a cada equipo material reciclable, y se dispuso pegante, pinturas, silicona, escarchas para las construcciones. Y ya ubicados y con los materiales listos se repitieron las instrucciones con ayuda del tablero: 1. Nombre para la embarcación 2. Embarcación 3. Cofre para tesoros 4. Buscar los tesoros 5. ¿Por qué son importantes estos tesoros?



Figura No. 40 Organización de las tripulaciones para la búsqueda de los tesoros.

En este punto estábamos esperando a las madres piratas que colaborarían con el trabajo que los niños no podrían hacer: uso de tijeras y silicona. Al notar que sólo llegó una mamá, de las 4 que se requerían, se solicitó ayuda a estudiantes de servicio social que asumieron el papel de las madres piratas. Y se inició la búsqueda de tesoros a las 2:30 p.m. Inicialmente se llevaron los niños que buscarían el tesoro del conocimiento, ubicado en la biblioteca, las instrucciones se entregaban por etapas, para que el niño o la niña nos indicará el camino que debía seguir, con la ayuda del hada de los piratas:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata, cuál es tu mano izquierda, ahora en el camino de la izquierda encontrarás un lugar mágico donde encuentras mucho conocimiento, en ese lugar debes preguntar por tu tesoro.

El grupo No. 1 mostró timidez durante todo el proceso se mostraron callados, solo escuchaban las recomendaciones, contestaban las preguntas, no utilizaban el lenguaje espacial para expresar hacia donde iban, solo señalaban con el brazo. El siguiente grupo se orientó también uno por uno para ir al comedor a buscar el tesoro delicioso:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.

- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata ahora busca la escalera que está a la derecha para bajar.
- Alto pirata, a tu derecha, cuál es tu derecha, busca un lugar donde encontraras un tesoro delicioso, que te ayuda a crecer y ser más fuerte.
- ¿Dónde crees que está el tesoro?

A este grupo se le motivó a realizar los recorridos lo más rápido posible, y esto ayudó a que los estudiantes no se ocuparan de la cámara sino en buscar rápidamente el tesoro, CCR comentó que hay piratas que no tienen parche, evidenciando que ha consultado el tema; BSO se mostró incomodo con el parche, muy callado y en ocasiones no contestó nada, hubo necesidad de dar pistas para ayudarle, mientras que JSN, comentó durante todo el camino respecto del camino, de los tesoros, y del juego en el salón. JDA por su parte se mostró muy seguro al preguntar por el tesoro.

El tercer grupo también realizó la búsqueda individualmente, la instrucción fue:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata ahora busca la escalera que está a la derecha para bajar.
- Alto pirata, ahora busca a tu derecha un lugar donde trabajan las personas que dirigen la institución, allí encontrarás tu tesoro.

Este grupo realizó el recorrido más rápido que el grupo anterior, comprendían las instrucciones con mayor facilidad excepto JSO. No conversaron mucho pero señalaban los caminos con mayor habilidad y rapidez.

El cuarto grupo buscaría el tesoro del deporte para lo cual debían realizar un recorrido hasta las canchas. Este recorrido fue complicado porque los estudiantes de secundaria se encontraban en descanso, obstaculizando el desplazamiento en los trayectos hacia el tesoro.

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino.
- Alto, cuál es tu izquierda, ahora encontrarás un camino a tu izquierda, que te llevará a la rampa y al final encontrarás el tesoro que estás buscando.

En este grupo CAM se mostró muy preocupada por encontrar el tesoro, mientras que JSO se mostró sorprendido y muy feliz cuando encontró su tesoro. NAG y JJJ se mostraron felices cuando encontraron el tesoro y llegaron a contar a sus compañeros el tesoro.

El quinto grupo estaba conformado por los capitanes del equipo que eran los estudiantes que hacían falta por participar en la búsqueda, se realizó conjuntamente a causa del tiempo: se solicitó que antes de seguir la instrucción se pusieran de acuerdo para ir todos por el mismo camino. Irían a buscar el tesoro más valioso de todos y más delicado, por eso tendrían que estar muy atentos habría que ser muy cuidadosos porque ese tesoro se podría romper y lo buscarían en la oficina de orientación:

- Piratas muestren su mano izquierda, observen en esa dirección y busquen una puerta de vidrio, avancen hasta ella.
- Subiendo la escalera encontrarán un camino al frente, sigan por el hasta llegar a la pared.
- Alto piratas, ahora deben tomar el camino que encuentran a la derecha y al fondo encontraran los tesoros que están buscando.

En este espacio la orientadora que conocía la actividad que estábamos realizando, explicó la importancia de cuidarnos como tesoros que somos. Diciendo que el tesoro más valioso en la vida y en todos los lugares era cada uno de ellos cuando les hacía mirarse en el espejo. Luego se explica a AEI y ALD que hay que escuchar la instrucción antes de correr, ya que por eso no encontraron el tesoro, porque salieron corriendo para el salón sin buscar el tesoro, luego se devolvieron y se dieron cuenta que sus compañeros habían encontrado el tesoro. Igualmente se les explicó la esencia del nuevo tesoro para que pudieran multiplicar la información con el equipo.

En el aula se fue explicando que los tesoros se debían guardar en el cofre de los tesoros sin retirarles el papel que los recubría, hasta completar la búsqueda, sin embargo, JSP, CCR y todo si equipo hicieron caso omiso a la instrucción. Para terminar la actividad se reunió al grupo para reflexionar preguntando por qué eran tesoros, por qué son valiosos y por qué hay que cuidarlos. Mostrando uno a uno y hablando para qué sirven, aquí los principales aportes los hizo MDM y JSN, también ayudó ALD, los demás estudiantes escucharon, algunos perdieron su atención muy pronto a pesar de los ejercicios previos: JEZ, MAS, MLT, CCR, SUR.

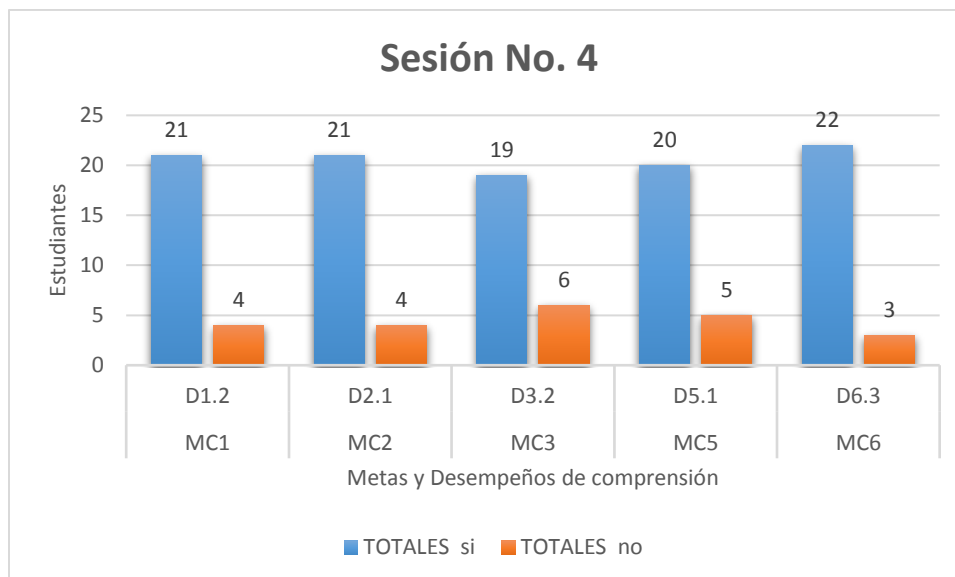


Figura No. 41 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No.4

En esta sesión se ha reforzado el seguimiento de instrucciones, por ser una necesidad en el grupo, también permite dar cuenta de la apropiación de las relaciones delante- detrás, arriba – abajo, derecha-izquierda, largo-corto como se evidencia en la gráfico que son solo cuatro los estudiantes que aún no alcanzan el desempeño 1.2 en tanto no logran interpretar las instrucciones que se dan para avanzar por el camino en la búsqueda de los tesoros. También son cuatro los estudiantes que demuestran con el desempeño 2.1 no conocer los espacios del colegio, en cuanto a los desempeños de las MC3, MC5 y MC6 referidas a las habilidades espaciales, y comunicativas se observa que en el uso de lenguaje espacial identifican las palabras dadas excepto tres estudiantes, la mayoría expresa sus hipótesis en cuanto se les pregunta excepto cinco estudiantes.

La información que arroja la actividad da cuenta de las diferentes características de los niños acorde con Berthelot y Salín en Ruiz-Higueras (2013) en cuanto a génesis, vocabulario, la organización de los conocimientos, y la

naturaleza de la validación. La posibilidad que brinda la actividad de verificar los conocimientos individuales, sin la presión del grupo, en un escenario imaginario, permitió que los estudiantes respondieran al reto espontáneamente con cada pregunta que se planteó. Se mostraron motivados por alcanzar el reto planteado desde el inicio de la jornada.

También permitió evidenciar que realizar un conversatorio, analizando lo sucedido durante la experiencia, ya es posible recordando detalles y aprendizajes que permitieron la jornada, y este es un avance del grupo, porque hasta el momento no se había logrado un proceso real de autoevaluación por parte de los estudiantes. (Kendall, (n. d.))

La ausencia de las madres monitoras para las otras embarcaciones afectó el buen trato a los objetos del salón y el desarrollo de los ejercicios planteados dentro del aula por lo cual las embarcaciones y cofres de tesoro no llegaron a la exhibición del trabajo realizado. Sin embargo con la ayuda de auxiliares de servicio social, se garantizó la seguridad del grupo mientras las búsquedas individuales se llevaron a cabo. El objetivo de vincular a los padres de familia no se logró debido a que existe marcada resistencia a la metodología de proyectos de aula.

De otro lado el transitar por los espacios del colegio permitió observar que los niños se relacionan mejor con la estructura de la institución, sin temor, y ubicando efectivamente los diferentes espacios lo cual reafirma los planteamientos de Vogler et al. (2008) en tanto contribuye con los procesos de adaptación a la vida escolar de la institución.

Además, es necesario anotar que utilizar el lenguaje espacial como generador de instrucciones de desplazamientos en el estudiante, motiva al estudiante a expresar verbalmente nociones y conceptos espaciales incluyendo en su vocabulario términos como derecha, izquierda, arriba, abajo, largo, corto, cerca, lejos, adelante, atrás, en lugar de señalar con el brazo o gestualmente cuando se refiere al *microespacio* y *mesoespacio*.

Durante esta fase se encontró que la organización de las actividades en el aula en una unidad didáctica dentro del marco de la EpC ofrece ventajas para los estudiantes en cuanto les permite conocer de los temas que les gusta, y la motivación para cumplir con las actividades propuestas va aumentando a medida que se van adentrando en el tema, proponiendo nuevas alternativas, actividades y retos para cumplir.

En cuanto a las categorías de análisis se encontró que para los estudiantes las actividades de exploración les permite relacionarse de forma directa con el *micro*, *meso* y *macroespacio* identificando relaciones espaciales y ubicándose eficazmente en la institución. En el lenguaje, prefiere usar señales que dan cuenta de la comprensión de instrucciones o responden preguntas por objetos o lugares.

La adaptación escolar no ha registrado mayores progresos en tanto las relaciones entre los estudiantes siguen registrando dificultades, con los docentes no logran seguir instrucciones, no hay evidencia de autorregulación en los períodos en los que no hay vigilancia por parte de la docente dando como resultado daños a los recursos del aula; sin embargo, el establecer normas para la realización de las actividades ha permitido avanzar en el seguimiento de instrucciones, de lo contrario

los estudiantes no alcanzarían los desempeños propuestos o no podrían evidenciarse.

4.4 Hallazgos en la Fase de Indagación

En esta fase los estudiantes tuvieron la oportunidad, de hacer preguntas, de consultar y compartir las cosas que encuentran, sus experiencias, y sus aprendizajes.

4.4.1 Socialización de la aventura

Con la llegada de YAC al grupo, como primer momento se hace la presentación con todos los niños solicitando colaboración para explicarle las cosas que el aún no conoce. Recordamos las reglas para prestar atención. La información hallada acerca de los piratas y los tesoros.



Figura No. 42 Contrastación de mapas utilizados en la búsqueda de tesoros.

Los niños se mostraron colaboradores y solidarios con el nuevo compañero, le contaron las cosas con mucha naturalidad y luego se organizó ese mismo discurso para que MDM, ALD, CCR y JSN lo socializaran con los niños de primera infancia, con los cuales se hizo ensayo de sonido. Se organizó el aula, nuevamente se hicieron gorros de piratas porque los anteriores se quedaron en casa, se pintaron unas nuevas embarcaciones porque las que se construyeron, desaparecieron del

salón, y se diseñó la invitación para entregar a las maestras por equipos. Los niños disfrutaron mientras observaban el plegado del barco, les gustó mucho, cada grupo llevó un barco como invitación a los grupos de primera infancia. Entonces, se dispuso el espacio del aula para el auditorio.

En la presentación Alejandro lloró frente al público, sin embargo al darle la espalda al público, logró leer su parte de parlamento que correspondía a las reglas para prestar atención. JSN, MDM y CCR que estaban encargados de compartir información específica, se mostraron tímidos por lo que también necesitaron ayuda con el parlamento correspondiente; sin embargo, los niños que recibieron la información aplaudieron contentos después de la presentación de la canción de los piratas, para finalizar vimos el video de la canción para que los otros niños pudieran aprenderla.

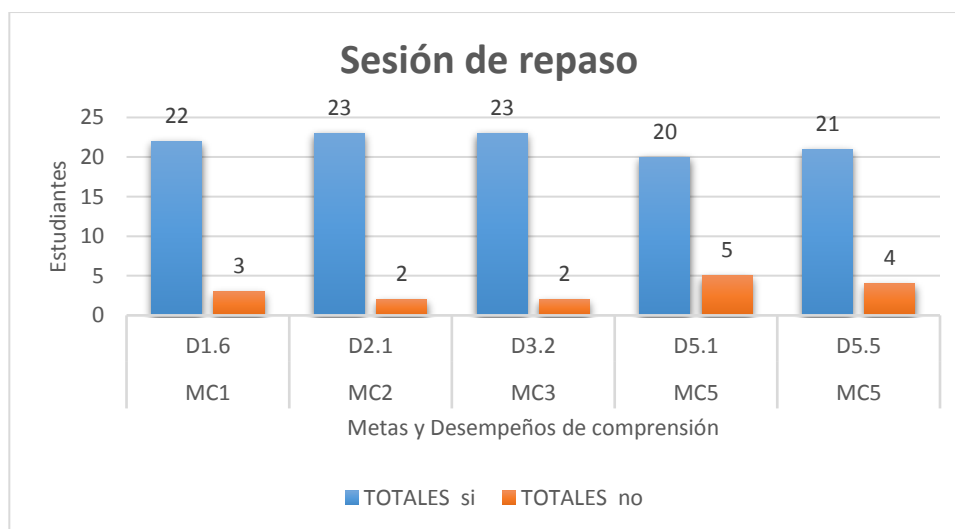


Figura No. 43 Resultados en la lista de chequeo de la socialización

La sesión de socialización observó un avance en los estudiantes en cuanto a las metas MC1 y MC2, se observa que a excepción de tres y dos estudiantes respectivamente, los niños alcanzaron los desempeños propuestos: los estudiantes

contaron las cosas que han aprendido en la aventura pirata y, en contraste, los desempeños referentes al lenguaje espacial de la meta MC5 siguen mostrando el mismo índice de estudiantes que no alcanzan los desempeños.

Para esta sesión se había programado un fiesta pirata, pero a causa de las dificultades con los padres de familia que se muestran inconformes con la metodología, se pensó que los niños podrían demostrar los saberes encontrados en la exploración pirata, compartiéndolos con los estudiantes de los otros cursos de primera infancia, estrategia que fue bien recibida por todos los invitados.

La elaboración de los gorros fue mucho más rápida que la primera vez., en los niños se ha despertado el interés por realizar plegados diferentes practicando a diario con aviones, servilletas, y barcos, lo cual se ajusta con el principio de interdisciplinariedad que se ha venido planteando.

La forma en que los estudiantes tuvieron que compartir los conocimientos encontrados demuestra las comprensiones que han alcanzado a través de la aventura pirata. Sin embargo, el público afecta el desempeño de los presentadores, y encontré que si no lo ven directamente se logran mejores resultados, cuando ALD le dio la espalda al público para leer en el tablero su temor desapareció. Esta es una característica en el grupo, en la cual se seguirá trabajando para superar inseguridades, temores y la timidez natural que causa el enfrentar un auditorio con el propósito de comunicarle algo.

En esta sesión se observó la organización espacial del grupo durante la presentación que conservó su ubicación para presentar la canción. No hubo presencia de lenguaje espacial, pero la actividad permitió la interacción con el *microespacio* y el *mesoespacio*.

4.4.2 Sesión No. 5

Se puede observar que los tiempos que requiere el grupo para organizarse, han disminuido considerablemente, en tanto que los periodos de atención y concentración han ido aumentando. Durante la puesta en escena del cuento "*Un país de vainilla y chocolate*", se hizo necesario cambiar de representar personajes y apoyar la historia cara a cara, de tal forma que el grupo logró mantenerse dentro de la historia, recordando nombres y formas de desplazamiento con cada uno de los personajes. Como regalo del Rey del cuento, los niños tuvieron la oportunidad de degustar primero el chocolate, que en su mayoría hace parte de los gustos de ellos, y luego probaron la vainilla, en un comienzo su sabor no era agradable para los niños, algunos comentaban, que era acida, amarga, fea, horrible, pero finalmente cuando todos probaron, excepto MFS, que se negó a probar, dijeron que era extraño el sabor que sentían. Entonces se hizo votación de preferencias: 8 niños eligieron la vainilla y 16 el chocolate, tres estudiantes dudaron al tomar la decisión pasando de un equipo al otro, finalmente se decidieron por el chocolate. Como tarea quedó para hacer la representación del cuento que escucharon, dentro de las tareas que se recibieron llamó la atención esta representación que hizo LCR por la disposición de los estudiantes, el teatrino, los títeres y la docente, demostrando una modelización del espacio fiel a lo que fue la obra de títeres.

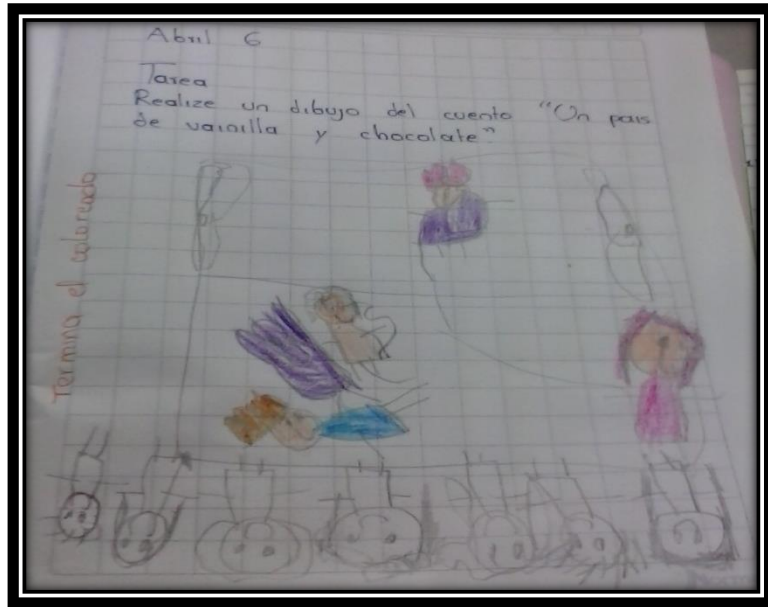


Figura No. 44 Representación de “Un país de vainilla y chocolate”

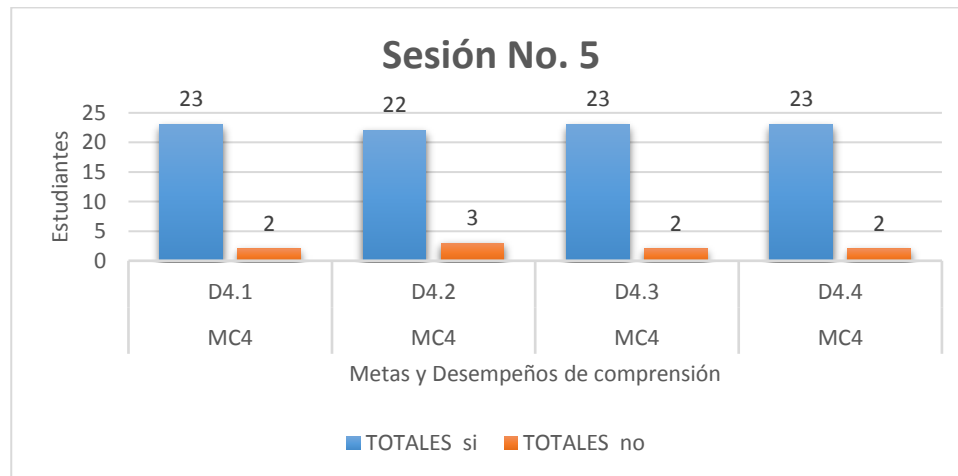


Figura No. 45 Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 5

La preparación para la actividad tomó once minutos, se observó mayor disposición y en especial: la claridad que tenía SUR para comportarse bien, ya que les recordó que se estaba grabando, demostrando un avance en el desarrollo de la dimensión personal-social referente a la autorregulación para atender a la actividad o tal vez a la grabación, esta puede ser la razón por la cual se alcanzaron los

desempeños de la MC4 (figura No. 43) referentes al tapete de ajedrez, al País de Vainilla y Chocolate y a las piezas que hacen parte del juego de ajedrez. En el desarrollo de la sesión el comportamiento de los estudiantes observó un cambio en las relaciones entre estudiantes, con docente y el seguimiento de instrucciones; por consiguiente, se podría afirmar que la adaptación a la institución se está dando.

La descripción de personajes y la forma en que se desplazan, permitió avanzar en las relaciones que se establecen con el *microespacio* y afianzar los conocimientos que se tienen frente a los desplazamientos (D'Amore et al., 2015). En tanto que la degustación permitió conocer gustos y disgustos, convirtiéndose en oportunidad para explorar *microespacio* utilizando otro sentido (el gusto) como canal perceptivo.

La actividad se programó para realizar la representación gráfica del movimiento que cada personaje del cuento hace en el tablero; sin embargo, no se logró debido a que el ritmo de trabajo con el grupo depende de la disposición. Definitivamente las actividades programadas requieren de más tiempo, preámbulo y preparación, de lo contrario el grupo se muestra ansioso, inquieto, desatento, desinteresado, lo cual causa indisciplina y no se llega a término como fueron planeadas.

De otra parte, los índices de agresividad han cambiado así como la forma en que se relacionan entre sí, con algunas excepciones: ALD salió con una mordida en la mano, MLT le había dejado sus dientes marcados. Las conductas de MAS y CCR se destacaron por los continuos llamados de atención y las interrupciones que generaron. Las relaciones con la profesora también han avanzado, ahora los

estudiantes saludan con afecto, comparten sus loncheras entre ellos y con la profesora, y se refieren a sus compañeros por el nombre.

Estas dos jornadas me hicieron ver que para introducir un elemento nuevo, un invitado nuevo o una actividad diferente, los niños de Transición 01 requieren de preparación, primero se muestran muy inquietos, indiferentes, desatentos y nada interesados en lo que va a suceder. Pero luego algo sucede, todos demuestran otros comportamientos y actitudes: atentos, interesados, curiosos, y disfrutan de las actividades. Observando el video de la sesión se encuentra una conexión, un interés marcado por la literatura, la lectura en voz alta para ellos es atractiva, sin importar la técnica que se utilice: lectura en voz alta, títeres, dramatización, etc.

4.4.3 Sesión No. 6

Con anterioridad, y con la colaboración de la profesional de acompañamiento al programa e ajedrez en el aula, se realizaron ejercicios de observación y reconocimiento del tablero de ajedrez, esto con el objetivo de familiarizar al grupo con la nueva herramienta de trabajo, para lograr mayor disposición, atención y concentración en el grupo.



Figura No. 46 En el tapete de ajedrez.

Inicialmente se recordaron conocimientos de ajedrez. Los estudiantes que participan de los juegos deben prepararse sin chaqueta, sin pantalón, sin tenis.

Luego, en el tapete, comenzó el ejercicio de familiarización con desplazamientos por los bordes, los números, permitiendo reconocer, contar y hacer retro-conteo del 8 al 0, observando que todos reconocen los números y tienen facilidad para seguir el retro-conteo. Luego se organizó el grupo en seis equipos (en este momento me di cuenta que BSO no comprendió la instrucción de ubicarse detrás de LCR, al ver su expresión observé que no sabía dónde era “atrás”).

Después, los equipos realizaron ejercicios de desplazamiento por las filas y las columnas, y enseguida el grupo en general comenzó a proponer nuevas formas de desplazamientos: agachados, acostados, de frente, hacia atrás, en puntas de pie, en talones, en los bordes de afuera de los pies y también los de adentro, oportunidad que se utilizó para reforzar la relación dentro-fuera. Observé dificultad para estos dos últimos desplazamientos, por lo cual se apoyó individualmente con el fin de lograr que todos los niños hicieran el ejercicio. Para finalizar se volvió al tablero de ajedrez de pared y allí se volvió preguntar por la cantidad de peones y personajes, de tal forma que tuvieron que visualizar nuevamente la ubicación de las fichas.

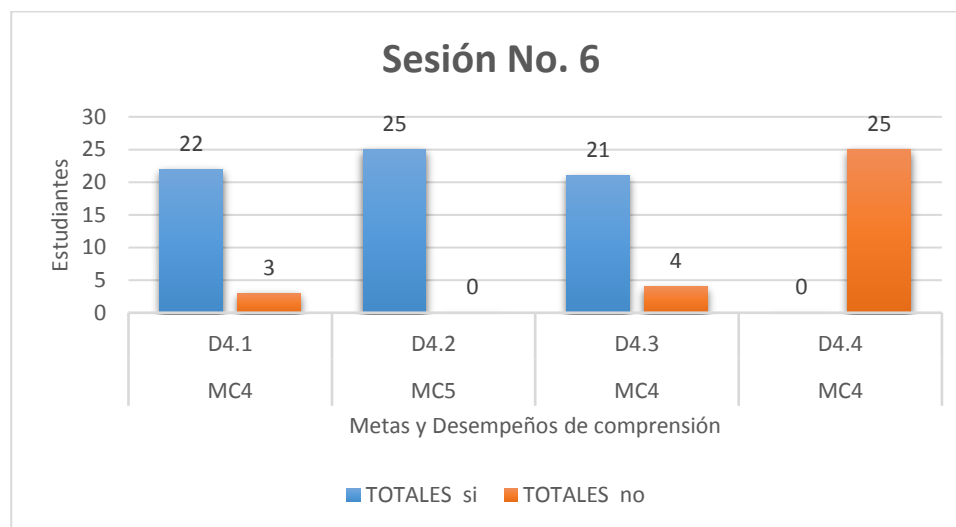


Figura No. 47 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No. 6

En el gráfico se observa que en los desempeños 4.1, 4.2 y 4.3 referentes al conocimiento de la historia, la interacción con el tablero (tapete) y con las piezas del juego, son alcanzados por la mayoría de los estudiantes dando cuenta de una mayor apropiación del juego de ajedrez, y del uso de los recursos, sin embargo todavía se presentan dificultades con el 4.4 para ubicarse en el tapete y cuando interactúan dentro del él realizando desplazamientos.

Al terminar la actividad ALD se detuvo para decirme que me quería mucho. A lo cual respondí con un abrazo, es el primer acercamiento que hace el niño de esta forma. Considero que esta es la manera en que ellos pueden expresar que disfrutaron el ejercicio. Luego, todos querían abrazar a la profesora, este evento es nuevo en el grupo que siempre se ha mostrado apático a las actividades propuestas.

La conformación de los equipos ocupó tiempo por la ubicación que se requería de los estudiantes, por la ubicación del tapete, pero al explicar que no había suficiente espacio para ubicar a todos los niños, ellos comprendieron la situación y se reubicaron fácilmente y se dispusieron para la actividad sin dificultad, evidenciando avances en el manejo que tienen del espacio.

Durante la actividad de carácter específicamente corporal se dio a la tarea de practicar diferentes formas de movimientos del cuerpo como lo propone D'Amore et al.(2015), constituyéndose en la oportunidad para enfrentar desplazamientos hacia atrás y hacia adelante que fueron asociados con el conteo y el retro conteo, el cual se volvió a practicar evidenciando en el rostro de los estudiantes sorpresa y a la vez comprensión de estos dos procesos.

Al finalizar esta fase con los estudiantes se puede observar que el juego del ajedrez es una herramienta que permite avanzar de forma integral en los procesos de los estudiantes, en cuanto al conocimiento del espacio y las relaciones espaciales, demostraron avances en tanto se desplazan en el tapete, asumiendo los roles asignados, avanzando en el respeto por el otro, atendiendo los requerimientos de las actividades y dando cumplimiento a las instrucciones.

4.5 Hallazgos en la Fase de Síntesis

En esta fase los estudiantes pusieron en práctica aprendizajes en la realización de actividades donde utilización de relaciones espaciales en nivel abstracto, es decir que pasaron de interactuar con relaciones espaciales al nivel donde expresan en palabras, comunicando desplazamientos. En fases anteriores los estudiantes se dedicaron a seguir instrucciones, o a representar espacios con los que está relacionándose, aquí el lenguaje hace visible comprensiones acerca del espacio y de relaciones espaciales verbalizando qué objetos están adelante-atrás, cerca-lejos, arriba-abajo, derecha-izquierda, ubicándolos respecto a si mismos o respecto a otros objetos.

4.5.1 Sesión No. 7

Inicialmente se entregó un mapa del colegio para identificar caminos que llevan a encontrar los tesoros.

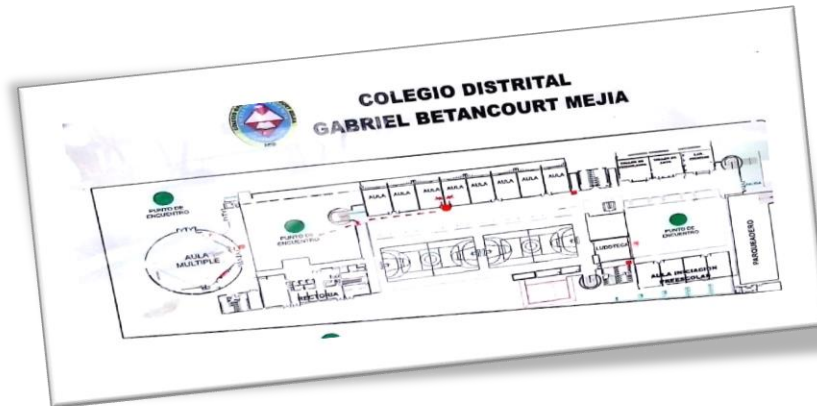


Figura No. 48 Mapa de la institución.

Pero muy pocos estudiantes logran trazar los caminos porque deciden colorear el mapa desconociendo la instrucción dada, tal vez por estar acostumbrados a colorear todo el material gráfico que se les entrega. Para superar esta dificultad, revisamos el mapa del colegio que se encuentra en la pared al lado de la puerta del salón, ubicando el aula y los sitios que más frecuentamos; ellos encontraron que están dibujados los caminos por donde vamos a almorzar y algunos espacios conocidos, no logran ubicar las canchas que son un punto de encuentro, así que luego de revisar cada parte del mapa se hace un recorrido para encontrar ese punto que no lograron identificar. Durante el recorrido se presentan empujones y algunos niños que aún no logran seguir las instrucciones dadas, pero con el propósito de terminar el proceso iniciado no se hacen llamados de atención. JSB, JSP y AEI no logran integrarse a la actividad. Luego en una hoja blanca se invitó a los estudiantes a elaborar un dibujo del colegio.

Luego del descanso y de preparar los carros de origami previamente contruidos con ayuda de las familias, se realizó la actividad en tres fases primero transitar libremente con los carros por el país de vainilla y chocolate, lo cual ocasionó

que JEZ llorara porque algún compañero le pisó el pie. Entonces se detuvo la actividad y con preguntas referentes a las causas del accidente, MDM descubrió que no prestaron atención ni miraron bien antes de desplazarse por el tapete, y fue aprovechada esta observación para revisar la importancia de mirar cuando caminamos en la calle, varios estudiantes hicieron referencia a accidentes que habían visto con motos y carros, situación que se aprovechó para hacer énfasis en la importancia de permanecer junto a la profesora durante los desplazamientos. Enseguida se organizó el grupo en cuatro equipos para entregar carro y tarjeta con el fin de llevar el carro por el camino señalado en la tarjeta y la mayoría de los estudiantes presento dificultad con el manejo de las tarjetas, tener dos objetos confundía.

Esta jornada a simple vista se puede decir que es únicamente matemática dedicada a la dimensión cognitiva sin embargo, en la primera actividad con la lectura del mapa, permitió explorar los conocimientos y la actitud frente a documentos escritos.

La lectura del mapa que está ubicado en la pared, la contrastación de la estructura y con los mapas observados durante el desplazamiento en esta actividad se encontró que los niños relacionan cada parte del colegio con figuras geométricas, que el escudo del colegio es un símbolo que ya identifican, que conocen el nombre del colegio, convirtiéndose en la oportunidad para trabajar la dimensión corporal, comunicativa, y en cuanto a la personal y social fue contraproducente no atender los primeros empujones, pero al iniciar la representación gráfica del colegio la situación fue controlada.

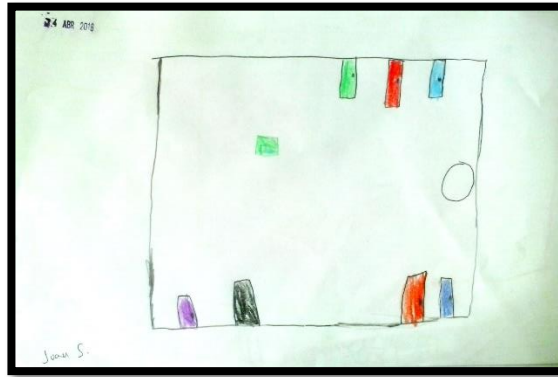


Figura No. 49 Mapa del colegio elaborado por Juan.

Las representaciones gráficas que se obtuvieron después del ejercicio de reconocimiento del espacio físico de la institución fueron muy influenciadas por los mapas que se observaron previamente, el círculo que representa el comedor en la aparece en la mayoría de los dibujos, también se evidencia la dificultad que tienen los integrantes de este grupo para terminar los trabajos escritos, algunos niños no colorearon y no marcaron su trabajo, AEl lo arrojó en la caneca porque no le gustó como quedó. Aquí se esperaba que los estudiantes demostraran la representación del espacio del colegio que han construido, lo cual no se logró.

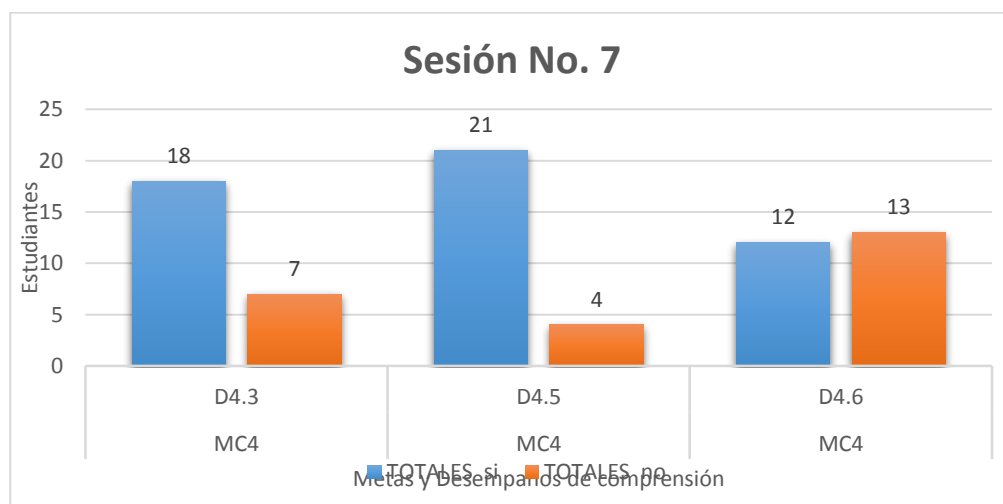


Figura No. 50 Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 7

La gráfico permite observar el cumplimiento con los desempeños propuestos: el 4.3 referente a la ubicación de las piezas de ajedrez es alcanzado por la mayoría de los estudiantes sin embargo 7 presentaron dificultades; y en el desempeño 4. 5 referente a la interpretación de instrucciones escritas se esperaba que presentara aún más dificultades por tener un nivel de dificultad más alto, pero al contrario solo son cuatro los estudiantes que no alcanzan el desempeño y en el 4.6 el desempeño en que aparece mayor dificultad los estudiantes no demuestran avances en sus representaciones gráficas.

4.5.2 Sesión No. 8

Durante la jornada se hizo repaso de las filas las columnas y las diagonales de vainilla y de chocolate, en el tablero de ajedrez, en seguida se organizó al grupo para entregar los carros, uno a uno se fueron entregando revisando la asistencia de los chicos, todos usaron los caminos dentro y fuera del país de vainilla y chocolate. Por el aire y por el piso, se fueron desplazando por todo el tapete, sin embargo en ocasiones se evidenció que se juntaban demasiado. Cuando se presentó el primer accidente se solicitó parquear los carros para poder hacer un conversatorio en el que pensamos en los accidentes que se causan porque no miraban por donde iban de acuerdo con la explicación de MDM, lo cual fue un detonante para que niños como ALD, MLT, explicaran la forma en que había terminado lastimado JEZ, el día anterior, CCR no vio a BSO y por no pegarle terminó pegándole a JEZ.. La explicación se extendió a la importancia de atender las señales, estar alerta y mirar a los lados cuando se transita por la calle.



Figura No. 51 Carros mágicos

Luego se organizó el grupo por equipos y se entregó el carro y una tarjeta con un desplazamiento dibujado para seguir la instrucción dibujado. Alejandro explica que es una tarjeta con una flecha y luego de explicarles que hay un punto de llegada y uno de salida, ellos solicitan la instrucción por el color que más les atrae. Se observa dificultad para manipular el carro y la tarjeta simultáneamente, después de permitir la participación de todos los asistentes, se invitó a los niños a vestirse.

En esta sesión se utiliza como herramienta de trabajo el material dispuesto por el programa de Adriana Salazar “Ajedrez en el Aula” con metas y desempeños similares a los que se encuentran planteados por el programa, brindando la oportunidad de que los estudiantes hagan visible su pensamiento espacial al proponerles inicialmente un ejercicio de reconocimiento de filas, columnas y diagonales y luego proponer un ejercicio de interpretación tarjetas gráficas que indican un camino utilizando los pentominós como figuras. (2015)

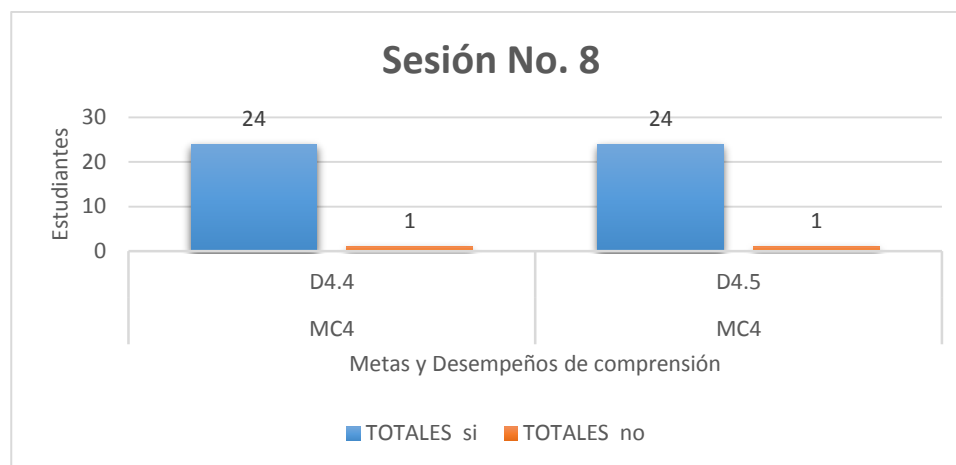


Figura No. 52 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No. 8

En el gráfico se observa un cambio en los desempeños de los estudiantes, aquí los D4.4 y D4.5 referentes a la ubicación de piezas y a la realización de recorridos de los estudiantes en el tablero solo fueron difíciles para un estudiante, a pesar de contar con 25 estudiantes en la sesión de lo cual se encuentra que las relaciones con el *microespacio* están cambiando y es que a pesar de contar con los carros que podrían ser objetos distractores, los niños se encontraban tan inmersos en la actividad que no hubo lugar a otra cosa que no fuera la interpretación de las tarjetas siguiendo las recomendaciones dadas.

D'Amore et al. y Salazar coinciden en afirmar que las experiencias lúdicas permiten a los estudiantes de primera infancia comprender nociones de forma eficiente y atractiva por lo que difícilmente olvidaran las nuevas conceptualizaciones que se generen de estas actividades. Así lo demostró el grupo cuando se preguntó por los personajes que intervienen en el juego del ajedrez, y recordaron apartados del cuento "Un País de Vainilla y Chocolate" que repitieron de forma literal.

También es importante considerar aquí, el avance que presentaron los estudiantes al dialogar respecto de las dificultades que se presentan entre ellos,

para ver que hay situaciones que no tienen mala intención, situación que se aprovechó para reforzar la importancia de disculparse en estas situaciones, trabajando así en las relaciones entre estudiantes y avanzando de esta forma en los procesos de adaptación del grupo.

4.5.3 Sesión No. 9

Inicialmente se propuso el trabajo con el tablero de ajedrez contando los cuadros que componen el tablero invitando a todos a hacer el conteo en voz alta, evidenciándose que si los niños tienen ayuda con las decenas pueden contar sin dificultad, ALD Y JSN requieren de ayuda para identificar el cuadro de chocolate, al preguntar por el número de cuadros no lograron recordar la cantidad exacta, con ayuda MDM recordó que eran 64. Luego del ejercicio, GMM es la única que presenta dificultades para ubicarse en el espacio del tablero, pero con ayuda lo resuelve.

Recordamos a los personajes del País de Vainilla y Chocolate, luego los estudiantes practican desplazamientos en el tablero imitando diferentes animales al terminar las imitaciones se ubicó el grupo en una esquina del salón con el propósito de lograr la atención de todos. Se aprovechó entonces, para practicar en el tablero de ajedrez solicitando desplazamientos mudos por el tablero, inicialmente se hicieron ejercicios individuales con carros y tarjetas, al observar que la atención se centra en la tarjeta, los carros no son entregados debido a que no se utilizan en los desplazamientos. Después de permitir que los niños identificaran diferentes figuras en los pentominós se invitó a JSN para interpretar la tarjeta, JSO logró mejor desempeño en el desplazamiento que la vez anterior sin embargo, los compañeros observaron que faltó un giro en el camino que realizó y lo invitaron a terminar el recorrido completo. Enseguida se detuvo la actividad para realizar explicación de

técnicas para poder interpretar los caminos que muestran las tarjetas de pentominós. Luego se llamó a todos niños para practicar con las tarjetas los desplazamientos, y se evidenció que ya diferencian los desplazamientos fáciles de los difíciles, refiriendo el nivel de complejidad de acuerdo a los movimientos en el desplazamiento, ASB prefiere uno fácil, demuestra inseguridad al realizar el desplazamiento sin embargo al darle apoyo para que se centrara en el ejercicio logró hacerlo, MAS realizó el ejercicio primero observando la tarjeta y luego con el carro. La actividad se vio interrumpida por las acciones de AEI, JSN, SUR, y CCR. Se hace un llamado de atención para lograr recuperar la concentración del grupo, explicando que los estudiantes que no logran mantenerse en la silla, no podrían participar en la siguiente aventura de escalada. El ejercicio continuó con CAM, y enseguida JSO intentó seguir la instrucción de CAM pero CAM prefirió no hacer el ejercicio. JJJ se ofreció. A JJJ se le pidió que le diera la instrucción de acuerdo con la tarjeta entregada situación que logra hacer tomándose su tiempo para verbalizar las instrucciones. Nuevamente se pierde la concentración del grupo por lo cual se llama la atención, se invita a CCR para que le dé las instrucciones a GMM, y aquí se requiere de más apoyo que en el caso anterior, por lo cual se invita a practicar a todos con una tarjeta. MAS todavía no logra seguir la instrucción que la tarjeta le da. JSN y MDM prefieren los más difíciles, cuatro estudiantes no lograron engancharse a la actividad permaneciendo en las mesas a pesar de observar el ejercicio de sus compañeros. Se observa que los índices de agresividad han bajado notablemente hay empujones pero con intención de juego, nadie sale lastimado aunque MAS amenaza que le va a pegar a alguien.

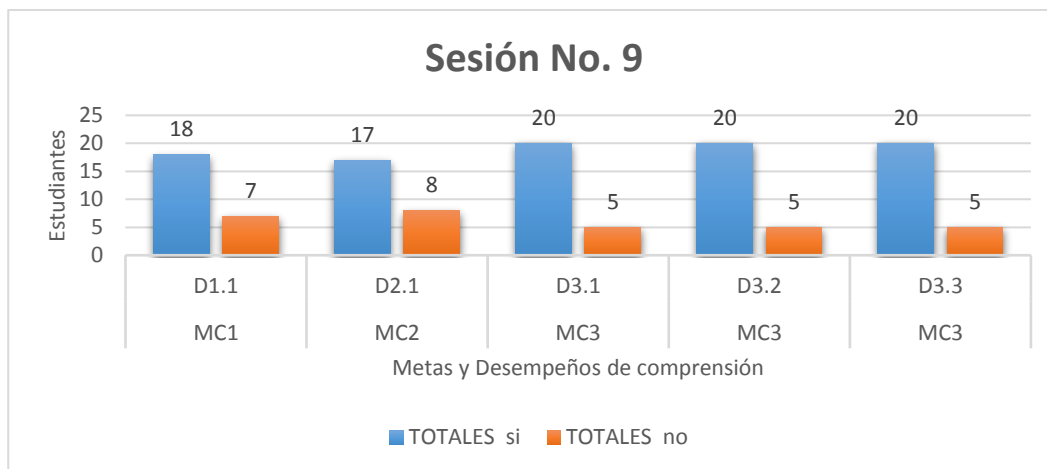


Figura No. 53 Resultados en la lista de chequeo de la sesión No. 9

La jornada transcurrió plena de lenguaje espacial y aritmético, con el conteo, la relación muchos - pocos, adelante-atrás, al lado - hacia el otro lado y el ejercicio de practicar que se propuso fue acogido por todos los estudiantes, en especial JSN se muestra muy motivado y compara los diferentes grados de dificultad de las tarjetas ofrecidas. En el gráfico 47 se observa que el desempeño 1.2 referente a la interpretación de mapas fue alcanzado por la mayoría excepto 7 estudiantes que no se mostraron interesados en la actividad por lo que en el cumplimiento del desempeño 2.1 también tuvieron dificultad para ejecutar la actividad, tal vez debido a que no prestaron suficiente atención a la instrucción. En cuanto a los desempeños referentes a reconocimiento de los espacios que hacen parte del colegio: 3.1, 3.2 y 3.3 se registró que cinco estudiantes no los alcanzaron.

Los resultados que se evidencian en el gráfico están influenciados por la alta inasistencia de la jornada. Pero se convierte en una oportunidad porque con el número de estudiantes reducido se tiene el tiempo, la atención y la disposición de todos para participar sin dar lugar a mayores distracciones. Todos pueden hacer

parte del reto de descifrar los caminos que indican los pentominós. La sesión refleja el “ideal” de lo que debiera ser el preescolar para los estudiantes donde cada quien tiene espacio para preguntar, para participar y para ser dentro del aula.

Se dio la oportunidad tener una sesión con retos que motivaron a los estudiantes más dispersos donde se evidenció la curiosidad natural por lo desconocido, para interactuar y compartir nuevas experiencias como lo propone D'Amore et al. (2015)

JJJ evidencia en su participación un nivel superior de abstracción en su pensamiento espacial cuando le da las instrucciones a su compañero, mientras que GMM aun cuando se esfuerza requiere de algo de ayuda., evidenciándose así la particularidad que cada estudiante tiene en términos de pensamiento espacial; esta situación es acorde con los planteamientos de Marchesí. (1983) Los casos de Sofía y Alejandra se tendrán en cuenta para brindar más apoyo en próximas prácticas, de tal forma que se arriesguen con retos más complejos.

4.5.4 Sesión No. 10

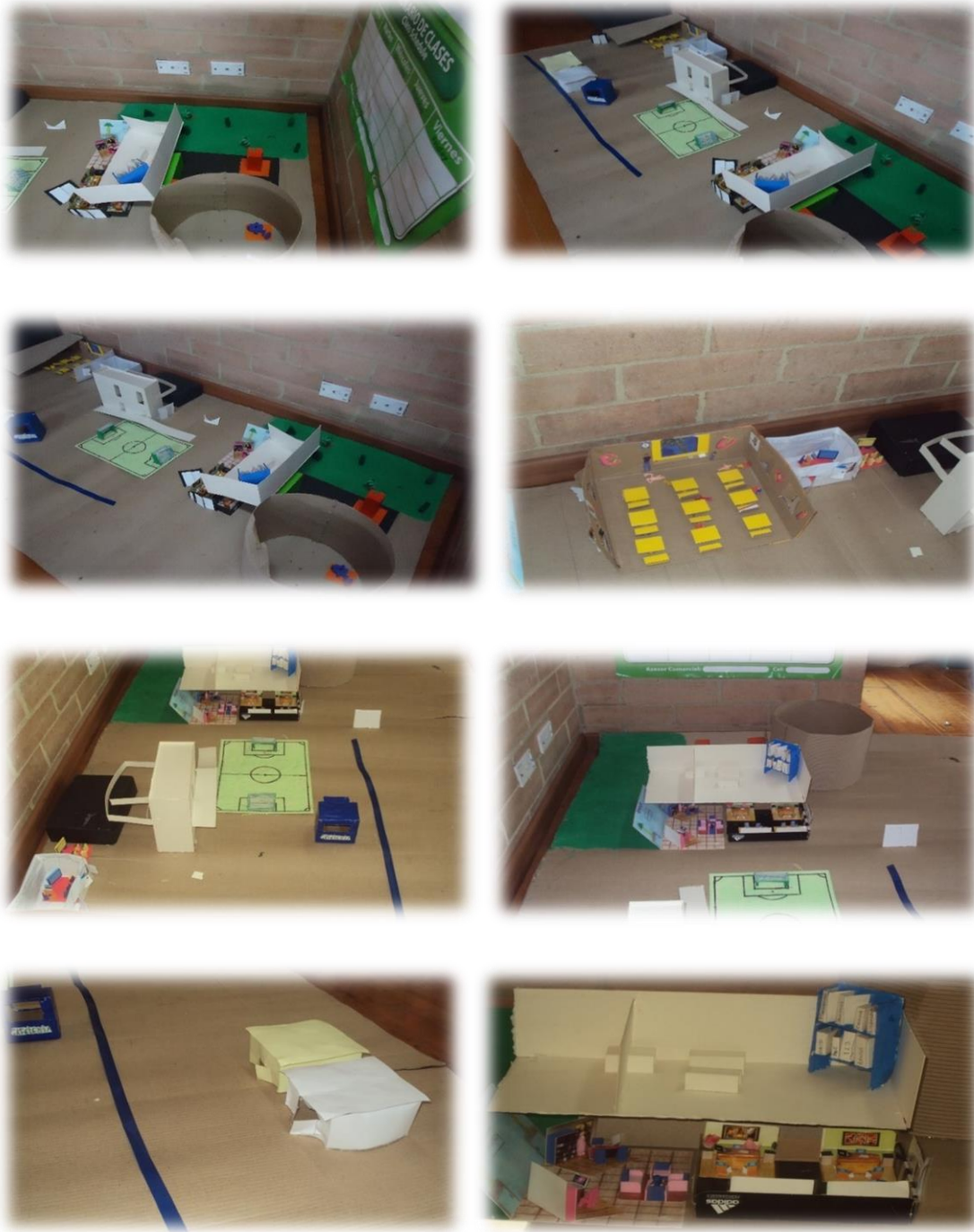


Figura No. 54 Elementos de maqueta construida.

Las actividades planeadas no se lograron en su totalidad debido al taller que hace la orientadora, los videos y las reflexiones referentes al autocuidado y al buen

trato en este grupo son más que necesarios, por lo cual se le abrió el espacio al taller. Después nos dispusimos a organizar la maqueta del colegio, para lo cual los estudiantes fueron organizados alrededor de la base de cartón donde se fueron ubicando uno a uno los componentes, se observó que los referentes más conocidos son el salón, el parque, y el comedor, y con esos puntos de referencia se fueron ubicando los demás implementos. JEZ manifestó en varias oportunidades el deseo de jugar ajedrez.

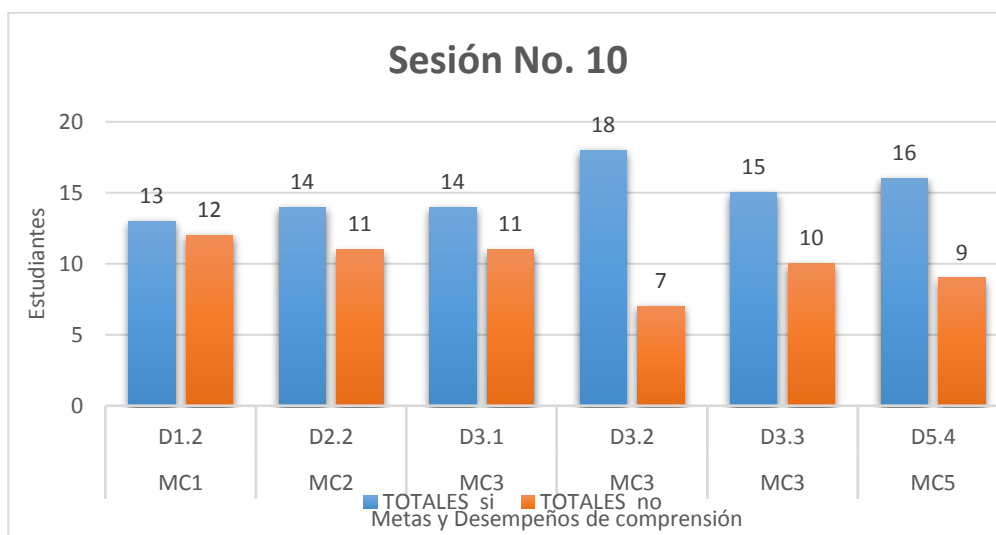


Figura No. 55 Resultados en la lista de chequeo de la Sesión No. 10

En cuanto al registro de los desempeños para esta sesión se observa cambios desfavorables en cuanto al alcance de los desempeños: en el D1.2 y en el D 2.2 no se logró que los estudiantes ubicaran adecuadamente las partes en el plano del colegio. En los desempeños de la MC3 referentes al conocimiento de los espacios del colegio no hay mucha variación al igual que en el D5.4 que se refiere a la organización de la maqueta.

De acuerdo con las recomendaciones de D'Amore et al. (2015) las actividades por tener un carácter diferente les motivan y logran captar la atención,

sin embargo la cantidad de estudiantes es una limitante debido a que sus períodos de atención son muy cortos y se hace necesario cambiar de actividad porque de lo contrario comienzan a jugar y luego agredirse, esto sucedió impidiendo que los desempeños fueran alcanzados eficazmente.

En este trabajo se evidencian los aprendizajes haciendo, tal como lo propone Blythe (1999), más que una prueba escrita donde se requiere un nivel de pensamiento más abstracto, aquí los estudiantes mencionaron el lenguaje necesario derecha-izquierda, adelante, gire... Esto hace que la valoración de los desempeños de los estudiantes sea una estrategia diferente y más atractiva para los estudiantes que una prueba escrita a pesar de las dificultades antes descritas.

4.5.1 Sesión de cierre “NAO”

Se anunció con anterioridad la visita del Nao, lo cual permitió organizar la fiesta pirata. Tanto padres como estudiantes participaron en la preparación del evento con mucho entusiasmo.



Figura No. 56 Saludo de bienvenida para Nao.

La jornada inició en el comedor motivando a estudiantes para comer rápido y recibir la visita. Mientras tanto una madre de familia en compañía de estudiantes

de servicio social colaboraron con la decoración del aula de para la fiesta pirata. Se colgaron barcos que modelizaron los niños, serpentinas que plegaron, bombas y las tortas doradas.



Figura No. 57 Nao se presenta ante el grupo de estudiantes.

Cuando llegaron los niños Nao ya se encontraba en el aula y todos quisieron tocarlo. Pero a medida que se iba recordando la importancia de escuchar y atender fueron despejando sus dudas y su curiosidad. La actividad con el robot fue dirigida por John Alba, y esto ayudó a que estudiantes prestaran más atención de la acostumbrada, ya que no es usual que un hombre frecuente el aula.



Figura No. 58 El robot se caracteriza como pirata.

Inicialmente Nao hizo su presentación a la cual todos estuvieron muy atentos y así lo demostraron cuando se les pregunto de las cosas que Nao les había

contado, recordando también las normas de prevención y cuidado que se deben tener con el visitante. En seguida cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer las preguntas al robot, previamente se asignó la preparación de la pregunta como tarea en familia, sin embargo pocos estudiantes se atrevieron, LCR preguntó si Nao se puede bañar, MAS preguntó si puede comer, MDM preguntó si puede tener sentimientos, si duerme como los humanos, si se puede bañar las manos.

Al preguntar a los estudiantes si había más preguntas y revisar que se habían agotado, se prosiguió con la canción de piratas que los estudiantes le cantaron a Nao para que él se la aprendiera, y al ver que Nao repitió la letra todos se sorprendieron demostrando sus emociones y aplaudiendo.

En este momento Nao les enseñó un baile a los niños el cual repitieron con atención y habilidad, fue comparado con el baile de los raperos que había visto CCR. Y se propuso un receso para que Nao recargara su batería. Mientras tanto los estudiantes observaron la preparación de la crema dorada para la decoración de las tortas.

Seguidamente Nao les contó la historia del pirata Morgan, y de la cueva de Morgan, de la cual aprendieron algunos detalles, sin embargo se evidenciaron dificultades con el vocabulario de la historia, no sabían que era un corsario, tampoco donde queda san Andrés, a pesar que se explicó que era parte de Colombia.



Figura No. 59 El robot comparte la historia de la Cueva del Pirata Morgan.

Después de la organización del espacio y el ejercicio de dar las instrucciones a GMM para que llegara al tesoro escondido, se intentó hacer el ejercicio con el robot, pero no se logró, en seguida se invitó a Nao a recargar nuevamente su batería y los estudiantes compartieron la torta.

En la actividad con GMM los estudiantes evidenciaron la apropiación de las nociones derecha-izquierda, adelante – atrás, y la forma en que han avanzado desde la señalización con los brazos a la expresión verbal de las posiciones, y de las órdenes.



Figura No. 60 La despedida del robot.

Nuevamente se intentó hacer el ejercicio con el robot, pero no se logró por dificultades técnicas con el programa del robot. La jornada terminó con la despedida de Nao y la invitación para un nuevo evento.

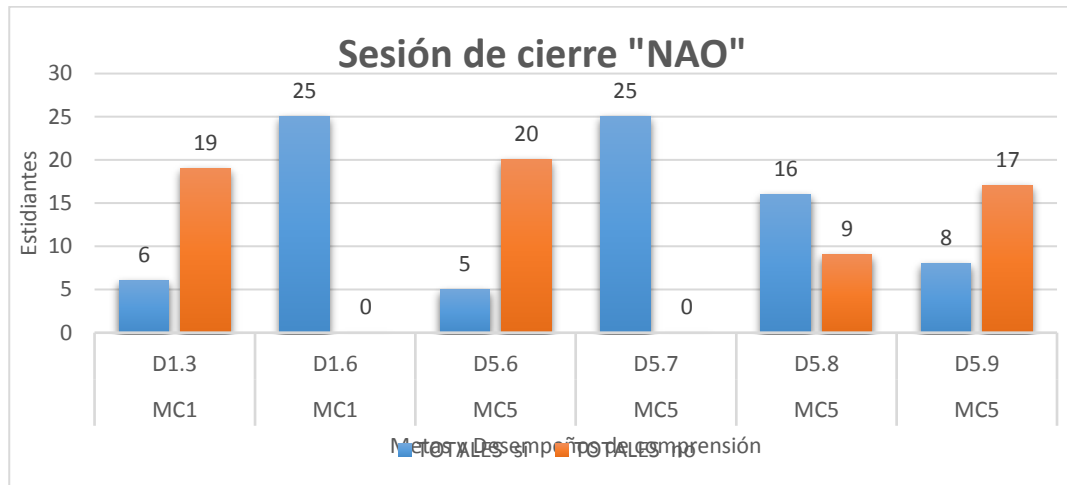


Figura No. 61 Resultados en la lista de chequeo de la Sesión de cierre

El ambiente desde la llegada fue muy festivo, los niños mostraron compromiso con las normas de seguridad necesarias para atender la visita de Nao. Mostrando avances en su proceso de socialización y adaptación. El grupo estuvo pendiente de las instrucciones y las actividades, que Nao propuso, todos estaban participando mostrando lo mejor de sí para la visita. Sin embargo, al observar el gráfico de los desempeños que se propusieron para la sesión se encuentra que el D1.3 referente a las instrucciones que se le darían al robot solo fueron realizadas por seis estudiantes, en el D1.6 todos los estudiantes participaron en la puesta en escena de la canción de los piratas, en el D5.6 y D5.7 solamente cinco estudiantes se atrevieron a hacer públicas las preguntas para el robot, evidenciándose timidez y también inseguridad frente a la presencia de personas ajenas. En el D5.8 y D5.9 referentes a la instrucción que se requería para hacer que Nao encontrara el tesoro

cambiaron los índices de alcance de desempeños dando cuenta de los diferentes niveles de desarrollo en que se encuentran los estudiantes.



Figura No. 62 El robot siguiendo instrucciones para encontrar un tesoro

A pesar de que pocos decidieron hacer las preguntas a Nao, el hecho de permitir que cada estudiante preparara una pregunta para Nao logró un proceso en los estudiantes que hasta ahora no se había visto en el grupo, elaborar preguntas, elemento que es fundamental en el marco de la EpC., porque es a partir de sus interrogantes que los estudiantes manifiestan intereses, y se motivan para atender, entender y comprender de las situaciones que se le plantean en el aula.

Terminada la intervención el grupo presentaba resistencia a la participación en esta estrategia de enseñanza-aprendizaje debido a las concepciones culturales que traen de sus grupos familiares. Pero las situaciones que vivenciaron los estudiantes sirvieron de motor para que CCR manifestara sus inquietudes y comprendiera la dinámica de los procesos que se dan en el aula, al punto que propuso, terminando la visita de Nao que la siguiente experiencia puede ser un campamento donde todos podemos hacer una fogata, y sirvió para que más adelante JEZ propusiera ir a un bosque.

Esta serie de situaciones que desencadenó la visita de Nao confirman que el marco de la EPC beneficia los procesos de aprendizaje, motivando a los estudiantes a investigar, consultar, preguntar. Las experiencias se convierten en situaciones didácticas y significativas para los estudiantes, permitiéndoles el acceso al conocimiento de forma lúdica e interesante, conservando también concordancia con los pilares que fundamentan la educación en la primera infancia. (SDIS, 2010)

En la fase final se esperaba que los estudiantes alcanzaran todos los desempeños propuestos, sin embargo no fue así, se presentaron dificultades con el seguimiento de instrucciones, la elaboración de asignaciones para la casa y el comportamiento de los estudiantes en el aula dando cuenta que aún el grupo se encuentra en proceso de adaptación a la institución. Las relaciones entre compañeros demuestran avances cuando tienen la capacidad de verbalizar sus diferencias y el número de agresiones diarias disminuyó notablemente, al punto que solo se dan aquellas lesiones sin intención al interactuar en el parque o en el aula en juegos y actividades, momento en que se hace un alto para ofrecer las disculpas pertinentes, observando que son sinceras junto con el reconocimiento de la falta, lo que es nuevo en el grupo. En cuanto a la relación de indiferencia que se estableció con docentes, los logros son grandes, cuando se observa la disposición con que saludan al ingresar al colegio, y cuando manifiestan que extrañan el colegio en los días en que no pueden asistir. Las manifestaciones de afecto con docentes auxiliares y entre compañeros es diariamente una satisfacción porque permite observar los avances que evidencia el grupo.

En cuanto a las relaciones espaciales los estudiantes tuvieron oportunidad de demostrar que su nivel de comprensión de las mismas avanzó desde el

señalamiento de lugares y objetos, hasta lograr indicar verbalmente a otra persona los desplazamientos necesarios para llegar a un punto determinado, dando cuenta de su relación con el *micro, meso y macroespacio*.

Cuatro meses después de la implementación de la unidad, se siguen evidenciando habilidades en los estudiantes que se potenciaron desde la intervención realizada, cuando los estudiantes solicitan ir solos al parque desde el comedor, este recorrido requiere pasar de un extremo del colegio al otro, ellos argumentan que ya conocen bien el colegio y que no se van a perder; la utilización de las tabletas les recuerda constantemente la visita de Nao, lo cual ha sido motivación para que los estudiantes les den el uso adecuado; también, en las ocasiones en que se necesita la colaboración de otro docente, de coordinación o de otro funcionario, los estudiantes se acercan con familiaridad y espontaneidad, solicitando los favores que se requieren: equipos, materiales, fotocopias, etc.

En los recorridos que se hacen al comedor o al aula de clase hay mayor atención, colaboración, coordinación y solidaridad entre todos, eligiendo libremente el camino, demostrando autorregulación en los trayectos y atendiendo a las instrucciones que se van dando. Esto demuestra el nivel de apropiación que han construido en las relaciones que establecen con la institución, con adultos y con compañeros avanzando en la interacción con su *mesoespacio*.

Referente a la relación con el *microespacio* se evidencia en el avance que los estudiantes manifiestan, en el uso de materiales, recursos, pero principalmente en el lenguaje espacial, cuando describen, comentan sus experiencias, o manifiestan sus inquietudes, dando cuenta de la apropiación que han alcanzado de las relaciones espaciales topológicas y en algunos casos proyectivas.

4.6 Conclusiones

A través del proceso de investigación fueron surgiendo aspectos teóricos específicos que permitieron ir delimitando el camino y la forma en que se observaba el grupo de estudiantes con el cual se hizo la intervención. Estos aspectos iban cambiando en la medida en que teóricamente y en la práctica se iba dilucidando la especificidad de la temática que se encuentra alrededor de las relaciones espaciales; es por esto que en este apartado se elabora una comparación entre lo que se esperaba con lo que ocurrió, haciendo una evaluación de los objetivos propuestos y revisando si las preguntas que se plantearon al iniciar fueron resueltas.

A medida que se fueron implementando las sesiones de trabajo se pudo comprobar que las relaciones espaciales se van comprendiendo a través de la interacción con el espacio sensible durante los primeros años de vida, la calidad de la información que reciban los estudiantes al respecto redundará en una adecuada ubicación espacial durante toda la vida, es por esto que utilizar estrategias didácticas lúdicas e interesantes para los estudiantes favorece las comprensiones que los estudiantes realicen en concordancia con los planteamientos que hacen D'Amore et al. (2015) y que consideran como necesarios a la hora de elaborar los planes de estudio para los niveles de primera infancia.

Con el trabajo de intervención realizado se encontró que la interacción con el espacio sensible y las relaciones espaciales permiten a los estudiantes de transición relacionarse de una forma diferente con la institución educativa durante el período de adaptación escolar, en la medida en que interactuaron con los diferentes espacios, personas, y recursos que encuentran la institución, permitiendo establecer relaciones cordiales con los diferentes actores de la comunidad

educativa y favoreciendo el sentido de pertenencia con la institución y la fluidez en la apropiación de conocimientos, es decir que los tiempos que se requieren para que los estudiantes demuestren sus comprensiones son mucho más cortos.

Cuando las docentes de primera infancia incorporan a los planes de estudio actividades que permiten a los estudiantes explorar, indagar y sintetizar los conocimientos referentes al espacio y las relaciones espaciales, están ofreciendo experiencias de aprendizaje para la vida con la seguridad de potenciar las habilidades espaciales necesarias para desenvolverse en el mundo actual, atendiendo a una de las dificultades que presentan los estudiantes cuando ingresan a básica primaria en cuanto a la adquisición de los conocimientos espaciales como lo refieren Berthelot y Salin (1994)

Ruiz- Higuera (2013) en su estudio encuentra que las representaciones que hacen los estudiantes del espacio sensible permiten dar cuenta del pensamiento espacial y del nivel de abstracción y modelización que están haciendo del espacio, sin embargo, en este estudio las producciones gráficas también fueron condicionadas por el estado de ánimo de los estudiantes y la motivación que se hubiera logrado al iniciar las actividades.

Pensar en la posibilidad de brindar a los estudiantes el tiempo que necesitan para adaptarse a la vida escolar, haciendo presencia constante con normas, y acuerdos, permite alcanzar niveles diferentes de la convivencia a los que se vivieron durante los dos primeros meses de jornadas académicas, que fueron propios y particulares al grupo de transición 01 en el 2016. Cambiando las relaciones con los docentes desde la indiferencia hasta llegar al afecto, atención y consideración. Las relaciones entre estudiantes pasaron de ser cargadas de agresividad e indiferencia,

a ser armoniosas, con destellos de trabajo en equipo, que se seguirán potenciando. Y en la atención, escucha y seguimiento de instrucciones cambió de esperar por espacios de 40 a 50 minutos para organizar el grupo, a emplear de 5 a 10 minutos para entregar nuevos retos, instrucciones y actividades para realizar.

Para finalizar, el pensamiento en la proyección del estudio realizado conlleva contemplar varias opciones, en primera medida, la posibilidad de dar continuidad verificando el proceso del grupo Transición 01 cuando ingrese al siguiente grado, y cuando se enfrente al conocimiento de la geometría formal; como segunda opción se puede dar continuidad con la aplicación de la unidad didáctica con los grupos que van llegando a la institución posibilitando la contrastación de resultados y la transformación del plan de estudios institucional; como tercera opción está el trabajo que puede emerger desde el equipo de primera infancia al compartir la intervención y los resultados obtenidos.

4.7 Recomendaciones

En primera instancia para las docentes de preescolar la invitación va dirigida a permitir la interacción de los estudiantes de primera infancia con la institución y los diferentes actores educativos bajo las medidas de seguridad pertinentes porque favorecen los conocimientos referentes a las relaciones espaciales, la interacción con el espacio sensible y por ende en la estructuración del pensamiento espacial.

Para los docentes de los primeros niveles de educación formal, la recomendación está orientada permitir que este proceso de adaptación, sea considerado con las características propias de cada grupo permitiéndose también un conocimiento de los estudiantes antes de pasar a la aplicación de pruebas encaminadas a la detección de saberes previos debe permitirse un margen de error

ya que los estudiantes no logran hacer visible sus conocimientos o habilidades de forma efectiva debido a que están afrontando otros conocimientos, nuevas relaciones, nuevos espacios, nuevas rutinas, personas desconocidas, nuevas normas, muchos compañeros, entre otras.

Para todos aquellos docentes, tanto en primera infancia como en básica primaria, cuyas prácticas docentes estén orientadas hacia la atención de las expectativas de los padres de familia, la invitación es buscar nuevos caminos en sus prácticas que oxigenen los procesos académicos incluyendo de forma participativa a los padres de familia, porque de esta forma es posible atender las nuevas exigencias del medio cultural, económico y tecnológico. Los estudiantes de hoy requieren de desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar el mundo actual y el que se proyecta al futuro.

También es fundamental en la en la institución educativa el seguimiento, el apoyo y la retroalimentación que hacen los directivos docentes, a las prácticas pedagógicas y los procesos investigativos que generan porque permiten la transformación institucional sin apartarse del horizonte institucional, posibilitando un funcionamiento institucional articulado.

Para esto los planes de estudio institucionales requieren contemplar los estadios de desarrollo en los que se encuentran los estudiantes y los tiempos para adaptarse a los nuevos grados escolares, a las nuevas prácticas docentes y a los nuevos espacios físicos y académicos.

4.8 Reflexión pedagógica

En los 25 años de labor como docente mi práctica docente ha pasado por cambios importantes desde la labor en instituciones privadas de tendencia tradicional donde el trabajo con niños de 3 años se centraba en la realización de planas, llevar tres cuadernos con trabajo diario en el aula y en casa, luego la institución privada y femenina que me permitió crear y explorar en el área de inglés posibilitando el descubrimiento de nuevas habilidades para crear y desarrollar módulos con estudiantes de preescolar, momento en el que ingresé a formar parte de la planta distrital de docentes, llegué entonces al GBM con una nueva concepción de la labor docente, sin embargo se retomaron las planas, y la evaluación cuantitativa de acuerdo con las directrices institucionales. Poco a poco se ha ido evolucionando de acuerdo a las políticas distritales y las capacitaciones constantes en materia de educación inicial.

Durante estas dos últimas décadas he observado también como los estudiantes que ingresan a transición han evolucionado, así como evoluciona la tecnología, la economía, y la población en la comunidad. Sin embargo es evidente que los ritmos evolutivos son diferentes en cada instancia, los estudiantes llegan con nuevas habilidades y necesidades, la tecnología avanza aceleradamente, en cambio la comunidad espera encontrar en la institución los mismos planes de estudio de hace dos o tres décadas, a pesar de las continuas capacitaciones que se hacen referentes a didácticas, estrategias, metodologías.

Con la llegada del programa de incentivos para docentes, fui afortunada y muy agradecida con la oportunidad, y, cuando la solicitud de ingreso incluía un proyecto de trabajo investigativo que esbozara el interés de investigación, elaboré un trabajo

que pretendía “cambiar el mundo”; incidiendo en las rutinas conflictivas por las cuales atravesaba el GBM, (toma escolar del colegio, cambio de administración, ausencia de dirección administrativa). La posibilidad de realizar una investigación que impactara a toda la institución, me proponía afectar todos los procesos de adaptación que se dan en los diferentes grados escolares, cambiando los planes de estudio, justo en el primer período, aprovechando que hacía parte del Consejo Académico institucional.

En ese momento el único impacto logrado fue en preescolar, donde el equipo docente construyó un plan de estudio acorde con el marco de EPC, (lo que a bien entendíamos del tema), a los lineamientos pedagógicos distritales y la normatividad vigente a la fecha. (2014)

Cuando tuve la fortuna de ser aceptada en el programa, inicié compartiendo con el equipo de preescolar los nuevos conocimientos que fui encontrando, y con ellas fuimos reflexionando y construyendo los primeros ensayos requeridos. Terminado el primer año aprendí que cada una tenemos intereses totalmente diferentes, a pesar de estar afectadas por las mismas situaciones problemáticas que enfrentamos en la cotidianidad escolar.

Poco a poco con lecturas y consultas, discusiones y tertulias pedagógicas dentro del equipo de trabajo de preescolar en la jornada de la tarde, fueron cambiando mis paradigmas, me hice más perceptiva, comprensiva y tolerante con las prácticas de mis compañeras, comprendiendo que las intencionalidades siempre van dirigidas al mejoramiento personal y académico de los estudiantes, y que los ritmos vertiginosos de las jornadas escolares, no permiten espacios de reflexión y evaluación que permitan ponerse en los zapatos de los estudiantes. Esto hizo también, que fuera

modificando mi práctica, hasta en los momentos en que fui más exigente con los estudiantes, y con los padres de familia en aras de prepararlos mejor para el grado primero, este fue el origen de conflictos y discusiones que pretendían defender los derechos de los niños y los míos como docente. El argumento que lidero estos procesos: “menos es más”.

Mi quehacer siempre ha estado sujeto a mi carácter inquieto, curioso, investigador y experimentador, lo que ha ido creciendo con ayuda de la metodología de trabajo por proyectos, inicialmente se acordó en la institución realizar un proyecto anual, que se iba construyendo con estudiantes y familia. Ahora, la duración de los proyectos la determinan los intereses de los estudiantes, dependiendo de la temática que se está abordando.

Siempre consideré sano oxigenar mi práctica pedagógica cambiando el lugar y la población con la que trabajé, a la vez que tomé cursos de actualización, de idiomas, diplomados, conferencias, seminarios, congresos. Anteriormente fui quemando etapas en el sector privado por períodos de 3 a 5 años, buscando reinventar mi labor, ampliar horizontes y entregar lo mejor a mis estudiantes. Actualmente, llevo 11 años laborando en la misma institución, y sorprendentemente la población cambia constantemente, en los últimos cinco años las expectativas, las necesidades, las características de la población son tan diferentes, que tengo la claridad que todavía puedo aportar mucho a la comunidad con la que trabajo.

Con el estudio de maestría me di cuenta que lo que considerábamos una estrategia pedagógica EPC, no era exactamente un enfoque enmarcado dentro de la Enseñanza para la Comprensión. Los formatos, las matrices, los planes de estudio no se acogían a las características, procesos y procedimientos que propone

el Proyecto Zero de Harvard. Importuné al profesor del módulo EPC con mis dudas, mis preguntas, porque me permití trabajar en mis inconsistencias, que eran muchas.

Los módulos que ha diseñado la Universidad de la Sabana para el programa son apropiados y pertinentes porque van contribuyendo en la construcción del estudio investigativo, orientando el proceso, a pesar de los obstáculos que se tuvieron que enfrentar. Inicialmente la orientación en el seminario de investigación no fue asertiva con mi propósito de investigación, luego, durante la implementación encontré resistencia en las familias de los estudiantes por que no aprobaban la metodología empleada. Después, la tecnología se convirtió en obstáculo en la medida en que me tomó más tiempo del que había previsto el manejo de las herramientas tecnológicas, y ello afectó el curso del análisis de la información y la edición de este documento.

Con todo esto, me siento orgullosa del proceso que se ha iniciado en la institución donde laboro, gracias a las discusiones y enfrentamiento con docentes que desconocen los procesos que se tejen en los niveles de educación inicial, porque anteriormente, no tenía las herramientas conceptuales para fundamentar mi labor, la cual sigo defendiendo desde los conocimientos que fui adquiriendo a través de los seminarios que hacen parte del programa.

Actualmente se está iniciando un proceso de articulación entre los diferentes niveles escolares como construcción de los docentes de preescolar y primaria como respuesta a los bajos resultados en las pruebas saber. Lo cual me permitirá compartir, discutir y construir pedagógicamente con un equipo más grande.

Igualmente, proyecto continuar aplicando las herramientas de sistematización e investigación en el área de las relaciones espaciales, por ser un territorio poco explorado ya que se ha constituido en un tema aún más apasionante cuando puedo detectar resultados en mis estudiantes que no evidencio en otros estudiantes del mismo grado.



Figura No. 63 La convivencia ha comenzado a ser diferente.

Referencias

- Alba, J. Ghitis, T. (2014). Los robots llegan a las aulas. *Infancias Imágenes Vol. 13 No. 1*, 143 - 147.
- Alvarado, S. y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Cinde*, 907 a 928.
- Benavides, M. y Nuñez, R. (2007). Matemática y Psicomotricidad: la noción de espacio. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 235 - 244.
- DíezBermúdez, G. y. (2008). *Desarrollo de la Inteligencia Espacial en niños de 5 años y propuesta alternativa*. Sangolquí - Ecuador: Escuela Politecnica del Ejercito.
- Berthelot, R. y Salin, M. H. (1992): L'enseignement de l'espace et de la géometrie dans la scolarité obligatoire.
- Berthelot, R. y Salin, M. H.. (1994). L'enseignement de la geometrie a l'ecole primaire. *Laboratoire de Didactique des Sciences et Techeniques No. 53*, 39 - 56.
- Berthelot, R. y Salin, M. H. (2001). L'enseignement de la geometrie au debut du collegue. *Petit X No. 56*, 5 - 34.
- Berthelot, R., Salin, M. H. (2005). Vers une problématique de modélisation dans l'enseignement élémentaire de la géométrie. *Salin, Clanché, Sarrazy, eds. Sur la théorie des situations didactiques, La Pensée Sauvage Grenoble*.
- Blythe, T. (1999). *La Enseñana para la Comprensión. Guía para el docente*. Barcelona: Paidós.
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of management review*, 8(4), 620-630.
- Brousseau, G. (1997). The theory of didactic situations. *Edited and translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers*.
- Brousseau, G. (2009). Notes on the observation of classroom practices. *Quaderni di Ricera in Didattica(Matematica)* , 7 - 14.
- Brousseau, G. (2011). Problèmes et rsultats ´de Didatique des Mathématiques. *Notes pour une présentation au groupe d'etude ICMI Study 1994*. Washington.
- Caballero, P. (2002). Desarrollo de la representación espacial. *eduPsykhé Revista de Psicología y Pedagogía.*, 41 -67.
- Cabra, N. y. (2014). El Cuerpo en Colombia - Estado del arte, cuerpo y subjetividad-. Bogotá, D.C.: IDEP - Universidad Central.

- Cajiao, F. (1996). La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura. Bogotá: Magisterio.
- Calvo, G. C.-A.-B. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 163 -174.
- Chevallard, Y. Gascón, J. Bosch, M. (1997) Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje.
- Coronado, A. (2008). Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas: conceptos básicos y diagnóstico. *Revista de Humanidades No. 15*, 237 - 252.
- D'Amore, B. (2015). La matemática. Del preescolar a la escuela primaria. Chía, Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- DÍEZ, N. (1997). Ministro de Educación Nacional. Mensaje del Ministro en lineamientos curriculares. Decreto, 2247.
- Gálvez, G. (1994). La didáctica de las matemáticas. *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones.*, C. Parra, I. Saiz (comp.), Buenos Aires, Paidós Educador.
- García, M. (2004). La investigación en didáctica de las matemáticas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación.*, 289-291.
- Goetz, J. y Le Compte, N. (1982). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, B. R. (2009). Investigación de aula: formas y autores. *Educación y Pedagogía Vol. 21*, 103 - 112.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guzmán, M. (2001). Enseñanza de las Ciencias y de la Matemática. Recuperable en <http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm>: OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).
- Hernandez, S. et al. (1994). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jaramillo, R. Rabanal, D (1997). *Pequeños aprendices, grandes comprensiones*. Bogotá. MEN
- Kendall, E. B. ((n. d.)). Valoración Continua. *WIDE WORLD Valoración para la Comprensión*, 21 - 31.
- Kendall, E. B. (s.f.). Valoración Continua. *Wideworld. Valoración para la Comprensión*. Tomado de: *Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente*. Tina Blythe., 20 - 30 .
- Laborde, C. (1998). *Cabri-geometría o una nueva relación con la geometría*. 1998) *Investigar y Enseñar. Variedades de la Educación Matemática*, 33-48

Marchesi, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. Estudios de Psicología No. 14, 85 - 92.

Gómez, M. ((n. d)) Geometría. Recuperado el 30 de marzo de 2016 de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/megome/cursos/Matemat/apuntes/2_Geometria.pdf

Mercier, A. Tonelle, J. (1991) Autour de l'enseignement de la géométrie au collège. Deuxième partie. Petit x, 29, 15-56.

MEN. (1997). Decreto 2247. Bogotá.

NAEYC.- NCTM. (2013). Matemáticas en la Educación Infantil: Facilitando un buen inicio. Declaración conjunta de posición. Edma 0 – 6: Matemática en la infancia, 2. 1 -23.

NRCNA. (2014). Fundamentos cognitivos para la iniciación en el aprendizaje de las matemáticas. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia. 21 -48

Ochaíta, E. (1983). La teoría de Piaget en el desarrollo del conocimiento espacial. Estudios de Psicología No. 14.

OCDE. (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Washington D.C.: Banco Mundial.

Piaget, J., Quintanilla, M. A., & Tizón, A. M. (1975). Problemas de psicología genética. Ariel.

Piaget, J. (1983). Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Ariel.

Quaranta, M. E. (2009). La Enseñanza de la Geometría en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Djirección General de Cultura y Educación.

Quaranta, M. Ressa, B. (2009). La Enseñanza de la Geometría en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Rincón, C. (2010). La organización escolar por ciclos. Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá. Educación y Humanismo. vol. 12 No.19, 93 -104.

Rivas, M. (2000). Innovación Educativa: Teorías, procesos y estrategias. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, A. C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. Revista Iberoamericana de Educación., 1 - 6.

Ruiz Higuera, L. (2012). ¿Qué es hacer matemáticas en Educación Infantil?.

Ruiz-Higuera, L. (2013). La actividad de modelización en el ámbito de las relaciones espaciales en la Educación Infantil. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 95 - 118.

Salgado, A. y Espinosa, N. (2008). Dificultades infantiles de aprendizaje. Madrid: Grupo Cultural.

SED, SDIS. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito. Bogotá, D. C. Alcaldía de Bogotá.

Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación - acción y qué es un maestro investigador? Revisata de Educación Universidad de Huelva, 139 - 150.

Vasco, C. E. (1997). Pequeños aprendices, grandes comprensiones. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Vogler, C. y. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y practicas. . Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano No. 48, Fundación Bernard van Leer.

Vogler, C. (2008). Early childhood transitions research:A review of concepts, theory and practice. Working paper 48. The Hague- The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.

Woods, P. (1988). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós.

Zapata, L. (2015). La ciudad de Medellín a través de los imaginarios urbanos de los estudiantes: premisas para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial. Medellín: Universidad de Antioquia.

ANEXO No. 1



COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJIA (I.E.D.)

"FORJANDO CIUDADANOS HUMANISTAS Y DIALÓGICOS
Para el desarrollo de la Comunicación con Conciencia Social"

Resolución de funcionamiento 693 de febrero 22 de 2007

DANE: 111001104281

NIT: 900143276-4



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo _____,
_____, mayor de edad, [] madre, []
padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante
_____ de _____ años de edad,
he (hemos) sido informado(s) acerca de la grabación de videos y el
registro en imágenes, los cuales se requieren para que la docente de mi
hijo(a): LILIANA SEPULVEDA OLMOS realice el estudio de
investigación de su tesis para la Maestría en Pedagogía que realiza con
la Universidad de La Sabana:

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la
participación de mí (nuestro) hijo(a) en el estudio de investigación,
resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la
información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este video o los resultados obtenidos por la docente en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos académicos y como evidencia de la práctica educativa del docente.

• La Universidad de La Sabana y la docente garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente de la culminación del estudio de investigación de la docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria:

[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en el estudio de investigación de la docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA MADRE
CC/CE:

FIRMA PADRE
CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
CC/CE:

FORMATO DE TABULACIÓN DE LA ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE

PRIMER CICLO

CURSO: Trans. 01 DIRECTORA DE GRUPO: LILIANA SEPULVEDA OLMOS

NUMERO TOTAL DE ESTUDIANTES: 26 ESTUDIANTES ENCUESTADOS: _____

1. Edad de los estudiantes:		8. Nivel de estudios del padre:		13 El estudiante vive con:	
EDAD	No. de estudiantes	Nivel	No. de padres:	Parentesco	No. de estudiantes
4	2	Primaria	5	Padre	14
5	21	Secundaria	11	Madre	24
6	1	Tecnico	5	Hermanos	14
		Universitario	2	Tios	5
		Postgrado		Abuelos	6
				Otros	2
2. Sexo:		9. Ocupación del padre:		14. No. de hermanos del estudiante:	
SEXO	No. de estudiantes	Ocupación	No. de padres	No. de hermanos	No. de estudiantes
Femenino	10	Empleado	8	Ninguno	7
Masculino	14	Independiente	4	1	12
3. Lugar de nacimiento:		Oficios varios	1	2	5
Lugar de nacimiento	No. de estudiantes	Conductor	1	3	
BOGOTA	19	Chef	1	4	
FLORENCIA	1	Ing. Sistemas	1	5	
TULUA	1	Comerciante	2	6 o mas	
BUC/MANGA	1	Escolta	1		
LA DORADA	1	Vigilante	1		
FUSAGASUGA	1	Policia	1		
4. Barrio en donde vive:		10. Edad de la madre:		15. Lugar que ocupa entre los hermanos:	
Barrio en donde vive	No. de estudiantes	EDAD	No. de madres	Lugar	No. de estudiantes
PATIO BONITO	5	40 - 45	2	Mayor	9
MARIA PAZ	5	35 - 39	4	Segundo	6
TINTAL	11	28 - 34	7	Tercero	2
CASTILLA	2	20 - 27	11	Cuarto	
LLANO GRANDE	1			Quinto	
				Sexto o más	
				Menor	
5. Diagnóstico por enfermedad:		11. Nivel de estudios de la madre:		16. Hermanos en el colegio:	
Diagnostico por enfermedad:	No. de estudiantes	Nivel	No. de madres:	Hermanos en el colegio:	No. de estudiantes
No	24	Primaria	3	No	16
Si	0	Secundaria	11	Si	8
		Tecnico	8		
		Universitario	2		
		Postgrado			
6. Diagnóstico por enfermedad:		12. Ocupación de la madre:		17. Cursos de los hermanos en el colegio	
Nombre de la enfermedad:	No. de estudiantes	Ocupación	No. de madres	Cursos de los hermanos en el colegio:	No. de estudiantes
		Hogar	8	Preescolar	1
		Estudiante	1	Primaria	4
		Independiente	4	Secundaria	3
		Estilista	1		
		Vigilante	1		
		Docente	1		
		Aux. Enfermeria	1		
		Asist. Financiero	1		
		Empleada	5		
		Contratista	1		
7. Edad del padre:		18. la familia es:			
EDAD	No. de padres	Desplazada:	No. de estudiantes		
40 - 47	5	No	23		
35 - 39	5	Si	1		
28 - 34	5				
20 - 27	5				

19. la familia es:		27. peso del estudiante:		35. Nombre del tratamiento médico:	
Afro descendiente	No. de estudiantes	Kilos	No. de estudiantes	Nombre tratamiento	No. de estudiantes
No	24				
Si	0				
20. la familia pertenece a:		28. Talla del estudiante:		36. Nombre del tratamiento odontológico:	
Etnias	No. de estudiantes	m.cm	No. de estudiantes	Nombre tratamiento	No. de estudiantes
No	24			Frenillo lingual	1
Si	0			Ortopedia- <u>ortoptica</u>	1
21. la familia vive en:		29. Embarazo de alto riesgo:		37. frecuencia de control de crecimiento y desarrollo:	
Vivienda	No. de estudiantes	Alto riesgo	No. de estudiantes	Frecuencia	No. de estudiantes
Casa	13	No	18	Cada año	10
Apartamento	8	Si	7	Cada 6 meses	9
Habitacion	2	30. Parto normal:		Cada 3 meses	4
22. La vivienda es:		Parto normal	No. de estudiantes	38. Posee vacunas completas:	
Vivienda	No. de estudiantes	No	17	Vacunas	No. de estudiantes
Propia	5	Si	7	No	3 no contest
Arrendada	14	31. Enfermedades durante el embarazo:		Si	21
Familiar	4	Enfermedad	No. de estudiantes	39. Visitas al odontólogo:	
23. la vivienda cuenta con:		No	22	Frecuencia	No. de estudiantes
Servicios	No. de estudiantes	Si	2	Cada año	11
Agua	24	32. Nombre de las enfermedades durante el embarazo:		Cada 6 meses	8
Luz	24	Enfermedad	No. de estudiantes	Cada 3 meses	2
Telefono	14	Inf. urinaria	1	40. Ha sido valorado por:	
Gas	24	Preeclancia	1	Terapia ocupacional	No. de estudiantes
Internet	13	Diabetes	1	No	23
TV x suscrip.	20			Si	1
PC	9	33. Estudiantes en tratamiento médico:		41. Ha sido valorado por:	
24. En la familia trabaja actualmente:		Tratamiento	No. de estudiantes	Terapia de lenguaje	No. de estudiantes
Trabaja:	No. de estudiantes	No	20	No	20
Papa	7	Si	4	Si	4
Mama	5	34. Estudiantes en tratamiento odontológico:		42. Ha sido valorado por:	
Ambos	11	Odontologia	No. de estudiantes	Psicologia	No. de estudiantes
Otro	2	No		No	22
25. Ingreso familiar: 3no		Si	2	Si	2
Salario:	No. de estudiantes				
1 SMMV	8				
1 A 2 SMMV	10				
2 A 3 SMMV	2				
Mas de 3 SMMV	1				
26 Enfermedades que ha padecido el estudiante					
Enfermedad:	No. de estudiantes				
Neumonía	1				
Otitis	1				
Bronquitis	1				
Bronquiolitis	2				
Inc. urinaria	1				
Ninguna	18				

43. Ha sido valorado por:		52. Nivel educativo de quien acompaña en tareas:		60. Existe un lugar especial para hacer tareas:	
Terapia física	No. de estudiantes	Nivel	No. de personas:	Existencia del lugar	No. de estudiantes
No	23	Primaria	1	No	7
Si	1	Secundaria	1	Si	17
44. Ha sido valorado por:		53. Actividades familiares en tiempo libre:		61. Cual es el lugar para hacer las tareas:	
Psiquiatria	No. de estudiantes	Actividad en TL	No. de estudiantes	Lugar	No. de estudiantes
No	23	Ver TV	18	Comedor	6
Si	1	Visitar parques	18	Escritorio	8
45. Se ha realizado al estudiante examen de:		Visitar biblioteca	5	Sala	2
Agudeza visual	No. de estudiantes	Visitar centro comercial	16	1 no contest	
No	10	Practicar deporte	6	62. En que horario hace tareas.	
Si	14	Otras	2	Horario	No. de estudiantes
46. Se ha realizado al estudiante examen de:		54. Cual deporte practica:		Manana	11
Agudeza auditiva	No. de estudiantes	deporte	No. de estudiantes	Tarde	4
No	15	ciclismo	3	Noche	7
Si	9	futbol	2	63. Participaria en actividades institucionales:	
47. El estudiante usa gafas:		55. Dedicacion en tiempo a los estudiantes:		Actividad	No. de estudiantes
Usa gafas	No. de estudiantes	Tiempo	No. de estudiantes	Recreativa	8
No	23	½ hora	1	Apoyo escolar	7
Si	1	1 hora	0	Formativas	6
48. Diagnóstico por dificultades visuales:		2 horas	5	64. Servicio medico de los estudiantes:	
Diagnóstico	No. de estudiantes	Más de 2 horas	17	Servicio medico	No. de estudiantes
Ambliopia		56. Responsabilidades del estudiante:		SISBEN	6
Presbicia		Se baña solo	No. de estudiantes	EPS	18
Miopia		No	7	ARS	
Astigmatismo		Si	17	64. Nombre del servicio medico:	
Hipermetropia		57. Responsabilidades del estudiante:		Nombre	No. de estudiantes
Otras		Se viste solo	No. de estudiantes	Capital Salud	4
49. Posee discapacidad.		No	4	Compensar	4
Discapacidad	No. de estudiantes	Si	20	Cafesalud	3
Biologica		58. Responsabilidades del estudiante:		Coomeva	3
Fisica		Duerme solo	No. de estudiantes	Otras	10
Cognitiva		No	9	65. Presencia de animales en la vivienda:	
Ninguna	24	Si	15	Animales	No. de estudiantes
50. parentesco de la persona que acompaña al estudiante al colegio:		59. Responsabilidades del estudiante:		No	21
Parentesco	No. de estudiantes	Como solo	No. de estudiantes	Si	3
Padre	4	No	3	66. Cuales animales hay en la vivienda:	
Madre	16	Si	21	Animal	No. de estudiantes
Hermanos	0	60. Existencia del lugar para hacer tareas:		gato	1
Tios	1	Existencia del lugar		perro	2
Abuelos	2	No		canario	1
Solo	0	Si		67. Cantidad de animales:	
Otros	3	61. Cual es el lugar para hacer las tareas:		Cantidad	No. de estudiantes
51. Acompañamiento en tareas:		Lugar	No. de estudiantes	1	1
Parentesco	No. de estudiantes	Comedor	6	2	2
Familiar	18	Escritorio	8	3	
Vecino		Sala	2	4 o mas	
Otro	6 no contest	1 no contest			

ANEXO No. 3

LISTA DE CHEQUEO PARA VERIFICAR LOS DESEMPEÑOS DE COMPRENSION

MC1

FECHA: Marzo 7 - 11

ESTUDIANTE	CAMINO MAS LARGO	CAMINO MAS CORTO	RIESGOS	NORMAS	CONTEO	RETRO CONTEO	INSTRUCCIONES	DESPLAZAMIENTOS	COORDINACION
JUAN DAVID AYALA ROJAS	/	/	/	x	Hasta 6	x	x	/	x
JHON SNEIDER BUITRAGO PINEDA	/	/	x	x	Hasta 19	o	x	/	/
ANA SOFIA BUSTAMANTE CUESTA	/	x	x	x	Hasta 12	x	x	/	/
SARA VALENTINA FORERO ROMERO	/	/	x	x	Hasta 12	x	x	/	/
NICOLLE ALEJANDRA GAONA RODRIGUEZ	/	/	x	x	Hasta 13	x	x	/	/
SARA VALERIA GONZALEZ RAMIREZ	/	/	x	x	Hasta 12	o	x	/	/
ANGELLO ENRIQUE INSIGNARES									
JUAN JACOBO JIMENEZ DAZA	/	/	x	x	Hasta 20	x	x	/	/
MATIAS LOAIZA TOVAR	/	/	x	x	Hasta 20	x	x	/	/
ALEJANDRO LOPEZ DELGADO	/	/	x	x	Hasta 20	x	x	/	/
CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO VASQUEZ	/	/	x	x	Hasta 18	x	x	/	/
GLAYN MARIANA MARTINEZ ATILLO	/	/	x	/	Hasta 15	/	x	/	/
MARLY DANIELA MUÑOZ ACEVEDO	/	/	/	x	Hasta 20	/	x	/	/
JOHAN SANTIAGO NIETO SEPULVEDA	/	/	/	/	Hasta 15	x	/	/	/
JOHAN SEBASTIAN ORJUELA ALONSO	/	/	/	/	Hasta 11	o	/	/	/
BRAYAN STIVEN OVIEDO GARZON									
JUAN SEBASTIAN PRIAS ARIAS	/	/	x	x	Hasta 3	x	x	/	/
CRISTOPHER CORY RAMIREZ GOMEZ	/	/	x	x	Hasta 19	o	x	/	/
LAURA CAMILA RUIZ CUITIVA	/	/	x	x	Hasta 9	x	x	/	/
MIGUEL ANGEL SALCEDO PARRA	/	/	x	x	Hasta 6	/	x	/	/
ANGIE LORENA SALINAS SANABRIA	/	/	x	x	Hasta 11	x	x	/	/
MARIA FERNANDA SEGURA RICAURTE	/	/	/	x	Hasta 16	x	x	/	/
KEVIN SANTIAGO TORO ENCISO	/	/	x	x	Hasta 15	x	x	/	/
SANTIAGO URIBE ROJAS									
JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO VIANCHA	/	/	x	x	x	x	x	/	/

LISTA DE CHEQUEO PARA VERIFICAR EL DESEMPEÑO DURANTE LAS SESIONES DE TRABAJO

SESIÓN No. 1 FECHA: Marzo 18

	NOMBRE ESTUDIANTE	RELACIONES											
		MICROESPACIO				MESOESPACIO				MACROESPACIO			
		LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R
1	JUAN DAVID AYALA ROJAS	x	x		x	x	no			x	x		x
2	JHON SNEIDER BUITRAGO PINEDA	x	x		x	x	x			x	x		x
3	ANA SOFIA BUSTAMANTE CUESTA	x	x			x	x			x	x		x
4	SARA VALENTINA FORERO ROMERO	x	x		x	x	x			x	x		x
5	NICOLLE ALEJANDRA GAONA RODRIGUEZ	x	x		x	x	x			x	x		x
6	SARA VALERIA GONZALEZ RAMIREZ	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x
7	ANGELLO ENRIQUE INSIGNARES	x	x		x	x	x			x	x		x
8	JUAN JACOBO JIMENEZ DAZA	x	x		x	x	x			x	x		x
9	MATIAS LOAIZA TOVAR	x	x		x	x	x			x	x		x
10	ALEJANDRO LOPEZ DELGADO	x	x		x	x	x			x	x		x
11	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO VASQUEZ	x	x		x	x	x			x	x		x
12	GLAYN MARIANA MARTINEZ ATILLO	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x
13	MARLY DANIELA MUÑOZ ACEVEDO	x	x		x	x	no			x	x		x
14	JOHAN SANTIAGO NIETO SEPULVEDA	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x
15	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA ALONSO	x	x		x	x	x			x	x		x
16	BRAYAN STIVEN OVIEDO GARZON	x	x		x	x	x			x	x		x
17	JUAN SEBASTIAN PRIAS ARIAS	x	x		x	x	x			x	x		x
17	CRISTOPHER CORY RAMIREZ GOMEZ	x	no		x	x	no			x	x		x
19	LAURA CAMILA RUIZ CUITIVA	x	x		x	x	x			x	x		x
20	MIGUEL ANGEL SALCEDO PARRA	x	no		x	x	no			x	x		x
21	ANGIE LORENA SALINAS SANABRIA	x	x			x	x			x	x		x
22	MARIA FERNANDA SEGURA RICAURTE	x	x		x	x	x			x	x		x
23	KEVIN SANTIAGO TORO ENCISO	x	x		x	x	x			x	x		x
24	SANTIAGO URIBE ROJAS	x	no		x	x	no			x	x		x
25	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO VIANCHA	x	x			x	x			x	x		x
26	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	x	x			x	x			x	x		x

LO: logró el objetivo
 SI: siguió la instrucción
 UL utilizó lenguaje espacial
 R: representación (30 de marzo)

LISTA DE CHEQUEO PARA VERIFICAR EL DESEMPEÑO DURANTE LAS SESIONES DE TRABAJO

SESIÓN No. 2 FECHA: Marzo 28

	NOMBRE ESTUDIANTE	RELACIONES											
		MICROESPACIO				MESOESPACIO				MACROESPACIO			
		LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R
1	JUAN DAVID AYALA ROJAS	x	x			x	x			x	x		
2	JHON SNEIDER BUITRAGO PINEDA	x	x			x	x			x	x		x
3	ANA SOFIA BUSTAMANTE CUESTA												
4	SARA VALENTINA FORERO ROMERO	x	x			x	no			x	x		x
5	NICOLLE ALEJANDRA GAONA RODRIGUEZ	x	x			x	x			x	x		
6	SARA VALERIA GONZALEZ RAMIREZ	x	x			x	x			x	x		x
7	ANGELLO ENRIQUE INSIGNARES	x	x			x	x			x	x		
8	JUAN JACOBO JIMENEZ DAZA	x	x			x	x			x	x		x
9	MATIAS LOAIZA TOVAR	x	x			x	x			x	x		
10	ALEJANDRO LOPEZ DELGADO	x	x			x	no			x	x		
11	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO VASQUEZ	x	x			x	x			x	x		
12	GLAYN MARIANA MARTINEZ ATILLO	x	x			x	x			x	x		
13	MARLY DANIELA MUÑOZ ACEVEDO	x	x			x	no			x	x		
14	JOHAN SANTIAGO NIETO SEPULVEDA	x	x			x	no			x	x		
15	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA ALONSO	x	x			x	x			x	x		x
16	BRAYAN STIVEN OVIEDO GARZON	x	x			x	no			x	x		
17	JUAN SEBASTIAN PRIAS ARIAS	x	x			x	x			x	x		
17	CRISTOPHER CORY RAMIREZ GOMEZ												
19	LAURA CAMILA RUIZ CUITIVA												
20	MIGUEL ANGEL SALCEDO PARRA	x	no			x	no			x	x		
21	ANGIE LORENA SALINAS SANABRIA	x	X			x	x			x	x		
22	MARIA FERNANDA SEGURA RICAURTE	x	X			x	no			x	x		x
23	KEVIN SANTIAGO TORO ENCISO	x	X			x	x			x	x		
24	SANTIAGO URIBE ROJAS	x	x			x	no			x	x		
25	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO VIANCHA	x	x			x	x			x	x		
26	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	x	x			x	x			x	x		

LO: logró el objetivo
 SI: siguió la instrucción
 UL utilizó lenguaje espacial
 R: representación (28 de marzo)

LISTA DE CHEQUEO PARA VERIFICAR EL DESEMPEÑO DURANTE LAS SESIONES DE TRABAJO

SESIÓN No. 3 FECHA: Marzo 29

	NOMBRE ESTUDIANTE	RELACIONES											
		MICROESPACIO(disfraz)				MESOESPACIO				MACROESPACIO(recorrido)			
		LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R	LO	SI	UL	R
1	JUAN DAVID AYALA ROJAS	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
2	JHON SNEIDER BUITRAGO PINEDA	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
3	ANA SOFIA BUSTAMANTE CUESTA												
4	SARA VALENTINA FORERO ROMERO	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
5	NICOLLE ALEJANDRA GAONA RODRIGUEZ	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
6	SARA VALERIA GONZALEZ RAMIREZ	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
7	ANGELLO ENRIQUE INSIGNARES	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
8	JUAN JACOBO JIMENEZ DAZA	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
9	MATIAS LDAIZA TOVAR	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
10	ALEJANDRO LOPEZ DELGADO	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
11	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO VASQUEZ	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
12	GLAYN MARIANA MARTINEZ ATILLO	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
13	MARLY DANIELA MUÑOZ ACEVEDO	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
14	JOHAN SANTIAGO NIETO SEPULVEDA	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
15	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA ALONSO	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
16	BRAYAN STIVEN OVIEDO GARZON	x	x	x		x	no	no		x	x	x	
17	JUAN SEBASTIAN PRIAS ARIAS	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
17	CRISTOPHER CORY RAMIREZ GOMEZ	x	x	x		x	x	x				x	
19	LAURA CAMILA RUIZ CUITIVA	x	x	x		x	no	x				x	
20	MIGUEL ANGEL SALCEDO PARRA	x	x	x		x	x	no		x	x	x	
21	ANGIE LORENA SALINAS SANABRIA	x	X	X		x	x	no		x	x	X	
22	MARIA FERNANDA SEGURA RICAURTE	x	X	X		x	x	X		x	x	X	
23	KEVIN SANTIAGO TORO ENCISO	x	X	X		x	x	X		x	x	X	
24	SANTIAGO URIBE ROJAS	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
25	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO VIANCHA	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
26	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	x	x	x		x	x	x		x	x	x	

LO: logró el objetivo
 SI: siguió la instrucción
 UL utilizó lenguaje espacial
 R: representación

LISTA DE CHEQUEO PARA VERIFICAR EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES

SESIÓN No. 4

FECHA: marzo 31

<i>ESTUDIANTE</i>	<i>RECONOCE DERECHA / IZQUIERDA</i>	<i>IDENTIFICA EL CAMINO MAS CORTO</i>	<i>COMPRENDE LAS PREGUNTAS</i>	<i>BUSCA EL LUGAR DEL TESORO</i>
<i>ALEJANDRO</i>	INSEGURO	No se le preguntó	SI	NO
<i>SANTIAGO URIBE</i>	INSEGURO	No se le preguntó	DUDA	SI
<i>MARIANA</i>	DERECHA	No se le preguntó	SI	SI
<i>LAURA CAMILA</i>	DERECHA	No se le preguntó	SI	SI
<i>ANGELLO</i>	NO RESPONDE	No se le preguntó	SIGUE A LOS COMPAÑEROS	NO
<i>CAROL ALEJANDRA</i>	INSEGURA	SI	SI	SI
<i>JOHAN SEBASTIAN</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>JUAN CAJOBO</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>NICOLLE ALEJANDRA</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>JHON SNEIDER</i>	NO	SI	INSEGURIDAD	SI
<i>JUAN SEBASTIAN</i>	NO	NO	INSEGURIDAD	NO
<i>ESTEVAN</i>	DERECHA	NO	SI	SI
<i>KEVIN SANTIAGO</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>JUAN DAVID</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>JOHAN SANTIAGO</i>	IZQUIERDA	SI	SI	SI
<i>BRAYAN STIVEN</i>	DERECHA	NO	INSEGURIDAD	SI
<i>CRISTHOPHER</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>MARIA FERNANDA</i>	DERECHA	SI	SI	SI
<i>SARA VALENTINA</i>	IZQUIERDA	SI	SI	SI
<i>MARLY DANIELA</i>	IZQUIERDA	SI	SI	SI
<i>SARA VALERIA</i>	NO	NO	INSEGURIDAD	SI

LISTA DE CHEQUEO SESION 1

NOMBRES	METAS DE COMPRENSIÓN No 1		METAS DE COMPRENSIÓN No 2	METAS DE COMPRENSIÓN No 5		METAS DE COMPRENSIÓN No 6
	D 1.1	D 1.2	D 2.1	D 5.1	D 5.2	D 6.3
JUAN DAVID AYALA	no	no	no	no	no	no
JHON SNEIDER BUITRAGO	no	no	no	no	no	no
ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	no	no	si	si	no
SARA VALENTINA FORERO	no	no	no	si	si	no
NICOLLE ALEJANDRA GAONA	no	no	no	no	no	no
SARA VALERIA GONZALEZ	no	no	no	si	si	no
JUAN JACOBO JIMENEZ	no	no	no	no	no	no
ANGELLO E. INSIGNARES	no	no	no	no	no	no
MATIAS LOAIZA TOVAR	no	no	no	no	no	no
ALEJANDRO LOPEZ D.	no	no	si	si	si	si
CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	no	no	no	si	si	no
GLAYN MARIANA MARTINEZ	no	no	no	si	si	no
MARLY DANIELA MUÑOZ	no	no	si	si	si	si
JOHAN SANTIAGO NIETO	no	no	si	si	si	si
JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	no	no	no	no	no	no
BRAYAN STIVEN OVIEDO	no	no	no	no	no	no
JUAN SEBASTIAN PRIAS	no	no	no	si	si	no
LAURA CAMILA RUIZ	no	no	no	no	no	no
ANGIE LORENA SALINAS	no	no	no	no	no	no
MIGUEL ANGEL SALCEDO	no	no	no	si	si	no
MARIA FERNANDA SEGURA	no	no	no	si	si	no
KEVIN SANTIAGO TORO	no	no	no	si	si	no
SANTIAGO URIBE	no	no	no	no	no	no
JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	no	no	no	no	no	no
YILMER ALEJANDRO CERQUERA	no	no	no	no	no	no

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 2						
2		METAS DE COMPRENSIÓN No 1				METAS DE COMPRENSIÓN No 2	METAS DE COMPRENSIÓN No 5
3	NOMBRES	D 1.1	D 1.2	D1.4	D1.5	D 2.1	D 5.1
4	JUAN DAVID AYALA	no	si	si	si	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	no	si	si	si	si	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	no	no	no	no	no
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	no	no	si	si	no	no
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	no	si	si	no	no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	no	no	si	si	no	no
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	no	si	si	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si	si	si	si	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	si	si	si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	no	si	si	no	no
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	no	si	si	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	no	si	si	si	no	no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	no	si	si	si	no	no
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	no	si	si	no	no
22	ANGIE LORENA SALINAS	no	si	si	si	no	no
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	no	no	no	no	no	no
24	MARIA FERNANDA SEGURA	no	si	si	si	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	no	si	si	no	no
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si	si	si	si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	no	si	si	si	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	no	no	no	no	no	no

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 3				
2		METAS DE COMPRESIÓN No 1	METAS DE COMPRESIÓN No 2	METAS DE COMPRESIÓN No 3	METAS DE COMPRESIÓN No 6
3	NOMBRES	D 1.1	D 2.1	D 3.1	D 6.2 D 6.3
4	JUAN DAVID AYALA	si	si	si	si si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	si	si si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	no	no	no no
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	si	si	si si
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	si si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	si	si si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	si si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	no	no	no	no no
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	si si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	no	no	no	no no
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si	si si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	si	si si
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	si	si si
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	si si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	si si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	si	si si
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si	si si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	si	si si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	no	no	no	no no

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 4					
2		METAS DE COMPRENSIÓN No 1	METAS DE COMPRENSIÓN No 2	METAS DE COMPRENSIÓN No 3	METAS DE COMPRENSIÓN No 5	METAS DE COMPRENSIÓN No 6
3	NOMBRES	D 1.2	D 2.1	D 3.2	D 5.1	D 6.3
4	JUAN DAVID AYALA	si	si	si	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	si	si	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	no	no	no	no
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	si	si	si	si
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	no	no	no	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	si	si	si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si	si	si	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	si	si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	no	no	no	no	no
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	no	no	si
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	no	no	si
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	si	si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si	si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	si	si	si
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si	si	si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	si	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	no	no	no	no	no

1	LISTA DE CHEQUEO SESION DE REPASO				
2		METAS DE COMPRESIÓN No 1	METAS DE COMPRESIÓN No 2	METAS DE COMPRESIÓN No 3	METAS DE COMPRESIÓN No 5
3	NOMBRES	D 1.6	D 2.1	D 3.2	D 5.1 D 5.5
4	JUAN DAVID AYALA	no	si	si	no no
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	si	si si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	si	si	si	si si
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	no	no	no	no no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	si si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	si	si si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	si si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si	si	si si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	si si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si	si si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	no	no	no	no si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	si	no no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	si	no no
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	si si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	si si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	si	si si
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si	si si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	si	si si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si	si si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 5				
2		METAS DE COMPRENSIÓN No 4			
3	NOMBRES	D 4.1	D 4.2	D4.3	D4.4
4	JUAN DAVID AYALA	si	no	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	si	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	si	si	si	si
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	si	si	si
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	si	si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	no	no	no	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si	si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	no	no	no	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	si	si
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	si	si
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	si	si
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si	si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si	si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 6				
2		METAS DE COMPRESIÓN No 4			
3	NOMBRES	D 4.1	D4.2	D 4.3	D 4.4
4	JUAN DAVID AYALA	si	si	no	no
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	no	no
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	si	si	no	no
7	SARA VALENTINA FORERO	no	si	si	no
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	no
9	SARA VALERIA GONZALEZ	no	si	si	no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	no
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	si	no
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	no
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si	si	no
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	si	no
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si	no
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	no
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	no
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si	no
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	si	no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	si	no
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	no
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	no
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	no
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	no
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	si	no
26	SANTIAGO URIBE	no	si	si	no
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	no	no
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si	no

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 7			
2		METAS DE COMPRESIÓN		
3	NOMBRES	D 4.3	D 4.5	D 4.6
4	JUAN DAVID AYALA	no	si	no
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	no	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	si	no
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	no
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	no
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	si	no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si	no
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	no	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si	no
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	no	no	no
21	LAURA CAMILA RUIZ	no	si	no
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	no	no	no
24	MARIA FERNANDA SEGURA	no	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si	no
26	SANTIAGO URIBE	si	si	si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	no	si	no
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 8		
2		METAS DE COMPRESIÓN	
3	NOMBRES	D 4.4	D4.5
4	JUAN DAVID AYALA	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	si	si
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	si
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	no	no
11	ANGELLO E. INSIGNARES	si	si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	si	si
26	SANTIAGO URIBE	si	si
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 9					
2		METAS DE COMPRESIÓN No 1	METAS DE COMPRESIÓN No 2	METAS DE COMPRESIÓN No 3		
3	NOMBRES	D 1.1	D 2.2	3.1	D3.2	D3.3
4	JUAN DAVID AYALA	si	si	si	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	si	si	si	si	si
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	si	no	si	si	si
7	SARA VALENTINA FORERO	si	si	si	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	no	no	no	no	no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	si	si	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	no	no	no	no	no
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	no	si	si	si	si
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	si	no	si	si	si
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si	si	si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	si	si	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	si	si	si	si	si
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	si	si	si	si
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	si	si	si	si	si
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si	si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	no	no	no	no	no
25	KEVIN SANTIAGO TORO	no	no	no	no	no
26	SANTIAGO URIBE	no	no	no	no	no
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	no	no	si	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si	si	si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION 10						
2		METAS DE COMPRESIÓN No 1	METAS DE COMPRESIÓN No 2	METAS DE COMPRESIÓN No 3			METAS DE COMPRESIÓN No 5
3	NOMBRES	D 1.2	D 2.2	D 3.1	D 3.2	D 3.3	D 5.4
4	JUAN DAVID AYALA	si	si	si	si	si	si
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	no	no	no	no	no	no
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	no	no	no	no	no
7	SARA VALENTINA FORERO	si	no	no	si	si	si
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	si	si	si	si	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	si	no	no	si	si	si
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	no	si	si	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	no	no	no	si	si	si
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	no	si	si	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	si	no	no	no	no	no
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	no	no	no	no	no	no
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	si	si	si	si
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	no	no	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	si	si	si	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	no	si	si	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	no	no	no	no	no	no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	si	no	no	no	no	no
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	si	si	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	no	si	si	si	no	no
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	no	si	si	si	no	no
24	MARIA FERNANDA SEGURA	si	si	si	si	si	si
25	KEVIN SANTIAGO TORO	no	si	si	si	si	si
26	SANTIAGO URIBE	si	no	no	no	no	no
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	no	si	si	si	si	si
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	si	si	si	si	no	si

1	LISTA DE CHEQUEO SESION DE CIERRE "NAO"						
2	NOMBRES	METAS DE COMPRESIÓN No 1		METAS DE COMPRESIÓN No 5			
3		D 1.3	D 1.6	D 5.6	D 5.7	D 5.8	D 5.9
4	JUAN DAVID AYALA	no	si	no	si	si	no
5	JHON SNEIDER BUITRAGO	no	si	no	si	si	no
6	ANA SOFIA BUSTAMENTE CUESTA	no	si	no	si	si	no
7	SARA VALENTINA FORERO	no	si	no	si	si	no
8	NICOLLE ALEJANDRA GAONA	no	si	no	si	si	si
9	SARA VALERIA GONZALEZ	no	si	no	si	no	no
10	JUAN JACOBO JIMENEZ	no	si	si	si	si	si
11	ANGELLO E. INSIGNARES	no	si	no	si	no	no
12	MATIAS LOAIZA TOVAR	si	si	no	si	si	si
13	ALEJANDRO LOPEZ D.	no	si	no	si	si	no
14	CAROL ALEJANDRA MARMOLEJO	no	si	no	si	no	no
15	GLAYN MARIANA MARTINEZ	si	si	no	si	si	no
16	MARLY DANIELA MUÑOZ	si	si	si	si	si	si
17	JOHAN SANTIAGO NIETO	no	si	si	si	si	si
18	JOHAN SEBASTIAN ORJUELA	no	si	no	si	si	si
19	BRAYAN STIVEN OVIEDO	no	si	no	si	no	no
20	JUAN SEBASTIAN PRIAS	no	si	no	si	no	no
21	LAURA CAMILA RUIZ	si	si	no	si	si	si
22	ANGIE LORENA SALINAS	no	si	no	si	no	no
23	MIGUEL ANGEL SALCEDO	si	si	si	si	si	si
24	MARIA FERNANDA SEGURA	no	si	no	si	no	no
25	KEVIN SANTIAGO TORO	no	si	no	si	no	no
26	SANTIAGO URIBE	no	si	no	si	no	no
27	JOHAN ESTEVAN ZAMBRANO	si	si	si	si	si	no
28	YILMER ALEJANDRO CERQUERA	no	si	no	si	si	no

ANEXO No. 4

NOTAS DE OBSERVACIÓN

REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA

Fecha: 20 al 22 de enero

GRUPO: TRANSICIÓN 01

LILIANA SEPULVEDA OLMOS.

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>La jornada de inducción que permite reconocer el salón y la profesora en el colegio que con la compañía de los padres es la oportunidad para brindar seguridad a los estudiantes que ingresan por primera vez al colegio.</p>	<p>Enviando invitación desde la citación que se entrega en la matrícula.</p> <p>Dando a conocer de forma más específica la forma en que van a aprender los estudiantes.</p>	<p>Los niños y las niñas demostraron seguridad en el ingreso al colegio, ninguno lloró o demostró miedo, inseguridad durante estos tres días.</p> <p>Angello es el único estudiante que asiste al colegio sin haber estado en jardín.</p>

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>Se realiza la actividad en el tablero de ajedrez que se encuentra en el parque, dando instrucciones para que los estudiantes se familiaricen con el tablero interactuando con cuadros negros, blancos, y desplazamientos que les permite ejercitar su motricidad gruesa, adelante, atrás, a un lado o al otro, gigantes, enanos, etc.</p> <p>En el conversatorio se preguntó por el desempeño y todos refirieron buen comportamiento durante los ejercicios.</p> <p>(Durante la semana no funcionaron las actividades propuestas).</p>	<p>Los estudiantes están convencidos que su desempeño durante las jornadas es excelente, ¿cómo hacer que realicen una mirada a su actuar?</p> <p>El cambiar el aula por el parque como escenario de trabajo es fuente de distracción. Puede ser que caracterizando a los estudiantes con un tema atractivo se podría captar la atención de todos puesto que algunos de ellos decidieron jugar entre ellos, acostándose unos sobre otros y un último grupo en el parque sin escuchar la instrucción.</p>	<p>El cambio de escenario permite a los estudiantes explorar su <i>mesoespacio</i> demostrando comprensión del lenguaje espacial cuando se les solicita “adelante”, “atrás”, “hacia este lado”, “al otro lado” “como gigantes”, “como enanos”.</p>

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>El desplazamiento hacia el salón por caminos diferentes representa una dificultad para seguir instrucciones (16 estudiantes), sin embargo después de practicar toda la semana se lograron avances en este aspecto.</p> <p>Los estudiantes manifiestan sorpresa cuando cambian las direcciones, les interesa la propuesta de inventar un nuevo paseo cada día.</p> <p>(Se continúa con ejercicios de atención y reforzando la importancia de seguir instrucciones).</p>	<p>Es un grupo que se cautiva con la fantasía, con lo misterioso, y desconocido. Considero que es una oportunidad para organizar los proyectos de aula.</p> <p>La práctica diaria podrá permitir a los estudiantes avanzar en este proceso.</p>	<p>La implementación de una unidad didáctica debe contemplar el componente de la fantasía para captar la atención de la mayor parte del grupo.</p>

REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA
Fecha: 8 al 12 de febrero

GRUPO: TRANSICIÓN 01
LILIANA SEPULVEDA OLMOS.

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>Después de regresar del almuerzo se invitó a los estudiantes a quitarse la chaqueta y el pantalón de la sudadera con el propósito de tomar la talla y el peso.</p> <p>Se entregó una hoja y crayolas para realizar un dibujo libre mientras la actividad se realizaba dado que los estudiantes se muestran inquietos y agresivos aún durante las actividades.</p>	<p>Algunos estudiantes hicieron comparaciones de estatura, y de peso.</p> <p>Creo que esto puede hacerse de forma participativa elaborando una tabla que permita comparar y practicar el uso de los números.</p>	<p>La comparación de tamaño permite a los estudiantes establecer relaciones con el <i>microespacio</i>.</p>

**REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA**

Fecha: 15 al 19 de febrero

**GRUPO: TRANSICIÓN 01
LILIANA SEPULVEDA OLMOS.**

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>Después de recordar las canciones que se han aprendido, actividad que logra centrar la atención mientras dura la canción, se solicitó a los estudiantes dibujar el colegio en pliegos de papel craft con crayola, a propósito del cumpleaños que se acerca.</p> <p>Algunos estudiantes (18) dibujaron otras cosas o rayaron la hoja cuando se les preguntó por lo sucedido la respuesta es que no se dibujar el colegio.</p> <p>Durante esta semana aumentaron las agresiones entre los estudiantes.</p>	<p>El ejercicio podría haber tenido otros resultados si la fase de motivación hubiera incluido un recorrido de observación detallada por el colegio, en vez de solicitarles buscar en sus recuerdos los recorridos al comedor para poder dibujar como es el colegio.</p>	<p>Los 18 estudiantes argumentaron que no siguieron la instrucción porque no sabían con dibujar el colegio.</p> <p>Considero que esto se dio a la falta de disposición que demuestran corporalmente, o también puede ser que no tienen experiencia haciendo dibujos propios.</p>

REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA
Fecha: 22 al 26 de febrero

GRUPO: TRANSICIÓN 01
LILIANA SEPULVEDA OLMOS.

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>El ejercicio de elaborar una tarjeta para el cumpleaños del colegio, permitió observar que los estudiantes aún no tienen sentido de pertenencia, sin embargo les gusta la manipulación de materiales nuevos. El ejercicio de plegar la tarjeta se convirtió en un reto, y luego disfrutaron la decoración.</p>	<p>Buscar nuevos modelos de plegados permite a los estudiantes ampliar la posibilidad de exploración y construcción de nuevos objetos.</p>	<p>La modelización de objetos con un fin específico permite a los estudiantes evidenciar sus habilidades motrices y su estructuración espacial, en tanto toma de una manera adecuada el papel para hacer el plegado.</p>

**REGISTRO SEMANAL DE OBSERVACIÓN
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJÍA**

Fecha: 29 de febrero al 4 de marzo

GRUPO: TRANSICIÓN 01



LILIANA SEPULVEDA OLMOS.

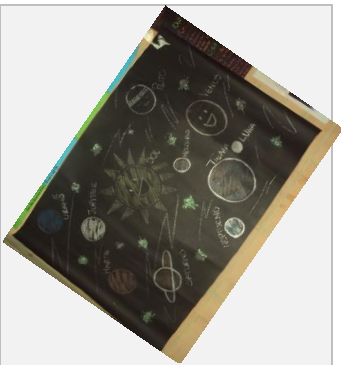
Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>Después del almuerzo se logró organizar el tren para llevar al grupo por otros espacios del colegio imaginando una exploración al campo y contemplando también los espacios del segundo piso.</p> <p>El recorrido realmente mostró avances en la atención y el seguimiento de instrucciones.</p>	<p>Los niveles de agresividad que se venían presentando han disminuido así como también la Escucha y la atención.</p>	<p>El grupo demostró comprensión al escuchar las palabras:</p> <p>Rápido, lento, caminando, corriendo, arriba, abajo, delante, detrás, orden de estatura.</p>

Actividad que me funcionó	Cómo se puede mejorar	Relación con la investigación
<p>Durante esta semana se intentó crear gran expectativa entre los estudiantes para la implementación de la unidad didáctica por lo que se trabajó en la consulta y el conocer quiénes eran los piratas, qué es un tesoro, y qué necesitamos para transformarnos en piratas.</p> <p>La actividad elegida fue la consulta y decoración de los tesoros. Inicialmente los estudiantes cuentan en el aula que un tesoro son monedas de oro, luego con la ayuda de la consulta en familia encontraron que existen varias clases de tesoros: la familia, el propio cuerpo, y las joyas también pueden ser tesoros, son tesoros porque son valiosos.</p>	<p>Entregué a los estudiantes la guía con el dibujo de un cofre del tesoro para decorarlo, y sorprendentemente encontré que la mayoría de los estudiantes están condicionados a que les diga como colorear, donde decorar, su nivel de atención fue muy alto para los rangos que se manejan. Considero que la actividad puede mejorar si se solicita a los estudiantes que realicen sus propios dibujos de tal forma que permitan conocer el nivel de representación del <i>microespacio</i>.</p>	<p>La representación de los objetos con los que interactúa el estudiante, sea de forma concreta o de forma abstracta, a través de cuentos, o consultas en familia, permite demostrar los saberes previos frente a los niveles de representación y la apropiación del <i>microespacio</i>.</p>

ANEXO No. 6

DIARIO DE CAMPO DOCENTE

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	REGISTRO
MARZO 18	SESION No. 1 ZOOM	<p>La asistencia fue escasa con 15 niños. Por lo cual se informó a los padres que las actividades programadas serían aplazadas para después del receso.</p> <p>Al iniciar la jornada los niños encontraron las mesas marcadas con sus nombres, algunos reconocieron el nombre como Alejandro, Santiago Nieto, Daniela. Al ver la atención concentrada se repartió hojas blancas para copiar el nombre y dibujarse. Al terminar Camila compartió que se dibujó como pirata para buscar los tesoros. Lo cual dio cuenta del interés de la niña por el trabajo que se ha realizado entorno a la búsqueda de los tesoros.</p> <p>Al terminar se preguntó por el camino más corto para ir a saludar al coordinador por su cumpleaños. Santiago Nieto y Alejandro con seguridad señalaron con el brazo la dirección correcta.</p> <p>Al regresar al salón buscamos en internet imágenes del colegio, en google maps que nos permitieron observar el barrio, la ciudad, el país, el continente y el planeta. Los niños confundieron el barrio con la ciudad inicialmente, luego Mariana recordó el nombre de Tintal, en seguida cuando se mencionó la ciudad se escuchó que es el centro comercial sin embargo luego mencionaron Bogotá, donde Sara Valeria (seg.32) afirmó que “es más grande” al observar las imágenes, enseguida se fue alejando el mapa para que pudieran</p>	<p>Buscar en los estudiantes el interés que les motive a descubrir nuevo conocimiento con experiencias plenas de significado para ellos es el propósito de las situaciones lúdicas que posibiliten el aprendizaje espontáneo de la matemática. (D’Amore, 2015)</p> <p>El ejercicio de comparar los diferentes caminos que los estudiantes pueden usar para ir al comedor día tras día, les permite avanzar en su relación con el <i>mesoespacio</i>, también de la relación de espacio proyectivo: <i>macroespacio</i> y las relaciones de orden topológico: largo-corto. (Berthelot y Salin, 1994)</p> <p>Permitir a los estudiantes ampliar el espacio con el cual se relacionan es posibilitar la relación con el <i>macroespacio</i> a través de las herramientas tecnológicas con las que cuenta la institución (Quaranta, 2009) también le ayuda a avanzar en su relación con el <i>microespacio</i> cuando debe relacionarse con las tabletas a las que puede acceder en el aula.</p>	<p>Video 1:videos\primerasesión.3gp</p>  

<p>Marzo 28</p>	<p>SESION No.2</p> <p>La clase de música: CANCION DE PIRATAS</p>	<p>observar a Colombia, luego a Suramérica, luego América, y finalmente el planeta Tierra.</p> <p>El proceso fue atractivo para los niños refiriendo planetas, luna, estrellas al observar al planeta tierra que no se encuentra solo. Como tarea se dejó la visita en familia al planetario con entrada a la proyección en el domo del cual entregara el martes 29 un informe de las cosas que allí encontraron, y fotos que evidencien la visita.</p> <p>Las ayudas tecnológicas fallaron durante la sesión sin embargo se logró un registro corto al inicio de la actividad.</p> <p>Después del descanso la organización fue rápida y se les entregaron palos de paleta para realizar figuras, demostrando avances en la convivencia a excepción de Jacobo que lanzo los palos al aire cuando se estaba solicitando recoger el material.</p> <p>Al llegar los padres de los estudiantes observaron cómo los estudiantes habían explorado el macroespacio, con lo cual se hizo revisión de la lista de chequeo.</p> <p>La jornada inició con buena disposición de parte de todos los asistentes, 18 en total, por lo cual todos compartieron lo que hicieron en vacaciones, la visita al planetario, y al prepararnos para ir a almorzar Matías se estrelló con Miguel Ángel, lastimándose la oreja izquierda, durante el refrigerio se creó</p>	 <p>Los niños utilizaron el dibujo como medio de representación del planetario el 30 de marzo, donde todos excepto Mariana lograron hacer una representación gráfica de la visita que hicieron, y aun los que no habían hecho la visita.</p> <p>(Anexo No. 1)</p> <p>Videos 2 y 3</p>
---------------------	--	--	---

a expectativa por la sorpresa que se tenía preparada, por lo cual los estudiantes agilizaron el proceso, y llegamos pronto al salón, donde tuvieron un encuentro con la orientadora contando uno a uno sus experiencias en la semana de receso, respetando la palabra, y escuchando atentamente a los compañeros, en seguida revisamos la señalización del salón de los nombres y de los números, con lo cual me di cuenta que ahora se diferencian números de letras y en su mayoría identifican los números los que no: Carol Alejandra, Miguel Ángel, Sneider, Santiago Uribe, Angie Lorena, Juan Jacobo, Juan David, Brayan Stiven.

Luego de tomar la lonchera la situación cambió, algunos niños se tomaron más tiempo para regresar al salón. Situación que se aprovechó para reflexionar por lo que puede suceder cuando desobedecemos las instrucciones, mostrando a todos la oreja de Matías. Recordando las normas de cada espacio en el colegio: comedor, parque, salón, el baño y también introduciendo las normas del señor oso para prestar atención. Alejandro hizo visible su reflexión diciendo que los niños no hacen caso porque se ponen a jugar. Santiago comento que había que cuidar el agua porque cuando se incendiaron tres casas en el barrio a los bomberos se les acabó el agua. El conversatorio se extendió comentando otros accidentes que les suceden a los niños.

Y luego presentamos a la visita, previamente y por accidente los niños habían observado un video donde la invitada estaba tocando piano, a Estevan le gustó mucho ese video, y cuando conocieron a Camila se les recordó el video, la cara de sorpresa en los niños fue evidente, especialmente en Santiago Nieto y Estevan, atendieron los ejercicios con gran disposición a pesar de ser el final de la jornada y también los desplazamientos de los ejercicios, en los desplazamientos se tuvo que recordar que los niños que no podían seguir la

Traer personajes externos a las rutinas académicas, permite a los niños dinamizar sus procesos, preguntar y practicar nuevos saberes que son presentados en forma de experiencia significativa. Realizar de una clase de música como facilitadora de las relaciones espaciales acorde con las investigaciones relacionadas con el tema permite dar cuenta de la interdisciplinariedad sin perder de vista el tema central: relaciones espaciales y que en Educación Inicial se hace referencia a la integralidad en el desarrollo del pensamiento. (SED-SDIS, 2010)

Por esto en esta sesión se permite experimentar a los estudiantes con diferentes ritmos para que puedan comparar y expresar a la vez que se apropian del espacio del salón, y de las relaciones con sus compañeros en el mismo espacio.

Para el grupo transición tiene gran importancia la preparación y motivación previa, su desempeño y disposición cambia cuando se crea expectativa frente a lo que va a suceder.

La apropiación del espacio del salón sin los obstáculos acostumbrados: mesas y sillas es la ocasión para las agresiones en todas sus expresiones, pero en esta ocasión no fue así a pesar de mostrarse inquietos con la

La representación de la canción quedó de tarea, la cual no entregaron algunos estudiantes evidenciándose la falta de acompañamiento que tienen en casa.

En la siguiente imagen las tareas recibidas.



	<p>instrucción no se podían quedar en la clase, se hizo ejercicios de desplazamientos imitando animales la tortuga, el elefante, el perro y el gato, y de pronto compararon la tortuga con los astronautas que caminan en la luna.</p> <p>Con la ayuda del tambor se fue marcando el paso de los niños que se organizaron en un círculo y que imitaron los golpes del tambor recordando los animales y el astronauta. Las diferencias grandes entre tigre y tortuga son fáciles de identificar, pero ritmos similares son difíciles para identificar su diferencia, confundieron los términos para identificar las velocidades, y utilizaron la palabra suave para definir la marcha de la tortuga, y se repitió el ejercicio con el tambor dos veces más para asegurar que los niños comprendieron los diferentes ritmos más rápido, más despacio. Cuando la mayoría demostró con sus movimientos la comprensión de rápido y más rápido, ayudados por la imitación del tigre, Estevan solo quería correr sin escuchar al tambor, el correr incita a los niños a la distracción y al correr por correr y gritar en el salón. Para lograr la comprensión en la práctica de los desplazamientos fue más sencillo iniciar con el tigre, el perro el gato y la tortuga.</p> <p>Enseguida se pidió a los niños que se sentaran para recordar lo que habían practicado y evidenciaron lo rápido, y más rápido, lo lento y más lento, explicando que en las canciones se escuchaban estos ritmos.</p> <p>Luego pasamos a presentarles una nueva canción de un barco de piratas, con movimientos y desplazamientos que se canta primero lento y luego muy rápido. Los chicos participaron por equipos y se entusiasmaron para cantar y bailar al tiempo, excepto Miguel que se concentró en empujar y molestar a Matías durante toda la actividad. Quedó como tarea hacer un</p>	<p>visitantem, demostraron avance en su relación con el espacio del salón en su proceso de adaptación. (Vogler, 2008)</p> <p>Incluir nuevos elementos como el tambor permite avanzar en sus procesos de desarrollo de las relaciones con los objetos como parte de su <i>microespacio</i>, utilizandolo con un fin único y permitiendo a la dinamizadora de la actividad trabajar sin ocasionar conflictos (Brousseau en Ruiz-Higueras, 2013), sin embargo Miguel demostró necesidad de tocarlo, hacerle sonar, aún sin autorización evidenciando un nivel diferente en el proceso de desarrollo de su relación con el <i>microespacio</i>.</p> <p>Comparar las nuevas experiencias con experiencias recientes como la ida al planetario, permite a los niños afianzar los nuevos desplazamientos que se les solicita hace parte de los procesos que se generan como parte de la adquisición de nuevas comprensiones. (René Berthelot, 1994)</p>	
--	--	--	--

<p>MARZO 29</p>	<p>SESION No. 3</p> <p>TESOROS EN EL SALON</p>	<p>dibujo de la canción, como ejercicio de representación del <i>macroespacio</i> que les permite imaginar el texto de la canción.</p> <p>Al terminar se dieron 10 minutos para ir al parque mientras iniciaba la clase de teatro.</p> <p>Se inició la jornada revisando el disfraz de cada uno de los asistentes: 21, recordando simultáneamente los piratas especiales que seremos “atentos, muy buenos y juiciosos”.</p> <p>En seguida confeccionamos los parches que aún se encontraban incompletos. Ubicando a cada niño en su puesto y colocando los disfraces la actividad tomo 25 minutos para estar listos para la excursión en busca de los tesoros. Lo cual fue sorprendente, estos tiempos han mejorado en el grupo, antes tomaba de 30 a 40 minutos disponerlos para cualquier actividad.</p> <p>Los niños hicieron un recorrido por los pasillos del colegio buscando el camino para hallar los tesoros, haciendo desplazamientos en puntas de pie, de lado, agachados, y haciendo equilibrio, aportando a su desarrollo corporal brindando otra posibilidad de relacionarse con la estructura del colegio.</p> <p>El uso de un telescopio que llevaban en la mano, les permitió buscar y explorar el espacio que iban recorriendo, buscamos dar un nombre a la biblioteca donde encuentran siempre muchas cosas que aprender. La exploración duró 25 minutos. Al bajar la escalera se evidencia que hay niños que aún tienen dificultad y se muestran inseguros en el ejercicio como Angie, Juan Sebastián, Miguel Ángel, Brayan, Maria Fernanda, y Juan David. Finalizando la aventura se extraviaron dos niños</p>	<p>La motivación que han recibido a través de las actividades previas genera atención y concentración en las rutinas de preparación para las actividades principales, despertando la curiosidad y la actitud investigativa. (D’Amore, 2015)</p> <p>La realización del recorrido por los pasillos del colegio atravesando territorios peligrosos y desconocidos hace parte del juego propuesto para la jornada, la búsqueda de tesoros, pone en práctica las habilidades motoras, equilibrio, nociones espaciales y topológicas. (D’Amore, 2015)</p> <p>Todos los estudiantes encontraron en su mapa una herramienta de lectura, algunos requieren de más tiempo para identificar los puntos de referencia e interpretar el camino que deben seguir para buscar su mapa, a pesar de las instrucciones que se dieron al inicio de la actividad, tal vez esto se debe a la falta de atención y concentración que han venido demostrando o tal vez al hecho de que algunos individuos desarrollan mayor</p>	<p>Parches:</p>  <p>..\2016-1\SESION No. 3.AVI</p> <p>..\2016-1\SESION3-1.AVI</p> 
---------------------	--	---	---	--

Camila y Brayan que luego encontraron al grupo manifestando corporalmente lo perdidos que se sintieron, Camila lloró y culpo a su compañera porque no la había esperado, Brayan no quiso hablar, y evadió la mirada cuando se le preguntó por lo que le había pasado.

Y aunque faltó más dramatización para cada recorrido, los niños disfrutaron el recorrido involucrándose en la aventura pirata que se ha propuesto. Al llegar al salón los niños se sorprendieron mucho porque encontraron los mapas en su puesto, y cada uno pidió ayuda para poder abrir el mapa.

Miguel tan pronto vio su mapa, se levantó leyendo buscando el camino para encontrar el tesoro.

Inicialmente se pidió que ubicaran el punto dorado, para que se ubicaran cada uno de ellos y observaron que tiene un número, luego se les pidió buscar en el mapa el teatrino para que logran ubicarse y ubicar el mapa.

Se organizaron las mesas y por turnos fueron buscando primero la mesa amarilla, y revisando el mapa de María Fernanda se ubicó el sitio donde estaba el tesoro que le estaba esperando, el ejercicio con la niña sirvió para encontrar el tesoro propio con el número y color de cada niño.

La actividad se dificultó porque todos querían buscar su tesoro ya pero se explicó que todos tenían un tesoro escondido que los estaba esperando y lo importante que era esperar el turno. Lo encontraron mirando el camino y los que no lo lograron se les ubico un punto de referencia, el teatrino, el escritorio o la puerta del salón.

En la mesa roja Johan Sebastián no tuvo que seguir el camino señalado sino que fue directo al lugar donde estaba su tesoro.

habilidad espacial. (NCGE (2006) en Zapata, L. (2015)

Los estudiantes que fallaron en su primer intento, reiniciaron el recorrido para buscar con apoyo, identificando el punto de partida y a través de preguntas se fue buscando el camino correcto para llegar al tesoro.

También el desempeño de Johan Sebastián que excepcionalmente identificó el lugar donde se encontraba el tesoro sin necesidad de utilizar el camino que señalaba el mapa. Esto me permitió comprobar que los niños presentan diferentes niveles de abstracción de la instrucción gráfica, porque algunos estudiantes lograron encontrar sin ayuda el camino que los conducía al tesoro, mientras que los otros realizaban recorridos por el salón sin encontrar el camino correcto.



<p>MARZO 31</p>	<p>SESIÓN No. 4</p> <p>BUSCANDO EL GRAN TESORO</p>	<p>En la mesa morada Sara siguió los pasos de Santiago hasta que descubrió que el camino de ella era diferente, y decidió buscar su tesoro, encontrando el camino con ayuda.</p> <p>Luego en la mesa verde Kevin encontró su tesoro sin ayuda. Angello descubrió en el mapa el lugar donde estaba su tesoro, Matías se emocionó cuando encontró que el tesoro era una moneda dorada.</p> <p>En la mesa azul Camila encontró su tesoro sin ayuda, los otros niños encontraron los suyos con ayuda, estando aquí los niños que encontraron la moneda de chocolate preguntaron si se podía comer.</p> <p>En seguida tomaron la lonchera y 10 minutos de parque mientras se disponía el salón para la clase de teatro.</p> <p>La jornada inició con la explicación para los niños de las actividades del día, para solicitarles que se concentraran mucho en el almuerzo para terminar lo más pronto posible. Realizamos las rutinas de aseo y fuimos al comedor, después de 10 minutos en el parque se explicó que la actividad sería por equipos que habrían de cumplir una misión como piratas, construir una embarcación y decorar el cofre de los tesoros, se ubicaron las mesas para la ubicación de los fuertes,</p> <p>Se entregó a cada equipo material reciclable, y se dispuso pegante, pinturas, silicona, escarchas para las construcciones. Y ya ubicados y con los materiales listos se repitió las instrucciones con ayuda del tablero: 1. Nombre para la</p>	<p>En esta sesión se ha centrado la temática en el seguimiento de instrucciones, que permiten dar cuenta de la apropiación de las relaciones delante- detrás, arriba – abajo, derecha-izquierda, largo-corto.</p> <p>La información que arroja la actividad da cuenta de las diferentes características que proponen Berthelot y Salín en cuanto a génesis, vocabulario, la organización de los conocimientos, y la naturaleza de la validación. (Ruiz-Higueras, 2013)</p>	
---------------------	--	---	--	--

embarcación 2. Embarcación 3. Cofre para tesoros 4. Buscar los tesoros 5. ¿Por qué son importantes estos tesoros?

En este punto estábamos esperando a las madres piratas que colaborarían con el trabajo que los niños no podrían hacer: uso de tijeras y silicona. Al notar que sólo llegó una mamá, de las 4 que se requerían, se solicitó ayuda a estudiantes de servicio social que asumieron el papel de las madres piratas.

Y se inició la búsqueda de tesoros a las 2 y 30: inicialmente se llevaron los niños que buscarían el tesoro del conocimiento, ubicado en la biblioteca, las instrucciones se entregaban por etapas, para que el niño o la niña nos indicará el camino que debía seguir, con la ayuda del hada de los piratas:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata, cuál es tu mano izquierda, ahora en el camino de la izquierda encontrarás un lugar mágico donde encuentras mucho conocimiento, en ese lugar debes preguntar por tu tesoro.

Este recorrido lo hicieron:

ESTUDIANTE	RECONOCE DERECHA / IZQUIERDA	IDENTIFICA EL CAMINO MAS CORTO	COMPRENDE LAS PREGUNTAS	BUSCA EL LUGAR DEL TESORO
MARIA FERNANDA	DERECHA	SI	SI	SI

La posibilidad que brinda la actividad de verificar los conocimientos individuales, sin la presión del grupo, en un escenario imaginario, permitió que los estudiantes respondieran al reto espontáneamente con cada pregunta que se planteó. Motivados por alcanzar el reto planteado.

También permitió evidenciar que realizar un conversatorio analizando lo sucedido durante la experiencia ya es posible recordando detalles y aprendizajes que permitieron la jornada. (Kendall, Valoración Continua)

La ausencia de las madres monitoras para las otras embarcaciones afectó el buen trato a los objetos del salón y desarrollo de los ejercicios planteados dentro del aula por lo cual las embarcaciones y cofres de tesoro no llegaron a la exhibición del trabajo realizado. Sin embargo con un plan B, la ayuda de auxiliares de servicio social, se garantizó la seguridad del grupo mientras las búsquedas individuales se llevaron a cabo. El objetivo de vincular a los padres de familia no se ha logrado, existe marcada resistencia a la metodología de proyectos de aula.



SARA VALENTINA	IZQUIERDA	SI	SI	SI
MARLY DANIELA	IZQUIERDA	SI	SI	SI
SARA VALERIA	NO	NO	INSEGURIDAD	SI

Este grupo mostró timidez durante todo el proceso se mostraron callados, solo escuchaban las recomendaciones, contestaban las preguntas, no utilizaban el lenguaje para contar hacia donde iban, solo señalaban con el brazo.

El siguiente grupo se orientó también uno por uno para ir al comedor a buscar el tesoro delicioso:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata ahora busca la escalera que está a la derecha para bajar.
- Alto pirata, a tu derecha, cuál es tu derecha, busca un lugar donde encontraras un tesoro delicioso, que te ayuda a crecer y ser más fuerte.
- Dónde crees que está el tesoro?
- Este recorrido fue hecho por:

ESTUDIANTE	RECONOCE DERECHA / IZQUIERDA	IDENTIFICA EL CAMINO MAS CORTO	COMPRENDE LAS PREGUNTAS	BUSCA EL LUGAR DEL TESORO
JUAN DAVID	DERECHA	SI	SI	SI

De otro lado el transitar por los espacios del colegio permitió observar que los niños se relacionan mejor con la estructura, sin temor, y ubicando efectivamente los diferentes espacios. Este contribuye a los procesos de adaptación en la institución. (Vogler, 2008)

También es necesario anotar que utilizar el lenguaje verbal como generador de desplazamientos en el estudiante, motiva al estudiante a expresar verbalmente nociones y conceptos espaciales incluyendo en su vocabulario términos como derecha, izquierda, arriba, abajo, largo, corto, cerca, lejos, adelante, atrás en lugar de señalar con el brazo o gestualmente cuando se refiere a los objetos que encuentra en su micro espacio y en su mesoespacio. (Brousseau en Ruiz-Higueras, 2013).

JOHAN SANTIAGO	IZQUIERDA	SI	SI	SI
BRAYAN STIVEN	DERECHA	NO	INSEGURIDAD	SI
CRISTOPHER	DERECHA	SI	SI	SI

A este grupo se le motivo a realizar los recorridos lo más rápido posible, y esto ayudo a que los estudiantes no se ocuparan de la cámara sino en buscar rápidamente el tesoro, Cristopher comento que hay piratas que no tienen parche, evidenciando que ha consultado el tema; Brayan se mostró incomodo con el parche, muy callado y en ocasiones no contesto nada hubo necesidad de dar pistas para ayudarle, mientras que Santiago comento durante todo el camino respecto del camino, de los tesoros, y del juego en el salón. Juan por su parte se mostró muy seguro al preguntar por el tesoro.

El tercer grupo también realizó la búsqueda individualmente:

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino hasta encontrar pared.
- Alto pirata ahora busca la escalera que está a la derecha para bajar.
- Alto pirata, ahora busca a tu derecha un lugar donde trabajan las personas que dirigen la institución, allí encontrarás tu tesoro.

Este recorrido lo realizaron:

ESTUDIANTE	RECONOCE DERECHA / IZQUIERDA	IDENTIFICA EL CAMINO MAS CORTO	COMPRENDE LAS PREGUNTAS	BUSCA EL LUGAR DEL TESORO
JHON SNEIDER	NO	SI	INSEGURIDAD	SI
JUAN SEBASTIAN	NO	NO	INSEGURIDAD	NO
ESTEVEAN	DERECHA	NO	SI	SI
KEVIN SANTIAGO	DERECHA	SI	SI	SI

Este grupo realizó el recorrido más rápido que el grupo anterior, comprendían las instrucciones con mayor facilidad excepto Juan Sebastián. No conversaron mucho pero señalaban los caminos con mayor rapidez.

El cuarto grupo buscaría el tesoro del deporte para lo cual debían realizar un recorrido hasta las canchas. Este recorrido fue complicado porque los estudiantes de secundaria se encontraban en descanso obstaculizando el desplazamiento en los trayectos hacia el tesoro.

- Mira hacia adelante y cuéntame donde encuentras una escalera que te lleva al segundo piso.
- Alto pirata, cuál es tu mano derecha, ahora mira hacia tu derecha y sigue avanzando por ese camino.
- Alto, cuál es tu izquierda, ahora encontrarás un camino a tu izquierda, que te llevará a la rampa y al final encontrarás el tesoro que estás buscando.

ESTUDIANTE	RECONOCER DERECHO / IZQUIERDA	IDENTIFICAR EL CAMINO MAS CORTO	COMPRENDER LAS PREGUNTAS	BUSCAR EL LUGAR DEL TESORO
CAROL ALEJANDRA	INSEGURA	SI	SI	SI
JOHAN SEBASTIAN	DERECHA	SI	SI	SI
JUAN CAJOB	DERECHA	SI	SI	SI
NICOLLE ALEJANDRA	DERECHA	SI	SI	SI

En este grupo Carol se mostró muy preocupada por encontrar el tesoro, mientras que Johan se mostró sorprendido y muy feliz cuando encontró su tesoro.

Nicolle y Jacobo se mostraron felices cuando encontraron el tesoro y llegaron a contar a sus compañeros el tesoro.

El quinto grupo estaba conformado por los capitanes del equipo, y Mariana que eran los estudiantes que hacían falta por participar en la búsqueda y la realizó conjuntamente a causa del tiempo: se solicitó que antes de seguir la instrucción se pondrían de acuerdo para ir todos por el mismo camino. Irían a buscar el tesoro más valioso de todos y más delicado,

por eso tendrían que estar muy atentos porque ese tesoro se podría romper y lo buscarían en la oficina de orientación:

- Piratas muestren su mano izquierda, observen en esa dirección y busquen una puerta de vidrio, avancen hasta ella.
- Subiendo la escalera encontrarán un camino al frente, sigan por el hasta llegar a la pared.
- Alto piratas, ahora deben tomar el camino que encuentran a la derecha y al fondo encontraran los tesoros que están buscando.

ESTUDIANTE	RECONOCE DERECHA / IZQUIERDA	COMPRENDE LAS PREGUNTAS	BUSCA EL LUGAR DEL TESORO
ALEJANDRO	INSEGURO	SI	NO
SANTIAGO URIBE	INSEGURO	DUDA	SI
MARIANA	DERECHA	SI	SI
LAURA CAMILA	DERECHA	SI	SI
ANGELLO	NO RESPONDE	SIGUE A LOS COMPAÑEROS	NO

En este espacio la orientadora que conocía la actividad que estábamos realizando, explico la importancia de cuidarnos como tesoros que somos. Diciendo que el tesoro más valioso en la vida y en todos los lugares era cada uno de ellos cuando les hacía mirarse en el espejo. Luego se explica a Angello y Alejandro que hay que escuchar la instrucción antes de correr, y que por eso no encontraron el tesoro, porque salieron corriendo para el salón sin buscar el tesoro, luego se devolvieron y se dieron cuenta que sus compañeros habían

<p>Abril 4</p>	<p>SESION No. 5 SOCIALIZACION DE LA AVENTURA</p>	<p>encontrado el tesoro y escucharon a la orientadora mirando un espejo prestado.</p> <p>En el aula se fue explicando que los tesoros se debían guardar en el cofre de los tesoros sin retirarles el papel que los recubría, hasta completar la búsqueda sin embargo Juan Sebastián lo destapó, igual hizo Christopher y todo su equipo, fueron abriendo todos los tesoros.</p> <p>Parar terminar la actividad se reunió al grupo para reflexionar preguntando porqué eran tesoros, porque son valiosos y hay que cuidarlos.</p> <p>Mostrando uno a uno y hablando para que sirven, aquí los principales aportes los hizo Daniela y Santiago Nieto, también ayudó Alejandro, los demás estudiantes escucharon, algunos perdieron su atención muy pronto a pesar de los ejercicios previos, Estevan, Miguel, Matías, Cristopher, Santiago Uribe, y entonces descubrimos que Matías y Miguel no se encontraban en su lugar, ni en el salón cuando buscamos los niños para organizar el último grupo de búsqueda.</p> <p>Iniciando la Jornada la profe Mónica de Pre jardín llevó al salón a Christopher y Miguel que no habían terminado el cepillado, los encontró sobre los lavamanos uno sobre el otro escalando la pared del baño buscando ver hacia el baño de las niñas.</p> <p>El día lluvioso y frio afecto la asistencia, no asistieron Santiago Uribe, Angello, Kevin, Sara Valeria, Camila, Johan Sebastián, y Estevan. Con la llegada de Yilmer al grupo se hace la presentación con todos los niños solicitando colaboración para explicarle las cosas que el aún no conoce.</p>	<p>Para esta sesión se había programado un fiesta pirata, sin embargo a causa de las dificultades con los padres de familia que se muestran inconformes con la metodología, se pensó que los niños podrían demostrar los saberes encontrados en la exploración pirata, compartiéndolos con los estudiantes de los otros cursos de primera infancia, estrategia</p>	
----------------	--	---	--	---

Recordamos las reglas para prestar atención. Las consultas que hicimos sobre los tesoros que eran escondidos por los piratas, muy valiosos con monedas de oro y joyas. Para luego descubrir que hoy hay varias clases de tesoros y que los más valiosos son el propio cuerpo y la familia. Que debemos cuidar y proteger. Los niños se mostraron colaboradores y solidarios con el nuevo compañero, le contaron las cosas con mucha naturalidad y luego se organizó ese mismo discurso para que Daniela, Alejandro, Christopher y Santiago Nieto lo socializaran con los niños de primera infancia, con los cuales se hizo ensayo de sonido.

Se organizó el aula, nuevamente se hicieron gorros de piratas porque los anteriores se quedaron en casa, se pintaron unas nuevas embarcaciones porque las que se construyeron, desaparecieron del salón, y se diseñó la invitación para entregar a las maestras por equipos, Los niños disfrutaron mientras observaban el plegado del barco, les gustó mucho, cada grupo llevó un barco como invitación. Después de la rutina de aseo, se dispuso el espacio para el auditorio.

A las cuatro de la tarde llegaron los invitados por lo cual se organizaron los grupos en el sitio correspondiente para cada grupo. Mientras la profe Eukaris llegó con Christopher, Matías, Miguel y Juan Sebastián que se habían quedado en el baño escondiéndose.

En la presentación Alejandro lloró frente al público sin embargo al darle la espalda al público logro leer su parte de parlamento que correspondía a las reglas para prestar atención. Santiago, Daniela y Christopher estaban encargados de compartir información específica, se mostraron por lo que también necesitaron ayuda con el parlamento correspondiente, sin embargo los niños que recibieron la información aplaudieron después de la presentación de la canción de los piratas, para finalizar vimos el video de la canción para que los otros niños pudieran aprendérsela. Las

que fue bien recibida por el equipo de docentes de primera infancia.

Entonces pensamos en exhibir todas aquellas construcciones que se hicieron durante la aventura pirata.

La elaboración de los gorros fue mucho más rápida que la primera vez., en los niños se ha despertado el interés por realizar plegados diferentes practicando a diario con aviones, servilletas, y barcos.

La forma en que los estudiantes tuvieron que compartir los conocimientos encontrados demuestra las comprensiones que han alcanzado a través de la aventura pirata. (Kendall, Valoración Continua) Sin embargo el público afecta el desempeño de los presentadores, y encontré que si no lo ven directamente se logran mejores resultados.

En esta sesión se observó la organización espacial del grupo durante la presentación que conservó su ubicación para presentar la canción. No hubo presencia de lenguaje espacial. Sin embargo la actividad permitió la interacción con el *microespacio* y el *mesoespacio*. (Ruiz-Higueras, 2013)



[..\2016-1\SOCIALIZACIÓN\sociación pirata.AVI](#)

<p>Abril 6</p>	<p>Sesión No. 6</p> <p>UN PAÍS DE VAINILLA Y CHOCOLATE</p>	<p>compañeras agradecieron la invitación y todos volvieron a sus salones. Los niños de 01 se dispusieron para la clase de teatro.</p> <p>Hoy asistieron 24 estudiantes, solo se ausentaron Alejandro y Santiago Nieto. Inició la jornada contando a los niños que no asistieron ayer la jornada que tuvimos, mientras se entregó a cada estudiante su nombre en papel silueta para ser decorado. Al finalizar el ejercicio los chicos se ubicaron frente al teatrino, y aquí pude observar que los tiempos que requieren para organizarse, han disminuido considerablemente, en tanto que los periodos de atención y concentración han ido aumentando. Durante la puesta en escena del cuento “Un país de vainilla y chocolate” se hizo necesario cambiar de representar personajes y apoyar la historia cara a cara, de tal forma que el grupo logro mantenerse dentro de la historia recordando, nombres, y formas de desplazamiento con cada uno de los personajes. Como regalo del Rey del cuento, los niños tuvieron la oportunidad de degustar primero el chocolate, que en su mayoría hace parte de los gustos de ellos, y luego probaron la vainilla, en un comienzo su sabor no era agradable para los niños, algunos comentaban, que era acida, amarga, fea, horrible, pero finalmente cuando todos probaron, excepto María Fernanda, que se negó a probar, dijeron que era extraño el sabor que sentían. Entonces se hizo votación de preferencias: 8 niños eligieron la vainilla y 16 el chocolate, Christopher, Miguel y Matías dudaron al tomar la decisión pasando de un equipo al otro, finalmente se decidieron por el chocolate.</p>	<p>La decoración que hicieron los niños no fue la esperada, la mayoría de los estudiantes coloreo el fondo, o repiso las letras con color, tal vez la instrucción no fue clara para todos, por eso se proyecta una nueva sesión para terminarlo y exhibirlo en el cumpleaños.</p> <p>La preparación para la actividad tomó once minutos en los cuales se observó mayor disposición y en especial: la claridad que tenía Santiago Uribe para comportarse bien ya que les recordó a los niños que se estaba grabando, demostrando un avance en el desarrollo de la dimensión personal-social referente a la autorregulación que se requiere para atender a la actividad. (SED-SDIS, 2010)</p> <p>La descripción de los personajes de la historia, y la forma en que se desplazan en el país, permitió avanzar en las relaciones que los niños establecen con el <i>microespacio</i> y practicar para afianzar los conocimientos que se tienen frente a las diferentes formas en</p>	<p>..\2016-1\sesiónNo.6\titeres.AVI</p>
----------------	--	--	---	---

Al terminar la actividad fue hora de lonchera, y en el momento en que salieron a la terraza encontraron una mariposa que suscito muchos gritos lo que hizo que ella entrara al salón, los niños se calmaron y se limitaron a observarla excepto Santiago Uribe que se quitó un zapato para lanzarlo, con tan mala suerte que fue descubierto y perdió su zapato por un rato.

que se pueden hacer desplazamientos (D'Amore, 2015)

El ejercicio de degustación permitió conocer gustos y disgustos, convirtiéndose en una oportunidad diferente para explorar *microespacio*.

Las relaciones entre ellos han cambiado muchísimo, sin embargo el día lunes, Alejandro salió con una mordida en la mano, Matías le había dejado sus dientes marcados. El martes no se reportaron incidentes mayores, y hoy tampoco, el comportamiento de Miguel y Christopher fueron los que se destacaron. Las relaciones con la profe también, saludan con afecto cuando llegan al colegio, comparten sus loncheras entre ellos, y con la profe, ya mencionan a sus compañeros por el nombre.

Definitivamente las actividades programadas requieren de más tiempo, preámbulo y preparación, de lo contrario el grupo se muestra ansioso, inquieto, desatento, desinteresado, lo cual hace que las actividades se demoren y no lleguen a término como fueron planeadas.

Estas dos jornadas me hicieron ver que para introducir un elemento nuevo, un invitado

[..\recursos\Pais de vainilla y chocolate.pdf](#)

<p>Abril 8</p>	<p>Sesión previa</p>	<p>Con anterioridad y la colaboración de la profesional de acompañamiento del programa e ajedrez en el aula se realizaron ejercicios de observación y reconocimiento del tablero de ajedrez, esto con el objetivo de familiarizar al grupo con la nueva herramienta de trabajo, para lograr mayor disposición, atención y concentración en el grupo.</p>	<p>nuevo o una actividad diferente, los niños de 01 requieren de preparación, inicialmente siempre se muestran muy inquietos, indiferentes, desatentos y nada interesados en lo que va a suceder. Pero luego algo sucede, todos demuestran comportamientos y actitudes opuestas: atentos, interesados, curiosos, y hasta disfrutaban de las actividades.</p> <p>La presencia de una nueva persona hace que el grupo se muestre inquieto, desobediente, irrespetuoso. Sin embargo en esta actividad los niños muy dispuestos trabajaron y participaron atentos al juego.</p>	<p>..\2016-1\sesiónNo.6\sesiónprevias.6.AVI</p>
	<p>Sesión No. 7</p> <p>En el tapete de ajedrez</p>	<p>Inicialmente se utilizó el recordar la tarea de ajedrez para identificar los personajes de ajedrez, el tablero, y el tapete.</p> <p>Los estudiantes que desearan participar de los juegos deberían prepararse sin chaqueta, sin pantalón, sin tenis. Observando que había mal olor, nos desplazamos al tapete, donde se organizó el grupo en seis equipos (en este momento me di cuenta que Brayan no comprendió la instrucción de ubicarse detrás de Camila, al ver su expresión observe que no sabía dónde era atrás.), los otros estudiantes no presentaron dificultad para ubicarse de acuerdo a las instrucciones</p>	<p>La conformación de los equipos ocupó tiempo por la ubicación que se requería de los estudiantes, por la ubicación del tapete pero al explicar que no había suficiente espacio para ubicar a todos los niños, ellos comprendieron la situación y se reubicaron fácilmente y se dispusieron para la actividad sin dificultad.</p> <p>Durante la actividad de carácter específicamente corporal se dio a la tarea de practicar diferentes formas de movimientos del cuerpo, constituyéndose en la oportunidad para enfrentar desplazamientos</p>	<p>..\2016-1\sesion7\MOV03216.AVI</p>

<p>Abril 14</p>	<p>Sesión No, 8 La maqueta</p>	<p>Que se desplazaron por los bordes de los números permitiendo reconocer, contar y hacer retro conteo del 0 al 8.</p> <p>Luego los equipos realizaron ejercicios de desplazamiento por las filas y las columnas, y enseguida el grupo en general comenzó a proponer nuevas formas de desplazamientos: agachados, acostados, de frente, hacia atrás, en puntas de pie, en talones, en los bordes de afuera de los pies y también los de adentro. Observe dificultad para estos dos últimos desplazamientos, de orden motriz en algunos chicos como en la comprensión de la instrucción dada, por lo cual se apoyó individualmente para lograr que todos los niños hicieran el ejercicio. Para finalizar se volvió al tablero de ajedrez de pared y así preguntar por la cantidad de peones y personajes, de tal forma que tuvieran que visualizar nuevamente la ubicación de las fichas.</p> <p>Al terminar la actividad Alejandro se detuvo para decirme que me quería mucho. A lo cual respondí con un abrazo. Considero que esta es la forma en que ellos pueden expresar que disfrutaron el ejercicio. Luego todos querían abrazar a la profe, este evento es nuevo en el grupo que siempre se ha mostrado apático a todo lo que se les propone.</p> <p>Inicialmente se entregó un mapa del colegio para identificar los caminos que seguimos para encontrar los tesoros. Pero muy pocos logran trazar los caminos porque deciden colorear el mapa desconociendo la instrucción dada, talvez por estar acostumbrados a colorear todo el material gráfico que se les entrega.</p> <p>Entonces revisamos el mapa del colegio que se encuentra en la pared al lado de la puerta del salón, ubicándonos y los sitios</p>	<p>hacia atrás y hacia adelante que fueron asociados con el conteo y el retro conteo. (D'Amore, 2015)</p> <p>En esta sesión también se encontraron actitudes positivas frente a los ejercicios propuestos, permitiendo que den relaciones entre los estudiantes sin dificultades, lo cual considero que es un avance en la adaptación del grupo.</p> <p>Esta jornada a simple vista se puede decir que es únicamente matemática dedicada a la dimensión cognitiva, sin embargo la lectura del mapa en la hoja que pretendía que los estudiantes identificaran los caminos que suelen usar, permitió explorar los conocimientos y la actitud frente a documentos escritos, en cambio la lectura del mapa que está ubicado en la pared, la</p>	<p>..\2016-1\sesión8\s.8.AVI</p>
---------------------	---	--	--	--

que más frecuentamos, y ellos encontraron que están dibujados los caminos por donde vamos a almorzar. Con la ubicación de las canchas no lo logran así que luego de revisar cada parte del mapa se hace un recorrido para encontrar ese punto de encuentro que no lograron identificar. Durante el recorrido se presentan empujones y algunos niños desobedientes, pero con el propósito de terminar el proceso iniciado no se hacen llamados de atención. Sneider, Juan Sebastián y Angello no logran integrarse a la actividad. Luego en una hoja blanca se invitó a los estudiantes a elaborar un dibujo del colegio. Seguidamente, los estudiantes tuvieron clase de teatro mientras se prepararon los carros de origami previamente contruidos con ayuda de las familias, y después de tomar la lonchera se realizó la actividad en tres fases primero transitar libremente por el país de vainilla y chocolate, lo cual ocasiono que Estevan llorara porque algún compañero le pisó el pie. Entonces se detuvo la actividad y con preguntas referentes a las causas del accidente, Daniela descubrió que no prestaron atención ni miraron bien antes de desplazarse por el tapete, y fue aprovechada esta observación para revisar la importancia de mirar cuando caminamos en la calle, varios estudiantes hicieron referencia a accidentes que habían visto con motos y carros, situación que se aprovechó para hacer énfasis en la importancia de permanecer junto a la profesora durante los desplazamientos, siguiendo instrucciones de tal forma que no haya algún riesgo de accidente.

Enseguida se organizó el grupo en cuatro equipos para entregar carro y tarjeta con el fin de llevar el carro por el camino señalado en la tarjeta, y la mayoría de los estudiantes presento dificultad con el manejo de las tarjetas, tener dos objetos confundía en cual debía desplazar y qué camino seguir con el carro o la ficha

contrastación de la estructura y con los mapas observados durante el desplazamiento en esta actividad se encontró que los niños relacionan cada parte del colegio con figuras geométricas, que el escudo del colegio es un símbolo que ya identifican, que conocen el nombre del colegio, convirtiéndose en la oportunidad para trabajar la dimensión corporal, comunicativa, y en cuanto a la personal y social fue contraproducente no atender los primeros empujones, pero al iniciar la representación gráfica del colegio la situación se controló. (SED-SDIS, 2010)




Las representaciones que se obtuvieron fueron muy influenciadas por los mapas que se observaron previamente, aparece el círculo que representa el comedor en la mayoría de los dibujos, también se evidencia la dificultad que tienen los integrantes de este grupo para terminar los trabajos escritos, hay quienes no colorearon, no marcaron su trabajo, a pesar de recibir la ayuda con la fecha.

<p>Abril 15</p>	<p>Sesión No. 9</p> <p>CARROS MÁGICOS</p>	<p>Durante la jornada se hizo repaso de las filas las columnas y las diagonales de vainilla y de chocolate, en el tablero de ajedrez, en seguida se organizó al grupo para entregar los carros que se construyeron en familia, uno a uno se fueron entregando revisando la asistencia de los chicos, todos usaron los caminos dentro y fuera del país de vainilla y chocolate. Por el aire y por el piso, se fueron desplazando por todo el tapete, sin embargo en ocasiones se evidenció que se juntaban demasiado, Cuando se presentó el primer accidente se solicitó parquear los carros para poder hacer un conversatorio en el que pensamos en los accidentes que se causan porque no miraban por donde iban de acuerdo con la explicación de Daniela, lo cual fue un detonante para que niños como Alejandro, Matías, Cristopher explicó que el no vio a Brayan y por no pegarle terminó pegándole a Estevan. La explicación se extendió a la importancia de atender las señales, estar alerta y mirar a los lados cuando se transita por la calle.</p> <p>Luego se organizó el grupo por equipos y se entregó el carro y una tarjeta con un desplazamiento dibujado para seguir la instrucción dibujado. Alejandro explica que es una tarjeta con una flecha y luego de explicarles que hay un punto de llegada y uno de salida, ellos solicitan el color de la instrucción. Se observa dificultad para manipular el carro y la tarjeta simultáneamente, después de permitir la participación de todos los asistentes, se invitó a los niños a vestirse.</p>	<p>En esta sesión se utiliza como herramienta de trabajo el material dispuesto por el programa de Adriana Salazar “Ajedrez en el Aula” con metas y desempeños similares a los que se encuentran planteados por el programa, brindando la oportunidad de que los estudiantes hagan visible su pensamiento espacial al proponerles inicialmente un ejercicio de reconocimiento de filas, columnas y diagonales y luego proponer un ejercicio de interpretación tarjetas gráficas que indican un camino utilizando los pentominós como figuras. (Salazar, A., 2015)</p> <p>D’Amore0 coincide con Salazar al afirmar que las experiencias lúdicas permiten a los estudiantes de primera infancia comprender nociones de forma eficiente y atractiva por lo que difícilmente olvidaran las nuevas conceptualizaciones que se generen de estas actividades. Así lo demostró el grupo cuando se preguntó por los personajes que intervienen en el juego del ajedrez, y recordaron apartados del cuento “ Un País de Vainilla y Chocolate”</p>	<p>..\2016-1\sesion9\carrosmagicos.AVI</p>
---------------------	---	---	--	--

<p>Abril 18</p>	<p>Sesión No. 10</p> <p>MUDOS</p>	<p>La jornada inició con la asistencia de 13 estudiantes debido a que se citó a comisiones de evaluación y el horario de la jornada cambió.</p> <p>Inicialmente se propuso el trabajo con el tablero de ajedrez contando los cuadros que componen el tablero invitando a todos a hacer el conteo en voz alta evidenciándose que si los niños tienen ayuda con las decenas pueden contar sin dificultad Alejandro y Santiago requieren de ayuda para identificar el cuadro de chocolate, al preguntar por el número de cuadros no lograron recordar la cantidad exacta, con ayuda Daniela recordó que eran 64.</p> <p>Luego del ejercicio Mariana es la única que presenta dificultades para ubicarse en el espacio del tablero, pero con ayuda lo resuelve.</p> <p>Recordamos a los personajes del País de Vainilla y Chocolate, luego los estudiantes practican desplazamientos en el tablero imitando diferentes animales al terminar las imitaciones se ubicó el grupo en una esquina del salón con el propósito de lograr la atención de todos.</p> <p>Se aprovechó entonces, para practicar en el tablero de ajedrez solicitando desplazamientos mudos por el tablero, inicialmente se hicieron ejercicios individuales con carros y tarjetas, al observar que la atención se centra en la tarjeta, los carros no son entregados debido a que no se utilizan en los desplazamientos. Después de permitir que los niños identificaran diferentes figuras en los pentominós se invitó a Santiago Nieto para interpretar la tarjeta, Juan Sebastián logró mejor desempeño en el desplazamiento que la vez anterior, sin embargo los compañeros observaron que faltó un giro en el camino que realizó. Enseguida se detuvo la</p>	<p>La jornada transcurrió plena de lenguaje matemático, con el conteo, muchos, pocos, adelante-atrás, en al lado, hacia el otro lado.</p> <p>El ejercicio de practicar que se propuso fue acogido por todos los estudiantes en especial Santiago Nieto se muestra muy motivado y compara los diferentes grados de dificultad de las figuras ofrecidas.</p> <p>Con el número de estudiantes tan reducido se tiene el tiempo, la atención y la disposición de todos para participar sin dar lugar a mayores distracciones. Todos pueden hacer parte del reto de descifrar los caminos que indican los pentominós. La sesión refleja el “ideal” de lo que debiera ser el preescolar para los estudiantes donde cada quien tiene espacio para preguntar, para participar y para ser dentro del aula.</p> <p>Se dio la oportunidad tener una sesión con retos que motivaron a los estudiantes más dispersos donde se evidencio la curiosidad natural por lo desconocido, para interactuar y compartir nuevas experiencias como lo propone D’Amore y su equipo investigativo.(2015)</p>	<p>..\videos\sesión10.AVI</p>
---------------------	-----------------------------------	--	---	---

	<p>actividad para realizar explicación de técnicas para poder interpretar los caminos que muestran las tarjetas de pentominós. Luego se llamó a todos niños para practicar con las tarjetas los desplazamientos, y se evidenció que ya reconocen desplazamientos fáciles y difíciles, refiriendo el nivel de complejidad de acuerdo a los movimientos en el desplazamiento, Ana Sofía prefiere uno fácil, demuestra inseguridad al realizar el desplazamiento sin embargo al darle apoyo para que se centrara en el ejercicio logró hacerlo, Miguel realizó el ejercicio primero observando la tarjeta y luego con el carro. La actividad se vio interrumpida por las acciones de Angello, Santiago Nieto, Santiago Uribe, y Christopher. Se hace un llamado de atención para lograr recuperar la concentración del grupo, explicando que los estudiantes que no lograran mantenerse en la silla, no podrían participar de la aventura de escalada. El ejercicio continuó con Alejandra, y enseguida Juan Sebastián intentó seguir la instrucción de Alejandra pero Alejandra prefirió no hacer el ejercicio. Jacobo se ofreció. A Jacobo se le pidió que le diera la instrucción de acuerdo con la tarjeta entregada situación que logra hacer tomándose su tiempo para verbalizar las instrucciones. Nuevamente se pierde la concentración del grupo por lo cual se llama la atención, se invita a Christopher y a Mariana para que le dé las instrucciones, y aquí se requiere de más apoyo que en el caso anterior, por lo cual se invita a practicar a todos con una tarjeta. Miguel todavía no logra seguir la instrucción paso a paso. Santiago Nieto y Daniela prefieren los más difíciles, Christopher, Angello, Mariana y Sara Valentina no lograron engancharse a la actividad permaneciendo en las mesas a pesar de observar el ejercicio de sus compañeros. Se les invita y acceden a hacer el ejercicio Mariana y Sara Valentina pero prefieren jugar en el tablero. Se observa que los índices de agresividad han bajado notablemente hay empujones pero</p>	<p>Jacobo evidencia en su participación un nivel superior de abstracción en su pensamiento espacial cuando le da las instrucciones a su compañero, mientras que Mariana aún cuando se esfuerza requiere de algo de ayuda. Evidenciando la particularidad que cada estudiante tiene en términos de pensamiento espacial. (Marchesí, 1983)</p> <p>Ana Sofía por su parte muestra un caso particular cuando solicita una tarjeta fácil, y habla desde su experiencia con las tarjetas, desde su inseguridad y la falta de confianza en sí misma, situaciones en las cuales se irán trabajando a través de las diversas actividades por lo cual se muestra flexibilidad ante su petición.</p> <p>Igualmente con el caso de Alejandra cuando se le permitió renunciar al reto cediendo su turno cuando vio que podía recibir ayuda con la tarea.</p>	
--	---	---	--

<p>Abril 19</p>	<p>Sesión No. 11 PENTOMINÓS</p>	<p>con intención de juego, nadie sale lastimado aunque Miguel amenaza que le va a pegar a alguien.</p> <p>Hoy las actividades planeadas no se lograron en su totalidad debido al taller que hace la orientadora, los videos y las reflexiones referentes al autocuidado, en este grupo son más que necesarios.</p> <p>Después de las rutinas de hábitos saludables y aseo, nos dispusimos a organizar la maqueta del colegio, para lo cual los estudiantes fueron organizados alrededor de la base de cartón donde se fueron ubicando uno a uno los componentes, se observó que los referentes más conocidos son el salón, el parque, y el comedor, y con esos puntos de referencia se fueron ubicando los demás implementos.</p> <p>Hoy Estevan manifestó en varias oportunidades el deseo de jugar ajedrez.</p>	<p>De acuerdo con las recomendaciones de D'Amore las actividades por tener un carácter diferente les motivan y logran captar la atención, sin embargo la cantidad de estudiantes es una limitante debido a que sus períodos de atención son muy cortos y se hace necesario cambiar de actividad porque de lo contrario comienzan a jugar y luego agredirse.</p> <p>En este trabajo se evidencian los aprendizajes haciendo, tal como lo propone Tina Blythe, más que una prueba escrita donde se requiere un nivel de pensamiento más abstracto, aquí los estudiantes mencionaron el lenguaje necesario derecha-izquierda, adelante, gire... Esto hace que la valoración de los desempeños de los estudiantes sea más confiable que una prueba escrita y más motivante a pesar de las dificultades antes descritas.</p>	<p>..\videos\sesion11\No.1 SesiónNo.11.AVI</p> <p>..\videos\sesion11\No.2 SesiónNo.11.AVI</p> <p>..\videos\sesion11\No.3 SesiónNo.11.AVI</p>
---------------------	-------------------------------------	---	---	--

Abril 20	La visita de Adriana	<p>La jornada inició con la sorpresa de la visita de Adriana, los niños la han extrañado, y le demostraron con abrazos esta situación, realizaron las actividades correspondientes a los hábitos saludables y la rutina de aseo, para luego reunir a todos alrededor de la maqueta donde le contaron qué era cada objeto modelado, y cada representación que tiene.</p> <p>Luego le contaron como habían aprendido donde se encuentra ubicado el colegio, le contaron de la visita al planetario, sin embargo la disciplina del grupo estuvo bastante compleja, tal vez debido a la visita sorpresa de Adriana. Hace un mes que no comparte con ellos y se le hicieron unas preguntas referentes al grupo.</p> <p>Mientras tanto los niños le hicieron un dibujo del colegio el cual no demostró los resultados esperados, muy pocos terminaron el trabajo, sin embargo Estevan entregó un trabajo donde especificó cada lugar del colegio, y así lo manifestó diciendo “dibujé todo, todo, todo lo que hay en el colegio”.</p> <p>Alejandra por su parte cuando entregó su trabajo aclaró “dibujé todos los muchos salones de arriba”</p>	<p>La demostración evidencio tres avances en el grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dentro del proceso de adaptación los niños ya logran expresar sus sentimientos espontáneamente en la llegada de Adriana los estudiantes demostraron sorpresa, gusto y se lanzaron a abrazarla aún falta que logren conservar el cuidado para no ocasionar lesiones a nadie. 2. En la actividad de mostrar y contar a Adriana de la maqueta, esperaron su turno para ser escuchados, mencionar cada elemento de la maqueta, aunque el tiempo de atención y concentración en el ejercicio fue corto. 3. Las representaciones del colegio para Adriana fueron más detalladas, coloridas, reflejando un mejor manejo del espacio gráfico y con calidad en la presentación. 4. Adriana por su parte expresó que aunque son pequeños lo avances, tanto la atención y la escucha del grupo ha mejorado, así como el tiempo requerido para organizar y disponer el grupo a la actividad. 		<p>..\audiosinvestigación\encuestas\160420_001.MP3</p>	
Abril 22	Anuncio	<p>Al finalizar la jornada se solicitó al grupo concentración para descubrir el próximo personaje que visitará el salón. Otorgando pista a pista para que pudieran descubrirlas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es un personaje que puede imitar a los niños y las niñas : las respuestas fueron un muñeco, un juguete, un conejo, 	<p>La expectativa que se logró crear fue muy positiva en los estudiantes quienes propusieron organizar una fiesta de bienvenida para Nao, lo cual fue el pretexto para elaborar la decoración que permitió practicar la seriación de dos variables: rojo y negro, también el modelado de barcos, convirtiéndose en la excusa para identificar</p>			

<p>2 de mayo</p>	<p>NAO Sesión de Cierre</p>	<p>2. Se pidió entonces que hicieran preguntas para poder encontrar al personaje: Matías preguntó que si era humano, Daniela preguntó que si era un animal,</p> <p>3. Jacobo mencionó que podría ser un juguete grande con control remoto, manejado por otro</p> <p>Por lo cual se hizo la pregunta “¿Alguien ha visto un robot? Todos se quedaron en silencio, nadie contestó... entonces se pasó a contarles que Nao quiere aprender a buscar un tesoro, y que quiere que le contemos lo que aprendimos de los piratas, y los tesoros.</p> <p>Alejandro propuso entonces hacer una fiesta pirata con ropa de piratas, bombas, y decoración de piratas. Recordaron que ya sabían hacer un disfraz de pirata, entonces se pensaron en las otras cosas que se necesitan para la fiesta, descubrimos entonces que no sabíamos qué cosas se necesitan para hacer una fiesta de piratas, porque al preguntar cómo son las bombas, Mariana propuso dibujar piratas en las bombas. Finalmente cada niño quedó comprometido en consultar en casa sobre el tema.</p> <p>La jornada inició en el comedor motivando a los estudiantes a comer rápido para estar preparados para la visita. Mientras tanto una madre de familia en compañía de los estudiantes de servicio social colaboraron con la decoración del aula de clase para la fiesta pirata. Se colgaron los barcos que modelizaron los niños, las serpentinas que plegaron, con bombas y las tortas doradas para el evento, a estas les faltaba la crema dorada.</p> <p>Los niños de servicio social fueron comisionados para atender la curiosidad de los niños que han presentado dificultades en el seguimiento de las instrucciones, Santiago Uribe, Angello, Cristhopher, Camila.</p>	<p>de formas tamaños y colores atributos que hacen parte de las relaciones espaciales topológicas que hacen parte del <i>microespacio</i> y <i>mesoespacio</i>.</p> <p>Los estudiantes que mostraron dificultad para hacerlo recibieron ayuda uno a uno con el propósito de que cada uno tuviera la oportunidad de contribuir a la decoración del salón esto les permite avanzar en su adaptación creando sentimientos de pertenencia con el aula.</p> <p>El ambiente desde la llegada fue muy festivo, los niños mostraron compromiso con las normas de seguridad necesarias para atender la visita de Nao. Mostrando avances en su proceso de socialización y adaptación.</p> <p>El grupo estuvo pendiente de las instrucciones y las actividades, que Nao propuso, todos estaban participando mostrando lo mejor de sí para la visita.</p>	 
------------------	-----------------------------	--	---	---

Cuando regresaron los niños del comedor Nao ya se encontraba en el aula de clase y todos quisieron tocarlo, cogerlo. Pero a medida que se les iba recordando lo importante de escuchar y atender fueron despejando sus dudas y su curiosidad.

La actividad con el robot fue dirigida por John Alba, y esto ayudó a que los estudiantes prestaran más atención de la que acostumbran, gracias a que no es usual que un hombre frecuente la institución y dirija una actividad con los niños de transición.

Inicialmente Nao hizo su presentación a la cual todos estuvieron muy atentos y así lo demostraron cuando se les pregunto de las cosas que Nao les había contado, recordando también las normas de prevención y cuidado que se deben tener con el visitante. En seguida cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer las preguntas al robot, previamente se asignó la preparación de la pregunta como tarea en familia, sin embargo pocos estudiantes se atrevieron, Camila pregunto si Nao se puede bañar, Miguel preguntó si puede comer, Daniela pregunto si puede tener sentimientos, Si duerme como los humanos, si se puede bañar las manos.

Al preguntar a los estudiantes si había más preguntas y revisar que se habían agotado, se prosiguió con la canción de piratas que los estudiantes le cantaron a Nao para que él se la aprendiera, y al ver que Nao repitió la letra todos se sorprendieron demostrando sus emociones y aplaudiendo.

En este momento Nao les enseñó un baile a los niños el cual repitieron con atención y habilidad, fue comparado con el baile de los raperos que había visto Cristhopher. Y se propuso un receso para que Nao recargara su batería. Mientras tanto

El hecho de permitir que cada estudiante preparara una pregunta para Nao logró un proceso en los estudiantes que hasta ahora no se había visto en el grupo, elaborar preguntas, y que es un elemento fundamental en el marco de la EPC. Porque es a partir de sus interrogantes que los estudiantes manifiestan intereses, y se motivan para atender, entender y comprender de las situaciones que se le plantean en el aula.

Hasta el momento el grupo presentaba resistencia a la participación en esta estrategia de enseñanza-aprendizaje. Fue el momento para que Cristopher manifestara inquietudes y comprendiera la dinámica de los procesos que se dan en el aula, tanto que propuso, después de la visita que la siguiente experiencia puede ser un campamento donde todos podemos hacer una fogata. Y sirvió para que más adelante Estevan propusiera ir a un bosque.

Esta serie de situaciones que desencadenó la visita de Nao confirman que el marco de la EPC beneficia los procesos de aprendizaje, motivando a los estudiantes a investigar, consultar, preguntar. Las experiencias se convierten en situaciones didácticas y



<..\mayo24\socialización pirata\nao\MOV03249.A VI>



los estudiantes observaron la preparación de la crema dorada para la decoración de las tortas.

Entonces Nao les contó la historia del pirata Morgan, y de la cueva de Morgan, de la cual aprendieron algunos detalles, sin embargo se evidenciaron dificultades con el vocabulario de la historia, no sabían que era un corsario, donde queda san Andrés, a pesar que se explicó que era parte de Colombia.

Después de la organización del espacio y el ejercicio de dar las instrucciones a mariana para que llegara al tesoro escondido, se intentó hacer el ejercicio con el robot per no se logró, en seguida se invitó a Nao a recargar nuevamente su batería y los estudiantes compartieron la torta.

En la actividad con Mariana los estudiantes evidenciaron la apropiación de las nociones derecha-izquierda, adelante – atrás, y la forma en que han avanzado desde la señalización con los brazos a la expresión verbal de las posiciones, y de las órdenes.

Nuevamente se intentó hacer el ejercicio con el robot, pero no se logró por dificultades técnicas con el programa del robot. Entonces se hizo la solicitud de realizar pronto otro ejercicio con los estudiantes de matemáticas: rompecabezas, seriaciones, o clasificaciones.

La jornada terminó con la despedida de Nao y la invitación para un nuevo evento.

significativas para los estudiantes permitiéndoles el acceso al conocimiento de forma lúdica e interesante para los estudiantes, conservando también concordancia con los pilares que fundamentan la educación en la primera infancia. (SED-SDIS, 2010)

[..\mayo24\socialización pirata\nao\MOV03250.A VI](#)



[..\mayo24\socialización pirata\nao\MOV03251.A VI](#)



<p>Mayo 3</p>		<p>Los niños realizaron un dibujo de las cosas que más le gustaron de la visita de Nao. Los trabajos escritos demostraron avances en la representación con más detalles, pero aún falta desarrollar en los estudiantes un mejor manejo del espacio gráfico, la fecha y el nombre les marcan el límite de las representaciones sin embargo las letras, y los números son muy grandes en algunos casos.</p>	<p>A pesar de concluir la intervención planteada para la investigación la incidencia en el grupo del trabajo realizado se manifiesta jornada a jornada cuando los estudiantes demuestran avances no solamente en el desarrollo de sus habilidades espaciales cuando manifiestan inquietudes y preguntas que incluyen el lenguaje espacial, o cuando manifiestan que pueden realizar recorridos por la institución sin ayuda, sino que potenciaron desarrollos en los cuales el grupo en general había demostrado mucha dificultad, como el preguntar, el interesarse por conocer, por escuchar, por escribir el nombre para firmar sus producciones.</p>	
<p>Mayo 10</p>		<p>Los estudiantes hoy decoraron una tarjeta del día de la madre, Y Miguel se acercó para aclarar la labor preguntando " ¿profe las letras de abajo también hay que colorearlas?"</p>		
<p>Mayo 11</p>		<p>Los estudiantes elaboraron un texto significativo para enviar una carta a Nao. Dentro de las observaciones más sobresalientes es el amor que le quieren expresar al robot, y la pregunta por la próxima visita, Camila aún tiene más preguntas para Nao. Escrituralmente los niños han demostrado avances evidentes en la calidad de las producciones, el manejo del espacio gráfico, y la utilización de pseudoletas, y demostraron que aún falta dar más sentido a lo que se está escribiendo cuando se intentó hacer la transcripción de los textos.</p>	<p>La intervención aunque tuvo un periodo de crisis generado por la falta de conocimiento y la inseguridad de los padres, finalmente demostró que podemos encontrar nuevas rutas de aprendizaje que generan aprendizajes para la vida y no simplemente aquellos que se generan para el cumplimiento de un currículo.</p>	
<p>Mayo 25</p>		<p>Hoy la jornada fue significativa porque a pesar de realizar el trabajo con el semáforo para reflexionar respecto de los desempeños de los estudiantes en las actividades, ellos no lograban mirarse y valorar su propio desempeño, ni el de los compañeros. Hoy al preguntar por la actividad en la biblioteca, se hizo evidente el avance de los estudiantes, que me contaron del cuento del Amor y de la despelucada, y también de los niños</p>		

que no lograron seguir las instrucciones por lo que se les hizo un llamado de atención. Escribiendo en el tablero de los nombres, y oh sorpresa que Cristhopher y Sara valentina hoy identificaron las letras con las que inician sus nombres en otros nombres y en otras palabras.

Aquí estaba planeado hacer el dibujo del cuento, sin embargo al notar el interés de los estudiantes por las letras se pasó a explicar la tarea aprovechando y practicando identificar algunas letras, y para realizar ejercicios de segmentación silábica donde los estudiantes practican las letras, los números y la noción largo y corto.

Al terminar la actividad era hora de tomar lonchera por lo que no se pudo hacer el dibujo. Y luego clase de teatro.

ANEXO No. 7

REGISTRO OBSERVACIONES VIDEOS

OBSERVACIONES DE VIDEOS

VIDEOS UNIDAD DIDACTICA	DURACIÓN	OBSERVACIONES	
		TIEMPO	DATOS
Videos Pilotaje	5:10:55		
Video Sesión No. 1	0:00:37	0:34	ubicación del colegio, micro, meso y macroespacio, relación de tamaño
SESIÓN No. 2			
Descripción de objetos	0:16:25		microespacio: relaciones topológicas: tamaño, forma, color
Videos Sesión previas No.2	0:02:07		seguimiento de instrucciones, atención, riesgos y accidentes
Videos No.2 Sesión No. 2			reglas para prestar atención
Video No. 3 Sesión No. 2	0:10:25	0:25	relación de tamaño, las comparaciones con animales implican imitación
Video No. 4 Sesión No.2	0:03:18		mesoespacio: relación con el espacio del salón, microespacio: el tambor
		29:08:00	comprensión: despacio-muy despacio, rápido-más rápido
		32:47:00	arriba - abajo
Video No. 5 Sesión No.2	0:37:25		representación de la canción: lento-rápido
SESIÓN No. 3			
Video No. 1 Sesión No.3	0:26:36	0:00:27	antes después; palabra para corregir: estetoscopio
			Aventura pirata por todo el colegio.
Video No. 2 Sesión No.3	0:04:25	0:04:15	mesoespacio: adelante
Video No. 3 Sesión No.3	0:06:29	0:03:11	mesoespacio: largo, peligroso
		0:05:33	<i>mesoespacio: caminar hacia atrás</i>
Video No. 4 Sesión No.3	0:03:30	0:01:47	mesoespacio: bajar
Video No. 5 Sesión No.3	0:01:46	0:00:27	Laura Camila llora porque la abandonamos: se perdió del grupo-
Video No. 6 Sesión No.3	0:00:53	0:00:10	Falta un estudiante Brayan
		0:00:20	Brayan encuentra el grupo, pero no expresa lo sucedido
Video No. 7 Sesión No.3	0:24:31	0:04:30	Ubicación: Jacobo descubre el lugar del tesoro
SESIÓN No. 4			
Reglas del juego S.4	0:02:40		
No.1 Sesión No.4	0:00:11		

No.2SesiónNo.4	0:05:25		
No.3SesiónNo.4	0:06:10		
No.4SesiónNo.4	0:03:13		
No.5SesiónNo.4	0:03:54		
No.6SesiónNo.4	0:00:18		
No.7SesiónNo.4	0:03:57		
No.8SesiónNo.4	0:04:09		
No.9SesiónNo.4	0:03:58		
No.10SesiónNo.4	0:06:41		
No.11SesiónNo.4	0:06:41		
No.12SesiónNo.4	0:11:17		
SESIÓN No. 6			
Títeres	1:16:48		
SESIÓN No.7			
Vídeo Sesión previa	0:58:48		
Vídeo Sesión No. 7	0:05:58		
SESIÓN No. 8			
No.1SesiónNo.8	0:02:17		
No.2SesiónNo.8	0:33:44		
No.3SesiónNo.8	0:08:00		
SESIÓN No. 9			
Vídeo Sesión 9	0:41:20		
SESIÓN No. 11			
No.1 SesiónNo.11	0:22:07		
No.2 SesiónNo.11	0:03:31		
No.3 SesiónNo.11	0:06:20		
SOCIALIZACIÓN			
No.1 SOC	0:42:38		
No.2 SOC	0:18:04		
No.3SOC	0:02:24		
SOCIALIZACIÓN PIRATA	0:13:53		
Tiempo total	8:52:53		

ANEXO No. 8

AUTOEVALUACIÓN

Estudiante: _____ Sesión No. _____ Fecha: _____

PRESTÉ ATENCIÓN A LA INSTRUCCIÓN		RECORDÉ LAS REGLAS DE LA ACTIVIDAD	
COMPREDÍ LO QUE HABIA QUE HACER		TERMINÉ A TIEMPO LA TAREA PROPUESTA	
ELABORÉ CON CALIDAD LA ACTIVIDAD		ME GUSTÓ LA ACTIVIDAD REALIZADA	

ANEXO No. 7

IDEARIO

UNA CONSTRUCCIÓN HECHA A DIARIO

¿QUIÉN SOY COMO MAESTRA o MAESTRO?

NOMBRE: **LILIANA SEPULVEDA OLMOS**
CURSO: **TRANSICIÓN 01**
COLEGIO: **GABRIEL BETANCOURT MEJÍA**
AÑO: **2016**

¿QUÉ ME IDENTIFICA EN MI SER?

Feb. 5 Como persona curiosa, reflexiva, interesada por conocer cada año a los estudiantes, para encontrar las mejores alternativas para motivar y acercarnos al conocimiento.

Abril 8 Considero que encontrar el origen de las dificultades que presentan los estudiantes todavía requiere de más observación, e investigación de las rutinas familiares, porque no han logrado adaptarse al espacio escolar. Cómo lograr interesarlos en el conocimientos de nuevos temas, en descubrir nuevas cosas?

Mayo 13 El interés que demostraron en la búsqueda de los tesoros, en la organización de la fiesta pirata, en la decoración y la preparación de todos los detalles, me demuestra que los niños si pueden interesarse en algo nuevo. Que les gustaría explorar? Qué quieren aprender?

¿QUÉ ME IDENTIFICA EN MI HACER?

Feb. 5 La paciencia, la tranquilidad para mostrar rutinas, hábitos y normas a los niños y las niñas.

La necesidad de encontrar nuevas formas para hacer la tarea con los estudiantes.

Abril 8 La paciencia se ha ido desgastando cuando las diferentes estrategias no logran motivar al grupo por aprender nuevas cosas. La búsqueda de nuevas estrategias permiten que los estudiantes se entusiasmen por períodos cortos de tiempo y esto me motiva a buscar cada día la forma en que logren atender y reflexionar sobre sus acciones.

Mayo 13 La esperanza que me brindan los nuevos acontecimientos, la inquietud por hacer nuevas cosas que empiezan a demostrar los estudiantes me ha permitido avanzar en los procesos académicos con ellos.

¿QUÉ ESPERO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUANDO TERMINEN ESTE GRADO?

Feb. 12 Que se identifiquen como el grupo más juicioso del colegio, curioso, trabajador y respetuoso de normas y de las personas que hacen parte del colegio.

Abril 8 Quiero que puedan reconocer sus acciones y las consecuencias de las mismas cuando están por fuera de las normas en cada espacio de la institución.

Mayo 13 Quiero que todos se contagien del interés que tienen Sara Valentina y Cristhopher para aprender los nombres de las letras y compararlas en cada palabra que se encuentran.

¿CÓMO ESPERO HABER CONTRIBUIDO A ELLO?

Feb. 12 Encontrando las fórmulas para motivar y permitir a los estudiantes ser dentro de los parámetros del respeto y la diversión.

Abril 8 Haciendo conversatorios, observación de videos grabados en las actividades, y la ejecución de la rutina del semáforo pueden ayudar a tomar conciencia del ser, sus acciones y sus consecuencias.

Mayo 13 Escribiendo y organizando la información que se requiere en cada jornada, permitiendo comparar y compartir los descubrimientos de los niños cada vez que se escribe en el tablero.

¿QUÉ EXPERIENCIA O PROPUESTA DE TRABAJO TENGO ACTUALMENTE CON MI GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS?

Resalto 5 elementos que me describan en mi esencia y represento cada uno de ellos con una foto o imagen.

...Feb. 12 Permitir a los estudiantes del grupo de transición 01 interactuar y participar en actividades que contemplen los principios y los pilares pertinentes para la primera infancia que les permitan desarrollar procesos de aprendizaje, de crecimiento, de pensamiento, de convivencia, a través de actividades y proyectos interesantes que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las niñas del grupo.
Abril 8 La visita de diferentes personas en el aula de clase se convierte en la oportunidad para demostrar los aprendizajes hechos en cuanto normas de comportamiento y a las habilidades comunicativas que han ido desarrollando comunicando efectivamente deseos, y conocimientos adquiridos.

Mayo 13 La planeación de una nueva aventura motiva a los estudiantes a comparar y compartir experiencias, tareas, preguntas y conocimientos previos, por esta razón haremos un campamento en la institución. El juego libre con juguetes propios permitirá explorar los avances en la convivencia del grupo.

EL TESAURO PEDAGÓGICO⁵

Un Tesoro; parafraseando a Fernando Vásquez; es un diccionario que atesora y básicamente se constituye en un listado de palabras ordenadas alfabéticamente que dan identidad a la experiencia pedagógica en este caso, de quien lo construye; la idea es que con la maestra o maestro comencemos a atesorar las palabras claves que emergen a partir de las reflexiones permanentes dadas desde el acompañamiento pedagógico.

...corona: necesaria para el vestido de princesa que llevas puesto.

...congelados: frozen es la única que se puede mover cuando todos estamos congelados porque tiene el control sobre el hielo.

...tesoro: es mi hermanita Sofía porque la quiero mucho.

...tesoro: son dos cosas por eso hice dos tareas el que tiene monedas de oro y joyas y el que tiene la familia para quererse y consentirse.

...Garfio: pirata muy malo sucio y mal oliente con los dientes sucios y dañados

⁵ El resumen, el tesoro, el contrapunto y el diálogo platónico: cuatro estrategias de lectura y escritura para la educación superior en el quehacer docente. Fernando Vásquez, Ediciones Unisalle, Bogotá, octubre de 2013.

....compartir: invitar a los compañeros a jugar con mis juguetes... Dar a mis compañeros de los alimentos que traigo en la lonchera.

...bondad: ayudar a otros

PENSANDO EN VOZ ALTA

Pensando en mis clases puedo contar:

¿Cómo las empiezo usualmente?

...Los niños los recibo en la puerta y ellos forman en la llegada para trasladarnos al aula a través del parque infantil. Luego se hace un saludo con una canción, con un conversatorio para centrar la atención en el estado de ánimo de un estudiante, o de un suceso, noticia o para recordar el plan de trabajo para la jornada. Mientras se coloca la lonchera en su puesto, la agenda sobre la mesa, la maleta y la chaqueta en la silla.

Luego nos preparamos para ir a almorzar: ida al baño y lavado de manos.

Abril 8 las rutinas se han mantenido al iniciar la jornada, la fila es un logro, ya pueden desplazarse en fila hacia las diferentes dependencias del colegio.

Mayo 13 : Se ha perdido el hábito de la fila debido al cambio en las rutinas los niños llegan directamente al salón. Y se dirigen al comedor en grupo.

¿Qué hago para interesar a los niños y las niñas?

...Cambio la expresión, la entonación, y modulo la voz hablo fuerte y luego suave... que hace que los niños detengan sus conversaciones para prestar atención a las instrucciones, conversatorios y reflexiones alrededor de las actividades, situaciones, quejas, o acontecimientos dentro de la jornada.

Abril 8...Busco nuevas actividades y nuevas canciones que apoyen los temas que vamos a tocar durante la jornada.

Mayo 13. Busco los cuentos que brinden información e introduzcan al grupo en las nuevas temáticas que se proponen.

¿En qué me centro durante el desarrollo de las clases?....Feb. 12 en crear el hábito de escuchar, atender y seguir instrucciones.

Abril 8 en motivar a todos para terminar las actividades gráficas con buena calidad .

Mayo 13 en que los estudiantes escriban su nombre completo con mis letras.

Pensando en mis clases puedo contar: ¿Qué es lo que más disfrutan los niños y las niñas cuando están

conmigo?Feb. 14 no logro identificar que disfruten de mis actividades, disfrutan de sus juegos, las conversaciones con los otros niños.

Abril 8 disfrutaron la preparación de la búsqueda de los tesoros, prestaron poca atención a la información que se encontró, prestaron más atención a las monedas de chocolate.

Mayo 13 Disfrutaron la preparación de la fiesta para Nao, del compartir y demuestran gusto por las actividades de ajedrez.

¿Cómo contribuyo a que disfruten eso?

Buscando nuevas actividades que permitan conocer, asombrarse disfrutar y compartir nuevos conocimientos, permitiendo expresar a cada uno sus preguntas, sus deseos, sus necesidades.

Abril 8 Explorando nuevas temáticas que les permita acercarse al conocimiento de otras formas

Mayo 13 Investigando, leyendo y proponiendo varias alternativas para que el grupo seleccione de forma democrática las nuevas temáticas que se van explorar

Pienso en el espacio fuera del aula: imagino al menos 3 experiencias pedagógicas que puedo realizar afuera y escribo una de esas posibilidades en este espacio

Feb. 12 Explorando los conocimientos previos referentes a las vocales se escribirán con tiza en la plazoleta ubicada detrás del comedor.

Abril 8 Se quiere realizar una actividad en el auditorio utilizando las nuevas herramientas tecnológicas de que se disponen.

Mayo 13 Haremos un campamento en el parque del colegio.
. Fijo una fecha para realizarla...junio 10

En el auditorio un video para compartir con todos los niños de primera infancia.

Fijo una fecha para realizarla...junio 1

Salida a la biblioteca con visita guiada y taller en el mes de agosto

Fijo una fecha para realizarla.....agosto 3

¿Qué aspectos positivos y negativos veo en la posible presencia de madres y padres en el salón de clases participando activamente y apoyándome?

En la búsqueda del gran tesoro se invitaron a cuatro madres y no asistieron todas, la que asistió no logró hacer que su hijo le obedezca y siga las

instrucciones guiadas, la presencia de personas diferentes en el aula ocasionan más agresividad en los estudiantes.

Abril 8 La presencia de Diana la docente de apoyo del programa de Ajedrez en el Aula permitió observar más tolerancia por parte de los estudiantes con personas ajenas en el aula.

MAYO 13 La presencia de las mamás ayudando a decorar y compartiendo con los profes de la universidad y con el robot demostró que los estudiantes logran seguir instrucciones y recomendaciones a excepción de Miguel, Camila, Cristhopher y Angello.

Si me parece importante su presencia, ¿qué haré para que algunos de ellos y ellas se vinculen con las propuestas de aula? Voy a imaginarlo y a escribirlo Considero que con las características del grupo difícilmente se puede vincular a los padres en las actividades escolares.

Abril 8 Invitar a los padres para comunicar avances y dificultades en los procesos después de las jornadas ejercitando el escucha y la atención: Los estudiantes demuestran que sus acciones son voluntariosas y poco obedientes en presencia de los padres.

Mayo 13 Las rutinas escolares han demostrado avances en los procesos de adaptación, los conversatorios con los padres permiten dar a conocer en detalle la metodología y las estrategias que se han ido implementando en el aula evidenciando los avances de los estudiantes permitiendo mejorar el ambiente escolar dentro y fuera del aula.

Atesorar es un verbo interesante a la hora de encontrar sentido al accionar pedagógico. Guarda algunas de aquellas planeaciones de experiencias significativas construidas. Estas pueden convertirse en una interesante caja de herramientas.

Registra algunos elementos que encuentres valiosos e interesantes de estas planeaciones

La colaboración, entusiasmo y creatividad de los padres permiten que los eventos sean grandes y únicos para los estudiantes.

No son necesarios muchos recursos para lograr experiencias interesantes para los estudiantes y de carácter significativo.

Las preguntas que los estudiantes hacen generan experiencias significativas para todos.

La experiencia de un estudiante puede ser compartida con todo un grupo de forma significativa generando nuevos aprendizajes.

Los auxiliares de servicio social pueden colaborar más allá de las tareas de acompañamiento, pueden dar ideas y opiniones.

Busca el mejor momento para que las familias registren sus opiniones y percepciones frente a lo que viven sus hijos e hijas en el colegio. ¿Cómo se sienten las familias vinculadas al colegio? ...A la fecha no se ha dado la oportunidad con los padres

.....
.....
.....

¿Cómo consideran que es su participación en las experiencias que el colegio privilegia?

.....
.....
.....

.....¿Qué es lo que más les agrada?

.....
.....
.....

..... y ¿qué consideran debe mejorar?

.....
.....
.....

Cada día está lleno de nuevas expectativas, anécdotas, experiencias y nuevas interrogantes; hago un alto en mi camino y escribo mis preguntas frecuentes sobre mi quehacer pedagógico.

1. Puedo con un grupo con estudiantes y padres que generan agresividad ante todo y por todo?
2. Qué estrategias interesan a un grupo que no quiere aprender nada, no lo motivan los títeres, los videos o las canciones?
3. Qué hizo que el grupo cambiara, y se interesara por las actividades propuestas?
4. Cómo puedo integrar a Angello a la institución? Qué puedo hacer para que se adapte al colegio?
5. Cómo puedo mirar al grupo de otra manera y crear nuevos vínculos a través de las experiencias.

Registraré en el siguiente espacio las ideas y aprendizajes importantes que he logrado a partir de las lecturas, actividades, reflexiones motivadas y compartidas con el acompañante pedagógico... ¿Qué me ha impactado en mayor grado? ¿Cuáles han sido los aprendizajes que considero más valiosos para mi trabajo actual?

Marzo 1. En el ejercicio de leer el grupo para comprender sus necesidades se han escuchado comentarios, como el de la auxiliar quien intentaba argumentar que los estudiantes demuestran avances en el comportamiento, la escucha, el seguimiento de instrucciones y el respeto por el otro excepto Matías, Las dos Saras, Camila Nicolle Angello, Cristhopher, Alejandro, Miguel, Santiago Uribe.....Qué hace que comprenda que hay avances pero son mínimos...por los cual hay que seguir en la búsqueda de estrategias.

Qué dejé de hacer que será una promesa para realizar?

.....

.....

.....

.....

¿Qué sé que puedo mejorar?

Feb. 12 Las rutinas diarias

Abril 8 La calidad de las producciones de los estudiantes

Mayo 13 La escritura del nombre completo hasta lograr4 hacerlo sin ayuda.

.....¿Qué vale la pena repetir? formularé un propósito que quiera alcanzar

Abril 8 El aprendizaje de coreografías

Mayo 13 La escritura de cartas

NOVEDADES DEL PROCESO

Este es un espacio reservado para ustedes. Se espera que en el registren las novedades que surgen en el proceso de aula, relacionadas con el impacto del proceso tanto en aula como en la institución educativa y que ustedes consideren importante dejar consignadas.

PRIMER PERÍODO

1. Los niños conocen que es derecha y qué es izquierda
2. El robot causo un impacto positivo en el grupo
3. Miguel expresa “pofe... ¿coloreo las letras de abajo también?

SEGUNDO PERIODO

4. Camila expresa cuando grita y es observada por la profe: ay piofe perdóname...
5. Los chicos demuestran interés por escribir
6. Cristhopher pregunta cómo se llama la primera letra de su nombre y la encuentra en Camila y en campamento.