



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ACTA DE APROBACIÓN DE MONOGRAFÍAS

Entre presidente y Evaluadores de la monografía DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DEL MÁS ALTO ORDEN. EL CUENTO COMO APOYO METODOLÓGICO, presentada por las estudiantes **Martha Elena Vélez de Múnera, Marta Elena Nova Vargas y Teresa de Jesús Osorio Alvarez**, como requisito para optar al título de Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en la Educación (PRYCREA), nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Medellín, 1 de Noviembre de 1.996

Edilma Marín D.
EDILMA MARÍN DIAZ
Presidente

Queipo F. Timaná
QUEIPO F. TIMANÁ
Jurado

Luis Fernando Gómez
LUIS FERNANDO GÓMEZ
Jurado

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE MÁS ALTO ORDEN.

EL CUENTO COMO APOYO METODOLÓGICO

TERESA DE JESÚS OSORIO ALVAREZ

MARTA ELENA VÉLEZ DE MÚNERA

MARTA ELENA NOVA VARGAS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

1996

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE MÁS ALTO ORDEN
EL CUENTO COMO APOYO METODOLÓGICO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
especialista en pensamiento crítico reflexivo y creatividad.

Asesora: Edilma Marín Díaz

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Por la oportunidad que nos brindó para acceder a un innovador proyecto educativo.

A LOS DOCTORES: AMÉRICA GONZALEZ V. Y OVIDIO D ANGELO H,, por el acompañamiento que nos brindaron a través de la especialización.

A LA PROFESORA EDILMA MARÍN DÍAZ, por la disponibilidad que siempre mostró durante el proceso de asesoría dedicando su experiencia en aras al logro de una buena sistematización del trabajo.

A LOS SEÑORES PROFESORES, a quienes les va a corresponder la ardua tarea de asumir el rol de jurados de nuestra monografía.

A LOS DIRECTIVOS, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y DE MANERA ESPECIAL A LAS ALUMNAS DEL GRADO 2º A DE

PRIMARIA DE LA ESCUELA JUAN CANCIO RESTREPO, quienes posibilitaron el desarrollo de este proyecto por el apoyo y disponibilidad que le brindaron al mismo.

A NUESTRAS FAMILIAS, que comprendieron nuestras ausencias y el olvido involuntario de muchos de nuestros compromisos con el hogar debido a la necesidad de hacer frente a las demandas del proyecto.

EVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS

REALIZADA POR EL GRUPO

"Me gustó la comunidad de indagación porque pudimos hablar, pensar y poner más atención"

"Lo que más me gustó de lo que trabajamos fue la comunidad de indagación porque fueron capaces de darnos la palabra a las que no habíamos hablado".

"Aprendí a escuchar reflexivamente, a escuchar al otro, no quitarle la palabra cuando está hablando".

"Me gustó la comunidad de indagación porque pudimos hablar y tuvimos tiempo de imaginar muchas cosas. Aprendí a hablar en comunidad de indagación. Hablábamos de las basuras, de la contaminación, entonces es como jugar con las palabras".

"Me gustó la comunidad de indagación que hicimos con las criaturas del planeta".

"A mi me parece muy importantes los puntos de vista porque así aprendemos a concertar y a respetar las opiniones de los otros".



"Aprendimos a corregir cosas con las analogías, a compararlas, a relacionarlas, pudimos aprender con las analogías, la matemática, la ciencia, con el español y muchas cosas más".

"Avancé mucho en la escritura porque es que yo antes escribía tres o cuatro renglones y los dejaba así y ya escribo como dos o tres hojas".

"Aprendí a valorar y a trabajar más unida con las compañeras".

"Aprendí a trabajar en equipo, aprendimos a jugar, a pensar y a saber que debía respetar a mis compañeras siempre".

"Yo opino sobre la metamorfosis que es muy buena porque a mis compañeras y a mí nos ha ocurrido una metamorfosis en la lectura y en la escritura, la escritura en primero era medio, mediecita; en segundo más o menos 1y en tercero súper bien, la metamorfosis es muy buena y ayuda mucho en las cosas escolares"

"A mi me pareció muy bueno lo que hicieron ayer (las narraciones) a pesar de que no participé, yo estaba viendo y estuvo muy bueno lo que dijeron. Me impactó en lo que alcancé a trabajar, que pudimos nosotras inventar cosas de la mente, que fuimos capaces de escribir con la inteligencia y fuimos capaces de reflexionar".



"Aprendimos a corregir cosas con las analogías, a compararlas, a relacionarlas, pudimos aprender con las analogías, la matemática, la ciencia, con el español y muchas cosas mas . "

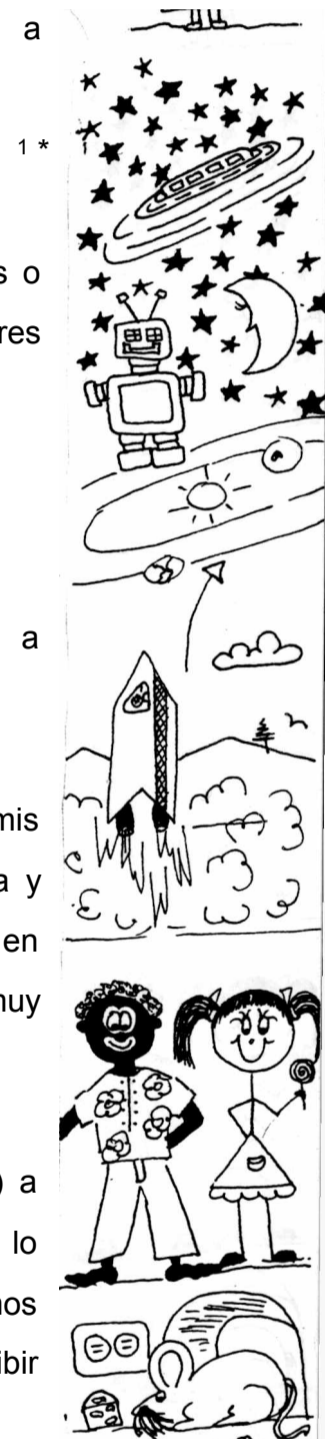
"Avancé mucho en la escritura porque es que yo antes escribía tres o cuatro renglones y los dejaba así y ya escribo como dos o tres hojas".

"Aprendí a valorar y a trabajar más unida con las compañeras".

"Aprendí a trabajar en equipo, aprendimos a jugar, a pensar y a saber que debía respetar a mis compañeras siempre".

"Yo opino sobre la metamorfosis que es muy buena porque a mis compañeras y a mí nos ha ocurrido una metamorfosis en la lectura y en la escritura, la escritura en primero era medio, mediecita; en segundo más o menos y en tercero súper bien, la metamorfosis es muy buena y ayuda mucho en las cosas escolares"

"A mi me pareció muy bueno lo que hicieron ayer (las narraciones) a pesar de que no participé, yo estaba viendo y estuvo muy bueno lo que dijeron. Me impactó en lo que alcancé a trabajar, que pudimos nosotras inventar cosas de la mente, que ^fuimos capaz de escribir con la inteligencia y fuimos capaz de reflexionar".



"Somos creativas, porque investigamos, por ejemplo, nos ponemos una tarea, uno tiene primero que consultar con las personas y luego ir a los libros a ver que dicen y así se arma una investigación y uno se puede investigar más cosas y uno investigando puede llegar a ser una persona muy grande".

"Complemento: lo que dijo Sara, que todas tenemos deseos de ser investigadoras, porque uno puede aprender más cosas, por ejemplo, yo en este momento no se cosas que Sara va a decir, entonces yo le puedo investigar y así me puedo hacer investigadora, Sara sabe cosas que yo no se ya mi me pueden investigar porque yo se cosas que investigué".

"También somos capaces de elaborar cosas, así, preguntas bien chéveres, uno es creativo porque es capaz de imaginar las cosas y hacerlas y somos capaces de argumentar lo que hacemos".

"Leer, es algo que va y viene, o sea, que hay recomunicación con los otros, por encima de todo"

"Me gusta leer porque me lleva a lo más profundo de mi imaginación y conozco más".



3.1. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.	8
3.2. CARACTERISTICAS DEL GRUPO FAMILIAR.	8
3.2.1. Conformación.	9
3.2.2. Estrato Socioeconómico:	9
3.2.3. Ocupación.	9
3.2.4. Grado de Escolaridad.	10
3.3. ESTADO INICIAL DE LA MUESTRA.	11
4. MARCO TEORICO.	14
4.1. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO.	14
4.1.1. Génesis.	14
4.1.2. Hacia un Nuevo Paradigma.	17
4.1.3. La Moderna Psicología Cognitiva.	18
4.2. CLASIFICACION DE ENFOQUES CURRICULARES.	23
4.2.1. Currículos Centrales en Modalidades de Razonamiento General.	23
4.2.2. Currículums Centrados en Procesos Cognitivos Específicos.	27
4.3. TEORIA CRITICO REFLEXIVA.	30
4.3.1. Pensamiento Reflexivo.	35

4.3.2. El Pensamiento Crítico.	36
4.4. PROYECTO PRYCREA.	43
4.4.1. Origen de PRYCREA.	44
4.4.2. El Pensamiento de más Alto Orden para PRYCREA.	45
4.4.3. La Creatividad a Nivel General.	50
4.4.4. Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad, según PRYCREA.	65
4.5. PENSAMIENTO Y LENGUAJE.	76
4.5.1 Génesis.	76
4.5.2.El Lenguaje Integral, un Camino Fácil para el Desarrollo del Lenguaje	84
4.6. FUNCIONES PSICOSOCIALES DEL LENGUAJE.	91
4.6.1. El Lenguaje como Estructurador de la Personalidad.	91
4.6.2. El Lenguaje Orientador de las Acciones.	92
4.6.3. El Lenguaje como Fuente de Goce y Creación.	94
4.6.4. Sobre la Lectura y la Escritura: Enseñanza y Educación.	94
4.7. IMPORTANCIA DE UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA.	104
4.8. EL CUENTO.	105

5.	DISEÑO METODOLOGICO.	111
5.1.	TIPO DE INVESTIGACION.	111
5.2.	ASPECTOS ACLARATORIOS QUE DAN VALIDEZ A ESTA INVESTIGACION.	113
5.3.	PROCESO DE EJECUCION.	115
5.3.1.	Fase Preliminar.	115
5.3.2.	Estudio Piloto.	115
5.3.3.	Presentación del Proyecto.	117
5.3.4.	Grupo de Aplicación.	118
5.4	APLICACION DE ESTRATEGIAS.	119
5.4.1.	Comunidad de Indagación.	119
5.4.2.	Indagación Crítico - Creativa.	120
5.4.3.	Eje de Creación Libre.	122
5.4.4.	El Aprendizaje por Transferencia Analógica. (ATA).	123
5 4 5.	Evaluaciones.	123
5.5.	MEDIOS UTILIZADOS EN LA RECOLECCION DE INFORMACION.	124
6.	ANALISIS DE LA INFORMACION.	126
6.1.	ANALISIS DE LA ESTRATEGIA COMUNIDAD DE INDAGACION.	133

6.2. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA INDAGACION CRITICO CREATIVA.	138
6.3. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA EJE DE CREACION LIBRE.	141
6.4. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA APRENDIZAJE POR TRANSFERENCIA ANALÓGICA.	155
6.5. ANALISIS DEL TRABAJO REALIZADO CON LOS CUENTOS: "LA MARCOLINA" Y "EL COCUYO Y LA MORA".	161
CONCLUSIONES.	168
RECOMENDACIONES.	170
BIBLIOGRAFIA.	172
ANEXOS.	176

TABLA DE ANEXOS.

ANEXO N° 1. Cuadro de fechas, temas, objetivos, estrategias
y medios.

ANEXO N° 2. Cuadro de Cuentos.

2.1. Reporte Bibliográfico del cuento.

2.2. El cuento que viaja a casa.

ANEXO N° 3. Cuadro Resumen de resultados de la aplicación
de estrategias.

3.1. C.I.

3.2. C.C.I

3.3. E.C.L.

3.4. A.T.A.

ANEXO N° 4. Definición de categorías de indagación, apertura mental, razonamiento y creatividad.

ANEXO N° 5. Indicadores de creatividad según Presbury y Torrance.

ANEXO N° 6. Tabla porcentual de registros para el análisis de la producción escrita.

JUSTIFICACION

Si bien es cierto que la lectura y la escritura se venían trabajando desde contextos significativos en el grupo seleccionado como muestra para la realización de esta monografía, era necesario buscar la posibilidad de ampliar sus producciones escritas desde un enfoque más creativo, es decir, desde la posibilidad de escribir sus propias narraciones, partiendo de estrategias que dinamizaran la lectura y escritura espontánea, reflexiva y creativa, la argumentación de sus producciones y la posibilidad de recomponer o reescribir los textos.

Hacer sentir a las niñas creadoras, participativas, reconstructoras de sus propias creaciones y de las de otros, era una tarea para llevar a cabo con este grupo, que ya contaba con habilidades para ello, pero que por desconocimiento de estrategias adecuadas no se venía llevando a cabo.

Orientadas desde el proyecto PRYCREA, asumimos el reto de responder a las exigencias del momento actual, disponernos para el cambio y como tal

nos dimos a la tarea de prepararnos para promover y animar situaciones significativas de aprendizaje, que mediadas por las estrategias propuestas provocaran cambios encaminados a elevar el potencial cognitivo y creador de las niñas, tarea que implicaría pensar en las necesidades básicas de las alumnas: ayudarles a explorar y encontrar vías de acción a la solución de problemas cotidianos, indagar sobre sus saberes previos, modelar su escucha reflexiva y crítica de manera activa, promover y animar la posibilidad de una lectura y escritura creativa, fortalecer las opiniones a través de la duda, el interrogante, el conflicto, trabajar desde situaciones significativas de aprendizaje, hacerlas conscientes de todo aquello que saben, permitiendo el diálogo reflexivo y la posibilidad de la argumentación, ello permite cultivar esa curiosidad natural que posee todo niño y así reconocer la estructura de su pensamiento, dar oportunidades de socializar el conocimiento, ya que el aprendizaje es un proceso público, de diálogo, donde el maestro dirige su acción hacia el cuestionamiento reflexivo y con sentido.

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL:

Promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y la creatividad en alumnos de segundo grado de básica primaria, a partir de la aplicación de las estrategias: Comunidad de Indagación, Indagación Crítico Creativa, Eje de Creación Libre y Aprendizaje por Transferencia Analógica.

1.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Aplicar la estrategia "Comunidad de Indagación" para propiciar el diálogo reflexivo.
- Aplicar la estrategia "Indagación Crítico Creativa" para comprobar sus efectos en la comprensión lectora y en la capacidad para mirar de manera crítica los textos.

- Aplicar el "Eje de Creación Libre" a situaciones de aprendizaje en el aula, para mejorar los procesos de lectura comprensiva y escritura creativa.

- Aplicar la estrategia "Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA) para un mejor aprendizaje de las asignaturas curriculares.

"Es intentando lo imposible como se realiza lo posible"

H. Borbusse.

"El que tiene imaginación y no se educa, tiene alas pero no tiene pies"

Montesquieu.

2. PRESENTACION DE UN NUEVO ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA

Después de muchos años de trabajo como maestros; buscando dar un nuevo rumbo a nuestra práctica dentro del aula, tratando de dar a estos procesos de enseñar y aprender una dimensión más humana, más lúdica y fructífera; nos fue grato el haber sido convocados, en el año de 1995, por la Universidad de Antioquia, que como centro docente a la vanguardia en la educación de Colombia, tuvo el acierto de traer a su facultad de educación el Proyecto PRYCREA y ofrecerlo como programa de educación para maestros.

Este proyecto tiene como fin primordial impulsar la lectura comprensiva y la escritura creativa a través de unas estrategias que promueven en todo momento el pensamiento reflexivo y la creatividad, dando un vuelco a la enseñanza tradicional memorística.

A mediados del año y después de que se nos presentara el proyecto, ofreciéndonos una fundamentación teórica y modelación de estrategias de

trabajo, el entusiasmo fue en aumento dentro del grupo de aproximadamente 68 participantes; nos pareció que podía haber un camino interesante para el logro de nuestros ideales y que PRYCREA podía jugar un importante papel en el ámbito de la educación nacional, podía ser el comienzo del cambio.

Después de muchos encuentros y conversaciones, del análisis de tantos proyectos que después de haber sido adoptados a nivel regional y nacional, habían fracasado o se habían convertido en simples recetarios educativos, decidimos emprender esta experiencia pensando encontrar en ella una práctica dinamizadora, capaz de incidir en la transformación, no sólo de las instituciones educativas en las que se llevarían a cabo las prácticas experimentales, sino en todos aquellos profesores, alumnos y padres de familia que fueran alcanzados por el amplio radio de acción.

Del entusiasmo pasamos a la inquietud: ¿sería posible en menos de un año poner en práctica la aplicación de estrategias que implican una nueva metodología con un grupo numeroso de alumnos, y reunir evidencias suficientes que nos permitieran concluir sobre la eficacia de la propuesta?

¿Sería posible que en tan poco tiempo, con las nuevas herramientas lográramos cambios significativos en el grupo?

Como éstas surgieron muchas otras inquietudes que con el actuar diario se fueron despejando.

Es por todos sabido que la educación está en crisis, las sociedades progresan, se transforman, reclaman tecnología avanzada, mejores personas que puedan aportar, ser generadoras de progreso y bienestar en el espacio que les corresponde.

Esta crisis se observa a nivel mundial, países avanzados como Alemania, Italia, Estados Unidos, buscan afanosamente los medios para llevar al niño, al joven de estos últimos decenios a leer, pero no a leer simplemente para recordar y repetir, a leer para nutrir el entendimiento, para ampliar su visión del entorno y del mundo, para ponerse en capacidad de transformarlo, hacerlo crecer y crecer con él. Se busca también despertar el interés por la escritura, cada vez los jóvenes escriben menos, se comunican menos, la T.V., la informática, los lleva a encerrarse en un mundo de imágenes en el que los demás quedan por fuera.

Cuba en la década del 80 no fue la excepción, un pueblo en dificultades como tantos de América Latina, la escasez de recursos no impidió la búsqueda de soluciones, más bien la impulsó. Fue así como a partir de un primer experimento en la industria cubana sobre desarrollo de la creatividad

tecnológica, surgió el proyecto PRYCREA como propuesta que articula algunas tendencias novedosas en la educación como el desarrollo de habilidades de pensamiento, la modelación, la creatividad y el enfoque heurístico de los problemas.

Cuando como grupo de trabajo nos dimos a la tarea de implementar las estrategias de PRYCREA, nos dimos cuenta que podíamos proponer y aplicar ayudas adicionales como complemento de las anteriores estrategias, considerando que con ellos podríamos mejorar los resultados si lográbamos motivar a los niños a la lectura y la escritura, mediante el trabajo con el cuento y el acompañamiento de la familia en ambos procesos.

3. SITUACION DIAGNOSTICA

3.1. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA:

El centro institucional elegido para llevar a cabo esta monografía, fue la Escuela "Juan Cando Restrepo", ubicada en el barrio La Milagrosa, calle 45 número 31-63, Núcleo 09, Distrito 01 de la Comuna Nororiental de Medellín. De esta Institución se tomó específicamente el grado segundo, grupo "A", con un total de 45 alumnas, 10 en edad de 6 años, 34 de 7 años y 1 de 8 años.

3.2. DEL GRUPO FAMILIAR:

Según encuesta realizada en julio de 1995, por el equipo de trabajo de la presente monografía, para allegar datos sobre algunas características de las familias del grupo tomado como muestra.

3.2.1. Conformación:

- El 48% de las niñas, viven con su papá, su mamá y un promedio de dos hermanos por familia.

- El 51% de ellas viven con la mamá, los hermanos y familiares como tíos y abuelos. De este subgrupo, el 21.7% tienen el padre fallecido y el 4.34% vive con sus abuelos y tíos, por abandono de la madre y fallecimiento del padre.

3.2.2. Estrato Socioeconómico:

- El 82.22% pertenecen al estrato 3. El 8.88% al estrato 2 y el 8.88% al estrato 1.

3.2.3. Ocupación:

- El 48% de los padres que viven con sus hijas, se desempeñan en trabajos variados; la mayoría obreros y conductores, otros vendedores, comerciantes, la minoría son empleados del sector industrial.

- El 46.66% de las madres, son amas de casa y el 51% son operarias del sector industrial, secretarias de algunas entidades públicas, una minoría son educadoras, vendedoras, comerciantes, empleadas.

3.2.4. Grado de Escolaridad:

- El 100% de los padres y madres, saben leer y escribir.
- El 2.35% tienen primaria sin terminar.
- El 5.88% terminaron primaria.
- El 43.5% Bachillerato sin terminar.
- El 34% Bachilleres.
- El 1.17% Tecnólogos.
- El 2.35% Estudiantes de tecnologías.
- El 4.7% Profesionales.
- El 5.88% Estudiantes de carreras profesionales.

Los anteriores datos nos permiten comprobar que la situación socioeconómica y cultural de este grupo de niñas es bajo. Son muy pocas las familias que reciben un salario más allá del mínimo establecido y son pocas también las que cuentan con recursos suficientes, (de materiales didácticos: juegos, libros, etc) para satisfacer las demandas que a nivel del conocimiento requieren cada día las niñas. El compromiso de acompañamiento en el proceso de aprendizaje escolar en las niñas, es más

notorio en las madres, los padres por cuestiones de horario en sus trabajos, no disponen de mucho tiempo para compartir las tareas escolares con sus hijas, son las madres, con excepción de tres padres, las que acuden a la escuela atendiendo a talleres de formación y a reuniones de información, sobre asuntos escolares o entrega de informes.

En general, las familias de estas niñas han sido colaboradoras, atentas a cualquier pedido que demanden las actividades de uno u otro proyecto llevado a cabo en el aula, salen a investigar con sus hijas, visitan las bibliotecas cercanas, se mantienen en contacto unas y otras familias para compartir experiencias, materiales de trabajo, libros; también se presenta el caso de cinco niñas, que prácticamente permanecen solas, porque sus mamás y familiares trabajan y por lo tanto no las pueden acompañar ni colaborar mucho con sus tareas. (Cargan la llave, porque prácticamente les toca asumir tareas domésticas.)

3.3. ESTADO ACADEMICO DE LA MUESTRA AL INICIO DE LA INVESTIGACION.

Ponemos en evidencia, que a pesar de haber tenido la experiencia de una práctica permanente con el lenguaje, aplicado a muchas facetas del trabajo en el aula, se notaban dificultades y carencias en las niñas que, precisamente por la falta de estrategias que desarrollarán el pensamiento

reflexivo y creativo, hacía que no se aprovecharan habilidades de indagación, razonamiento, apertura mental y creatividad, que se encontraban presentes en todas ellas.

Este grupo de niñas se caracteriza por su inquietud frente a los hechos cotidianos, por la presencia en ellas de un potencial de habilidades que sólo necesita ser incrementado y orientado en compañía de un buen maestro.

Otra de sus características, es la sensibilidad a contextos situacionales de aprendizaje, en contraste con la carencia de la escucha reflexiva y la capacidad de diálogo organizado, factor que limita la argumentación clara de lo que es oportuno y lo que se desea decir.

Son comunes en ellas el deseo de defender su punto de vista y la dificultad para aceptar la crítica o el propio error, elementos éstos que impiden la autocorrección y el empleo del error como base para un aprendizaje cierto.

Algunas de estas niñas, están dotadas con aptitudes verbales y características de liderazgo, que sin la orientación de una buena práctica pedagógica y formativa van a restar oportunidades para un mejor equilibrio en la participación del grupo.

Todo este potencial cognitivo y creador, todo ese bullir de ideas frente a los textos curriculares, no van a llegar a dar los frutos deseados, por falta de sentido crítico frente a los mismos, y todo esto por falta de una visión razonable e integradora que de sentido a lo significativo, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De continuar este grupo, en tercero, cuarto y quinto, con maestros carentes de las nuevas propuestas pedagógicas, nos encontraríamos en unos años, con personas autómatas, carentes de sentido crítico, por la mecanización de los procesos lógicos.

Desconocer, como lo hace el maestro tradicional, el imaginario de los niños, es crear la posibilidad de formar personas que carecen de todo aquello que humaniza, que eleva la calidad de vida.

En estas condiciones, el grupo de alumnos del cual veníamos hablando, requerirán la aplicación de nuevas estrategias que dinamicen la calidad de los procesos, que una vez iniciados, puedan trascender hacia el mejoramiento de habilidades cognitivas y creativas, que instauradas en el pensamiento infantil, se harán aún más difíciles de derrumbar por maestros incapaces de aprovecharlas.

4. MARCO TEORICO

4.1. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO.

4.1.1. Génesis:

A través de la historia encontramos que se han realizado innumerables estudios, en una búsqueda permanente por comprender cómo el hombre accede al conocimiento. Dentro de estos estudios, encontramos dos corrientes: aquellas que se centran en el aprendizaje, y cuyo interés gira en torno al conocimiento, partiendo de una tradición filosófica, para ellas el conocimiento es considerado en sus formas de adquisición, estructura y uso. Una segunda corriente, tiene fundamentos biológicos, su fin es la cognición y se centra en el estudio de los procesos mentales que permiten elaborar y almacenar el conocimiento, cuyo objetivo es la adaptación del organismo al medio.

Ambas corrientes, Conductismo y cognitivismo, han tomado rumbos diferentes. El Conductismo, se acogió al paradigma asociacionistas en el que se fundamentaron siete principios que fueron aceptados por los teóricos del aprendizaje, en un período de la historia que comprende desde 1920 hasta aproximadamente 1960.

Los principios o supuestos asociacionistas son:

- El principio de correspondencia, que tiene como objetivo el estudio del comportamiento observable.

- El determinismo ambiental, es decir, que la conducta está determinada por los estímulos del medio.

- El reduccionismo paradigmático, en el que se interpreta el aprendizaje en términos de estímulo-respuesta.

- La extrapolación inter-especies, en el que para todos los animales (incluyendo el hombre), rige el modelo asociativo.

- La universalidad, que considera que el aprendizaje es el responsable de la conducta y único objeto de la psicología.

- La equipotencia del refuerzo, es decir, que la conducta es independiente de las circunstancias, cuando ya existe un estímulo reforzante.

- La parsimonia científica.

Estos principios han sido ampliamente rebatidos por autores como Tolman, Breland, Stevenson y otros, mediante la exposición de los resultados de algunas investigaciones, en el campo de diferentes procesos mentales como la memoria, representación y elaboración del conocimiento, elaboración y solución de problemas y formación de conceptos, en los que se han obtenido buenos resultados y con los que se ha conseguido demostrar la superioridad explicativa de la moderna teoría cognitiva, aunque se advierte que faltan aún muchos aspectos por conocerse y comprobarse.

En el cambio de paradigmas, pasando del estudio de la conducta manifiesta, al intrincado estudio de los procesos mentales, se tuvieron en cuenta los avances tecnológicos logrados en el campo de los computadores digitales, para los estudios y desarrollo de nuevos modelos de memoria. La teoría psicolingüística y otros fenómenos descubiertos en el campo del aprendizaje, que corroboran los resultados de anteriores investigaciones, negando con ello la validez de los principios asociacionistas.

Al interior de la teoría asociacionista, no tenía un espacio la motivación, por ser considerada un constructo mentalista difícil de encajar dentro de una definición operacional; es Hull en 1943, quien empieza a darle importancia, como uno de los elementos (innatos) que con mayor fuerza influyen en el comportamiento humano. "¿Quién duda que gran parte de nuestra conducta es movida por creencias, percepciones, expectativas y la preservación de la autoestima? La motivación no puede explicarse adecuadamente sin la recurrencia a factores cognoscitivos"¹

4.1.2 Hacia Un Nuevo Paradigma:

"En síntesis, el paradigma asociativo, es incompleto por no considerar las diferencias entre y dentro de la especie, la selectividad de los patrones perceptuales y de respuesta, la biología y las situaciones ecológicas de los sujetos"²; y es débil al explicar fenómenos relevantes como la motivación y los procesos complejos de orden superior como la memoria y la retención y representación del conocimiento; por lo tanto, surge la necesidad de un nuevo paradigma que pueda explicar estos procesos, sin violentar las premisas de toda disciplina científica.

1. PUENTE, Aníbal. Tomado del Capítulo II del Estudio de la Conducta, al Estudio de los Procesos Cognitivos.

2. Citado en 1.

En la década del sesenta, el cambio en el paradigma educativo, se precipita con el empleo de la **computadora digital** como analogía de los complejos procesos que ocurren en la mente humana. La influencia del empleo de la computadora y de otras disciplinas, ablandó las posiciones radicales de los conductistas, dando inicio a un intenso análisis de los procesos cognoscitivos (Branch 1977; Herrnstein, 1977; Nevin, 1980; Wasserman, 1981 - 82).

La apertura del enfoque conductista hacia nuevas perspectivas, no implica la renuncia a la parsimonia científica, más bien, invita a que se empleen otros instrumentos de estudio y procedimientos nuevos, que permitan el estudio de fenómenos antes inabordables.

4.1.3 La Moderna Psicología Cognitiva:

Se interesa en el estudio de los procesos cognitivos , estos procesos exigen la idea del procesamiento y representación interna de la información. El organismo es concebido con capacidad para entender, organizar, ampliar información e inferir, su función sobrepasa las fronteras del aprendizaje estímulo-respuesta.

Las áreas de investigación (de la psicología cognitiva), donde se ha obtenido resultados más significativos son: la memoria, representación del conocimiento en la memoria semántica, procesos de elaboración y reconstrucción, solución de problemas, formación de conceptos, inferencias, lenguaje, comprensión de lectura y otras.

Estas áreas son de gran interés en el quehacer humano diario y están siendo estudiadas a la luz del nuevo paradigma cognitivo, dentro del contexto donde se manifiestan con todo su significado y funcionalidad.

4.1.3.1. Importancia de la memoria:

El estudio de la memoria semántica, (estado de elaboración profundo, manifiesto por procesos de relación, comparación y asociación significativa con la estructura cognoscitiva previa y la experiencia), es uno de los temas más interesantes del paradigma cognoscitivo y ha sido abordado a través del método indirecto, empleando la analogía entre la organización del cerebro del computador y la memoria humana. (Miller, Gallanter y Pribram, 1973)

El Modelo de Redes Jerárquicas:

Tiene el mayor soporte experimental, propone que los conceptos se organizan en categorías jerárquicamente ordenadas, denominando las más generales como superordinadas y las más específicas subordinadas. Entre las categorías superordinadas y subordinadas, existen relaciones que pueden ser de tipo "relación de subconjunto" o "relación de propiedad".

La activación de una red de conexiones entre categorías, puede lograr una interrelación entre las partes de un enunciado.

El área de **categorización y formación de conceptos** es muy relevante, porque se refiere a cómo se organiza el conocimiento internamente y es el constituyente básico a partir del cual los esquemas se estructuran en la memoria semántica. Cuando se conoce el proceso mediante el cual los objetos se categorizan, se puede inferir la frecuencia y rapidez en procesos de evocación, conocer la estructura interna de las categorías y analizar los factores psicológicos, lingüísticos, culturales y geográficos que determinan la estructura, contenido y naturaleza de las categorías. (Battig y Montague, 1969).

4.1.3.2. Solución de problemas;

Ocupa un espacio importante en la psicología cognoscitiva, especialmente en el modelo de procesamiento de la información, haciendo énfasis en el tres aspectos: (1) comprensión y representación de los problemas, (2) procedimientos de solución y (3) generación y decisión de la solución adecuada.

Las investigaciones actuales en esta área, se caracterizan por el énfasis en los procesos (Glaser, 1976; Greeno, 1976; Resnick, 1976 y otros) y el papel de la memoria semántica. Hace un tiempo con el predominio del Conductismo, el interés se centraba en el estudio de los productos, hoy la importancia está en el proceso o conjunto de conductas mediadas como comprensión, representación, metacognición y reformulación de problemas... que preparan la solución adecuada de éstos.

La información almacenada a largo plazo es utilizada para modificar la estructura del problema que está en la memoria activa con el fin de establecer una red adecuada entre los elementos del problema.

Entre las muchas investigaciones en esta línea, están la de Vásquez (1982) con estrategias para estudiantes de enseñanza media y la de Puente (1983), que comparó el efecto de dos métodos de enseñanza, aprendizaje por regla, en contraposición al aprendizaje por descubrimiento y encontró

que éste último, favorece procesos de transferencia a otro tipo de problemas.

Los esquemas, son organizadores de la información, empleados ya en 1926 por Piaget, Bartlett (1932) y Anderson (1977), su difusión se logra a partir de los estudios sobre la inteligencia artificial.

"Los esquemas son conceptos complejos, globalizantes y asimiladores, que se organizan en unidades más simples, jerárquicas e interactivamente dispuestas, cuya generación no está claramente explicada, aceptándose la formación de los prototipos conceptuales, como hipótesis plausible".

El papel de los esquemas, consiste en interpretar la experiencia, servir de marco de referencia para dar sentido y organización a los procesos perceptuales, ayudar en la interpretación del discurso, sirve de contexto al material escrito en términos de inferencias y predicciones, controla y selecciona la información y refuerza la memorabilidad de los conceptos y hechos mediante procesos de reconstrucción significativa. Como se observa, los esquemas han sido utilizados para interpretar una amplia gama de actividades intelectuales, donde se evidencia su gran versatilidad y potencia explicativa.

En este somero recorrido por la psicología cognitiva, se pueden apreciar sus principales áreas de interés y se da una muestra de los notables avances alcanzados a pesar de su corta historia.

4.2. CLASIFICACION DE ENFOQUES CURRICULARES:

Las aportaciones curriculares que se han elaborado con el objetivo de mejorar el pensamiento, tienen como característica, su orientación a procesos. Tomando la clasificación efectuada por Paul (1984) y desarrollada por Adams (1989), pueden establecerse dos grandes divisiones entre las propuestas curriculares sobre enseñar a pensar, que se han desarrollado hasta la década de los años 90:

4.2.1. Currículos Centrados En Modalidades De Razonamiento

General:

Se trata de un conjunto de currículums basados en problemas cotidianos y del mundo real que se caracterizan por favorecer procesos generales de razonamiento crítico, filosófico o divergente, con un alto componente de transferencia al introducir una gran diversidad de situaciones-problema sobre los que ensaya dicho razonamiento, y con un enfoque que potencia la progresiva abstracción mediante la aplicación de procesos inferenciales,

transferencia al introducir una gran diversidad de situaciones-problema sobre los que ensaya dicho razonamiento, y con un enfoque que potencia la progresiva abstracción mediante la aplicación de procesos inferenciales, deductivos o lógicos a conflictos concretos, más que partir de estímulos originariamente abstractos. La generalidad de las tareas que presentan (historias ficticias, supuestos, simulaciones) los convierte aptos para distintos estilos de procesar información, pero exige una cierta competencia intelectual que las hace bastante inadecuadas para su aplicación a estudiantes que presentan dificultades cognitivas. Se introducen como currículos paralelos a los programas escolares, lo cual dificulta su difusión y su implementación.

En este grupo se encuentran currículums como el de filosofía para niños, de Matew Lipman (1976) y el método CORT (Asociación de Investigación Cognitiva) de De Bono (1977) ³.

4.2.1.1. El Programa Filosofía para Niños de Lipman:

Es un currículum orientado a desarrollar habilidades de pensamiento y desarrollar destrezas de razonamiento y adquisición de hábitos de pensamiento reflexivo, a través de manejo de herramientas de lógica formal e informal.

³ MONEREO, Carlos. Artículo: Un Proyecto Curricular basado en Estrategias de Aprendizaje. Departamento de Psicología de la Educación. U.de.V. España.

Su programa está basado en la lectura y discusión de siete novelas filosóficas para niños, graduadas de acuerdo con su edad y donde se da ocasión al tratamiento de los más diversos asuntos filosóficos. Dicho programa no pretende que el niño aprenda o le sean enseñados contenidos filosóficos ya formulados o establecidos. Tampoco pretende convertir al niño en un pequeño filósofo, sino ayudarle a ser más atento, reflexivo, considerado y razonable, es decir, ayudarle a mejorar la capacidad de juicio. Si el proceso de formación del pensamiento llega a su culmen con la filosofía, así también la filosofía debe ser el instrumento por excelencia para llevar a la perfección, la formación del pensamiento reflexivo; de esta manera, el niño, que desde muy temprana edad, empieza a preguntar el porqué de las cosas, a elaborar cuestiones referentes a propósitos y causas, a realizar inferencias a partir de los objetos que manipula en su mundo y de lo que ve y escucha en las personas y las cosas; puede y debe ser acompañado en su proceso de descubrimiento y reconstrucción del mundo por alguien que, sin matar su curiosidad innata y sin desconocer sus procesos reflexivos o sus teorías, primitivas pero inteligentes, le ayude a hacer de su curiosidad y capacidad de asombro, algo más intelectual y sistemático.

Por supuesto, este alguien, debe ser capaz de crear el ambiente propicio para la indagación filosófica, eso es fundamental para el programa de filosofía para niños, crear en el aula el ambiente propio de una comunidad

de indagación, en donde se da una búsqueda sincera y comunitaria de la verdad, en donde los procedimientos de investigación son continuamente revisados y discutidos y en donde hay una permanente escucha y razonamiento.

Además, el programa de filosofía para niños desarrolla la creatividad, la comprensión ética, la capacidad para encontrar significados de la experiencia, el crecimiento personal e interpersonal.

4.2.1.2. El Método CORT, de E. De Bono:

Se basa en el pensamiento lateral, que es aquél que genera las ideas, que tiene que ver con nuevas maneras de contemplar las cosas. De Bono, indica que la habilidad en el pensamiento lateral puede adquirirse y que existen técnicas específicas que pueden facilitar esta adquisición. Advierte que el pensamiento lateral es más un hábito de la mente, que el conocimiento de una técnica.

El método CORT, tiene como propósito desarrollar las operaciones básicas convirtiéndolas en parte del repertorio conductual del alumno. Las operaciones son preguntas que una persona puede plantearse a si misma.

Ayudan a pensar al individuo de modo lógico, sobre cosas no técnicas, a percibirse como pensador.

Este programa extracurricular, está compuesto por seis unidades independientes (amplitud, organización, interacción, creatividad, información y sentimientos, acción); cada unidad consta de 63 lecciones y el curso tiene una duración de 3 años.⁴

4.2.2. Currículums Centrados en Procesos Cognitivos Específicos:

Se trata de un conjunto de propuestas que enfatizan la enseñanza de procesos cognitivos y metacognitivos específicos como la observación, la clasificación o la memorización, a menudo presentados a través de estímulos abstractos, similares a los comprendidos en los test de aptitudes cognitivas.

Una minoría de los currículums y programas contemplados en esta división, requieren la participación de un profesorado formado en su utilización, dentro de este grupo se encuentran:

⁴ MACLURE, S. y DAVIS, P. "Aprender a Pensar y Pensar en Aprender" Pag. 35. (1991).

4.2.2.1. Programa de "Enriquecimiento Instrumental", de Reuven Feuerstein (1980):

Es un programa terapéutico que surgió del interés de integrar a la educación regular a niños que habían sufrido grandes privaciones.

El programa consiste en una serie de tareas y ejercicios para la solución de problemas, tiene una duración de 3 años. Se agrupan en 14 áreas del desarrollo cognitivo específicas, se los llama instrumentos en lugar de lecciones, ya que en si mismos están virtualmente libres de contenidos de materias específicas. Su propósito es servir de medio o vehículo entre el docente y los alumnos para las interacciones orientadas hacia la cognición. El verdadero objetivo de cada instrumento no es la adquisición de información por el educando, sino el desarrollo, refinamiento y cristalización de funciones que son el pre-requisito para el pensamiento efectivo.

En términos de conducta, el objetivo final del enriquecimiento instrumental, es transformar a los alumnos demorados, alterando su estilo cognitivo pasivo y dependiente, para que puedan transformarse en pensadores más activos, auto motivados e independientes.

4.2.2.2. El programa BASIC (Building And Aplplying Strategics For Intellectual Competencies In Students)⁵.

Elaboración y aplicación de estrategias para competencias intelectuales en los estudiantes, de Ehrenberg y Sydelle (1980). Su propósito es proporcionar entrenamiento de pensamiento - aprendizaje, con profesores entrenados. El programa identifica 18 estrategias de pensamiento-aprendizaje, que distribuye en dos subprogramas, A y B. El programa A, resalta las estrategias de recolección y recuperación de datos y las estrategias de conceptualización; mientras que el programa B, se centra en las estrategias de interpretación, las de desarrollo de actitudes y las de desarrollo de habilidades.

4.2.2.3. El programa SAPA (Science Process Aproach).

La Ciencia, un enfoque del Proceso, de Klausmeler. Hace hincapié en el aprendizaje de los procesos implicados en el trabajo científico, diferenciándolo del aprendizaje centrado en hechos y fenómenos científicos. La enseñanza se centra en 8 procesos básicos de la ciencia: observación, empleo de relaciones espacio-tiempo, empleo de números, medición, clasificación, comunicación, predicción, inferencia.

El programa está compuesto de 105 módulos. Se centra en la enseñanza de las habilidades y procesos que podrían ser útiles para el estudio y

⁵ "Enfoques del Enseñar a Pensar" Pág. 207 .

ulterior aplicación de la ciencia. Algunos módulos proporcionan además enseñanza de matemáticas y de las habilidades del lenguaje.

Este programa requiere para funcionar con bastante eficacia, que se midan los progresos de los estudiantes y se imparta una enseñanza ulterior para ampliarlos.

4.3. TEORIA CRITICO REFLEXIVA.

En la búsqueda permanente de alternativas para el mejoramiento de la calidad en la educación, se ha producido un profundo movimiento reconceptualizador; diferentes enfoques, teorías y tendencias se suceden, intentando llenar el espacio abierto producido después de la "ruptura de esquemas tradicionales" en el ámbito epistemológico metodológico y curricular. De entre estas modernas aportaciones de la psicología educativa surge la **teoría crítico reflexiva**, configurando un nuevo paradigma educativo que a diferencia del paradigma tradicional, busca enseñar al estudiante como pensar, mirando a éste como eje central, como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En esta teoría prima **el proceso** por encima del resultado. En los procesos se involucran estrategias, principios y conceptos en los que el sujeto no es un simple depositario de conocimientos adquiridos en forma memorística.

El maestro es un facilitador de condiciones mediante las cuales el alumno, aprende por si mismo a pensar sobre las cosas, reflexionando sobre ellas y aportando argumentos que partan del análisis.

El diálogo es instrumento básico para que se desarrolle en los estudiantes la escuela crítica, reflexiva, de manera activa, al solicitar de quien esté hablando argumentos y evidencias.

Las habilidades básicas de la lectura y escritura, son habilidades inferenciales que requieren punto reflexivo, un proceso de diálogo donde se plantean preguntas argumentativas y reflexivas conducen a los estudiantes a este tipo de habilidades. La duda y el interrogante fortalecen las opiniones y pareceres mediante la profundización del entendimiento.

El estudiante que pregunta y expone sus dudas, es un estudiante activo, que participa, muestra de que se ha involucrado en el tema. El diálogo entre compañeros es visto como una forma de participación, es señal de que el estudiante aprende a través del otro. Unas clases calladas donde los

alumnos no hablan, no preguntan, son reflejo de que los alumnos no están aprendiendo.

La teoría reflexiva nos habla de que el conocimiento y la verdad, son sumamente sistémicos y holísticos, sólo pueden ser aprendidos mediante muchos actos progresivos de síntesis, muchos ciclos desde los todos hacia las partes.

Propone maestros que inviten a sus alumnos a relacionar conocimientos de varios campos, comparen hechos o situaciones análogas y aplique los nuevos conceptos a otras situaciones. Propone que las personas aprenden con mayor facilidad aquello que les interesa, lo que representa algún valor para ellos, lo demás es transitorio, va a parar prontamente al olvido. Es por eso que el nuevo maestro busca plantear problemas que estén llenos de significación para sus alumnos, que les permite comprobar que los aprendizajes están ligados a la vida en su cotidianidad.

No sólo es importante que el profesor conozca los contenidos curriculares para su grado, sino que ha de conocer el contexto en el que el niño se desarrolla; cómo éste le aporta para que aprenda y cómo el niño aprende.

Si es esencial que los profesores reconozcan los estilos de aprendizaje, también es importante que los estudiantes conozcan su propio estilo de

aprender y conozcan modalidades y estrategias que constituyan herramientas del pensar y el aprender de forma consciente, es decir, sabiendo como procesan la información pueden profundizar más en ella.

El saber no se da por la autoridad, las creencias se adquieren mediante las propias vivencias, sobre inferencias construidas activamente y de esta misma forma deben ser corregidas o modificadas, a lo que contribuye el diálogo reflexivo, donde se exponen las concepciones, se razona y se argumenta en un ambiente de clase tranquilo.

El proceso educacional parte del punto en donde se encuentran los alumnos, no del punto de vista del adulto "poseedor del saber", en su calidad de maestro.

Esta teoría de la reflexión, nos propone un aprendizaje profundo de los conceptos y principios, en donde se arraigan los saberes para que éstos puedan ser utilizados como organizadores de otros aprendizajes dentro de ese dominio y permitan relacionarlo con asignaturas pertenecientes a otros dominios. Es más importante lograr una pequeña parte de conocimiento o información a fondo probando su fundamentación, que cubrir mucha información superficialmente.

Los alumnos deben poder probar el significado y la justificación de lo que aprenden. El saber como ya hemos dicho, no viene del maestro, los alumnos mediante el diálogo y la indagación tienen muchas posibilidades de enseñar a otros, y de diferenciar por si mismos lo que saben o de lo que sólo han memorizado. Cuando se reconoce la propia ignorancia, es más posible que aprendamos y si para ésto contamos con preguntas bien orientadas por el maestro (facilitador), será más fácil que el alumno se autocorrija o que se corrijan unos a otros.

El alumno es responsable de su propio aprendizaje, necesita comprender que sólo puede aprender por si mismo cuando se involucra activamente en el proceso de manera voluntaria.

Se considera que el maestro no tiene directamente la responsabilidad del aprendizaje del alumno, pero sí es el responsable de proporcionar oportunidades para que los alumnos decidan lo que necesitan saber y les ayude a desarrollar estrategias para desarrollarlo y resolverlo.

Se considera además, que en esta búsqueda del conocimiento es esencial la experiencia personal del alumno, el bagaje de conocimientos adquiridos con antelación dentro y fuera de la escuela, en todos los campos, puesto

que sobre esta experiencia, el alumno comienza a procesar (aplicar, analizar y evaluar) experiencias nuevas.⁶

Estos procesos de pensamiento que tienden al logro del conocimiento se consideran culminados cuando el alumno es capaz de repetir con sus propias palabras, con ejemplos, el significado y la importancia del conocimiento, además, es capaz de aplicarlo cuando le sea necesario.

Como ya hemos dicho en la teoría reflexiva, el aprendizaje no parte de la autoridad del maestro, sino de un proceso público, de diálogo, en el cual los que aprenden sólo pueden proceder de manera indirecta para acercarse a la verdad, desarrollando un proceso lleno de vaivenes, errores, contradicciones, frustraciones y cuestionamiento dialogado en comunidad.

4.3.1. Pensamiento Reflexivo.

Los enfoques tradicionales de la educación, han prestado poca atención a la enseñanza de las habilidades de pensamiento que intervienen en actividades de orden superior, tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la solución de problemas, porque "parten de dos supuestos mal

⁶ GONZALEZ, A. "PRYCREA. Pensamiento Reflexivo y Creatividad" (1994). Pág. 26 - 34.

fundamentados: 1) que las habilidades de pensamiento no son susceptibles de ser enseñadas y 2) que no es necesario enseñarlas"⁷

"El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento, que puede ser formulado discursivamente, puede ser sometido a criterios evaluativos de modo que puede haber razonamiento válido y no válido y no puede ser enseñando. Las habilidades de razonamiento, implican entre otras la extracción de inferencias sólidas, el ofrecimiento de razones convincentes, lo puesto en evidencia de asunciones subyacentes, el establecimiento de clasificaciones y definiciones definibles, y la organización de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes" (Lipman, 1991)⁸

4.3.2. El Pensamiento Crítico.

Si queremos fomentar y fortalecer el pensamiento crítico en los colegios y universidades, necesitamos tener un concepto claro acerca de lo que él es y puede ser. Necesitamos saber cuáles son sus rasgos definitorios, sus resultados característicos y las condiciones fundamentales que lo hacen posible. (Matthew Lipman).

⁷ CRUTCHFIELD, 1969. Referido en el "Desafío de Enseñar a Pensar".

⁸ GONZALEZ, A. "PRYCREA, Desarrollo Multilateral del Potencial Creador". Pág. 84-91 .

Si consultamos las definiciones corrientes de pensamiento crítico, puede extrañarnos el hecho de que los autores hacen hincapié en los resultados de tal pensamiento, pero no logran señalar sus características esenciales. Más aún, los resultados que se especifican, se limitan a soluciones y decisiones.

Un autor define el pensamiento crítico, como "los procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos"⁹. Otro lo concibe como "el pensamiento reflexivo racional que está enfocado hacia la decisión sobre lo que creemos y hacemos"¹⁰

Estas definiciones no dan suficientes luces porque los resultados (soluciones, decisiones, adquisición de conceptos) son muy estrechos y las características definitorias (racional, reflexivo) son vagas, porque por ejemplo si el pensamiento crítico da por resultado **decisiones**, entonces escoger al azar un nombre en una guía telefónica, sería considerado pensamiento crítico.

⁹ Del Texto Educational Leadership. Vol. 46 N° 1. Sobre 1988. Pág. 38 - 43 - Texto Traducido por el Profesor Diego Antonio Pineda R. (Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1993).

¹⁰ MONTCLAIR, State College. El Autor es Profesor y Fundador del Instituto para El Fomento de la Filosofía para Niños.

- **El Pensamiento crítico se traduce en juicios**, siempre que el conocimiento y la experiencia son aplicados a la práctica, vemos instancias claras de juicio; un juicio es entonces una determinación: del punto, del habla, de la acción de la creación: los juicios son obtenidos confiando en el proceso de ciertos instrumentos y procedimientos. Serán probablemente buenos juicios si son productos de actos ejecutados hábilmente, facilitados por instrumentos y procedimientos apropiados.

Si miramos ahora el proceso del pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podemos entender mejor su relación con el juicio.

Se puede decir que "el pensamiento crítico es hábil, que es el pensamiento responsable que posibilita el buen juicio porque: se apoya sobre criterios, es autocorrectivo, es sensible al contexto" (Lipman y Sharp 1986).

- **El Pensamiento Crítico se Apoya sobre Criterios:**

Existe una relación entre juicios y criterios, el verdadero significado de **criterio** es el de "una regla o principio utilizado en la construcción de juicios".

Un criterio es un instrumento para juzgar, como un hacha es un instrumento para rajar leña. Podemos concluir que existe alguna clase de conexión entre pensamiento crítico, criterios y juicio. Esta relación puede descubrirse en que el juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades no pueden ser definidas sin criterios por medio de los cuales los desempeños pueden ser evaluados.

Siempre que hacemos un reclamo o damos una opinión, nos hacemos vulnerables a menos que podamos respaldarlo con razones. La conexión es simple, los **criterios** son razones confiables. Cuando tenemos que clasificar cosas de acuerdo con su valor, tenemos que emplear razones confiables, éstos son los criterios para la clasificación y la valoración. Toda área práctica deberá ser capaz de enunciar los criterios por los cuales se guía, llámense éstos patrones, leyes, estatutos, reglas...

El mejoramiento del pensamiento de los estudiantes, depende en buena medida, de su habilidad para encontrar y ofrecer buenas razones para sus opiniones.

Los alumnos pueden ser llevados a comprender que para que una razón sea llamada buena, debe ser **relevante** para el asunto en cuestión y más fuerte que la opinión a la que hace referencia.

El pensamiento crítico es como responsabilidad cognitiva, cuando declaramos nuestros criterios para evaluar algo o a alguien, estamos invitando a otros a que hagan lo mismo. Al mostrarle a los estudiantes modelos de responsabilidad intelectual, los instamos a asumir responsabilidad ante su propio pensamiento y en un sentido más amplio, ante su propia educación.

Una de las principales funciones de los criterios es proporcionar una base para las comparaciones, cuando se hace una comparación y no se da una base o criterio tenemos como resultado una confusión. Lo mismo que las opiniones generalmente deben ser apoyadas por razones, las comparaciones generalmente deberán estar acompañadas por criterios.

Cuando los criterios son establecidos por una autoridad o por el consentimiento general como base de comparación, podemos hablar de ellos como criterios "formales". Ejemplo, la medida de galón establecida por la Oficina de Pesos y Medidas con respecto a la cual nuestra medida de galón es comparable.

- El Pensamiento Crítico es Autocorrectivo:

Gran parte de nuestro pensamiento se desenvuelve de un modo impresionista, de asociación en asociación, con poca preocupación por la

verdad o validez y con poca preocupación de que pueda estar errado. Entre las cosas en que podemos reflexionar está nuestro propio pensamiento; sin embargo, podemos hacerlo de un modo completamente acrítico. Así la "metacognición" o pensamiento acerca del pensamiento no necesariamente es equivalente del pensamiento crítico.

Una de las ventajas más importantes de convertir el salón de clases en una comunidad de investigación, es que los miembros de la comunidad llegan a ser conscientes de su propio pensamiento, además de que comienzan a entender y a corregirse los unos a los otros, los métodos y procedimientos y en consecuencia puede llegar a ser autocorrectivo en su propio pensamiento.

"El rasgo más característico de la investigación es que apunta a descubrir sus propias debilidades y rectifica lo que está errado en sus propios procedimientos. La investigación entonces es **autocorrectiva**.¹¹

- El Pensamiento Crítico es Sensible al Contexto:

A! tiempo que el pensamiento crítico es sensible a las uniformidades y regularidades que son genéricas e intercontextuales, es sensible también a

¹¹. PEIRCE, Charles. "Ideals Of Conduct" (Cambridge, Mass. Harvard University Press. 1931 - 1935. Tomado de El Pensamiento Crítico ¿Qué puede ser? Lipman.

las características de la situación que son holísticas o de contexto específico.

El pensamiento que es sensible al contexto tiene en cuenta:

- Las circunstancias y condiciones irregulares.

- Las limitaciones especiales y las restricciones.

- Las configuraciones de conjunto -como en el caso de un comentario tomado fuera de contexto, que puede parecer un error, pero que a la luz del discurso tomado como un todo, resulta válido y apropiado.

- La posibilidad de que la evidencia sea atípica.

- La posibilidad de que algunos significados no se traduzcan de un contexto o dominio a otro. (Ejemplo, cuando hay términos y expresiones para los cuales no hay equivalente).

¿Cuál es, entonces, la importancia del pensamiento crítico para el fortalecimiento de la escuela elemental secundaria y universitaria?

La respuesta está en el cambio gradual que está ocurriendo en el enfoque de la educación: el paso del aprendizaje al pensamiento. Queremos

estudiantes que piensen por si mismos y no solamente aprendan lo que otras personas han pensado; queremos estudiantes que puedan hacer más que pensar, es importante que ejerciten el buen juicio que caracteriza a la interpretación fiel del texto escrito, la composición balanceada y coherente, la comprensión lúcida de lo que se escucha y el argumento persuasivo.

Si la enseñanza del pensamiento crítico puede mejorar la educación, ello será porque incrementa la cantidad y calidad de significados que los estudiantes deducen de lo que leen y escriben.

4.4. PROYECTO PRYCREA.

El proyecto PRYCREA desarrollado por la doctora América González V. y el doctor Ovidio D'Angelo, es un proyecto inscrito en el nuevo paradigma crítico reflexivo, que concibe al ser humano en una dimensión holística, lo ve como uno solo en su ser cognitivo, afectivo y social.

Esto puede afirmarse cuando observamos que PRYCREA apunta a logros muy específicos, el pensamiento de alto orden y la creatividad en la educación, que abarcan innumerables aspectos del ser humano. Este proyecto mediante la aplicación de sus estrategias: Comunidad de Indagación (CI), Indagación Crítico Creativa (ICC), Eje de Creación Libre

(ECL), Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA), y Anticipación Creativa (AC), propicia además del pensamiento de alto orden y la creatividad un aumento significativo en la motivación hacia el aprendizaje, en la autonomía de los participantes y en las propias formas de aprender.

4.4.1. Origen de PRYCREA:

Se inició como un experimento en la industria cubana, con el fin de solucionar los problemas que surgieron a raíz del bloqueo económico durante la década de los ochenta, los resultados positivos de este experimento, llevaron a un nuevo estudio para buscar por esos medios una solución a la baja calidad en la educación. En el estudio del niño cubano realizado en 1984 con niños de 7 y 11 años, se establecieron relaciones entre ciertas condiciones socioeconómicas y el desarrollo escolar (a mejores condiciones socioeconómicas se observa un desarrollo escolar más elevado). El resultado de este estudio, fue la comprobación de un deficiente aprovechamiento escolar en sentido general, siendo los más bajos la comprensión lectora; el 20% de los niños presentaron inmadurez para el aprendizaje y puntuaciones muy bajas en las pruebas de desarrollo intelectual entre otros.

Después de este estudio, se han realizado experiencias basadas en proyectos internacionales dirigidos al desarrollo de las habilidades de pensamiento. En el quinquenio de 1986 - 1990, se realizó un conjunto de experiencias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, empleando la modelación como vía para la activación intelectual en la enseñanza de la lengua materna; pero la cuestión fundamental seguía siendo, bajo qué concepción y con qué procedimientos realizar cambios fundamentales hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en la educación, fue entonces cuando surgió el Proyecto PRYCREA, "enfocado a plantear interrogantes y alcanzar respuestas que permitan orientar el desarrollo del proceso educativo acorde con las exigencias del mundo de hoy"¹²

4.4.2. El Pensamiento de Más Alto Orden para PRYCREA:

PRYCREA como proyecto dirigido al desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad, nos habla de éste como "Pensamiento de alto orden" con base en el concepto de Resnick.

"El pensamiento de alto orden, implica un conjunto de actividades mentales elaborativas: con requerimiento de juicios matizados y análisis de situaciones complejas, de acuerdo con criterios múltiples. El punto de más alto orden requiere esfuerzos y depende de la autorregulación. La vía de acción o respuesta correcta no están totalmente especificadas de

¹² GONZALEZ V. **América**. Desarrollo Multilateral del Pensamiento Creador. Pág. 69.

antemano. La tarea del que piensa es imponer significados e imponer estructura en las situaciones en lugar de encontrarlas ya manifestadas".

Resnick 1988.

El pensamiento con estos requerimientos es un pensamiento reflexivo que implica continuidad u ordenamiento de las ideas. Este pensamiento es lógico y según Lipman:

"La lógica se debe introducir y desarrollar en los niños, en el contexto del pensamiento reflexivo, especialmente cuando existe un esfuerzo por pensar más claramente sobre el propio pensamiento"¹³

El término lógico significa que el curso del pensamiento se conduce reflexivamente, en el sentido en que la reflexión se ha distinguido de todo otro tipo de pensamiento.

Cuando decimos que una persona es reflexiva, no sólo queremos decir que ésta se complace con los pensamientos, sino que es lógica, estas personas son cautelosas, no impulsivas, miran a su alrededor, sopesan, ponderan, deliberan, escudriñan la materia, inspecciona, indaga, examina, hace conjeturas, reconoce, calcula, arriesga una explicación.¹⁴

¹³ LIPMAN, M. "El Pensamiento Crítico. ¿Qué puede ser?. Pag. 260.

¹⁴ DEWEY, J. "¿Qué pensar" Pág. 23.

"El pensamiento de más alto orden, **no es algorítmico**, ésto quiere decir que las vías de acción, no están especificadas de antemano", por tanto es creativo en la medida en que requiere descubrir o inventar éstas.

Esta forma de pensamiento **tiende a ser complejo**, porque hace necesario enfocar las vías de solución desde muchos puntos de vista. Lo complejo no se refiere a complicado, sino al hecho de que sólo puede ser captado observándolo desde varias posiciones, desde una buena perspectiva.

Cuando hablamos de **variedad de perspectivas**, se acerca a lo que creatividad se entiende como **pensamiento divergente**; como ya se ha expresado estas perspectivas tiene que ser buenas opciones, por lo tanto nos encontramos frente a lo reflexivo y lo creativo.¹⁵

El pensamiento de más alto orden produce soluciones múltiples, tantas como vías de acción se consideren, además de que pueden ser contrastadas entre sí; implica enjuiciamientos y deliberaciones para elegir entre estas alternativas.

El pensamiento de más alto orden implica, además, **juicios matizados** que dejen abierta la posibilidad a otras alternativas. La **interpretación** es otro

¹⁵ GONZALEZ, V. Desarrollo Multilateral del Potencial Creador. Pág. 74.

requerimiento puesto que los juicios requieren de la captación de semejanzas y diferencias sutiles que conduzcan al establecimiento de dicho juicio.

El desarrollo de la capacidad para elaborar mejores juicios, permite al niño saber cuando puede y debe enfrentar un problema o posponerlo, es por ésto que se dice que el juicio es el vínculo entre el pensamiento y la acción.

El pensamiento de alto orden, requiere de la aplicación de múltiples criterios, para Lipman (1991) "un criterio sólo es tal, en tanto funciona como un modo de guiar la realización de juicios". Existen diferentes criterios para valorar diferentes aspectos del problema.

"En tanto estamos frente al criterio y su empleo, para el juicio nos movemos en el campo de la reflexión, pero cuando hablamos de la posibilidad de emplear variedad de criterios y de flexibilidad en el uso de éstos, estamos frente a un pensamiento creativo".

Todo lo desconocido genera sentimientos de incertidumbre, duda, temor, no todo aquello que enfrentamos nos es conocido, por eso estos sentimientos son inherentes al pensamiento de alto orden, puesto que éste está encaminado a realizar tentativas, a probar, explorar e interrogar sobre

aquellos aspectos del problema que son desconocidos para quien intenta resolverlo.

Todo lo que nos es desconocido, genera un reto que nos impulsa a descubrir y crear.

En ese proceso de descubrir y crear es importante la autorregulación; el niño da un primer paso y programa el siguiente, no es de fuera que viene esa instrucción, cada uno debe decidir con autonomía lo que hará a continuación.

El punto de más alto orden, implica "imponer significado, encontrar estructura en el desorden aparente". Lipman (1991), dice que imponer o inventar una estructura, es dar sentido a lo sin sentido. "El sentido está ligado a las estructuras y las estructuras están compuestas de relaciones, (Lipman, 1991) y que estos juicios se forman a partir de conexiones, comparaciones y clasificaciones.

Un último elemento, sería el esfuerzo que requiere este gran trabajo mental, con las elaboraciones y los juicios.

En cada uno de los anteriores componentes del pensamiento de más alto orden, vemos que se funden la reflexión y la creatividad, apoyándose y reforzándose mutuamente, cuando nos impulsa a buscar los recursos necesarios y a movernos libremente, con flexibilidad en el empleo de esos recursos.

4.4.3. La Creatividad a Nivel General

La creatividad es otra forma del funcionamiento de la mente, es una destreza intelectual, una habilidad que se aprende y que hay que ejercitarla constantemente para que no se olvide

Por eso es necesario tener en cuenta en la programación escolar el ejercicio de la creatividad. Todos necesitamos desarrollar la creatividad, no sólo los artistas o los inventores. Todos tenemos una potencia creadora que debemos actualizar.

Los trabajos de búsqueda, de investigación, de invención, tocan el desarrollo de la creatividad, porque llevan a la creación. Aprender es descubrir "algo nuevo". Se puede ser creativo en todos los campos del saber: en matemáticas, ciencias, literatura, etc., descubriendo posibilidades y nuevas relaciones; esto es ejercitar la creatividad.

Cuando se plantean preguntas que abren posibilidades como: ¿Qué pasaría si...? ¿por qué sí...? ¿cómo funcionaría en caso de...?, etc., se está fomentando la creatividad, porque la respuesta a estos interrogantes implica la búsqueda de nuevas relaciones entre las cosas. Estamos rodeados de muchas oportunidades para desarrollar la creatividad, cuántos inventores las han aprovechado, cuántos artistas. Para ello se necesita una postura activa de la mente que busque esos nuevos métodos de interpretar la realidad. No se debe olvidar el proceso mental que lleva la creación. Evaluar correctamente el proceso creativo, implica descubrir la creación, la originalidad, la capacidad de percepción, de interpretar la realidad en otras formas nuevas.

Según Torrance: la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis o modificarlas si es necesario y a comunicar los resultados.

La creatividad es entonces una capacidad del ser humano que le sirve para relacionar cosas y hechos que en su experiencia no están todavía relacionadas, realizar algo nuevo y gratificante para sí mismo y resolver problemas, en una forma nueva (por lo menos para quien lo hace), en cualquier campo de su actividad. Ejemplo: creatividad científica, literaria,

verbal, artística, práctica, etc. La creatividad es una cualidad humana distribuida normalmente. De aquí la importancia de desarrollar el pensamiento creativo, que será necesariamente un pensamiento divergente; así el niño aprenderá la pluralidad de situaciones, a apartarse de lo establecido, a percibir los problemas que se presentan en sus estudios y en su propia vida, aprendiendo a contemplarlos desde una diversidad de puntos de vista, definiéndolos con propiedad, para crear varias alternativas de solución.

Las facultades creativas son las más susceptibles de ser cultivadas o ahogadas. Se acostumbra, facilitarle al niño las tareas con instrucciones mostrándole "como se hace" para que imite y reproduzca, no se le da la oportunidad de aprender a ser creativo. Se trata entonces de dejar en libertad todo el potencial creador, el autoritarismo impide el funcionamiento creativo del individuo. En el grado en que el niño se vea sometido a una educación autoritaria, disminuirá su potencial creativo, ya que se reduce automáticamente el esfuerzo creador. La búsqueda de la creatividad en el niño depende en gran parte tanto del control del autoritarismo que exista, como de las evaluaciones positivas que se realicen y en general de un clima favorable que estimule al niño a asumir los riesgos que implica la búsqueda de la creatividad, y no se vea bloqueado por la inseguridad de enfrentarse a algo en lo que pueda perder antes de ganar.

No se debe desconocer que en el proceso de creatividad, tanto el adulto como el niño, se enfrentan a una situación de ambigüedad, una situación aún no estructurada, que provoca naturalmente un estado de ansiedad, de tensión; y es la necesidad de reducir esta tensión, la que pone en marcha todo el potencial creativo, por esto un ambiente propicio para enfrentar este tipo de situaciones, es indispensable para que la persona pueda desarrollar actitudes y aptitudes que ayuden a afrontar problemas con imaginación y creatividad.

Para favorecer el desarrollo creativo, el ambiente no debe ser solamente excitante y estimulador, sino también comprensivo - receptivo, entendiéndose por esto un medio alerta y sensible a la orientación y dirección. Se trata de crear una atmósfera receptiva, suprimiendo los temores propios del "niño súper - aconsejado" y "súper - dirigido", evitando los efectos devastadores del menosprecio y la crítica, ahondando más allá de lo superficial; asegurando que todo esfuerzo sincero aporte la suficiente satisfacción como para garantizar la continuación del esfuerzo hecho; agudizando la percepción sensorial y manteniendo vivo el gusto por aprender a pensar creativamente.

Guilford afirma: "si bien la herencia puede suponer ciertos límites a determinadas destrezas implicadas en la capacidad creativa, sin embargo,

estas destrezas pueden cultivarse, en principio sin limitaciones a través de la educación". "Mucha gente parece poseer la semilla de la creatividad, pero el entorno fracasa en proporcionar el alimento que su crecimiento requeriría".

La aplicación de la anterior afirmación, se ve claramente en la forma como se imparte la educación en la mayoría de los estudiantes, prestando atención sólo y exclusivamente a las respuestas correctas, desconociendo completamente el valor de las respuestas originales.

Se orienta así la enseñanza hacia el desarrollo del pensamiento convergente, concediendo gran importancia a los procesos de memorización y desconociendo la importancia de la creatividad en el mismo desarrollo conceptual que se pretende. Desde los tiempos de DEWEY, se viene diciendo que enseñar a pensar constituye un objetivo de la educación, pero en el aula de clase, los alumnos son todavía hoy, fundamentalmente recompensados según la cantidad de información que son capaces de retener. Las mentes de los niños son tratadas todavía como recipientes para llenar de información y el maestro, controla la correspondencia entre esta información de entrada y la que el alumno es capaz de mostrar como contrapartida. A esta correspondencia se le denomina calidad de educación.

Existen varias teorías encaminadas a crear un aprendizaje más creativo en el niño; se tiene por ejemplo a Guilford con su columna de aptitudes factoriales denominada "producción divergente". Ejemplo de tales factores para practicar en las aulas podrían ser:

- Fluidez Ideacional:

Escribir nombres de cosas adecuadas para ampliar clases de objetos. Ejemplo (escribir una lista de cosas que recuerde que sean al mismo tiempo sólidas, flexibles y de color).

- Flexibilidad Espontánea:

Enumerar cosas comunes que podrían darse a objetos. Ejemplo a un ladrillo.

- Fluidez Asociativa:

Escribir sinónimos de palabras.

- Fluidez Expresiva:

Formas diversas, frases de cuatro palabras dadas las letras iniciales.

- Originalidad:

Dar títulos ingeniosos a una narración breve.

Torrance: Propone cinco sugerencias para incrementar la creatividad de los niños.

1. Los profesores deben ser respetuosos frente a las preguntas inusitadas. Nada hay para un niño que suponga mayor recompensa que comprobar que sus preguntas son consideradas con respeto.
2. En segundo lugar, los profesores deben tener en cuenta y respetar las ideas fantásticas o poco frecuentes. Los docentes no pueden estimular la creatividad, si no son respetuosos con ella.
3. Los profesores deberían hacer ver a sus alumnos que sus ideas son valiosas. "La mayoría de los niños necesita que se les de confianza y se les estimule para seguir adelante. El profesor creativo, encuentra siempre en los niños cosas excelentes en las que fijarse.
4. Debe brindar al niño oportunidades para que se de en él el aprendizaje espontáneo, por propia iniciativa, y confiar en él. Un principio del aprendizaje dice: provoca y orienta las actividades espontáneas del dicente

y no le digas tu nada que él puede aprender por sí mismo. Una de las características de la creatividad es la iniciativa.

5. Los profesores deberían introducir períodos de actividad no sometidos a evaluación; todos necesitamos tiempo para cometer errores, para verificarlos y descubrir lo que ocurre cuando hacemos algo equivocadamente.¹⁶

Hablar de creatividad frente al Sistema Educativo Colombiano, implica, adicionalmente, enfrentar la relación de la creatividad con el conocimiento, es casi que una proporción o una directa relación entre conocimiento y creatividad. Incentivar el conocimiento es una de las tareas que la sociedad le ha confiado al Sistema Educativo y ese conocimiento tiene y debe tener unos ejes culturales sobre los cuales vale la pena centrar la reflexión. En primer lugar, sobre el eje de la comunicación. En segundo lugar, sobre el ambiente o eje ambiental, el cual está dado tanto por lo histórico social, como por lo natural. Está también necesariamente el eje lógico o sea el matemático - científico y por último, está el de la corporeidad que empieza en lo artístico, pero que no se agota única y exclusivamente en él.

¹⁶ J. CURTIS, G. DEMOS Y G. TORRANCE. Implicaciones Educativas de la Creatividad. Ciencias de la Educación. Ediciones Amaya 2. S.A. España 1986. Pág. 74 a 102.

La creatividad permite que tanto el adulto como el niño, no sean meros receptores pasivos del entorno, sino personas capaces de interactuar, capaces

de transformar y de modificar. Ahí tenemos que aceptar que cultural, social y políticamente, hay que reintencionar de una manera diferencial el funcionamiento del Sistema Educativo y en particular, los procesos pedagógicos y la formación de los educadores.

CONCEPTUALIZACION DE LA CREATIVIDAD:

No existe una definición universalmente aceptada de creatividad. Las definiciones son aportadas por las diferentes teorías o enfoques que se han ocupado de ella. La conceptualización de la creatividad, se ha ido moviendo cada vez hacia una comprensión integrativa, interaccionista, a partir de la cual la creatividad sólo es entendible como una resultante de la integración de agentes y recursos de diversa naturaleza. Los esfuerzos integradores agrupan a autores como: *Csikszentmihlyi* y *Woodmar* (1990), quienes proponen una visión de la creatividad como una función de la persona, el campo y los sistemas de dominio en interacción..

Amabile: Propone un modelo que describe la creatividad como un resultado de habilidades relevantes en un dominio dado de creatividad. La motivación intrínseca es el concepto central de su teoría. Las habilidades de dominio se refieren al conocimiento y habilidades sobre un campo dado. Las habilidades de creatividad son:

a. Estilo Cognitivo:

Caracterizado por la habilidad para comprender complejidades y la habilidad para romper el **Set** durante la solución de problemas.

b. Conocimiento de la Heurística:

Para generar nuevas ideas.

c. Estilo de Trabajo:

Caracterizado por la concentración de esfuerzos, la habilidad para dejar los problemas a un lado, temporalmente. Persistencia y alta energía. Considerando también la independencia como característica de una personalidad creativa.

Sternberg y Lubart: Proponen una concepción integrativa Su conclusión principal es que la creatividad es el producto de estos seis recursos: procesos intelectuales, conocimientos, estilos intelectuales, personalidad,

motivación y ambiente. Se requiere de una confluencia de estos recursos para la creatividad. Los recursos de la creatividad son interactivos unos con otros.

CONCEPTUALIZACION DE LA CREATIVIDAD EN PRYCREA.

La creatividad es la potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos. Caracterizado por la generación, la flexibilidad, la expansión, la autonomía y el cambio. (González América).

Los conceptos claves en la definición anterior son: potencialidad, persona, recursos cognitivos y afectivos, generación, expansión, autonomía y cambios. Esta definición desglosada quedará así:

La creatividad es potencial transformativo de la persona. Tomando en cuenta las etapas de desarrollo, la creatividad es conceptualizada como potencialidad. El niño carece de recursos para la creación que se expresa en hechos que impactan y trascienden en el medio. Lo que interesa cultivar en la educación es el potencial creador donde el resultado es un indicador de diferentes grados de organización y desarrollo de ese potencial. Esta potencialidad es transformativa. La creatividad siempre implica una

transformación la cual puede tomar diversas formas, se pueden sintetizar objetos o hechos de tal modo que se arribe a nuevas conclusiones.

La potencialidad creativa conduce a la transformación creativa, pero no toda transformación es creativa. Para serlo significa que cumple con criterios tales como: generación, flexibilidad, expansión y autonomía.

La base de la potencialidad creadora es un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos. Esta integración de recursos es dinámica y contextúa!. Hay situaciones donde bloqueos afectivos paralizan la acción de los recursos cognitivos. Ambos tipos de recursos son imprescindibles, y actúan de manera integrada. Este funcionamiento integrado se caracteriza por la generación, la expansión y la autonomía. Estos tres criterios concurren al unísono. La generación implica habilidades y disposiciones afectivas para toda forma de descubrimiento o invención.

Requiere de las habilidades de indagación y problematización y de percepción, así como de recursos de conocimiento y experiencia. La expansión implica la habilidad y el goce con la imaginación de lo posible, la conjetura y la hipótesis. Quiere decir extender el potencial yendo más allá, aventurándose hacia "lo que podría ser".

Todas las habilidades básicas del razonamiento inferencial e hipotético en interacción con los cuales actúan las habilidades para el pensamiento analógico y metafórico, permiten a través de la analogía y la metáfora, establecer relaciones que atraviesan campos diferentes, así como la ideación imaginativa y anticipatoria; o sea, todas las que tienen que ver con la flexibilidad para la extensión, la multiplicidad y diversidad.

La autonomía implica la autorregulación y ante todo la autocorrección, requiere que el individuo piense por sí mismo. Despliegue intencionalmente su potencial, dándose cuenta de lo que hace. Se relaciona además con el control y la responsabilidad de las decisiones, las acciones y sus consecuencias, enfrentando para ello los riesgos a equivocarse.

Los recursos afectivos actúan integradamente (las motivaciones y estados afectivos, tales como los que tienen que ver con la sensibilidad para el Feed - Back), con los cognitivos. Hay personas con habilidades de cuestionamiento y problematización que no muestran a la vez un alto grado de motivación procesal intrínseca, o de sensibilidad positiva al Feed - Back, lo cual en el plano intelectual se aúna a la apertura mental y la flexibilidad para cambiar de punto de vista, en función de elementos externos o internos.

De igual forma, la curiosidad, la exploración, el amor por la aventura, se aúnan a la expansión, en tanto extensión inferencial, hipotética, analógica, múltiplemente alternativa, anticipatoria, imaginativa.

La autonomía constructiva es pensar con cabeza propia, pero ante todo, responsabilidad por las acciones propias y sus consecuencias, para uno y para los demás; es asumir el error, cómo pasarlo hacia un mejor nivel de desempeño. Un ejemplo de cómo estos tres criterios actúan de manera conjunta es que no se es autónomo a costa de los demás, sino para crecer y construir junto con ellos, aportando innovaciones: en suma generando, para expandir el conocimiento, las experiencias y los logros, cuya acción transformativa se revierte, ante todo, sobre uno mismo.

Con esta amplitud, la conceptualización de creatividad de PRYCREA puede referirse no sólo al campo de la expresión del pensamiento creativo o de la construcción del conocimiento, sino también a la expresión más amplia de la persona en diversos campos de su vida. En este sentido se pueden interpretar las características en que se han basado las potencialidades transformadoras de la persona creativa, a continuación se describen dichas características:

- Generación:

No sólo como inventiva o descubrimiento de ideas en el acto de deliberación, sino como elaboraciones novedosas y constructivas de puntos de vista y posturas activas ante la realidad.

- Flexibilidad:

Se refiere no sólo a la apertura mental y potencialidad de restauración en la elaboración del conocimiento, sino también a una disposición vital del enfoque flexible de las situaciones de implicación personal en los acontecimientos de la vida diaria.

- Expansión:

No sólo en el campo de la productividad de ideas o de aportación en la construcción de nuevos conocimientos o de anticipación elaborativa mental; sino en la proyección futura de la vida, en la percepción, organización de las relaciones posibles anticipadas entre los sucesos vitales, sus pronósticos y evaluaciones.

- Autonomía:

Se refiere a la posibilidad de pensar independientemente, elaborar juicios propios, hacer autocorrección de las acciones, enfocar diferentes puntos de vista y argumentaciones, abrir espacios a la autodirección, la

autorregulación y el dominio de los acontecimientos y sucesos de la vida personal; el no conformismo y autodeterminación en el campo de los valores éticos, son propios de la persona autónoma y creativa.

En esta forma se dimensiona ampliamente la concepción de la persona creativa integrando en forma explícita y abarcadora, la comprensión de características funcionales de la personalidad

Al abordar las características funcionales y de contenido propio de la persona creativa, se está apuntando a la conceptualización de tipos ideales que se denominarán: "personas reflexivas, creativas e íntegras", en PRYCREA.

4.4.4. Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad, según PRYCREA.

Hasta la fecha, el proyecto PRYCREA, que aún avanza en sus investigaciones, propone la aplicación de las siguientes cinco estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad

- IC: Comunidad de Indagación.
- ICC: Indagación Crítico Creativa.
- ATA: Aprendizaje por Transferencia Analógica
- ECL: Eje de Creación Libre.

4.4.4.1. Comunidad de Indagación:

Una comunidad de indagación, es una asociación para deliberar mediante pensamiento de más alto orden, no se trata de una conversación, sino de un diálogo disciplinado, de acuerdo con el procedimiento de la indagación. En esta comunidad no se indica a los participantes que deben decir, sino que se crea el ambiente donde la persona encuentra qué es importante decir y lo que desea decir. Esta comunidad establece condiciones provocadoras de la creatividad del pensamiento de más alto orden, el cual se convierte en objetivo de la comunidad y de sus miembros. (González A. 1991).

La discusión filosófica que se da en la CI. es acumulativa, crece y se desarrolla y a través de ella los participantes pueden descubrir horizontes interminables. Aquí el arte del profesor consiste en evocar con habilidad los comentarios de los niños, de modo tal que propicie el desarrollo constante de la discusión y al mismo tiempo logre la mayor participación por parte de la clase.

El rol del profesor, a través de la discusión, es el de cuestionar con talento, alentar líneas de discusión convergentes y a veces divergentes, con el reconocimiento de que el diálogo a menudo es abierto y poco estructurado, el profesor aprenderá a reconocer oportunidades para que los niños

exploren nuevas perspectivas, del mismo modo que habrá oportunidades para indicar cómo las ideas se entrelazan y refuerzan unas con otras.¹⁷

La indagación es un proceso que se da en el pensamiento humano desde las primeras etapas de su desarrollo, las habilidades de indagación son un tipo particular dentro del repertorio de habilidades cognitivas que tiene una significación de práctica autocorrectiva para el razonamiento humano.

4.4.4 2. La Indagación Crítico Creativa:

Es una estrategia desarrollada por Lipman y presentada a través de su programa **Filosofía para Niños**, apoyado en la crítica respecto a que la imagen del niño tradicionalmente ha sido dada desde la lógica adulta, de la

misma manera, Lipman se apoya en que las habilidades de razonamiento están correlacionadas con la adquisición de significado, y en que ningún plan educacional será valioso a menos que resulte de experiencias significativas en la escuela y más allá de la escuela.¹⁸

La ICC, se inicia con la presentación holística del material, donde el maestro hace recuperar a los niños los conocimientos anteriores relevantes y

¹⁷ LIPMAN, M. "Filosofía en el Aula". Pág. 196.

¹⁸ GONZALEZ, A. "PRYCREA, Desarrollo Multilateral del Potencial Creador". Pág. 80.

necesarios para el tema a abordar, los niños proceden a leer por sí mismos, solos y en silencio, el texto. Ninguna explicación, ninguna presentación de láminas interrumpe este proceso personal de lectura, el maestro observa en silencio respetando los tiempos de lectura de los niños.

Al terminar la lectura, cada niño formula preguntas sobre el material leído. La formulación de preguntas ha sido fomentada desde la comunidad de indagación y los niños distinguen la buena indagación de la indagación débil, porque ellos mismos han construido los criterios acerca de lo que es una buena pregunta. Poco a poco sus interrogantes se hacen cuestionadoras, profundizadoras, problematizadoras: es decir, críticas y creativas.

Todas las preguntas son recogidas en el tablero y a partir de ese momento se siguen procedimientos de discusión diversos en comunidad, a manera de un diálogo abierto o en equipos, en foros y paneles, mediante competencias con la mente o como actividades a realizar independientemente para luego dialogar sobre las respuestas en debate abierto. Los niños aprenden a reconocer las preguntas "de alto orden", que hacen reflexionar, que pueden ser enfocadas desde distintos ángulos y que hacen avanzar el conocimiento y la experiencia al llevar a profundizar, a investigar y a seguir indagando.

Los niños modifican los textos curriculares que se les presenten, sustituyendo las representaciones gráficas que los acompañan, así como las preguntas y actividades que, casi como regla general, cierran la lección. Esta contribución creativa, conduce a un texto remodelado por los niños. Son ellos los que han descifrado de manera autónoma los gráficos, ilustraciones, mapas, etc., que acompañan las lecciones. La indagación y la reflexión dialogada sobre los textos, permite captar lo que trata de sintetizar visualmente de un modo crítico y creativo. De esta forma los niños llegan a detectar errores y confusiones en gráficos e ilustraciones de todo tipo y crean sus propios sustitutos.¹⁹

4.4.4.3. Eje de Creación Libre:

PRYCREA desarrolla su estrategia Eje de Creación Libre (ECL), la cual se inicia en el ámbito de la ciencia ficción, con el tema de un planeta desconocido (la zaga del planeta), tomando elementos claves de la novela Pixie (Programa Filosofía para Niños de Lipman) que parte de una visita al zoológico para buscar la criatura misteriosa, Pixie narra la historia de como llegó a escribir su propia historia, esta historia es reelaborada por otras 4 que escriben sus compañeros de clase, esta elaboración y reelaboración, requiere al inicio de una atención mayor a hábitos reflexivos y a la lectura

¹⁹. GONZALEZ, A. "Desarrollo de la Creatividad, el Pensamiento, el Aprendizaje a Través de la Ciencia Ficción. Págs. 34, 35, 37.

comprensiva y está encaminada a plantear problemas filosóficos como son: la identidad personal, la corporalidad, la realidad de las relaciones y las reglas, el carácter de las razones y las excusas.

Para PRYCREA, el ECL, es una de las estrategias que busca desarrollar, fortalecer o incrementar las habilidades de lectura y escritura y la creatividad en un ámbito de ciencia ficción, con el tema de un planeta desconocido, lo que le concede un carácter lúdico. La ciencia ficción es una zona intermedia entre la ciencia y la literatura, que hace hincapié en lo que podría ser; pero además permite el tratamiento de toda clase de temas y asuntos, desde los más cercanos a la naturaleza, hasta otros más sutiles relacionados con los sentimientos, la comunicación, a los dilemas morales, sin renunciar a la fantasía, la imaginación y el divertimento.²⁰

El ECL consta de seis bloques, se inicia con la elaboración del concepto de creatividad y se continúa con otros cinco que giran alrededor del planeta misterioso.

Para elaborar el concepto de creatividad se procede a través de comunidades de indagación, partiendo de los saberes previos que poseen los niños, dichos conceptos se van mejorando y perfeccionando a medida

²⁰ GONZALEZ, A. "Desarrollo de la Creatividad, el Pensamiento y el Aprendizaje a través de la Ciencia Ficción". Pág. 38.

en que se suceden las sesiones relacionadas con las actividades que se llevan a cabo en la saga del planeta misterioso y con la argumentación que sobre los momentos creativos encuentran en cada uno de los trabajos realizados.

A partir de sesiones de relajación se imaginan el planeta, cómo son los seres o criaturas que habitan allí, cuáles son sus costumbres y qué peripecias ocurren cotidianamente en este lugar. Pasan luego a proponer nombres para identificar el planeta, cada alumno aporta el suyo, se comparte, se argumenta y luego se elige un solo nombre.

Los alumnos dan cuenta de todas aquellas imaginaciones relacionadas con la vida en el planeta y se inicia la creación de narraciones que tienen que ver con la forma de vida de los seres, su descripción física, la forma de alimentarse, de trasladarse, de comunicarse... estas narraciones se apoyan con ilustraciones y modelos que realizan con material de desecho. Las producciones escritas se ponen a consideración del grupo, donde a partir de la técnica competencia con la mente, se enjuician y se califican en Altas, Medias y Bajas, según los momentos creativos encontrados en ellas, los alumnos reelaboran sus escritos por sugerencias del mismo grupo, o sea, que los niveles de escritura y lectura, se incrementan en la medida en que se construyen nuevas producciones relacionadas con aventuras, hazañas, momentos inesperados y otras ideas que se le ocurran a los alumnos. Se

pretende entonces, que el alumno escriba, socialice lo que produce y mejore sus producciones, así se va promoviendo la organización y estructuración lógica de los relatos, produciendo una interacción entre lo que se imagina y lo que escribe. González A. (1996). La traducción de lenguajes (musical, gráfico, plástico, gestual, dramático) es un elemento clave en el ECL porque permite la consecución de actividades placenteras de escritura y lectura. Los niños identifican sus criaturas con aquella música no cotidiana para el alumno (Mozart, Beethoven, Isao Tomita...), llegan entonces a identificar el ambiente de las criaturas con una determinada música, escriben espontáneamente, confrontan sus producciones, llegando a la integración del lenguaje con el drama denominado "*síntesis expresiva*", (González, A. 1996) que lleva a los alumnos a dramatizar diálogos, elaborados sobre narraciones construidas y enriquecidas en grupos de trabajo colectivo. La preparación de guiones y material para elaborar representaciones de las narraciones, lleva a que todo el grupo participe y a la vez que se valoren sus trabajos no sólo escritos sino también todos aquellos otros que se generaron a partir del lenguaje y sus diferentes traducciones.

El ECL pone de manifiesto el énfasis en la fantasía, la traducción del lenguaje y la comprensión reflexiva a partir del enjuiciamiento de la producción escrita y su mejoramiento posterior. Los niños alternan las sesiones de generación con las de evaluación.

4.4.4.4. Aprendizaje por Transferencia Analógica:

Antes de referirnos a la operacionalización como estrategia, es importante destacar el papel de la analogía y la metáfora en la enseñanza; son muchos los autores que los han considerado dentro de su arsenal argumentativo; Perelman y Olbrechts T. y Peca, consideran la metáfora como el centro del pensamiento filosófico y el pensamiento creador en general. La analogía está presente con fuerza en la argumentación no formal y sustenta visiones filosóficas o religiosas sobre el universo o sobre el conocimiento. El valor argumentativo de la analogía, se muestra con claridad si se la entiende como similitud de estructuras que tendrían forma A; B como C: D. La analogía es entonces la semejanza de dos relaciones, cuya función central es la aclaración del tema explicado en una relación desconocida con base en otra más familiar.

Aristóteles en el arte poético se refiere a la metáfora como una analogía condensada, ejemplarizada con *"la vejez es a la vida lo que tarde es a día"*.

Es la analogía, una conexión donde se establece una relación de semejanza entre relaciones del mismo tipo. En ella se conectan los conceptos abstractos con los conocimientos previos y la experiencia del que aprende, es en esta medida como se constituye en "la más poderosa de las técnicas

del hemisferio derecho, porque explicita el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje" Verlee, Linda (1986).

El aprendizaje por transferencia analógica (ATA) convalida la teoría del paradigma crítico - reflexivo, planteado desde PRYCREA, cuando se sustenta que "el conocimiento y la verdad, son sumamente sistémicos y holísticos"²¹, en cuanto en la analogía se centran los procesos de reconocer y comprender pautas y principios generales, que confieren un significado a hechos específicos.

El razonamiento analógico implica diversas metáforas; la analogía es la base de la metáfora.

El utilizar analogías en la clase, implica una mejor comprensión y apropiación del conocimiento, desarrollando la capacidad de escucha, el razonamiento, la apertura mental y estimulando la escritura.

Las analogías pueden ser utilizadas con efectividad en las diferentes áreas y en las diferentes etapas de la enseñanza: en la presentación del tema por parte del profesor, quien al presentar una analogía debe tener muy claro

²¹. GONZALEZ, A. "PRYCREA. Pensamiento Reflexivo y Creatividad" (1994). Pág.30.

qué es lo esencial, qué debe aprender el alumno, y cuanto más cercana sea la analogía al tema, mayor significación tendrá dicho aprendizaje para el alumno. Durante el proceso, *(a analogía puede ser usada por el profesor y los alumnos*

Al final como verificación del conocimiento, el dominio, la comprensión real y su ampliación; es decir, la función de la ATA es la de generalización, comprobación, aplicación y transferencia de lo aprendido hacia el campo de la analogía, y mediante su uso emplear el conocimiento que tiene y ver en qué medida está bien estructurado, claros los conceptos, dando cuenta del grado de comprensión del texto.

En la anterior descripción de las estrategias empleadas por PRYCREA, observamos la importancia de éstas para el logro de la amplitud de pensamiento y la creatividad que llevan al sujeto a un mejor desempeño en todas las áreas; personal, porque conduce al aumento de la propia estima; social, porque hace posible que se mejore la comunicación y argumentación de las ideas, dentro y fuera del grupo en el que el niño se desempeña; intelectual, porque le permiten ampliar la capacidad para encontrar y plantear problemas, y aportar soluciones, en pocas palabras, hacen que el niño aprenda y transforme su realidad de una manera creativa.

El empleo que se da al diálogo reflexivo, a la transferencia analógica, a la indagación crítica y a la anticipación creativa, llevan al niño a unos procesos de lectura y escritura potenciados en su posibilidad de expresar y comprender a través del manejo adecuado del lenguaje.

4.5. PENSAMIENTO Y LENGUAJE:

4.5.1. Génesis:

El hombre ha buscado darle explicación a sus realidades internas y externas, comprenderlas, darles identidad y sentido y el lenguaje a través de sus múltiples expresiones: la música, el teatro, la poesía, la pintura y la literatura, entre otros, representa el vehículo que permitirá racionalizar o conceptualizar para hacer claro lo confuso, para descifrar lo que subyace, lo que está implícito, para manifestar el sentido y el significado de todo aquello que es de interés para el sujeto, que lo lleva a encontrar una aproximación a la realidad y a satisfacer el deseo de conocimiento.

Por todo lo anterior, es importante recordar, que hacia la década del 60 comienzan a producirse cambios muy importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño.

Se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Hasta esta época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil, se ocupaban predominantemente del léxico, es decir de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y se estudiaba cómo variaba la proporción entre estas distintas categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etc... Pero ningún conjunto de palabras, por vasto que sea constituye de por sí un lenguaje: mientras no tengan reglas precisas para combinar esos elementos produciendo oraciones con sentido, no tenemos aún un lenguaje.

Precisamente el punto donde los modelos asociacionistas fracasan es este: ¿Cómo dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas? Hoy día está demostrado que ni la imitación, ni el reforzamiento selectivo -los dos elementos claves del aprendizaje asociacionista- pueden dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas.

El modelo tradicional (asociacionista), de la adquisición del lenguaje es simple: en el niño existe la tendencia a la imitación, y en el medio social que le rodea existe la tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas que corresponden a sonidos o pautas sonoras complejas

(palabras) del lenguaje propio a ese medio social. Cuando el niño produce un sonido que se asemeja a uno de los sonidos del habla de sus padres, éstos manifiestan alegría, gestos de aprobación y cariño, etc. De esta manera el medio va "*seleccionando*" del vasto repertorio de sonidos iniciales salidos de la boca del niño, solamente aquellos que corresponden a los sonidos del habla adulta. A esos sonidos hay que darles un significado, para que se conviertan efectivamente en palabras.

En este modelo, el problema se resuelve así: los adultos presentan un objeto y acompañan esta presentación con una emisión vocálica en repetidas ocasiones, entonces, el objeto termina por convertirse en signo de dicha emisión sonora y por lo tanto se hace "*palabra*".

La visión actual del proceso, acorde con los planteamientos de PRYCREA es radicalmente diferente: En lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que tratando de comprenderlo formula hipótesis, busca establecer relaciones, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática (que no es una copia deformada del modelo adulto, sino su creación original).

En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

Un ejemplo concreto bastará para mostrar la diferencia de óptica. Todos los niños hispano hablantes, alrededor de los 3 - 4 años, dicen "yo *lo poní*", en lugar de "yo *lo puse*". Clásicamente se trata de un "error" porque el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares, pero cuando analizamos la naturaleza de dicho "error" la explicación no puede ser un "se equivoca" porque lo hacen siempre de la misma manera, tratan todos los verbos como si fueran regulares (diciendo "yo *ací*, yo *andé*, *está rompido*'). Después de todo así como comer da comí, correr da corrí, poner debería dar poní, etc.

Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir, el error es sistemático, llamar a esto simplemente error es poner en evidencia nuestra ignorancia. El niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, ni por reforzamiento selectivo, lo hace porque busca en la lengua una regularidad y una coherencia que hará de ella un sistema más lógico de lo que es.

En suma lo que antes nos parecía un "error", por falta de conocimiento, nos parece ahora como una de las pruebas más tangibles del sorprendente

grado de conocimiento que los niños de esa edad tienen acerca de su lenguaje.

Hechos como este, que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje del niño, dan testimonio de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total.

Se demuestra así que lo que podría llamar errores constructivos o respuestas que se apartan de las respuestas correctas, lejos de impedir alcanzar éstas, permiten alcanzar logros posteriores.

El énfasis inicial de la psicolingüística contemporánea en los aspectos sintácticos, fue así no solamente porque se trataba de un tema prácticamente inexplorado hasta entonces, sino fundamentalmente, porque la nueva psicolingüística se constituye gracias a la teoría lingüística de Noam Chomsky (1974 - 76). La gramática generativa propuesta por este autor da un lugar privilegiado al componente sintáctico.

Ahora bien, ¿Qué tiene que ver todo esto con el aprendizaje de la lectura y la escritura? mucho y por varias razones; porque siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si suponemos que

el sujeto que va a abordar la escritura, posee ya un notable conocimiento de la lengua materna. Porque es fácil mostrar que muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua escrita son tributarias de lo que se sabía antes de 1960 sobre la adquisición de la lengua oral. No se trata entonces de transmitir un conocimiento, sino de hacerle tomar conciencia de un conocimiento que ya posee el sujeto.

Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela conoce ampliamente la lengua materna y utiliza este conocimiento, adquirido por sus propios medios, en sus actos de comunicación cotidianos.

A partir de Chomsky se ha hecho corriente en psicolingüística la distinción entre competencia y desempeño, esta distinción nos pone en guardia contra la tendencia a identificar el saber real de un sujeto sobre un dominio particular con su desempeño efectivo sobre dicho dominio en una determinada situación.²²

Difícilmente la escuela hubiera podido asumir este "*saber lingüístico*" antes de que la psicolingüística de Chomsky lo hubiera puesto en evidencia; pero ¿podemos continuar actuando como si el niño no supiera nada de su propia lengua? ¿Podemos continuar actuando de tal manera que lo obliguemos a

²² FERREIRO, E. TEVEROSKY, A

ignorar todo lo que sabe acerca de su propia lengua o código propio?

Si observamos lo que aquí se afirma, vemos que se hace referencia a algunos puntos esenciales propuestos por PRYCREA.

"Los niños procesan sus experiencias al reflexionar sobre ellas" para el caso del lenguaje, es el mismo niño quien va construyendo un sistema, un lenguaje estructurado partiendo de su relación con el medio y a través de sus frecuentes *"errores sistemáticos"* para dar sentido a todo lo que lo rodea y para encontrar esa interacción entre las palabras y el entorno.

¿Cómo lo logra? no con la visión fraccionada de las palabras que ofrecía el enfoque asociacionista sino de una forma globalizada, total, que da sentido a todo aquello que desea aprender.

"El sentido está ligado a la estructura y las estructuras están compuestas de relaciones". (Lipman) relaciones que establece el niño en los actos de cognición cotidianos que mientras más numerosos son más enriquecen el pensamiento en cuanto a logros en la adquisición de significados. *"Ya Vigotsky había señalado que el pensamiento es la internalización del diálogo"*, el diálogo genera reflexión y ésta lleva a considerar alternativas, a

prestar atención a los significados y definiciones, a efectuar todas aquellas operaciones mentales de autocorrección, autorregulación y expansión.

Es entonces a través del lenguaje como se eleva la calidad del pensamiento y mediante éste como adquiere y perfecciona su lenguaje el niño.

El niño empieza su aprendizaje mucho antes del ingreso a la escuela, todo aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa, los conocimientos básicos adquiridos por el niño con antelación a la escolaridad. El aprendizaje escolar está basado en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico, mientras que los primeros aprendizajes del niño se dan a partir de la imitación del adulto, de la información que adquiere mediante las respuestas a sus preguntas y en general de todas sus experiencias y relaciones con otras personas y con el medio.

Vygotsky plantea que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros niños, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que logran hacer por sí solos.

Cuando un niño por sí solo resuelve un problema, nos indica su nivel de desarrollo real, es decir, las funciones que ya han madurado en él; pero cuando es capaz de resolver problemas, que no pueden resolver por sí

mismos, con la ayuda de otro, nos está indicando aquellas funciones que todavía no han madurado, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado potencial.

Es esto lo que define Vygotski como "zona de desarrollo próxima, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"

La zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, permite trazar el futuro inmediato del niño en cuanto a dinámica evolutiva se refiere y nos proporciona una evidencia de la importancia del aprendizaje socializado, de los saberes previos de conocer el nivel de desarrollo del niño, puesto que éste solamente puede aprender lo que esté presente a nivel de su interior evolutivo.²³

4.5.2. El Lenguaje Integral, Un Camino Fácil para el Desarrollo del Lenguaje:

Kenneth Goodman, habla sobre el lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, su tesis apunta a reconocer que el aprendizaje del

²³ VYGOTSKI. Lev. "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores". Capítulo VI. Pág. 130- 140.

lenguaje se vuelve tan fácil en la escuela, como fuera de ella, es más interesante, divertido, más estimulante, cuando se aprovechan todos aquellos saberes que posee el niño. Recrear el lenguaje que trae el niño es la tarea que convoca al mismo niño, a maestros, compañeros, familia y comunidad, y se hace fácil, cuando se presenta de manera natural y real, cuando está integrado, tiene sentido, es interesante, relevante, le pertenece al alumno y como tal, él elige utilizarlo. Los niños llevan a la escuela junto con el lenguaje que ya han aprendido, la tendencia natural de querer encontrar sentido en el mundo; cuando la escuela divide el lenguaje a pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo. Finalmente, los alumnos empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido. Nos toca a los maestros, proveer a los alumnos un lenguaje integrado, significativo, relevante, la base del lenguaje integral se apoya en cuatro pilares humanísticos - científicos:

4.5.2.1. Una teoría sólida acerca del aprendizaje:

El aprendizaje del lenguaje es fácil cuando es integral, real y relevante, cuando tiene sentido y es funcional, cuando tiene en cuenta el contexto de su uso y cuando el alumno elige utilizarlo.

El lenguaje es tan personal como social. Está impulsado desde adentro por la necesidad de comunicación y está moldeado desde afuera según las normas de la sociedad. Los niños aprenden también el lenguaje que incluso son capaces de superar programas escolares contrarios a la producción.

El niño aprende el lenguaje a medida que aprende a través del lenguaje y acerca del lenguaje, en el contexto de auténticos hechos de habla y de lectoescritura. No existe ninguna secuencia de habilidades en desarrollo del lenguaje. Enseñarles a los niños acerca del lenguaje no facilita su uso; la noción acerca de que "primero se aprende a leer y después se lee para aprender" es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente.

El desarrollo del lenguaje es aprender a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo, en el mismo contexto en el que nuestros padres, nuestras familias y en general nuestras culturas, se lo encuentran. El desarrollo cognoscitivo y lingüístico, son totalmente independientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento.

El desarrollo del lenguaje, es un logro a la vez personal y social.

4.5.2 2. Una Teoría del Lenguaje:

El lenguaje es una totalidad indivisible. Reconoce que las palabras, los sonidos, las letras, las frases, las cláusulas, las oraciones, los párrafos, son como las moléculas, los átomos y las partículas subatómicas de los objetos. Las características de las partes, pueden ser estudiadas pero el todo siempre es más que la suma de las partes.

El lenguaje sólo es lenguaje, cuando está integrado. El texto, o sea, el discurso en el contexto de un hecho de habla o de lectoescritura es en realidad, la misma unidad funcional, el todo más sencillo con sentido. Cuando los maestros y sus alumnos ven palabras, frases y oraciones, lo hacen siempre en el contexto de textos completos y reales, que forman parte de las experiencias lingüísticas auténticas de los niños. Tanto la escritura como la lectura, son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores tienen que decidir cuanto ofrecen, para que los lectores puedan inferir y recrear lo que el escritor creó. Los lectores tendrán presente su conocimiento del texto, sus propios valores y sus experiencias, para encontrarle sentido al texto. Los escritores deben conocer la sensibilidad de su audiencia y los lectores, la sensibilidad del autor. Los escritores auténticos, tienen algo que decir y los lectores auténticos saben como entender y responder.

4.5 2.3. Una Visión de la Enseñanza:

Los métodos de *"lenguaje integral"* entienden que el aprendizaje se da en cada niño. Procuran crear ambiente e interacciones sociales apropiadas e influir en la velocidad y la dirección del aprendizaje personal. El maestro guía, apoya, monitorea, alienta y facilita el aprendizaje. Son conscientes de la universalidad del aprendizaje humano y de los procesos lingüísticos y cognoscitivos, pero comprenden que cada alumno puede seguir caminos diferentes. Nunca están totalmente satisfechos. Siguen tratando de hacer más relevante el currículo, de proveer la clase de experiencias lingüísticas tan auténticas e importantes, como las que ocurren fuera de la escuela, de llegar a cada niño y ayudarlo a ampliar su competencia lingüística a medida que continúa aprendiendo a través del lenguaje. El maestro sabe como observar a los niños y como ver sus potencialidades y sus necesidades y saben cual es ese momento mágico, en el cual los niños están ya listos para aprender y hasta donde podrán llegar con poquísima ayuda... Vigotsky denomina a esto, la zona de desarrollo próximo. El maestro sabe como detectar esta zona y como ayudar al niño. Son iniciadores, saben como crean situaciones estimulantes de aprendizaje y contextos sociales de uso del lenguaje. Son mediadores como dijo Paulo Freire, son liberadores que liberan al niño para usar sus conocimientos, sus estrategias de aprendizaje y la curiosidad en su máxima expresión, sin límites arbitrarios.

4.5.2.4. Una Visión del Currículo:

Si el lenguaje se aprende mejor y más fácilmente cuando es integral y está en su contexto natural, la integración es un principio fundamental para el desarrollo lingüístico y el aprendizaje a través del lenguaje. De hecho, el desarrollo del lenguaje y el contenido aprendido, llegan a ser un currículo doble. Desde el punto de vista de los alumnos, es el único que enfoca lo que se aprende y que toma en consideración el objetivo que tiene el uso del lenguaje. Para el maestro hay una doble tarea: primero, la de ofrecer el máximo de oportunidades a los alumnos que participan en hechos auténticos de habla y lecto-escritura y, por otro, deben investigar temas específicos. El maestro evalúa tanto el desarrollo lingüístico, como el cognoscitivo. Los procesos de hablar, escuchar, escribir y leer, tienen lugar en el contexto de las exploraciones del mundo: las cosas, los hechos, las ideas y las experiencias que los niños tiene fuera de la escuela y de este modo, incorpora toda la gama de funciones lingüísticas, orales y escritas. Se convierte en un currículo amplio y rico que comienza con el lenguaje y el conocimiento que el alumno posee y construye acerca de ellos.

El proyecto PRYCREA, los procesos lingüísticos se integran: los niños hablan, escuchan reflexivamente, escriben y leen de acuerdo a sus necesidades. Por ejemplo en el caso del eje de creación libre, si deseamos dramatizar un cuento, entonces, se escribe el cuento, se lee, se escribe un guión o un plan y varios miembros del grupo participan como actores,

organizadores del espacio, como el público. Si el grupo estudia sobre los animales mamíferos, pueden conversar, indagar, criticar, recomponer textos, leer materiales relacionados, planificar y escribir carteles, hacer anotaciones, presentar informes. Si vamos a trabajar sobre los derechos humanos, podemos representar situaciones de la vida real, donde se violan éstas y donde se respetan, se pueden ampliar desde los intereses de las niñas, se puede trascender a matemáticas, etc., se pueden integrar las funciones del lenguaje y enriquecer la integración desde el currículo.

No es fácil lograr la meta de ofrecer opciones, de hacer sentir a los niños dueños de lo que hacen, de darles actividades o que propongan las mismas, lo importante es que lo que se haga tenga sentido para todos.

Algo importante es, como lo propone Goodman, hacer que los profesores de diferentes áreas se comuniquen, se ayuden, planeen el trabajo considerando el lenguaje integral en todos los sentidos, en nuestro caso, maestras de todas las materias en la básica primaria, se nos hace más difícil pero no imposible. Goodman plantea entonces organizar el currículo desde tópicos o temas, ya que la unidad provee un núcleo de interés para la investigación, la utilización del lenguaje y el desarrollo cognoscitivo.

Adoptar el ambiente físico, utilizar todos los espacios posibles, una educación abierta, dinámica, integradora, es la que propone PRYCREA,

estando totalmente de acuerdo con los planteamientos de Kenett Goodman:
integrar el conocimiento mediado por el lenguaje integral.

4.6. FUNCIONES PSICOSOCIALES DEL LENGUAJE:

Las funciones psicosociales del lenguaje, entran a formar parte básica en nuestro trabajo, ya que por ellas y a través de ellas, hemos permitido que cada una de las estrategias aplicadas, se recreen de forma continuada y eficiente.

4.6.1. El Lenguaje como Estructurador de la Personalidad:

La imagen que el niño o la niña tiene de sí mismos, está dada a partir del lenguaje y significación social en el mundo de vida de todos quienes lo rodean: padre, madre, hermanos, familiares, maestros, amigos.

Esta imagen toma en cuenta todas aquellas manifestaciones y representaciones de lo que significa para otros y para sí mismos.

Buscar espacios de sensibilización para que los niños puedan preguntarse sobre sí mismos y sobre los otros, cómo son, por qué son así, por qué le gusta o no le gusta ser niño, o ser niña, etc., permite que cada uno pueda encontrar el sentido de su existencia y a la vez proyectar todo su ser hacia

el mundo de participación activa que le exigen las situaciones que lo rodean.

El deseo de saber se activa en la medida en que se desbloqueen los sentidos, por lo tanto, el cuerpo como primer yo, es el principal recodificador de mensajes y sensaciones corporales, desde el nacimiento hasta la muerte. Al desarrollar esas capacidades de sentir que tiene el cuerpo como referente primario de identidad, estamos permitiendo encontrar sentido a aquellos gestos, expresiones, producciones escritas, gustos, debilidades y fortalezas, que manifiestan los niños y que nosotros como maestros en este caso específico, podemos interpretar y propiciar acciones comunicativas, valorativas de la identidad infantil, y promover el paso natural de la expresión corporal a la pictográfica, a la musical, a la escrita y viceversa, precisamente desarrollar la autoexpresión creativa del niño, a través de la ciencia ficción, trabajada mediante el uso de diferentes lenguajes, en el eje de creación libre, es uno de los principales propósitos de PRYCREA.

4.6.2. El Lenguaje Orientador de las Acciones:

El habla se convierte en orientadora de la acción a medida que la capacidad lingüística avanza en la niñez. La historia del proceso de internalización del lenguaje, es también la historia de la socialización tanto intelectual como moral (Vigostky, 1978).

La producción oral cobra sentido porque se ha pensado dirigida para que otros la reciban. Esta se fortalece en la medida en que la lectoescritura fomente el sentido de su independencia desde la infancia. El maestro consciente del papel de las acciones comunicativas propicia el intercambio, por ejemplo, de la construcción de normas de convivencia, la argumentación de trabajos realizados, la valoración y comparación permanente de las diferentes producciones. *"Yo aprendo del otro, cuando constato de manera crítica la diferencia, que es la fuerza que me empuja a crecer"*. El buen razonamiento en las habilidades para clarificar, hacer conexiones, sustentar opiniones, ofrecer ejemplos y contraejemplos es un buen indicio para lograr el paso del lenguaje interpersonal al intrapersonal e interiorizado de las preocupaciones que en torno a la vida, las costumbres, los fenómenos naturales, se tejen en la cultura de lo escrito y lo oral. Sugerir y promover la observación de los rasgos distintivos de las comunidades, es reconocer la cultura de las mismas, por lo tanto la familia y el maestro, como mediadores de esos saberes deben motivar y permitir la reproducción cultural de todas aquellas manifestaciones del lenguaje, esto facilita en el niño la apropiación consciente de lo escrito.

Y como lo dice Paulo Freire *"la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra escrita"* mientras más posibilidades de contacto con lo cultural,

tenga el niño, mejor será su capacidad para enfrentarse a leer y a escribir de una manera creativa y productiva.

4.6.3. El Lenguaje como Fuente de Goce y Creación:

La traducción e integración de lenguajes en el eje de creación libre, provocan en el niño, la posibilidad del disfrute lúdico. El niño canta, baila, dramatiza, expresa, escucha, lee y escribe con sentido. Desarrolla estrategias de comunicación oral y escrita a partir de diversas actividades simbólicas de distinto orden, constituyendo sistemas de lenguaje, que como tal se convierten en estrategias para la apropiación gozosa de la lectura y la escritura.

4.6.4. Sobre la Lectura y la Escritura: Enseñanza y Educación:

En el ámbito de la educación, pocos temas han sido debatidos en los últimos años, como el que se refiere a la enseñanza - aprendizaje de la lectura y la escritura y pocas profesiones, si acaso alguna ha sido tan duramente criticada como la docente en lo que se refiere a su papel en el desarrollo de este proceso.

La enorme preocupación que suscita la existencia de nuestra población de muy bajos niveles de comprensión de lectura y de la expresión escrita, no

puede hacernos olvidar que el desarrollo de estos procesos es sólo parte de una actividad educativa total que transcurre en una determinada situación. Se entiende como situación educativa (Rosenblatt, 1988) aquella en la que se dan continuas transacciones entre personas, alumnas y maestros y entre éstas y su ambiente escolar, social, cultural.

El acto educativo, cualquiera sea su contenido, se va construyendo a través de esas transacciones, con el aporte de la experiencia del mundo y de sí mismas de las personas que participan en él.

Al hablar de transacción, nos estamos refiriendo a un tipo de relación en la que existe un condicionamiento recíproco de todos los elementos que intervienen en ella. En este sentido el aprendizaje de los alumnos, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico a aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, la efectividad en las relaciones, son todos los elementos condicionantes de la actividad educativa y son a la vez condicionados por ella.

La actividad educativa es además una actividad social, cuya razón de ser es la formación de niños y jóvenes en el saber científico, humanístico, estético, moral, propio de su cultura. Sin embargo, este aspecto formativo, aunque enunciado en todos los documentos públicos sobre educación, aparece en la práctica completamente descuidado en aras de la enseñanza. La atención

del sistema educativo, en todos sus niveles, está centrada de enseñar, entendida la enseñanza como transmisión de conocimientos, pero fragmentada además de tal manera -en asignatura, métodos, estrategias, actividades, evaluaciones- que hemos perdido de vista en la educación. Podríamos decir de acuerdo con Stones (1992) que la educación se considera como un "*bien*", como un producto a entregar, y el medio para hacerlo es la escuela a través de los maestros. Lamentablemente, la obsesión por la enseñanza nos ha hecho olvidar que la función principal de la escuela, y por ende del maestro, es educar, lo cual trasciende la enseñanza.

Hay quienes dicen que la enseñanza estará en el futuro a cargo de las máquinas al igual que muchas actividades que hoy llevamos a cabo, pero EDUCAR es lo que nunca podemos dejar de hacer. Bruner (1987), en su obra la importancia de la educación, dice que hay por lo menos tres formas de actividad que serán específicas de la educación del futuro, puesto que ninguna máquina será capaz de realizarlas tan bien como nuestro cerebro. En primer lugar, está de formas talentos individuales para la investigación y el desarrollo, y cuando Bruner se refiere a "investigación y desarrollo" aclara que éste es en el sentido de "detectar problemas más que de solucionarlos".

Una segunda forma de actividad específica de la educación, es la de adiestrar a las personas para "prestar servicios no previstos", lo cual tiene que ver con la "realización de actos que dependen de una respuesta de alguien o de algo como acto previo". En otras palabras se refiere a las acciones que llevamos a cabo los miembros de una sociedad, desde las diferentes posiciones que ocupamos en ella, respuesta a las demandas y exigencias de la interacción social.

En tercer lugar, algo que los seres humanos pueden producir y las máquinas no, es el arte en todas sus formas: "el arte visual, el arte de cocinar, el arte de amar, el arte de hablar, de ir más allá de la necesidad de adaptación, para encontrar la expresión del talento humano". No hay duda de que estas tres formas de actividad seguirán siendo un desafío para la educación del futuro.

Existe diferencia entre enseñar la técnica de un arte en el arte, lo mismo que entre enseñar el conocimiento científico y educar en el conocimiento, igual diferencia puede señalarse entre enseñar a leer y a escribir y educar en la lectura y la escritura. Enseñar a leer y escribir es guiar al niño en el conocimiento, interpretación y producción de símbolos escritos, pero educar en la lectura y la escritura, es además, crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y explore todas las posibilidades que ellas le

brindan yendo al encuentro del conocimiento, la emoción, el sentimiento, el placer estético.

Enseñar un conocimiento puede ser tarea relativamente fácil para quien lo domina, pero educar en el conocimiento, en cambio, sólo puede ser tarea de los verdaderos maestros capaces de despertar en el niño la sed de conocer.

Enseñamos en este sentido, cuando tratamos de comunicar no sólo un conocimiento, sino también la forma de utilizarlo, y sobre todo, las actividades y valores que lo rodean. A esto se refiere Bruner cuando sostiene que:

...No hay nada más fundamental en una disciplina, que su manera de pensar. No hay nada más importante al enseñarla, que darle cuanto antes al niño la ocasión de aprender esta manera de pensar: las formas de conexión, las actitudes, las esperanzas, las bromas y las frustraciones que la acompaña. (1987 Pág.72)

También la lectura y la escritura, implican formas de pensar, conexiones, actitudes que, o bien permanecen ocultas para el niño o bien aparecen para él tergiversadas. Así, la mayor parte de los niños a quienes se les pregunta ¿"para qué se escribe"?, contestan "para hacer tareas", y si la pregunta

es ¿para qué se lee? responden, "para estudiar la lección". Si creemos y nos formamos con esos pensamientos, como extrañarnos de que dejemos de leer y de escribir cuando ya no tenemos necesidad de hacer tareas ni de estudiar la lección.

La situación sería, quizá muy distinta, si le enseñáramos al niño, si le demostráramos, que la lectura y la escritura, aparte de ser socialmente funcionales, son puertas abiertas a lo desconocido, maneras de penetrar en mundos llenos de misterio, formas de mirar en uno mismo, tanto como en los otros. Al hacer ésto estaríamos educando en la lectura y la escritura, permitiendo que el niño se internara en ellas para explorarlas y para descubrirlas cuanto de mágico hay en libro, como así también en una página en blanco cuando le vamos dando vida a medida que escribimos.

Cuando presentamos la lectura y la escritura, como necesidades prácticas: para pasar de grado, para estudiar una carrera, para conseguir un buen trabajo, aún para saber más, es muy difícil lograr que el niño se interese por su aprendizaje. El no puede reconocer la importancia de cosas que están tan alejadas de su mundo real, de su mundo de hoy que es el único que cuenta para él (Bettelhelm, 1983). Cometemos el error de poner el acento en el uso de la lectura y la escritura como herramientas útiles para el conocimiento de cualquier tipo, lo que sin duda son, pero ocultamos su

característica de ser al mismo tiempo, herramientas mágicas para introducirnos al mundo de los sueños, de los misterios, de la poesía.

Pensar, además, en términos de educación y solamente de enseñanza, nos lleva a plantear la necesidad de contribuir al desarrollo del niño como persona, algo que los docentes hemos descuidado en nuestro afán de instruirlo como alumno. Theodore Roszak (1985) en su obra *Persona/Planeta*, dice que todos nosotros aportamos a la vida y a la escuela "una identidad absolutamente inexplorada, radicalmente impredecible" y sostiene que: educar es desplegar esa identidad, y hacerlo con la mayor delicadeza, reconociendo que es el recurso máspreciado de nuestra especie, la verdadera riqueza de la humanidad".

Es tan importante para un niño aprender a leer y a escribir, como descubrir y desarrollar -como dice Roszak- cuál es su vocación, cuál es su yo, su personalidad, cuáles son los valores éticos y morales para los que está dispuesto a luchar. Si bien la familia juega un papel muy destacado en el desarrollo de ese proceso, no es menos cierto que la orientación del niño en tal sentido corresponde por igual a la escuela y sobre todo, a la maestra o maestro, cuya importancia en la vida del niño pasa muchas veces desapercibida.

Por regla general tendremos a repetir el mismo modelo de docencia en el que hemos sido educados. Por lo tanto, si queremos que el maestro eduque a los niños en la lectura y la escritura, su formación específica en esta área, tiene que considerar su propia educación en tal sentido. El maestro, por su parte, tiene que aspirar a determinadas metas en su formación, tiene que perseguirlas y, como contrapartida, las instituciones de educación superior deben brindar las condiciones requeridas para el logro de esas metas.

En su proceso de formación y actualización en el área de la lectura y la escritura, son tres por lo menos las metas que debe perseguir el estudiante maestro.

Primera: Llegar a ser Lector y Escritor:

¿Qué significa ser lector? ¿Es lo mismo ser lector que saber leer? indudablemente no es lo mismo. Por lo menos el uso corriente le ha dado a estas dos expresiones un sentido distinto. Decimos de un niño que "ya sabe leer" y de otro que es "un lector". ¿Qué es lo que distingue a uno del otro? una primera respuesta podría ser "el hábito", pero el hábito, va unido a otra característica que establece quizá, la verdadera diferencia: el gozo de la lectura o "el deseo" al decir de Roland Barthes (1987). Ese deseo que lleva al lector a permanecer absorto en la lectura, indiferente al mundo exterior en un estado que lo aproxima al del "enamorado o el místico".

Y ser escritor, ¿qué significa? De manera muy simple, podríamos decir que es quien utiliza la escritura en forma habitual. Pero, ¿es eso suficiente? ¿qué hacemos cada uno de nosotros con la escritura? ¿para qué la usamos? ¿Cuáles son los contextos en los cuales nos servimos de ella? ¿cuáles las motivaciones? y la pregunta más importante: ¿Hasta dónde debe llegar nuestro desarrollo como escritores para convertirnos en maestros que enseñamos a escribir?

En todo caso, la persecución de estas metas y la reflexión sobre ellas, compete tanto al futuro docente, como a la institución educadora, pero es el estudiante - docente quien puede decidir hasta qué punto dichas metas han de constituirse en algo absolutamente prioritario, no sólo para su profesión sino para su misma vida. Lo que debe ignorar, sin embargo, es el hecho de que sólo un lector y un escritor habitual de texto de distinto tipo, es decir, sólo un verdadero actor de los procesos de lectura y escritura, está en condiciones de orientar a otros por ese camino.

Segunda : Saber sobre los Procesos de Lectura y Escritura y sobre su Aprendizaje.

Saber sobre esos procesos significa tener un conocimiento profundo de la teoría y la investigación en el área. El profesional de la docencia tiene que formarse sobre la base de un cuerpo sólido de conocimientos científicos que

le permitan comprender en que consiste el aprendizaje humano y, en nuestro caso, cómo se logra el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tercera: Saber hacer la Práctica Pedagógica en esa Area.

El hacer pedagógico no depende de la aplicación mecánica de ciertos procedimientos. Depende de un conocimiento y una reflexión profunda de las teorías de la materia a enseñar y del aprendizaje de la misma.

El maestro debe empeñarse en la consecución de esas metas, pero tiene que contar para ello con las condiciones que las hagan posibles. Se puede contribuir para el logro de las metas propuestas, brindando espacios para la realización cotidiana de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los participantes. Es necesario crear oportunidades para que leer y escribir sean actos corrientes en la vida del maestro, pero no como actos impuestos desde afuera, sino como necesidades sentidas desde adentro. Si al estudiante se le orienta a leer sobre un tema para encontrar respuesta a las propias preguntas, para buscar argumentos con los cuales defender o refutar una determinada posición, para aprender a manejar conceptos que ayuden a entender situaciones y problemas de la vida real, para descubrir las propias potencialidades y el mundo interior, su actitud hacia la lectura y la escritura, puede ser muy distinta a lo que adopta cuando sólo ve en ellas instrumento de estudio. Es posible que la aversión a leer y a escribir

cambien radicalmente cuando el estudiante se vea guiado a hacerlo sobre temas que, aunque académicos tengan para él un sentido más personal, como por ejemplo, la posición adoptada ante una obra o un autor, la forma en que ha estudiado un problema, el proyecto que quiere desarrollar, lo que cree estar aprendiendo sobre el tema, las dificultades encontradas, la manera que ha intenta resolverlas, la alegría de los descubrimientos realizados, etc.

No sólo aprendemos a leer leyendo o a escribir escribiendo, sino reflexionando y discutiendo sobre lo que leemos y escribimos.²⁴

4.7. IMPORTANCIA DE UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA.

"Cada vez es más evidente que los egresados de las escuelas en sus diferentes niveles, presentan serias deficiencias en su formación académica; no saben leer ni escribir correctamente; no saben expresar y argumentar verbalmente sus ideas, y sobre todo, son incapaces de pensar bien por si mismos ^{1,25}

El pensamiento es una habilidad del intelecto que puede ser aumentada independientemente de éste, mediante el empleo de algunas estrategias

²⁴ DUBOIS, M. "Memorias, Segundo Congreso Nacional de Lectura". Venezuela, 1995.

²⁵ GONZALEZ, A. "PRYCREA, Desarrollo Multilateral del Potencial Creador". Pág. 64.

educativas, así como el artista puede desarrollar su capacidad creadora o su habilidad en el manejo del pincel.

No puede asegurarse que el ser mejores pensadores nos haga más inteligentes, pero sí que un programa de ejercitación en tareas que exigen reflexión, solución de problemas, y otras habilidades cognitivas, aumentan la capacidad de pensar y el repertorio de patrones de desempeño cognitivo.

Las sociedades reclaman mejores pensadores, más críticos y reflexivos, más creativos, aptos para tomar decisiones, plantear problemas, buscar soluciones, en fin, que reúnan las condiciones que precisa la excelencia.

Entendemos entonces que un programa para el trabajo escolar con los estudiantes, no puede estar centrado en la asimilación de contenidos, debe propender en todo momento por un proceso de desarrollo de las capacidades del intelecto, enseñar a pensar para que el estudiante aprenda a aprender y obtenga con esto resultados que van a facilitarle el aprendizaje de manera permanente y duradera.

4.8. EL CUENTO:

Apoyo metodológico para motivar la lectura comprensiva y la escritura creativa.

Se considera Literatura Infantil, a las manifestaciones y actividades con propósito lúdico o artístico, dirigidas al niño, a través de la palabra hablada o escrita. Así se puede decir que además del cuento, los arrullos, canciones, rimas, rondas, adivinanzas, juegos de palabras, trabalenguas, juegos dramáticos, leyendas, fábulas, novelas y dramas, entran en el género de la literatura infantil.

Es relativamente fácil seleccionar los géneros que tienen como base el ritmo, como las canciones, las rimas, poesías, etc., basta el sentido común para saber si les gustarán o no los niños. En cambio, hacer una atinada selección de cuentos no es tan sencillo, habrá que tomar en cuenta ciertas características para catalogar los libros de acuerdo con la edad e intereses de cada lector en particular, de un grupo de niños más o menos homogéneo, o de otro heterogéneo.

Los cuentos son sabios. En lugar de negar el miedo, lo afrontan y lo elaboran de una manera simbólica. El lobo, el ogro, el monstruo, la bruja, son personajes frente a los que se puede reaccionar y volcar en ellos lo que produce angustia. Esa angustia, que tantas veces es una sensación confusa e incierta, logra elaborarse en imágenes concretas y, de esa forma encuentra salidas. A los personajes que la representan, el niño puede odiarlos y castigarlos y ser más fuerte que ellos. Puede, incluso, utilizar su inmenso poder de lector, él lo cierra regresando a la "vida real". Así va

estableciendo esa sutil distinción entre ficción y realidad, tan necesaria para su existencia. En general, desde muy pequeños, los niños son capaces de intuir que él: *"hace muchos pero muchísimos años, en un lugar muy lejano"* o el simple *"había una vez"* son fórmulas de entrada a un mundo diferente del real, que se rige por sus propias normas. Para moverse con tranquilidad en estos dos territorios, el niño necesita un guía adulto que lo acompañe y le abra puertas, no un celoso guardián que le prohíba transitar por sus fronteras.

El ritual de escuchar o leer un cuento una y otra vez, es buscar, cada vez en el transcurso de la historia nueva claves para intentar descubrir un poco de sí mismos. Y cuando además se tiene la fortuna de escuchar el cuento cerca a un padre, una madre, un maestro que, con su voz cálida y su actitud protectora, transmiten seguridad, alegría, entusiasmo, el niño también recibe otros mensajes diferentes al del cuento: siente que es acogido, comprendido, valorado. Establece con el otro esa complicidad tan necesaria en la vida, esa posibilidad de sentirse vulnerable y capaz de aflorar aquellas emociones tan diversas que generan los cuentos.

Los cuentos pueden con todo, sirven de pretexto para que los niños digan todo aquello que necesitan urgentemente decir. Los cuentos permiten el derecho de sentir, el derecho de soñar, el derecho de llorar, el derecho de expresar, el derecho de crear, el derecho de escribir, el derecho de dibujar,

y todos aquellos otros derechos a que tienen derecho los niños y que son desconocidos por el solo hecho de no leer o contar cuentos a los niños.

El taller de lectura con los cuentos, lo llamamos a aquel conjunto de LECTO JUEGOS que utilizamos para mejorar los niveles de lectura comprensiva, escritura creativa, escucha reflexiva, capacidad argumentativa y además cultivar la imaginación y la creatividad a partir de propuestas significativas. El trabajo con el cuento, fue realmente llevado a cabo en espacios de libertad, por lo que todas las propuestas que se emplearon tenían un carácter lúdico y atractivo. (Ver Anexo N° 2).

La lectura de cuentos se lleva a cabo cotidianamente, unas veces en el aula, otras en la biblioteca, en el patio de recreo, en los corredores y muchas veces en un lugar muy fascinante para todas y que lo denominaron "El Tiburón" porque según ellas tenía magia y les permitía concentrarse más.

Una vez por semana se reunían las alumnas de toda la jornada y se narraban cuentos ya leídos en el aula de 2º A. Las niñas de este grupo, se encargaban de narrar unas veces y de leer otras. También se daban a conocer actividades trabajadas a partir del cuento, dramatizaciones, cartas al autor, mensajes a los personajes, ilustraciones de escenas de alguna

situación del cuento, y se les invitaba a que visitaran las exposiciones que sobre trabajos artísticos se realizaban a partir del cuento que se escribía en una cartelera especial.

El libro que viaja a casa, se intercambiaba cada cinco días. Las mismas niñas proponían actividades de disfrute con él, ejemplo leerlo solitas escuchando música clásica y en aquel lugar de la casa que más les gustara, leerlo en familia y representarlo a través de situaciones dramáticas, narrarlo a sus amigos y a sus hermanos, ilustrar aquellas escenas que más les impactaba, recrear el significado de aquellas palabras del cuento que les gustaba o que no entendían; a veces las familias de estas niñas también proponían juegos a partir del cuento que llegaba a casa, ejemplo llevarlo a casa de sus familiares un fin de semana y leerlo acompañados de abuelitos, primos, tíos, esto provocó reacciones como: la de la abuelita de Sandra Yamile que siempre está pendiente del cuento con el que la niña llega a casa, la llama por teléfono y le dice: acuérdate de venir para que me prestes el libro y lo leamos juntas.

Algunas veces los cuentos no llegaban a tiempo al aula y justificaban diciendo: lo tiene mi tío, mi prima, mi amiga, es que lo están leyendo.

La biblioteca del aula dotada de los cuentos adquiridos por la profesora, permitía cada día tener un contacto directo con cuentos recomendados por

Fundalectura (Bogotá), Comfenalco (Medellin) y el Banco del Libro (Venezuela); con actividades específicas como la narración oral, la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la lectura compartida por equipos y la lectura recreada, nos proponíamos, primero despertar la afición por la lectura y el gusto por la escritura. Provocar emociones en las niñas al escuchar un cuento, al tocar los libros o acariciarlos con la mirada; ver sus ojos brillar de curiosidad y de interés, por lo que narremos o leamos; despertar su sensibilidad, su asombro, el placer por la palabra escrita y la posibilidad de conocer el impacto que produce un determinado cuento en ellas y lograr que a partir de la comunicación oral y escrita, entra en la vida del cuento, sus situaciones, sus personajes, su autor, etc.

El trabajo con los LECTO JUEGOS, permitió la consolidación del gusto por la lectura y la escritura, y la ampliación de los niveles de escucha reflexiva y la capacidad de argumentación. No paso un solo día escolar, sin que se leyera o se escuchara un cuento.

agosto 29 de 1995

¿yo tengo derecho a la educación hasta que yo quiera o mis padres quieran?
Leidy Julia Montoya



Agosto 29 de 1995
5

¿porqué no se menciona el derecho a un futuro con un bn ambiente sin contaminación y sin guerras?

Yo identifico a mi
EPIATURA MORFY CONO
La música número 1
Porque: Porque ella es
muy infantil le encantar
ta la música suave
dise como es la criatura
y también muy
amorosa como ella
Le gusta mucho

Pregunta

¿usted creen que todos los adultos conozcan los derechos de los niños?

Coro

sisisi no no no yo me llamo
ronco ronco El Volador

1 estrofa

yo me llamo Bronco Bronco el volador
y con mis alitas vuelo por monton

2 estrofa

vivo en un planeta que es de puro sol
BABILONIA 5 le llaman señor!

Coro

sisisi no no no yo me llamo ronco
ronco El Volador

Elizabeth Chaberra

Que se puede hacer cuando a un niño no se le cumplen sus derechos o se le respetan

Universidades de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

de Antioquia

5. DISEÑO METODOLOGICO

5.1. TIPO DE INVESTIGACION.

En ciencias sociales la naturaleza de la investigación la define la presencia de rasgos relevantes en la teoría, el método y los recursos instrumentales. Esto significa que la identificación exclusiva en determinado modelo, tipo o clase no es lo más pertinente porque en ciencias sociales los paradigmas de investigación no son excluyentes aunque unos si son más útiles que otros. Según el objeto en estudio y el proceso de la investigación.

Para el caso concreto de esta investigación, los rasgos que la definen permiten aproximarse a la siguiente tipología.

El objeto de estudio ha sido tratado al margen de la manipulación de variables cuantitativas porque la naturaleza misma del tema no se presta para la cuantificación debido a la abstracción de los conceptos, los que al cuantificarse pierden su rigor conceptual. Cuando se trata de inteligencia, pensamiento, razonamiento, es muy poco lo que aporta la cuantificación.

Como no hay manipulación matemática y estadística de variables, la investigación es **cualitativa**. Y como no se sigue el proceso de la investigación empírica, la investigación es no experimental.

Pero como se parte de la observación de los impactos de un nuevo método de aprendizaje, de la que se infieren resultados, entonces la investigación es **cuasi-experimental**.

A los rasgos anteriores se agrega que se trata de utilizar un nuevo método de aprendizaje, esto permite clasificarla en el grupo de investigación aplicada, que entre otras cosas es la apropiada para estudios sobre psicología y educación.

La estrategia utilizada, corresponde al diseño evolutivo transversal porque se compara teóricamente una variable en el mismo momento trasversal.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se ubica en el paradigma sociológico comprensivo, porque predomina la acción interactiva que permite una relación sujeto-sujeto y no sujeto-objeto.

5.2. ASPECTOS ACLARATORIOS QUE DAN VALIDEZ A ESTA INVESTIGACION.

Durante el tiempo en que se realizó esta investigación, se trató permanentemente de vincular a los padres de familia, para que fueran participantes activos en el proyecto PRYCREA, sin embargo, conscientes de la mala interpretación de algunos padres que confunden el "ayudar o participar" con el "hacer", nos vimos en la necesidad de registrar para el análisis posterior, sólo aquellos trabajos realizados por las niñas dentro de la escuela, con sus compañeras de clase.

Otro de los aspectos es la edad de las niñas -6 a 8 años-. Podemos considerar que ésta es una etapa estable del desarrollo, y por lo tanto consideramos que los cambios observados en este grupo, obedecen a la gestión realizada mediante la aplicación de las estrategias y no a un avance de la maduración.

Con el fin de tener un parámetro inicial, en Junio - Julio de 1995, realizamos con el grupo una prueba piloto²⁶ que nos permitió a groso modo, evaluar el grupo en los aspectos más relevantes y con unos criterios similares a los que emplearíamos permanentemente durante el tiempo de aplicación de las estrategias.

²⁶ La prueba piloto *consistió* en la aplicación tentativa, en varias sesiones, de Comunidades de indagación.

- Un aspecto importante al momento de evaluar los resultados, es que no hubo deserción escolar, la investigación se culminó con el grupo inicial.

El grupo que se escogió para realizar esta investigación no tenía al momento de iniciarla ninguna característica especial, era un grupo de segundo grado, similar a los que se encuentran en las escuelas públicas de Medellín; por tanto consideramos que este trabajo puede aplicarse en grupos semejantes, con resultados parecidos al de la presente investigación.

- La aceptación del proyecto por parte del grupo, nos deja convencidas de que siendo PRYCREA un proyecto de origen cubano, se adapta perfectamente a nuestra población escolar y a cualquier currículo, puesto que no necesita materiales específicos, sino que depende de la habilidad y recursividad del maestro para aplicar, combinar y enriquecer las estrategias que el proyecto propone

- Es también importante aclarar que los resultados que presentamos obedecen al registro, análisis y evaluación permanente, tanto de las intervenciones de las niñas en los diálogos dirigidos, como de las producciones escritas.

- Se observó un aumento permanente en la calidad y cantidad de la producción de las niñas, que se reflejó en el aspecto personal y en un mejor rendimiento académico, éxito que se debe a la diversidad de estrategias y a la posibilidad de combinarlas, hecho que no permite caer en la monotonía.

Ciertamente, no es que cualquier educador pueda fácilmente obtener los mismos resultados, es claro que aunque no se necesitan materiales específicos, sí se necesitan unos fundamentos teóricos y un entrenamiento en la aplicación de las estrategias PRYCREA.

Por último, es conveniente aclarar, que la investigación no se realizó en situación artificial o de laboratorio, sino en el ambiente normal del aula de clase.

5.3. PROCESO DE EJECUCION.

5.3.1. Fase Preliminar:

Para la monografía fue necesario que realizáramos, entre los meses de Junio y Agosto de 1995, dirigidos por los doctores América González y Ovidio D'Angelo, un entrenamiento por modelación vivenciando directamente, las estrategias: comunidad de indagación (CI), indagación

crítico creativa (ICC), aprendizaje por transferencia analógica (ATA), eje de creación libre y anticipación creativa (ECL). Además de este entrenamiento, recibimos unas bases teórico-metodológicas, en las cuales se fundamenta el proyecto PRYCREA, con el fin de adquirir los conocimientos necesarios y la práctica, para desempeñar los roles de facilitador y monitor en las sesiones de trabajo.

El maestro facilitador, es aquel que dirige y organiza la sesión. El maestro monitor es un observador, que al mismo tiempo se encarga de registrar los momentos relevantes de la sesión, mediante los indicadores de progreso para cada estrategia, a las que nos referimos en el análisis. Otra de las funciones del monitor es la de hacer sugerencias en el momento oportuno y retroalimentar al facilitador.

Luego se procedió a elaborar un cronograma de actividades (Anexo N° 1), en él se estipula la fecha y número de horas por semana, en los que se trabajaría por parejas la facilitación y el monitoreo, y al cual tratamos de ceñirnos durante el tiempo que duró la práctica.

5.3.2. Estudio Piloto

Además de la presentación, se realizaron en Julio de 1995, (5) cinco sesiones de Comunidad de Indagación con el grupo, tomando para ellos

temas de la cotidianidad, con el fin de motivar el grupo y observar la disposición al diálogo y la capacidad para la escucha como elementos indispensables en la aplicación de las estrategias. De estas primeras sesiones no se conserva registro, por tanto no aparecen en el anexo n° 2, que corresponde a los cuadros de actividades realizadas durante el segundo semestre de 1995.

5.3.3. Presentación Del Proyecto:

La inducción y motivación se inició con la presentación (a alumnas y padres de familia), de PRYCREA como un Proyecto transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de concepciones y metodologías que elevan la calidad de la Educación directamente en el aula, cuyo objetivo general es desarrollar el pensamiento reflexivo y la creatividad, mediante métodos no convencionales. Sus resultados han sido tan positivos, que han propiciado el apoyo de organismos internacionales como la UNESCO, que le ha brindado su respaldo para difundir su metodología no sólo a nivel de Latinoamérica, sino a nivel mundial: en Latinoamérica en asocio con el Convenio Andrés Bello, (Tratado de Integración Educativa, Científica y Cultural, que beneficia a los países del Pacto Andino) ha entrado a respaldar la experiencia en Chile, Venezuela y Colombia y se propone llegar a Bolivia y Panamá. A nivel mundial ha permitido que el grupo investigador,

dirigido por la doctora América González Valdés, se hiciera presente en la Conferencia de Hamburgo en 1996, para dar a conocer este método no convencional en el desarrollo de la lecto-escritura en países desarrollados de Europa.

5.3.4. Grupo De Aplicación.

En la escuela Juan Cancio Restrepo, ubicada en el barrio La Milagrosa de la ciudad de Medellín, encontramos un grupo de grado segundo, con poco desarrollo de la escucha reflexiva, desconocedor de lo que es un diálogo organizado y carente de elementos para la escritura creativa, Se apreciaba además, en gran parte del grupo, una baja autoestima, que se manifestaba en la dificultad para participar en las actividades grupales.

Este grupo está conformado por 45 alumnas con edades entre 6 y 8 años, de estratos socioeconómico 1, 2 y 3; el 90% hijas de padres no profesionales, la mayoría viven con los padres. Una información mas amplia del grupo puede verse en las páginas 7 y 8 , bajo el título "Características de la muestra".

5.4. APLICACION DE ESTRATEGIAS

El trabajo de campo fue realizado durante 131 sesiones de 45 minutos cada una. Se aplicaron las estrategias comunidad de indagación, indagación crítico creativa, eje de creación libre y aprendizaje por transferencia analógica.

5.4.1. Comunidad de Indagación:

Se inició la aplicación de las estrategias con la Comunidad de Indagación, estrategia básica de PRYCREA con la que comienza el entrenamiento en el diálogo organizado que fomenta la escuela reflexiva, la argumentación razonada y el respeto por el punto de vista del otro.

Se emplearon 29 sesiones en las comunidades de indagación, distribuidas así: dos (2) sesiones para el tema de derechos y deberes familiares, con el que se dieron a conocer entre otros los derechos del niño.

En 1 sesión, se analizó conjuntamente con los padres, un documento sobre la autoestima, con el fin de propiciar una reflexión de los padres frente a su comportamiento con los hijos. En otra sesión se elaboraron y contestaron preguntas sobre el documento con las niñas.

Dos (2) sesiones en las que se realizó una reflexión sobre lo cotidiano, se trató el problema político Colombiano.

Una (1) sesión, se empleó en el tema de los valores, con el objetivo de reconocer y vivenciar procesos de tolerancia y responsabilidad en el aula.

Para el tema de la contaminación ambiental se emplearon 18 sesiones, en las que se trataron los subtemas: capa de ozono, contaminación del agua, basuras en exceso, el reciclaje y otros. (Ver Anexo N° 2).

Dos (2) sesiones en las que se establecieron las condiciones para una buena comunidad de indagación.

Dos (2) sesiones en las que se indagó sobre el concepto de creatividad.

Los medios empleados para el logro de estos objetivos, en las 29 sesiones fueron documentos, talleres, diálogos, juegos y material para el reciclaje.

5,4.2. Indagación Crítico - Creativa:

La estrategia Indagación Crítico Creativa, se aplicó en 32 sesiones que incluyen Comunidad de Indagación. Es de anotar que ésta y las demás

estrategias PRYCREA, incluyen dentro de su proceso metodológico la Comunidad de Indagación (CI).

Los objetivos de este bloque fueron: desarrollar habilidades de indagación, el sentido crítico y la creatividad. Para el logro de estos objetivos, se emplearon el planteamiento de problemas expresados en interrogantes, la crítica constructiva, dirigida al texto y al autor, la modificación de gráficas y ampliación de los contenidos por los alumnos.

Los temas a trabajar fueron entregados al grupo y correspondían a los siguientes temas:

- Deberes y derechos familiares - 2 sesiones
- La autoestima - 2 sesiones
- La contaminación ambiental - 9 sesiones
- La sexualidad - 2 sesiones
- El barrio - 7 sesiones
- Los animales -10 sesiones

Estos temas agrupan los respectivos subtemas, a cada uno de los cuales corresponde un objetivo como puede verse en el Anexo N° 2.

5.4.3. Eje de Creación Libre:

En la estrategia Eje de Creación Libre (ECL) que en PRYCREA es un eje de desarrollo metodológico, se emplearon 44 sesiones con los temas:

- Creatividad - 8 sesiones
- Relajación (La alfombra Mágica). - 2 sesiones
- El Planeta Misterioso. -19 sesiones
- Un día en el Planeta Babilonia cinco. -15 sesiones

Durante el desarrollo del trabajo, la estrategia se enriqueció con actividades propuestas por las alumnas como: poemas, porras, canciones, entrevistas a las criaturas del planeta Babilonia "5", creado por ellos; también se realizaron escritos sobre los animales del planeta y "un fin de semana con mi criatura"

El trabajo con esta estrategia va dirigido a incrementar la lecto-escritura, haciendo éstas más reflexivas y creativas, mediante el empleo de la imaginación y la fantasía, la traducción de lenguajes musical, plástico e imaginario, al escrito y escénico, empleando material de desecho, música y pinturas.

Para terminar el trabajo con el ECL, se realizó un dramatizado por equipos, con la presencia de los padres de familia.

5.4.4. El Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA):

Es una estrategia en la que se emplean la metáfora, el símil y la analogía; para presentar, desarrollar y evaluar diferentes temas, en ella se emplearon 17 sesiones con los siguientes temas:

- Construcción del concepto de analogía. -1 sesiones
- Presentación de talleres con analogías. - 7 sesiones
- La voz y el sonido (taller). - 6 sesiones
- El tiempo (taller) - 3 sesiones

Estos temas fueron presentados como talleres, para la construcción y completación de analogías correctas e incorrectas y otros para hacer inferencias y aumentar la capacidad argumentativa, (ver Anexo N° 1).

5.4.5. Evaluaciones:

Además de la evaluación individual y grupal realizada al final de cada sesión, se dedicaron siete (7) sesiones para evaluación de las estrategias, las cuales se hicieron en forma verbal y escrita. (Ver testimonios al comienzo de esta monografía).

Las evaluaciones fueron realizadas por el equipo de educadoras, padres de familia y alumnas.

Una (1) sesión se dedicó a la evaluación de la CI y la ECC.

Una (1) sesión a la autorregulación individual.

Una (1) sesión a la evaluación del ECL.

Dos (2) sesiones a la evaluación general de actividades PRYCREA correspondiente al segundo semestre de 1995.

Dos (2) sesiones para evaluar para qué les sirvió participar en el proyecto PRYCREA.

5.5. MEDIOS UTILIZADOS EN LA RECOLECCION DE INFORMACION

- La observación dentro del aula.

- Grabación, filmación y fotografías de algunas sesiones de trabajo.

- Transcripción de las grabaciones.

- Producciones escritas de las alumnas, consignadas en los cuadernos PRYCREA 1 y PRYCREA 2. El primero dedicado a las estrategias, en donde se consignaban apartes de sesiones trabajadas con cada uno de las estrategias y se realizaban producciones escritas relacionadas con propuestas de trabajo. El segundo cuaderno titulado **"Ojalá la lectura fuera**

el más cotidiano de los actos cotidianos"] en el se reportaron cuentos trabajados cotidianamente, se consignaron apartes de ICC y CI trabajados con cuentos,

- Datos y participaciones tomadas por escrito por el facilitador y el monitor.
- Documentos, talleres y textos.
- Video.
- Música
- Trabajo con el cuento. (Cuentos)
- Encuestas con padres de familia.

los dibujos me gustaron mucho y me parecieron muy lindos
ternos. me gustaria que fueran grandes y muchos mas para
poder pintarlos y ver la diferencia entre ellos el que mas
me gusta es la gallina con los pollitos y los perritos.

Texto para mi es muy importante pero hubiese sido mas completo
si hubieramos cuidado todas las caracteristicas como por ejemplo
domesticos, animal terrestre, acuatico, aereos asi hubieran
resido las caracteristicas de los animales.

Noviembre 8 de 1995

Ponclipi

Ponclipi fuere camala
gota de mi corazon que llegas
hasta el fondo de mi alma
proclamando amor y ternura
pasion locura hasta el fin de mi
vida.

Agosto 9 de 1995

pregunta sobre la basura el exceso
¿en donde podria estar la solucion al problema
de la basura?

La basura como influye
en el medio ambiente con
Respecto a la capa de ozono

Lady Tatiana Ortiz V.

pregunta
como podemos controlar
exceso de basuras?

Agosto 9 1995

como es en los papeles y los plas
tico

Completemos Analogías

- 1) Basura es a suciedad como limpia es a aseo
 - 2) 4 es a 9 como 2 es a 3
 - 3) Ovalo es a Mujer como espermatozoide es a hombre
 - 4) A es a B como Lunes es a Martes
- La relación es primero y segundo
- 5) Hoja es a libro como raíces es a Arbol
 - 6) Alto es a baja como blanco es a negro
 - 7) Nido es a pajaros como casa es a gente

Noviembre 27 de 1995.

Evaluación

- 1- Agua pura es a salud como agua contaminada es a enfermedad.
- 2- Aerosol es a capa de ozono como humo es a pulmón
- 3- Capa de ozono es a protección como Betun es a Zapato
- 4- Capa de ozono es a rayos ultravioleta como vestido es a Cuerpo
- 5- Agua es a piel como sangre es a Venas
- 6- Mamífero es a Vipera como ave es a oviparo.

6. ANALISIS DE LA INFORMACION.

Para el análisis de la presente investigación, se tomó al azar (por sorteo) una muestra del 25% de las sesiones realizadas con cada una de las 4 estrategias CI, ICC, ECL Y ATA.

Se tomó una muestra probabilística, porque después de haber trabajado 131 sesiones, consideramos que una parte de ellas, cualquiera que fuera, podía ser representativa, y permitiría demostrar la calidad de los resultados obtenidos mediante la aplicación de las estrategias PRYCREA, Quedando la muestra seleccionada así:

7 Sesiones, de 29 trabajadas con Comunidades de Indagación:

SESION	FECHA	TEMA
15	8- 8- 95	El Agua
29 - 30	22 - 8- 95	Texto "Gotita de Agua"
63 - 64	18 - 9- 95	Construcción del concepto de creatividad
130 - 131	29 - 4-96	Reflexiones de la cotidianidad.

8 Sesiones, de 32 trabajadas en Indagación Crítico Creativa.

SESION	FECHA	TEMA
16-17	9- 8- 95	Conservación del Medio Ambiente
46-47	29- 8- 95	La Autoestima.
55 - 56	8- 9- 95	Las Crías de los Animales.
61 -62	12- 9- 95	Texto: "El espermatozoide enamorado

11 Sesiones, de 44 trabajadas en el Eje de Creación Libre.

SESION	FECHA	TEMA
83 - 84	3-11- 95	Descubrir momentos creativos
89- 90 - 91	8,9,10 -11- 95	Poemas, canciones y porras dedicadas a las criaturas del Planeta.
96-97	16- 11- 95	La vida en el Planeta Misterioso
103-104-105-106	21- 11- 95	Realización de narraciones por equipo

4 Sesiones, de 17 trabajadas en el Aprendizaje por Transferencia Analógica.

SESION	FECHA	TEMA
95	14- 11- 95	Construcción del concepto de analogía
126 - 127	15-3 - 96	Jugando, jugando, analogías vamos trabajando
129	19- 3 - 96	La voz y el sonido (Inferencias)

Para el análisis del trabajo realizado con el cuento, sólo se tuvieron en cuenta, 2 cuentos que causaron mucho impacto en las niñas: *"El Cocuyo y la Mora"*, cuento de la tribu Pemón, recopilado por Fray Cesáreo de Armellada, adaptado por Kurusa y Verónica Uribe, e ilustrado por Amelie Areco, Ediciones Ekaré - Banco Del Libro. Venezuela, y *"La Marcolina"* de la autora cubana Ivette Vian Altarrica y tomado de la revista Latinoamericana de literatura infantil N° 1. De cada uno de estos cuentos, se toman al azar 3 muestras del trabajo realizado, las propuestas llevadas a cabo por escrito.

Para el análisis de la información obtenida durante las sesiones de aplicación de las estrategias, (PRYCREA) se realizaron cuadros (anexos 3.1., 3.2., 3.3., 3.4.) que contienen los metacriterios, pensamiento y creatividad, con sus respectivas categorías: indagación, apertura mental, razonamiento y creatividad, tomadas del documento propuesto y aportado por el proyecto PRYCREA: Anexo N° 4.

A cada una de las categorías, se les asignó una letra y a sus indicadores un subíndice numérico.

Para analizar las producciones escritas, se emplearon los indicadores de creatividad según Presbury y Torrance 1991, tomados del libro Desarrollo de la Creatividad, el aprendizaje a través de la ciencia ficción, de América González V. Estas categorías corresponden a los metacriterios, Creatividad y Dominio Técnico del Lenguaje. (Anexo N° 5).

En los anexos 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4., aparecen registradas sólo aquellas participaciones que se ajustan a alguna de las categorías incluidas en los metacriterios tenidos en cuenta y que por lo tanto, son consideradas participaciones relevantes: El número total de participaciones significativas de las alumnas, en las sesiones tomadas como muestra determinará el grado de incidencia que las estrategias han ejercido en el pensamiento de alto orden y la creatividad, al mismo tiempo que permitirá clasificarlas en altas (A), medias (M) y bajas (B).

Al totalizar el número de registros de cada alumna, se puede apreciar que algunas alcanzan un máximo de 32, a excepción de una de las alumnas que aparece con 63 y que por lo tanto no puede ser tomada como parámetro para la clasificación.

Tomando como máximo 32 registros, consideramos que el 50% de ellos, corresponde a una calificación de alumnas alta.

Entre el 20% y el 50% corresponderá a Media y menos del 20% corresponderá a Baja.

CRITERIOS DE SELECCION
APLICADOS EN JULIO DE 1995 AL GRUPO 2º A
DE LA ESCUELA JUAN CANCIO RESTREPO.

Con el fin de realizar una comparación entre la situación académica del grupo al momento de iniciar la aplicación de las estrategias, con la situación al final de dicha aplicación, se elaboraron algunos criterios de calificación que daban cuenta de aspectos claves que promueve el Proyecto PRYCREA y que corresponden a los criterios finales con los que fue evaluado el grupo.

Un trabajo de observación y registro cotidiano realizado a medida que transcurrían las sesiones de trabajo con las niñas, permitió antes de iniciar la investigación y al finalizar, tener una clasificación en alumnas altas, medias y bajas. Los siguientes criterios nos permitieron hacer la evaluación inicial:

Habilidad para indagar y problematizar textos escritos.

- . Capacidad para escuchar comprensivamente.
- . Capacidad para aceptar críticas y sugerencias ante determinadas situaciones.

- . Capacidad para valorar y respetar la participación de los demás.

- . Nivel de motivación ante situaciones de aprendizaje.

- . Capacidad para argumentar puntos de vista.

- . Aplicación de conocimientos aprendidos a situaciones nuevas de aprendizaje.

- . Rol que asume cada niña en la ejecución de trabajos individuales, de equipo o de grupo.

Iniciativa para aportar ideas nuevas

- . Habilidad para expresarse de manera independiente.

Nivel de responsabilidad para asumir trabajos.

GRÁFICA N° 1

Porcentaje Participación por Sesión en Estrategia CI

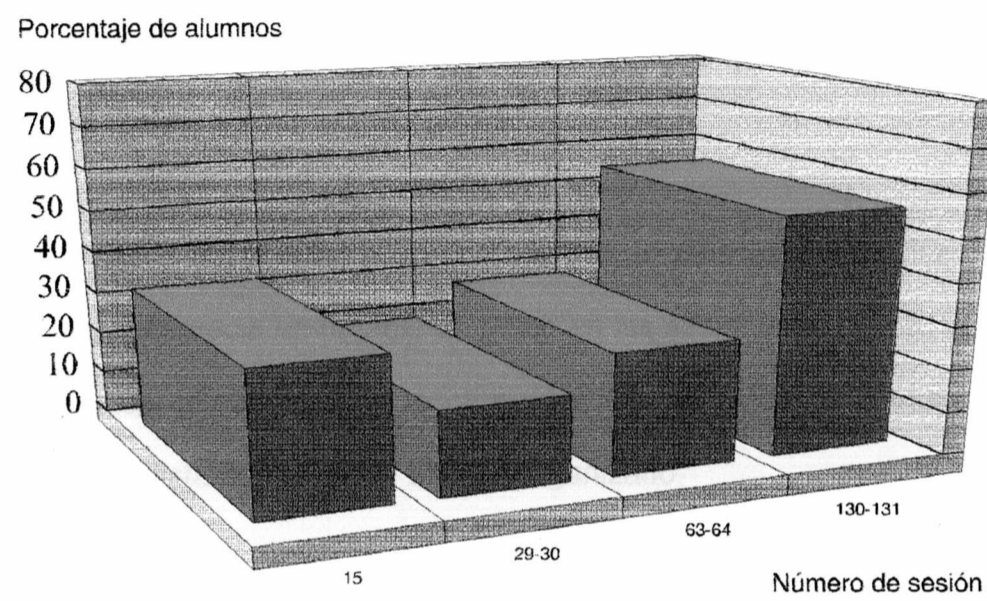


TABLA DE DATOS ESTRATEGIA CI	
Número de sesión	Porcentaje de participación significativa
15	33.3
29-30	20
63-64	28.8
130-131	55.5

. Posibilidad de comprensión, ayuda mutua, respeto a sí mismo y a los demás y el empeño en la consecución de propósitos y metas.

6.1. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA COMUNIDAD DE INDAGACION:

(Anexo 3.1)

Como puede observarse en la gráfica N° 1, la participación en las C.I. fue estable, se aprecia un notable aumento en las sesiones 130-131 (últimas), ésto indica el aumento en la capacidad de las niñas para expresar sus puntos de vista dentro de un diálogo organizado.

TABLA N° 1: NRO. DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS
 POR SESION, PARA LA ESTRATEGIA C.I.

NÚMERO DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS									
SESIÓN N°	PENSAMIENTO				CREATIVIDAD				
	A	B	C	D	E	F	G	H	
15	2	1	11	0	0	0	0	2	
29 - 30	2	0	3	4	1	0	4	0	
63 - 64	13	0	9	0	0	0	9	3	
130 - 131	22	4	34	8	3	1	39	5	
TOTAL	39	5	57	12	4	1	52	10	180
%	57%				43%				

A = Habilidad de Indagación

PENSAMIENTO: B = Apertura Mental

C = Razonamiento

D = Cambio o Transformación

E = Flexibilidad

CREATIVIDAD: F = Generación

G = Autonomía

H = Extensión.

Se observa en la tabla número uno (1), que el mayor número de registros corresponde al metacriterio pensamiento, equivale a un 57% de las participaciones significativas.

En la categoría C, que equivale a **razonamiento** hubo 57 registros, cifra muy superior a la obtenida en las otras categorías, lo que nos muestra la eficacia de la estrategia en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En el siguiente testimonio se evidencian las habilidades de razonamiento:

"Vea Isabel Cristina, yo estoy de acuerdo con usted que no dejemos a los hombres a un lado, aunque no nos guste estudiar con ellos, porque eso sería como botarlos de la vida, eso sería muy feo, dejarlos a un lado y vivir nosotros".

También dentro del metacriterio pensamiento, se observa un alto número de registros en total 39, que corresponde a las habilidades de Indagación, vemos que el aumento es gradual, logrando 22 registros en las sesiones 130 - 131, cuando en la sesión 15 sólo hubo 2, es decir, que hubo progreso en la capacidad para problematizar y formular preguntas, encontramos testimonios como: "¿Ustedé porqué cree que los hombres se creen los mejores de la escuela?". "¿Porqué algunos niños nacen pegados, qué problema o causa puede tener la madre para que los niños nazcan así?"

Estos testimonios son una muestra clara de la capacidad para indagar de una manera razonada, al mismo tiempo que nos hablan de la presencia de un diálogo productivo en el que se escucha y se tiene en cuenta el aporte de otros participantes.

En contraposición al metacriterio Pensamiento, está el metacriterio Creatividad, con un 43% de registros, sobresale la categoría indicada con la letra G que corresponde a la autonomía, con un total de 52 registros. El aumento de la autonomía, se aprecia si observamos que en las sesiones 130 y 131, hay 39 registros y ninguna en la 15. La capacidad para expresarse con pensamiento independiente, se observa en testimonios como los que a continuación transcribimos:

"Pero así soy yo, a mi me gusta estudiar en escuelas mixtas, uno no sabe como son los hombres, yo por la casa tengo amigos y yo me caigo y ellos me recogen".

Hablando sobre la posibilidad de que el presidente Samper no renuncie, una de las niñas dice: "Una pelea entre Estados Unidos y aquí, porque es que Samper le debe plata a los narcotraficantes, porque él prestó plata para poder ser presidente".

En general podemos decir que la estrategia C.I. promueve habilidades propias del pensamiento de alto orden y la creatividad, en este caso en una proporción del 57% para las primeras y un 43% para las segundas.

GRÁFICA N° 2

Porcentaje Participación Estrategia ICC por Sesión

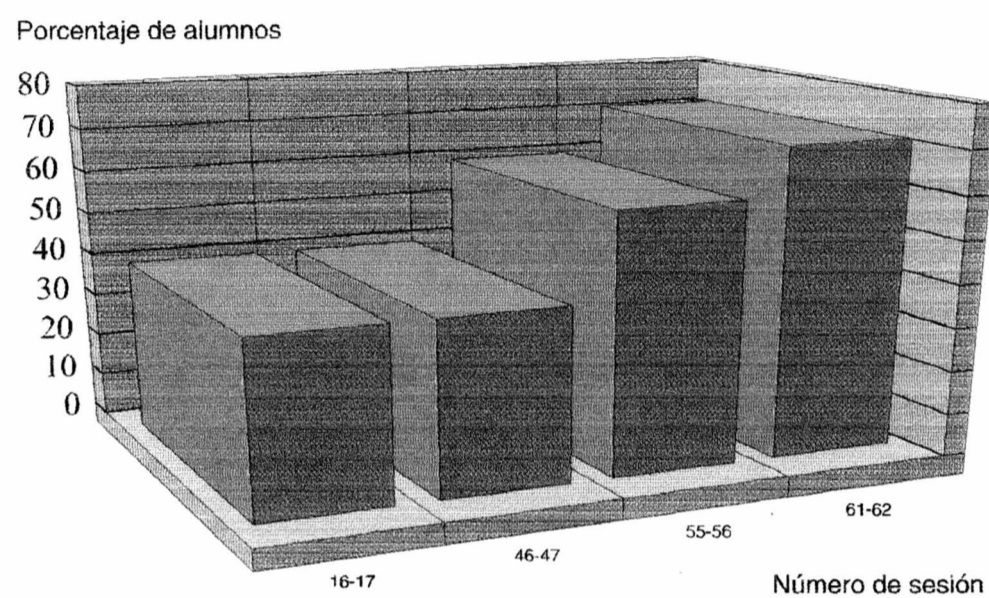


TABLA DE DATOS ESTRATEGIA ICC	
Número de sesión	Porcentaje de participación significativa
16-17	40
46-47	40
55-56	60
61-62	71.2

6.2. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA INDAGACION CRITICO CREATIVA:

(Anexo 3.2)

En la gráfica número dos (2), observamos cómo las alumnas aumentaron su participación hasta alcanzar el 71.2 en las sesiones 61 y 62, cuando en las sesiones 16 y 17 sólo participó de manera significativa un 40% de ellas.

TABLA N° 2: NRO. DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS
POR SESION, PARA LA ESTRATEGIA I C C.

NÚMERO DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS									
SESION N°	PENSAMIENTO				CREATIVIDAD				
	A	B	C	D	E	F	G	H	
16-17	11	0	3	0	3	0	3	18	
46-47	4	1	8	1	1	2	11	1	
55-56	0	1	8	3	1	1	16	3	
61 -62	36	0	3	1	0	0	8	23	
TOTAL	51	2	22	5	5	3	38	45	171
%	43.9%				56.1%				

La tabla número dos (2), nos muestra que hay un registro superior en las categorías que corresponden al metacriterio Creatividad (56.1%), hay un registro elevado de participaciones en las casillas que pertenecen a Extensión (H), con 45 registros y Autonomía (G) con 38 registros, ésto nos muestra que la estrategia sirvió a las alumnas para ampliar sus conocimientos sobre los temas tratados al permitirles la problematización de los mismos; ésto se puede apreciar en los siguientes testimonios: "Autor, ¿qué es trompas de falopio?", "¿Cómo embaraza el macho a la hembra?".

La autonomía tomada como la capacidad para elaborar juicios propios, es desarrollada mediante la crítica constructiva, al autor y al texto, como lo vemos en el testimonio de algunas niñas:

"El texto para mi es muy importante pero hubiese sido más completo si colocamos todas las características como por ejemplo los domésticos, animal terrestre, acuático, aéreos así hubieran conocido las características de los animales".

"Esto no es inventado, lo sabía que tu no creas cosas en mano sino que los dibujas en fotocopiados eres muy saca muestras eres muy perezoso no eres creativo te falta ampliar el texto entregado".

Con esta estrategia no sólo aumentó la creatividad, se observa también un aumento progresivo en los registros de las categorías que corresponden al metacriterio Pensamiento (43.9%) en especial la casilla A, que corresponde a las Habilidades de Indagación, en la que hubo un total de 51 registros, lo que nos muestra que las niñas han aprendido a interrogar los textos buscando respuestas que no encuentran en ellos, como vemos en las siguientes evidencias: "¿Crees que también hay espermatozoides en otros planetas?". "¿Cada cuando hay eclipse de amor?". "¿Porqué hay gente que no se estima?".

Son todas preguntas que indican que se ha reflexionado sobre la lectura y que hay interés por conocer aspectos diferentes sobre esos temas.

En la aplicación de esta estrategia observamos una mayor tendencia al desarrollo de la creatividad (56.1%), que al desarrollo del pensamiento (43.9%) sin embargo, en ambos aspectos el progreso fue notorio.

GRÁFICA N° 3

Porcentaje Participación Estrategia ECL por Sesión

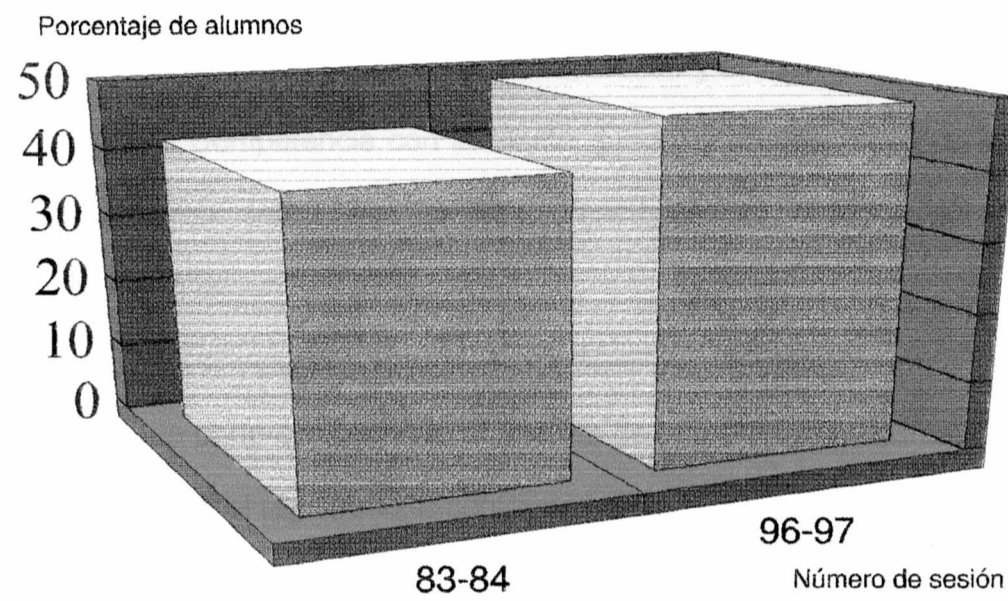


TABLA DE DATOS ESTRATEGIA ECL	
Número de sesión	Porcentaje de participación significativa
83-84	42.22
96-67	48.8

6.3. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA EJE DE CREACION LIBRE. (Anexo N° 3.3)

El análisis de los resultados de esta estrategia, se ha dividido en 2 partes, la primera corresponde a las sesiones 83, 84, 96 y 97, en las dos primeras se realizó una Competencia con la Mente Guego) y en las otras dos las niñas argumentaron sobre sus propias creaciones -al rededor del Planeta Babilonia "5"-.

La segunda parte corresponde al análisis de la producción escrita, individual y por equipos, el registro lo encontramos en la tabla número 4.

Como observamos en la gráfica número 3, la participación se mantuvo entre el 42.2% y el 48.8%, en las cuatro primeras sesiones, en las que corresponden a la elaboración escrita participaron todas las niñas a excepción de una, por razones de índole religiosa y familiar. A continuación el testimonio recogido mediante la transcripción de un diálogo con la profesora:

N° 33 "Mi papá me dijo que Babilonia estaba endiablada y que el nombre que le puse a mi criatura era el nombre de un demonio, entonces yo antier quemé la criatura y mi papá dijo que iva a venir a hablar con usted"

N° 33 "Mi papá me dijo que quemara la criatura y yo le obedecí y la quemé y mi papá me dijo que Dios tenía mucha ira contra Babilonia. A mi me dió mucho pesar haberla quemado pero después no porque por mí después oraron y mi papá dijo que el diablo estaba tratando de que se me posecionara la mente"

Aunque fue un caso individual, se ha querido dejar constancia como una de las posibles dificultades que nos presenta un medio cultural pobre.

TABLA N° 3: NRO. DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS
POR SESION, PARA LA ESTRATEGIA E.C.L.

NÚMERO DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS									
SESION N°	PENSAMIENTO				CREATIVIDAD				
	A	B	C	D	E	F	G	H	
83 - 84	17	2	21	3	0	2	14	6	
96 - 97	17	5	26	1	5	2	20	7	
TOTAL	34	7	47	4	5	4	34	13	148
%	59.5%				40.5%				

La participación durante las sesiones de clase fue buena desde el comienzo, dadas las características lúdicas de la estrategia (Ver Tabla N° 3).

Se aprecia un 59.5% de participaciones relevantes en las categorías correspondientes al metacriterio pensamiento por el hecho de que en estas sesiones se realizaron diálogos (CI) con las que se da un impulso especial a estas categorías (Ver tabla N° 1), puede verse en los testimonios siguientes:

- Hablando de que en otro planeta comen sapos y culebras:

"Pero es que yo creo que los del ejército si pueden, pues no les debe dar asco comer eso porque hay veces, pues cuando ellos están en batalla tienen que comer lo que encuentran por que les da hambre y si no tienen nada que comer..."

"Haber yo le puedo explicar lo del peso a Mónica, mire Mónica, lo que dijo Jessica fue que un elefante como es de pesado no puede aguantar con unas patitas de colibrí que son delgaditas, delgaditas, y máximo con una niña montada en el elefante, yo creo que no puede aguantar".

En el metacriterio Creatividad, con un 40.5% de participaciones relevantes, sobresale la categoría G, que equivale a la autonomía, con 34 registros, si observamos las tablas 1 y 2 vemos que también muestran un alto número

de registros en esta categoría (39 y 36 respectivamente) con lo que podemos afirmar que tanto en ésta como en las estrategias anteriores y en la ATA que analizaremos a continuación aumenta de manera ostensible la capacidad de las niñas para elaborar sus propios juicios y expresarse con pensamiento independiente.

ANALISIS DE LA PRODUCCION ESCRITA CON EL EJE DE CREACION LIBRE

Se tomaron 6 narraciones escritas cada una por un equipo de siete u ocho integrantes, en cuatro sesiones de clase. Se emplearon los indicadores que describe el anexo número 5.

El equipo uno, conformado por las alumnas números 11,13, 19, 20, 23, 31, 41 y 46, escribió el cuento "El Terror de las Criaturas". Este escrito se quedó en el primer nivel de elaboración creativa (según Presbury y Torrance 1991.), es decir, que se emplea un elemento mágico para sortear situaciones difíciles, en este caso lo podemos apreciar en el fragmento que dice "¡entremos por las orejas doradas! todos estuvieron de acuerdo, entonces la salvaje esponjicolor entró en la oreja de la lagartija..." El viaje a través de la oreja de la lagartija es para salvar al amigo que ésta se tragó.

Se observa en esta narración originalidad porque no es copia de otro escrito, son las ideas propias de las niñas, como puede observarse al leerlo. Es una narración flexible en la medida en que las niñas no se quedan en un problema, lo resuelven y dan un nuevo rumbo a su historia siguiendo de manera coherente el hilo de la trama, como se puede apreciar en el siguiente aparte:

"Cuando salieron fueron en busca del tesoro caminando, caminando, caminando se encontraron con una x pues mucha gente dijo este es el tesoro, ¡empecemos a cabar!"

Es fácil apreciar la imaginación de este grupo de niñas en la forma en que trataron el tema, en él están los nombres poco comunes que dan a las criaturas, la terrible y hambrienta lagartija que se tragó a tiburcio, el viaje a través de la oreja de la lagartija y otros detalles con los que dan una visión figurativa de lo no presente.

El segundo equipo, compuesto por las alumnas números 2, 10, 12, 14, 34, 39, 43 y 45, escribió el cuento "un día en la vida de Morfi". Este escrito alcanzó un tercer nivel (más elevado) de elaboración creativa, es decir plantean un problema no considerado anteriormente y que no es frecuente que los niños traten, como es la separación del cuerpo y la mente, vemos el siguiente fragmento del texto: "Se calieron manados de bailar y se dieron un

golpe muy fuerte y perdieron la mente... los espíritus de las criaturas, rondaban y rondaban buscando sus cuerpos pertinentes" (de pertenencia) "ellos sentían que no eran dueños de nadie..."

Hay originalidad en la forma de tratar el tema, en los gráficos que lo ilustran y en los nombres de los personajes - artístico, Fini, gamincito, Inosencio, Lunalistico, Termita y Coqui.

La narración es original porque la composición se hizo con las ideas propias de cada niña, organizadas y reorganizadas, basta lograr una estructura coherente y divertida.

Este relato tiene varios momentos que van siendo superados para lograr un final feliz, estos cambios denotan flexibilidad. Un primer momento es la fiesta de cumpleaños de Morfi "llegaron todos y hicieron tremenda parranda porque estaba cumpliendo años..." Luego está el accidente en la nave cuando se fue la luz "entonces llegó un momento en que se fue la luz y entonces se arruinó la fiesta..." en el momento que sigue está la búsqueda de los espíritus y el reencuentro, una nueva celebración "armaron otra tremenda fiesta" y por último escriben una canción que cuenta la historia.

No se puede negar que en esta corta narración, juega un papel muy importante la imaginación, intentan representar con palabras y gráficas la unión de cuerpos y espíritus. Se queda en primer nivel el tratamiento del contexto porque las actividades que realizan las criaturas, son similares a las que ellas realizan.

Se aprecia un buen dominio técnico del lenguaje en la estructura del texto, el orden lógico que dan a los acontecimientos, la separación adecuada de las palabras y el empleo de palabras como arruinó, espíritus, rondaban, gemelos y desastre; resultado de permanente trabajo con las estrategias PRYCREA, apoyado por la constante lectura de cuentos.

El equipo número tres, con las integrantes números 1, 3, 4, 8, 22, 24 y 26, escribió "Los misterios de Babilonia 5". Esta narración alcanza un primer nivel de elaboración creativa empleando la magia para resolver sus problemas, como vemos en el fragmento a continuación: "Y desde aquel momento uvo una gran tempestad se empeso a destruir la nave y los terrícolas callados no sabían que responder..." "Calló una cosa muy fuerte del cielo y derrumbó la nave".

En el tratamiento del contexto alcanzó un segundo nivel, porque plantea la existencia de otra cultura, en este caso las criaturas extrañas y agresivas

son los terrícolas, veamos un fragmento que dice: "se les cumplió el deseo de ver que había dentro de la nave salió un terrícola y les dijo que se llamaba mandíbula y les cuento que este planeta quedará destruido desde 1986. Las criaturas se pusieron muy furiosas..."

Esta narración es original, porque no se parece a las otras y porque no fue copiada de ningún texto. La imaginación se aprecia en el cambio de papeles, convirtiéndose en extraños y agresores visitantes de otro planeta.

En esta narración corta pero con buena estructura, orden lógico y vocabulario amplio, puede considerarse con buen dominio técnico del lenguaje.

El equipo número cuatro integrado por las alumnas números 5, 15, 16, 30, 40 y 44, escribió "Las noches en Babilonia 5".

Este escrito alcanzó un segundo nivel de elaboración creativa, no empleó la magia para resolver los problemas, sino que les dio solución paso a paso hasta lograr su objetivo, veamos el siguiente fragmento:

"Cuando pasó un trueno y destruyó una casita de palos donde ellos bebían y jugaban y el trueno los aporrió con las piedras..."

Un poco más adelante encontramos:

"Yegó la ambulancia plástica de Babilonia 5 y los llebaron para la clínica..."

luego: "Salieron todos a construir otra casa de palos".

El tratamiento del contexto está en un primer nivel, porque tanto las situaciones como las acciones son semejantes a las que vivimos con frecuencia en épocas de invierno, lo expresan en el siguiente fragmento: "El trueno los aporrió con las piedras que caían y cuando las mamás salieron a ber a sus ijos también calieron piedras y también las aporriaron a ellas..."

Este escrito es original, producto de una situación real, plasmada por las niñas a su manera, haciendo algunas modificaciones para darle el toque de fantasía e imaginación, veamos el fragmento a continuación:

"Soñaban que patinaban en el río con las flores y busaban (por buceaban) que bibían dentro de los ríos que jugaban de noche y que dormían de día".

En cuanto al dominio técnico del lenguaje, se puede decir que posee buena estructura, el vocabulario es sencillo, la ortografía, como es normal en segundo grado apenas está en proceso. Todo esto puede observarse al leer la narración completa.

El equipo número cinco, integrado por las alumnas números 7, 17, 21, 25, 28, 29 y 35, escribió "La pelota dorada".

Esta narración está en un segundo nivel de elaboración creativa, aunque emplean elementos mágicos, siguen una serie de pasos deliberados para llegar al final deseado como se aprecia en estos fragmentos: "Se durmió y las criaturas cojieron las llaves y abrieron la puerta...".

"Fueron a buscar en aquel lugar y por arte de majia aparecieron 2 pelotas doradas". "Habían unas flores muy lindas hasí que cogieron una pero no sabían que las flores calambraban soltaron la flor y desaparecieron las flores y la pelota que ne era verdadera..."

En el tratamiento del contexto la narración se queda en un primer nivel porque los ambientes y las acciones son similares a las que pueden vivirse en la cotidianidad, como vemos a continuación:

"Siguieron las huellas por un camino muy largo hasta que por fin encontraron una casa..."

"Tenían escaleras para subir a un cuarto muy oscuro..."

"Se dieron cuenta que había una terrassa..."

Este escrito es original, hacen estas niñas una mezcla de aventuras y magia que en nada se parece a los cuentos conocidos. Por la variedad en la forma de enfocar los problemas puede decirse que es un escrito con flexibilidad, observese la permanente búsqueda del objeto apreciado, el robo que se presume, los elementos mágicos que aparecen y desaparecen y la superación de obstáculos hasta recuperar el objeto de los poderes.

La imaginación se aprecia en los diferentes momentos, "la pelota dorada de todos sus poderes" por arte de magia aparecieron 2 pelotas doradas", "cojieron la que no era y recibieron una maldición" "las flores encalambraban".

Con respecto a las otras narraciones es buena la estructura gramatical a pesar de que no usaron ningún signo de puntuación; la secuencia de los hechos es lógica y el vocabulario es amplio, puede leerse la narración escrita por las niñas a continuación.

El equipo número 6, conformado por las alumnas números 2, 18, 27, 32, 38 y 42, escribió "Los amigos".

Esta narración alcanzó un segundo nivel de elaboración creativa, al leerla se observan algunos elementos mágicos que son empleados a manera de solución, ejemplo de ellos son las caídas para recuperarse como lo vemos a continuación:

"Al rato una voz misteriosa apareció cantando música muy suave casi ni se escuchaba aaaaa uuuuuu ss

la mente de las criaturas empezó a recuperarse una por una..."

"Se calieron un gran golpe y con ese papa esponjilla se recuperó"

Uno a uno estos elementos llevan al final feliz que desean para su narración.

El tratamiento del contexto está en un primer nivel, puesto que en nada se diferencia de acontecimientos conocidos por todos, esto podemos apreciarlo en algunos apartes del texto como: "Depronto un gran temblor sacude a los habitantes de aquel planeta".

"Se cayeron y se recuperaron y le yevaron una serenata a bronco..."

Es un escrito original propio de niñas tan pequeñas, en él se refleja la influencia de algunos hechos recientes (temblores, derrumbes...) a cuyas

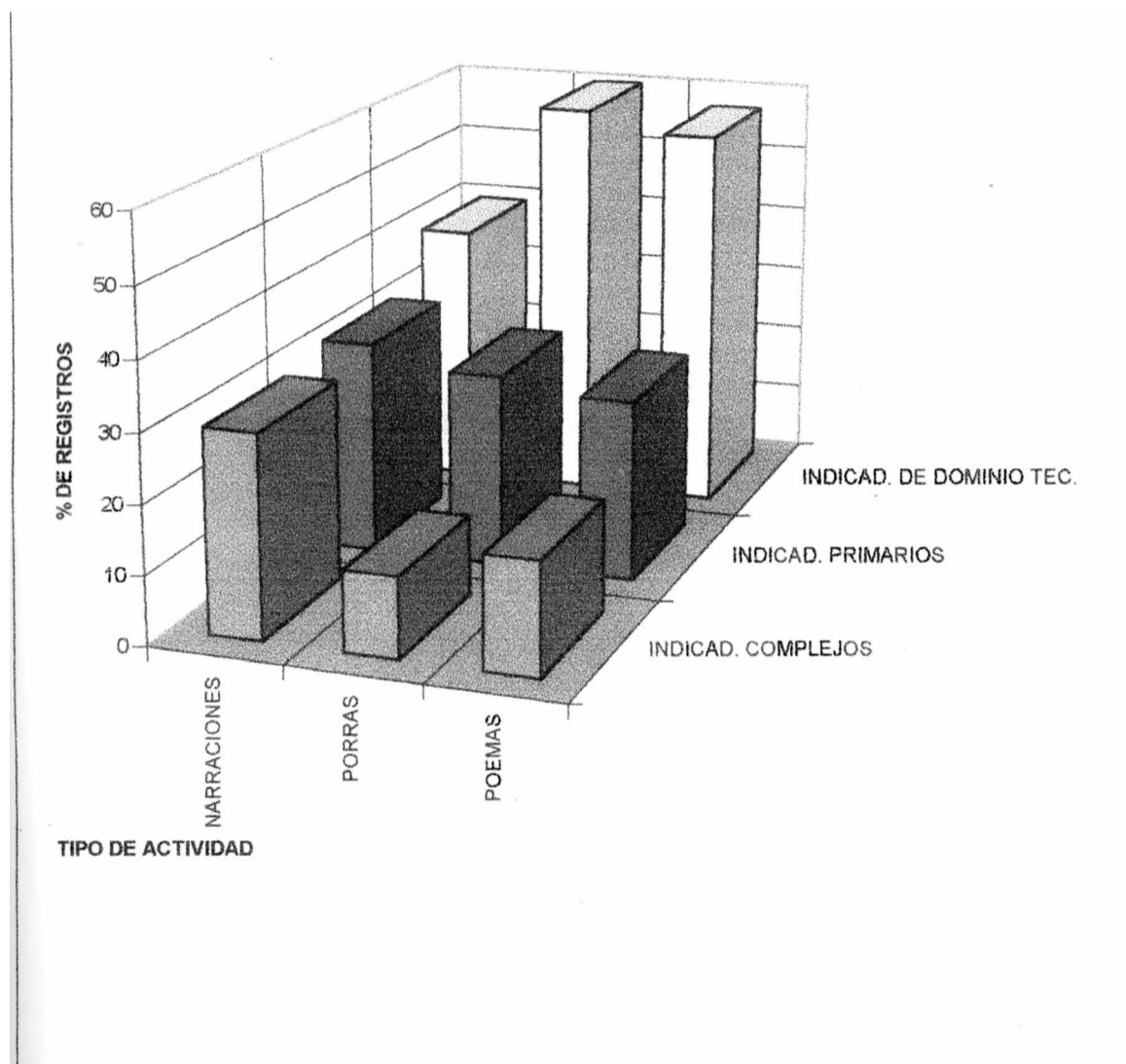
consecuencias dan soluciones simples ayudadas por la magia propia de esta etapa del desarrollo. El empleo de rimas escritas por las niñas como: "Arís Arís a que vienes por aquí? A comer manili". Son otra muestra de la capacidad generadora.

La imaginación se aprecia especialmente en los nombres que asignan a las cosas, vemos que las criaturas cantan "Reís" o canciones, caen al "cejamiento" por caen al piso, también es muy significativa la forma en la que representan los sonidos de la voz.

En cuanto a dominio técnico del lenguaje, vemos que la narración tiene buen vocabulario y las ideas están estructuradas con orden lógico.

Además de éstas seis narraciones, fueron analizadas otras producciones escritas como porras y poemas. El resultado de este análisis se observa a continuación en la gráfica número 4.

GRAFICA #4. PORCENTAJE DE REGISTROS DE CREATIVIDAD EN LA PRODUCCION ESCRITA



6.4. ANALISIS DE LA ESTRATEGIA APRENDIZAJE POR TRANSFERENCIA ANALOGICA.

TABLA N° 5. NRO. DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS

POR SESION, PARA LA ESTRATEGIA A T A.

NÚMERO DE PARTICIPACIONES SIGNIFICATIVAS									
SESION N°	PENSAMIENTO				CREATIVIDAD				
	A	B	C	D	E	F	G	H	
95	8	0	38	0	0	1	2	1	
126 - 127	5	0	30	1	3	0	7	0	
129	15	1	42	2	2	2	24	5	
TOTAL	28	1	80	3	5	3	31	6	157
%	69.4%				30.6%				

GRÁFICA N° 5

Porcentaje Participación Estrategia ATA

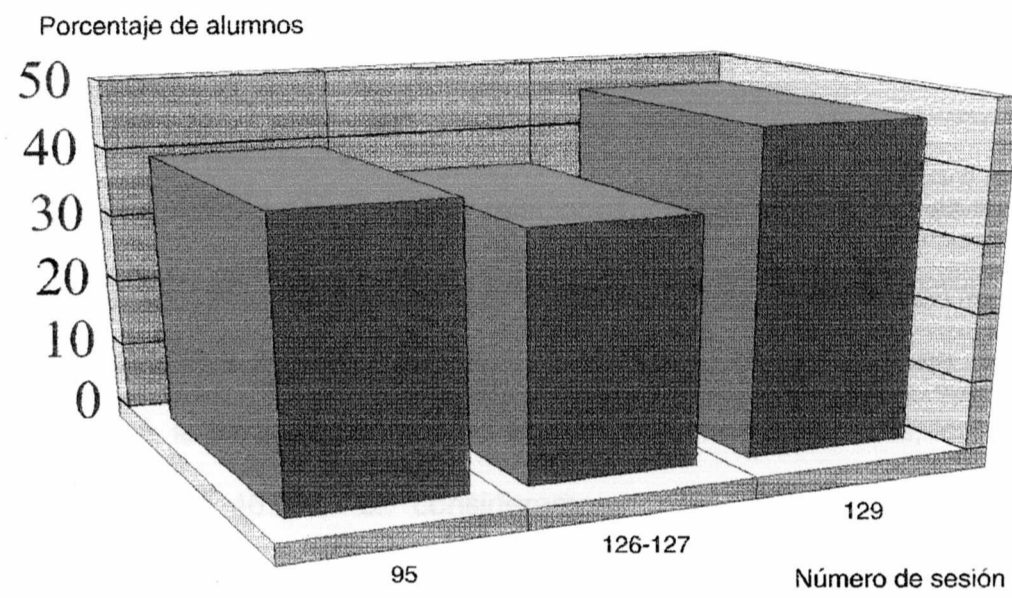


TABLA DE DATOS	
Número de sesión	Porcentaje de participación total*
95	40
126-127	35.5
129	46.6

* Porcentaje de alumnos con participación significativa.

Esta estrategia fue aceptada con entusiasmo e interés por el grupo, se captó su esencia desde la primera clase e impulsó la producción escrita como argumentación de las muchísimas relaciones que lograron establecer las niñas, entre los contenidos curriculares y sus propias vivencias.

Con la posibilidad de establecer relaciones y hacer inferencias, se motivó la participación del grupo tanto en las discusiones como en las competencias con la mente y la realización de talleres. Como observamos en la gráfica número 5, la participación estuvo siempre por encima del 40%, logrando un máximo del 46.6%; si consideramos que sólo se registraron las participaciones que evidenciaran alguna habilidad de pensamiento o creatividad.

En la tabla número 5, podemos observar este rendimiento en forma más detallada, un 69.4% de las participaciones correspondió al metacriterio Pensamiento.

La categoría C, que equivale al razonamiento o capacidad para establecer relaciones, hacer inferencias y argumentar con razones válidas aquella que proponemos, es la que presenta mayor número de registros (80) en todas las sesiones.

No es necesario un análisis profundo para saber que el tipo de razonamiento lógico a que llegaron las niñas y la forma clara y ordenada en que la expresan, denota un gran avance con respecto a otros grupos de grado segundo que como profesoras de básica primaria conocemos en el medio.

Obsérvese los siguientes testimonios, correspondientes a analogías construidas y argumentadas por las niñas:

"A es a B como lunes es a martes".

"Yo creo que son de primeros a segundos porque A y B son del abecedario, la B la segunda y la A la primera, y lunes es primero que martes".

"Yo encuentro una relación de orden en esa analogía porque A, B, C... lunes, martes..."

"Frío es a invierno como calor es a verano. El frío no es lo mismo que el invierno, ni calor con verano. Yo creo que es una analogía porque en el invierno el frío se relaciona con eso y también el verano con calor".

La creatividad en ésta como en las otras estrategias se evidencia más por el incremento en la capacidad para expresarse con ideas propias, que por la

acción generadora y transformadora sobre hechos y objetos, sin desconocer con ésto el progreso obtenido a nivel gráfico plástico.

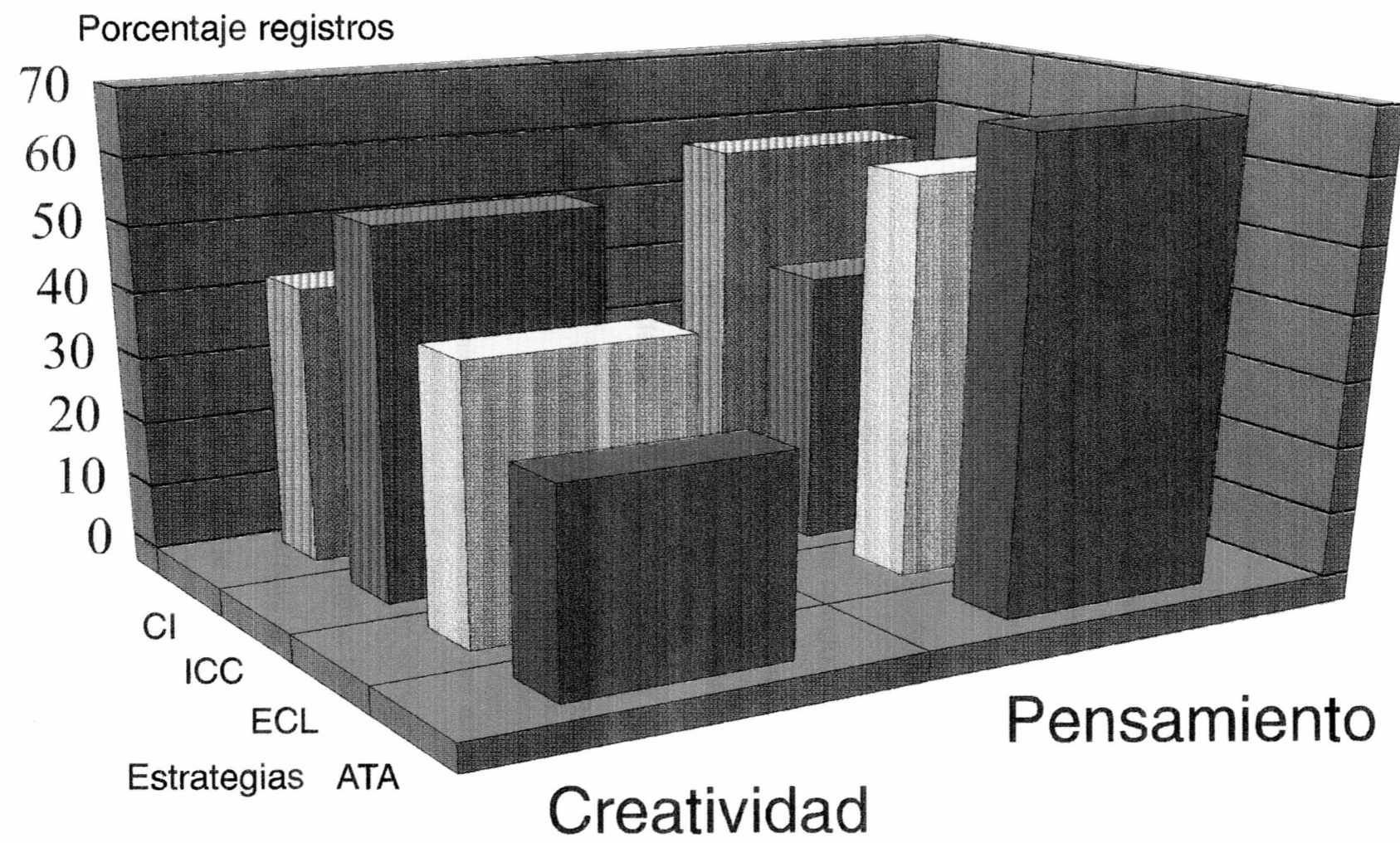
El aprendizaje por transferencia analógica se empleó para evaluar algunos temas, más que para presentarlos o desarrollarlos, Se observó que en el campo de la evaluación ofrece excelentes resultados, porque la forma en que se presentan los talleres imprime a éstos una forma lúdica que permite obtener logros a nivel cognitivo, que pueden ser expresados por las niñas de manera espontánea. Estos se reflejan en un 30.6% de registros que corresponden al metacriterio creatividad.

Refiriéndose a las cuerdas bucales de los enanos:

"Si le crece Sara porque eso no es de la medida que uno vaya creciendo, las cuerdas bucales son las que crecen, ellos se quedan pequeños, aunque ellos siguen siendo pequeños siguen cumpliendo años y a la medida que van cumpliendo años sigue la voz siendo gruesa y gruesa..."

Este tipo de explicaciones ofrecidas por las niñas a sus compañeras durante la elaboración de talleres, es un testimonio de la adquisición de un conocimiento, de la capacidad de expresión verbal, razonamiento y

Gráfica N° 6- Porcentaje de registros por Estrategia



autonomía adquirida por el grupo, mediante el entrenamiento en estrategias tan valiosas como ATA.

En general durante la aplicación de las cuatro estrategias no hubo registros en algunos indicadores de diferentes categorías, podemos decir que influye en esto el nivel de dificultad que presentan algunas lecturas, por su estructura o elevado vocabulario, además, algunas operaciones mentales implican la existencia de unas habilidades propias de niveles de maduración más avanzados.

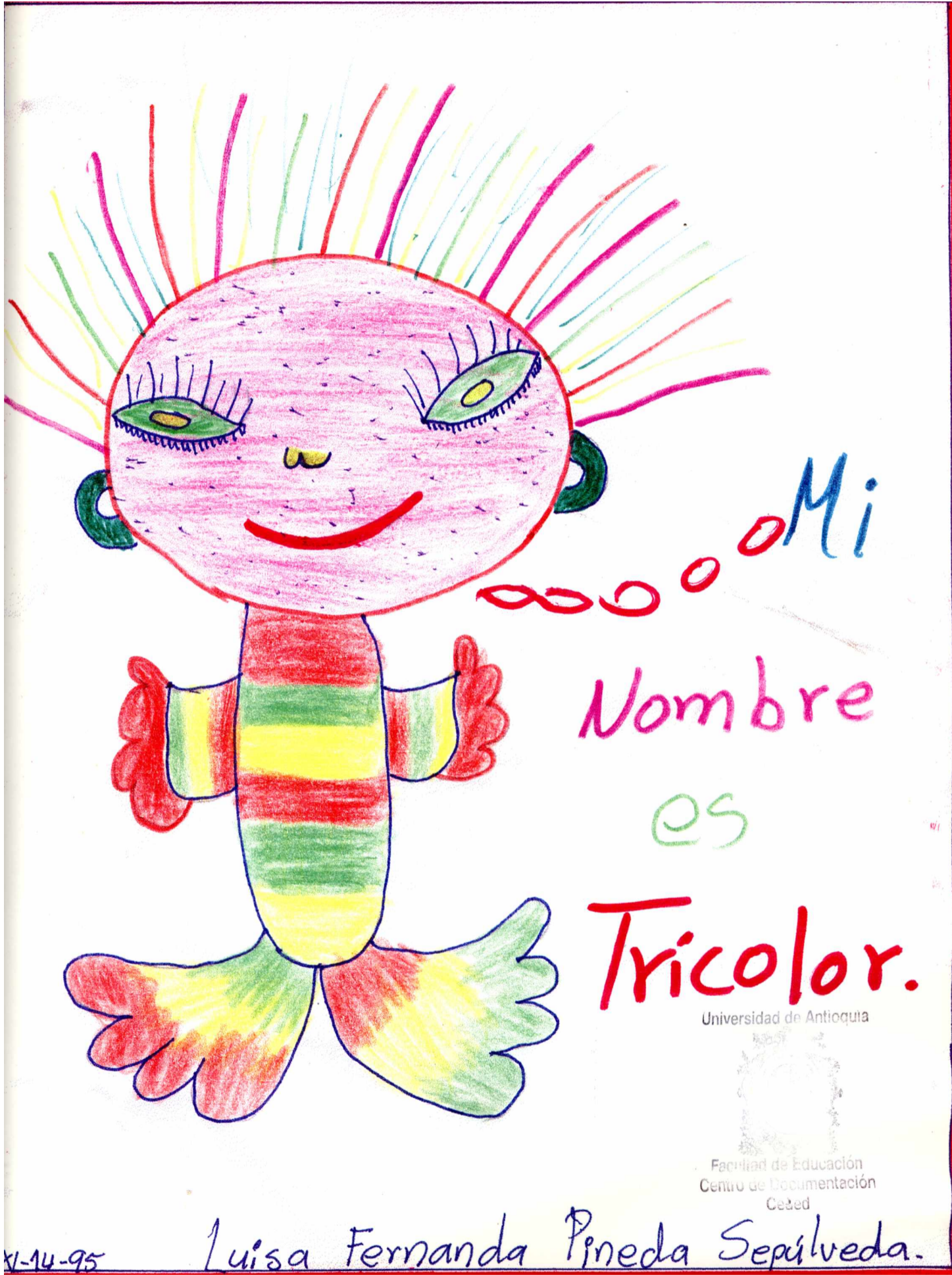
Puede considerarse que algunos indicadores de las categorías tenidas en cuenta resultan muy complejos y por tanto difíciles para desarrollarse en marcos de pensamiento acostumbrados a seguir por caminos trazados externamente y a delimitar rígidamente los campos donde se ubica cada uno de los objetos.

Comparando los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias: CI, ICC, ECL y ATA, en cuanto a los logros obtenidos en el desarrollo del pensamiento de alto orden y la creatividad, vemos (gráfica N° 6) que en el Pensamiento de alto orden, se obtuvo un desarrollo superior al de la creatividad en 3 de las estrategias, sólo en la ICC la creatividad estuvo por encima de éste. Se observa también que el aumento fue gradual, pudo incidir el orden de aplicación, puesto que fue la ATA la última en aplicarse y

es ésta en la que se registra el índice más alto en desarrollo del Pensamiento de alto orden.

El índice más alto en el desarrollo de la creatividad, se observa en la ICC, estrategia que ofrece la posibilidad de modificar y criticar los textos escolares.

Haciendo un recorrido por los cuadros 1,2,3,4,5, correspondientes a las estrategias, vemos que hubo una constante, el desarrollo permanente de la autonomía, que se reflejó en todo momento en el aumento de la propia estima y la motivación por el trabajo.



Mi

Nombre

es

Tricolor.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cated

XI-14-95 Luisa Fernanda Pineda Sepúlveda.

6.5. ANALISIS DE EL TRABAJO REALIZADO CON LOS CUENTOS "LA MARCOLINA" Y "EL COCUYO Y LA MORA".

Para el análisis de la producción verbal y escrita a partir de los cuentos "La Marcolina" y "El Cocuyo y la Mora", se emplearon las categorías correspondientes a los metacriterios Pensamiento y creatividad, que están descritos en el anexo número 4; los mismos con los que se analizaron los trabajos realizados con las estrategias Comunidad de Indagación, Indagación Crítico Creativa, Eje de Creación Libre y Aprendizaje por Transferencia Analógica, además se tomó en cuenta la calidad del trabajo escrito en cuanto al léxico empleado, separación de palabras y empleo de algunos signos de puntuación.

Como se explicó en otro aparte de esta monografía, se emplearon lecto juegos en el trabajo con el cuento, éstos dieron gran impulso a la producción escrita en la que se evidencia la capacidad de las niñas para generar y transformar hechos y situaciones (creatividad), esto se debe a que este apoyo metodológico empleado, parte de interrogantes como ¿quién será el personaje? ¿qué hará? ¿te gustaría conocerlo? ¿y si lo conocieras qué le dirías? ¿qué preguntas le harías al autor del cuento?

A estos interrogantes surgieron respuestas como las que presentamos a continuación:

"Yo creo que Marcolina es un mar y una colina, el mar lleva barcos y la colina transporta carros".

"Si me gustaría conocer a Marcolina porque jugaremos a la cocinita, a los escondidijos, a la gallinita ciega, a chucha cogida y a los muertos".

"Yo le diría que estoy sorprendida con esa historia, tan divertida una imaginación sorprendente, ¡para que hablar! es un texto expresivo y encantador"

"Te has hecho famoso?"

"Es muy difícil llegar a ser escritora"?

Se aprecia además, en estos fragmentos la capacidad para criticar e indagar, categorías del metacriterio pensamiento, además de buen nivel de dominio (variado y empleando signos de puntuación) del lenguaje poco usual en niñas de tan corta edad, que provienen de estratos sociales bajos.

Se empleó además de interrogantes, el símil o comparación para impulsar tanto categorías de pensamiento, como de creatividad, puesto que en expresiones como: "Yo comparo la Marcolina con la mariposa, porque la mariposa se transforma como la marcolina que se transforma y las dos tienen metamorfosis"

La niña está razonando de manera lógica, establece comparación entre las propiedades del personaje y la metamorfosis de la mariposa, mostrando su capacidad para establecer relaciones, expresa a su manera sus propias ideas, dando muestras de autonomía. Se aprecia riqueza en el léxico.

La generación de ideas y la capacidad para expresarlas con su propio lenguaje, se aprecian en los siguientes fragmentos:

"Yo creo que marcolina se transformó como yo me podría transformar, porque uno se puede transformar con la imaginación así que yo me podría transformar si imagino. Porque la imaginación transforma".

Otro final para el cuento: "Marcolina les dice: subámonos a un árbol para coger mangos, cuando subieron ya no estaba Marcolina, ¡si la quieren

alcanzar vuelvan a bajar! y ella les dirá: una última subidita y no más ¿qué dicen ustedes amigos?"

En este final se observa **originalidad** puesto que es diferente al de la autora, puede apreciarse además el **buen manejo** que la niña da a los **signos de puntuación**.

Para el trabajo con el "Cocuyo y la Mora", se emplearon otros lectojuegos como idear y escribir titulares de prensa y elaborar afiches para promocionar el libro, ponerse en la posición del personaje y hablar como si fuera éste, escribiendo un monólogo, componer el tema para una canción dedicada a los personajes, responder a preguntas como: ¿qué aprendería un habitante de Babilonia 5 si leyera el cuento El Cocuyo y la Mora?

Estas ayudas como las empleadas en la Marcolina, ofrece a las niñas la posibilidad de socializar sus producciones argumentando las mismas. En las evidencias que aparecen a continuación se aprecia la **originalidad** de los trabajos, que partiendo desde una misma propuesta son todos diferentes.

"Vengan, vengan a mi ciudad, vengan compren el nuevo cuento hecho realidad hace 1000 de años comprelon es El cocuyo y la mora comprelo es una explosión de aventuras es un cuento de la tribu pemon..."

El siguiente es el monólogo de una niña que se pone en el lugar de la mora:
"¡Ay no! ese cocuyito tan malo como me insultó y yo de bobita me puse a darle comida, pues ahora que yo soy la más bonita no me preocupo por eso, pero ay algo malo es que también estoy enamorada ¡ay no! pero no voy a cambiar de opinión porque ese cocuyito me las tiene que pagar y todas, pero yo no se ese cocuyo porque me trató de esa manera tan horrible ay bueno no voy a pensar mas en ese canalla. Soy la flor mas bella".

Canción:

Todas las cocitas
que yo conocí
eran muy distintas
a otras mil y mil
chin chin chan
yo conocí a un
cocuyo y a una mora
y al ver que ellas hablaban
quedé muy asombrada.
Chin chin chan
y al ver que era
verdad quede
hasta facinada

chin chin chan.

Todos los lectojuegos empleados para el trabajo con los cuentos, éstos que hemos analizado y todos los demás que aparecen en el anexo 2.1., reporte bibliográfico de cuentos y en el anexo 2 cuadros en los que aparecen los títulos con el objetivo y con la forma en que fueron trabajados, permitieron avance en la escritura creativa y en la lectura comprensiva, reveladas en la calidad de los textos escritos y de las respuestas variadas y originales. Con este apoyo metodológico se hizo posible la ampliación de conocimientos y el establecimiento de relaciones entre lo trabajado en el aula, la fantasía y las vivencias cotidianas de todas las participantes en el proyecto.

La experiencia de conocer a los personajes de los cuentos, ponerse en su lugar, vivir imaginariamente sus aventuras y dramatizarlas, hizo posible unos logros que permiten suponer que es de vital importancia que las niñas trabajen con el cuento y que el maestro posibilite espacios para este tipo de actividades, provocando el diálogo reflexivo e incrementando la participación crítica y creativa, habilidades que se desarrollan a la par que afloran diversas problemáticas familiares, la necesidad de afecto, la falta de compañía y el respeto por el juego, veamos los siguientes testimonios.

"Vea Marianela, es que mi mamá me regaña si yo juego mucho, es que ella no me entiende cuando yo le quiero explicar".

"A, pues como mi mamá trabaja todo el día y parte de la noche entonces yo juego, cuido a mis hermanitos les leo cuentos y soy la que manejo todo cuando mi mamá no está"

GRÁFICA N° 7

Calificación porcentual de alumnos al iniciar y terminar la investigación

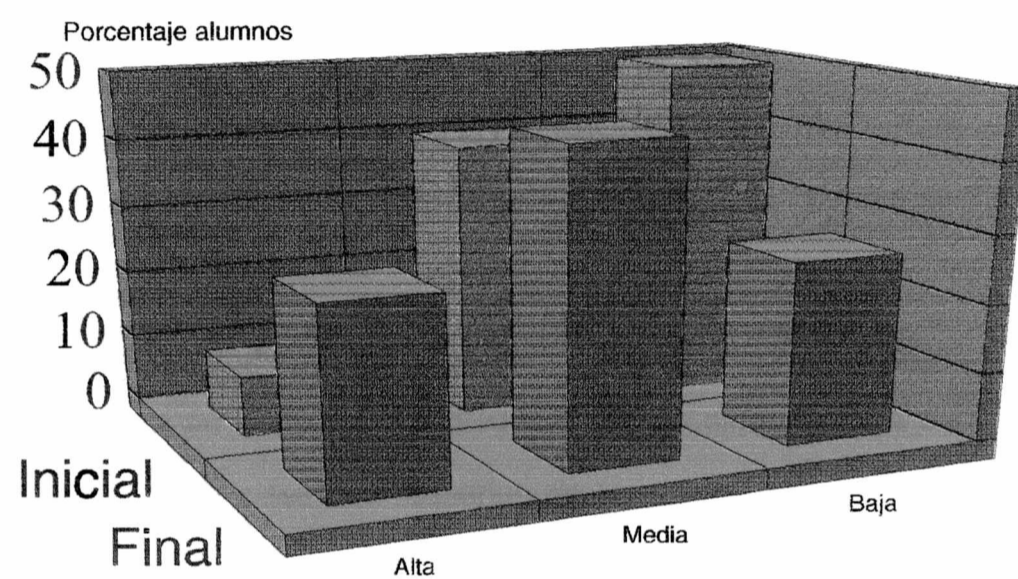


TABLA DE DATOS CALIFICACIÓN INICIAL Y FINAL			
	Alumnos	Porcentaje	Calificación
Inicial	4	8.38	A
	18	40	M
	23	51.11	B
Final	12	26.66	A
	21	46.66	M
	12	26.66	B

CONCLUSIONES

- A través de la Comunidad de Indagación se disminuyeron aquellas situaciones de inhibición que producían en las niñas temor a participar en actividades de clase que requerían de la expresión y sustentación de su puntos de vista.
- La aplicación constante de la estrategia Comunidad de Indagación, llevó a un aumento en el nivel de autonomía del grupo y a la motivación hacia el empleo de la estrategia para tratar temas de la cotidianidad
- Observando las gráficas, podemos concluir que mediante la aplicación de la estrategia C.I., se logra un aumento significativo en habilidades de Indagación propias del pensamiento de alto orden.
- La aplicación de la estrategia Indagación Crítico Creativa, incrementó en el grupo la comprensión lectora, evidenciada en la capacidad para hacer críticas a los autores y para remodelar textos y gráficas.

- La aplicación de la I.C.C., conduce más al desarrollo de la capacidad creadora que al desarrollo de habilidades de pensamiento, sin embargo, hay incremento en ambas, puesto que unas son inherentes a las otras.

- Mediante el trabajo con el Eje de Creación Libre, se incrementó en el grupo la capacidad para escribir creativamente, dando rienda suelta a la fantasía, al mismo tiempo que con la práctica constante y reflexiva, se logró el mejoramiento en el dominio técnico del lenguaje verbal y escrito.

. Con la ATA, observamos un gran impulso en la adquisición y ampliación de nuevos conocimientos, debido en parte a que es una estrategia lúdica muy adecuada a la edad del grupo.

RECOMENDACIONES

- Socializar a nivel institucional los resultados de esta investigación para que otros maestros conozcan los beneficios de la aplicación de las estrategias PRYCREA.
- A futuros estudiantes de PRYCREA hacer la práctica en su propia institución, para que tengan la posibilidad de un trabajo continuo y un seguimiento más confiable.
- Incrementar la lectura y la escritura mediante un Eje de Creación Libre, ampliando éste mediante temas de interés o tomando los cuentos como base para dicho eje.
- Emplear los hechos cotidianos para modelar Comunidades de Indagación.
- Utilizar la competencia con la mente en la aplicación de todas las estrategias PRYCREA, como herramienta lúdica y motivacional.

BIBLIOGRAFIA

- COLL, César y Otros. Desarrollo Psicológico y Educación II, de Alianza Madrid. 1992.
 - CRUTCHFIELD, 1969. Referido en el "Desafío de Enseñar a Pensar".
 - DE BONO, Eduardo. Pensamiento Lateral. Ed. Paidós. México, 1991.
 - Del Texto Educational Leadership. Vol. 46 N° 1. Sbre 1988. Texto Traducido por el Profesor Diego Antonio Pineda R. (Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1993).
- DUBOIS, M. "Memorias, Segundo Congreso Nacional de Lectura".
Venezuela, 1995.

- FERREIRO, E. TEVEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores, 1985.

- GONZALEZ V. América. Desarrollo de la Creatividad, el Pensamiento y el Aprendizaje a Través de la Ciencia Ficción. Proyecto PRYCREA, La Habana, Cuba. 1996

- GONZALEZ V. América PRYCREA. Desarrollo Multilateral del Potencial Creador. Editorial Academia, La Habana . 1994.

- GONZALEZ V. América. PRYCREA. Pensamiento Reflexivo y Creatividad. Editorial Academia, La Habana, Cuba. 1995.

- LIPMAN, M.. La Filosofía en el Aula. Ediciones de la Torre. Madrid, España. 1992.

MEMORIAS del Segundo Congreso Nacional de Lectura. Lectura, Escuela, Biblioteca. Departamento de publicaciones de Fundalectura. 1995.

- MACLURE, S. y DAVIS, P. "Aprender a Pensar y Pensar en Aprender" **(1991).**

- MONEREO, Carlos. Artículo: Un Proyecto Curricular basado en Estrategias de Aprendizaje. Departamento de Psicología de la Educación. U.de.V. España.

- MONTCLAIR, State College. El Autor es Profesor y Fundador del Instituto para El Fomento de la Filosofía para Niños.

- PEIRCE, Charles. "Ideáis Of Conduct" (Cambridge, Mass. Harvard University Press. 1931 - 1935. Tomado de El Pensamiento Crítico ¿Qué puede ser? Lipman.

- PUENTE, Aníbal. Tomado del Capítulo II del Estudio de la Conducta, al Estudio de los Procesos Cognitivos.

- REVISTA: De Literatura Infantil Para - Para N° 9. Artículo: "Los padres y el Comportamiento lector de sus hijos" Felipe Allende. Junio de 1984.

- REVISTA Para Educadores: El Acontista. Artículo: "Construyendo desde lo Cotidiano".

- SASTRIAS, Marta. Como motivar a los niños a leer. Editorial Pax.Mexico,1992.

- TAYLOR, R. S.S. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.
Ed. Paidós, Barcelona.

- VERLEE, Williams, Linda. Aprender con todo el Cerebro. Ed. Martínez
Roca. Barcelona. 1986.

- VYGOTSKI. Lev El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.
Editorial Librergraf, S.A. Barcelona, España, 1995.

ANEXO Nº 2

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Agosto 2	1	Me gustan los libros de cuentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar puntos de vista sobre si les gusta leer cuentos y por qué? - Escribir palabras claves que traen los cuentos y darles significado. - Leer el cuento e imaginarlo. 	<p>LECTO JUEGO: EL TITERE SABIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar a un Títere el significado de las palabras: héroe, cinturón, devorar, fieras, duendes, fantasía, tiempo, libro, cuento, personajes, había una vez. 	Libro Cuento Títeres.
Agosto 3	2	Me gustan los cuentos antes de dormir.	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar experiencias de lecturas de cuentos antes de ir a la cama. - Leer el texto recreándolo con la predicción. 	<p>LECTO JUEGO: LA NOCHE INVITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir en grupos de 4 niñas y contar experiencias de lectura antes de viajar a la cama o en la cama misma. Recordar quienes nos acompañan leyendo o escuchando cuentos antes de dormir. - Socializar al grupo la experiencia del trabajo en equipo. 	LIBRO CUENTO Trabajo en equipos y en grupo.
Agosto 4	3	Me gustan las Librerías.	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir si las niñas visitan las librerías y las experiencias que han tenido en las mismas. - Leer el texto recreándolo con el muestreo. 	<p>LECTO JUEGO: LA MIRADA VIAJA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con mímica, representar visita imaginaria, a una librería y descubrir los secretos que ésta encierra, con ayuda de la maestra orientar las acciones a través de la palabra hablada 	LIBRO CUENTO Viaje imaginario a una Librería.
Agosto	4	Me gustan las Bibliotecas	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar la biblioteca y familiarizarse con ella. - Leer el texto y recrearlo con la mímica. 	<p>LECTO JUEGO: La Calle de las Matemáticas, Los Cuentos, Las Enciclopedias, La Historia...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrar en contacto con distinto material escrito y escuchar algunos secretos de los libros. 	LIBRO CUENTO: La Biblioteca Escolar y los libros que habitan en Ella. Contacto directo.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Agosto 8 9	5 6	Me Gusta Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Leer diferentes textos literarios en alta voz y al grupo de compañeras. - Leer el texto y recrearlo con la repetición de algunas partes del texto. 	<p>LECTO JUEGO: Salí de la Habana un día, camino de San José y en el suelo me encontré un papel que así decía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las niñas encuentran diferentes textos literarios: adivinanzas, retabillas, poemas, refranes, cuentos cortos, chistes, dicharachos, letrillas, cuentos de nunca acabar, noticias, canciones, telegramas, tarjetas. Leer en voz alta, luego se repite la canción "salí de la Habana un día..." y continúan leyendo textos y así sucesivamente. 	LIBRO CUENTO: textos literarios escritos en carteles y en fotocopias.
Agosto 9 10	7	El Sapo Distruido	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar y leer el texto. - Disfrutar de sus ilustraciones, conversando sobre las mismas. - Contar experiencias parecidas a las del Sapo Distruido. 	<p>LECTO JUEGO: Converso con el Protagonista del Cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrar en un diálogo con el protagonista del cuento. - Comunicarle sus experiencias de olvido, distracción, entretimiento, regaños y angustias. 	LIBRO CUENTO: Fotocopia de cada cuento para las niñas. Titeres que representan al protagonista del cuento.
Agosto 11 14	8 9	Estaba el Señor Don Gato.	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar el cuento apoyándolo con ritmo y melodía musical. - Dramatizar cada una de las situaciones del cuento por equipos. 	<p>LECTO JUEGO: Cantando, Cantando las situaciones del Cuento vamos Representando.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como es un cuento musical, se representa así: un equipo canta y otro representa la situación. Ej: Estaba el Señor Don Gato sentadito en su tejado, maaaarraniá. (Bis) Ha recibido una carta (bis) de la sobrina del gato pardo. El gato por ir a verla se ha caído del tejado maaaarraniá... 	LIBRO CUENTO Fotocopia de cada cuento para las Niñas. Disfraces de Gato Gata. Carta.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Agosto		Historias de Ratones	- Distinguir diferentes argumentos.	LECTO JUEGOS: Te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos.	LIBRO CUENTO ORIGINAL.
15	10				
16	11	- El Pozo de los Deseos.	- Descubrir personajes, lugares y cosas.	Se narran y se leen en voz alta los cuentos.	Cuentos fotocopiados para entregar a cada equipo.
17	12	- Nubes.			
18	13	- Ratón muy Alto y Ratón muy Bajo.	- Expresar y representar la comprensión de los textos.	- Se divide el grupo en equipos de a 6 niñas.	
22	14				
23	15	- El Ratón y los Vientos.	- Estimular la capacidad de concentración y retención	- Cada equipo escoge uno de los cuentos y se prepara para representarlo por medio de gestos y expresión corporal.	Elementos para la Lotería: papel, frijoles, colores.
24	16	- El Viaje.	- Leer y recrear el cuento con gestos y mímica.	- Cuando estén listas, cada equipo pasa a representar su cuento y las espectadoras deben adivinar de cuál cuento se trata.	
25	17	- El Viejo Ratón. - El Baño.	- Releer el cuento en equipos.	- LA LOTERIA: - Se entrega a cada niña una hoja en blanco, frijoles y colores. - Dividen con rayas las hojas de papel en 6 cuadros iguales y en cada uno dibujan algún personaje, lugar o cosa del cuento. - Se vuelve a leer el cuento y cada vez que se mencione alguno de los personajes, cosas etc, que aparezcan en sus dibujos, deberán poner un frijol, y cuando hagan lotería, lo anunciarán.	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Agosto					
15	10			- EL CUENTO CONGELADO:	
16	11			. Dividir el grupo en equipos de a 9 niñas.	
17	12			. Pedirles que representen una escena "Congelada" del cuento	
18	13			. Cuando estén listas, se pide a cada equipo, que pase al frente y presente a las demás su escena "congelada" todas tratan de adivinar cuál es y las protagonistas les dicen si acertaron o no.	
22	14				
23	15			- ¡NO ES CIERTO!	
24	16			. Se divide el grupo en equipos de a 9 niñas.	
25	17			. Las integrantes de cada equipo vuelven a contar, entre ellas, el cuento, para recordarlo.	
				. Después se pide a uno de los equipos que cambie los nombres de alguno de los personajes, a otro el de algunos lugares, a otro el de algunas cosas, etc. y que practique el cuento como está "cambiado", los otros equipos argumentan oralmente los cambios al percatarse de ellos.	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Agosto 28 29 30 31	18 19 20 21	El Perro del Cerro y la Rana de la Sabana.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer y releer el cuento recreándolo con la repetición de versos que riman en el cuento. - Ejecutar la memoria, Estimular la atención. - Estimular la expresión escrita. 	<p>LECTO JUEGO:</p> <p>- SIGUE LA HISTORIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Recibir el cuento y dividirlo en secciones en el orden cronológico de los acontecimientos. . Recortar las secciones y entregarlas por equipos de a 9 niñas. . Recrear el cuento leyéndolo por secciones ordenadas y desordenadas. . Hacer representaciones dramatísticas de cada sección. . Como es un cuento en rima, jugar a escribir rimas partiendo de palabras conocidas en el cuento. 	<p>LIBRO CUENTO ORIGINAL</p> <p>Cuento en fotocopia para cada niña.</p> <p>Disfraces y elementos necesarios para la representación.</p>

FECNA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Stbre.	22	Sapo y Sepo Inseparables.	- Leer y Recrear los cuentos así:	LECTO JUEGOS: Veo, Siento, Digo Escribo y Discuto.	
1	23				
4	24				
5	25	- Una Lista	- Elaborar preguntas relacionadas con el tema del cuento "La Lista"	- Se pide a las niñas que cierren los ojos y que "vean" las imágenes del cuento narrado y leído.	
6	26	- El Jardín			
7	27	- Las Pastas			
8	28	- Dragones y Gigantes			
15	29	- Un Sueño	- Hacer listas relacionadas con eventos cotidianos utilizando la plástica.	- Cada uno dice que ve.	
		- El Viaje.			
		- El Viejo Ratón.	- Traducir al lenguaje artístico, un cuento seleccionado.	- Se pide a los niños que sientan el material de desecho interezado (papel en el que se envuelven bocadillos veleños) y que lo utiliza para diseñar los personajes de los cuentos: Sapo y Sepo.	
		- El Baño.	- Elaborar preguntas a los personajes del cuento "El Jardín" y clasificarlas en altas, medias y bajas, después de una Comunidad de Indagación.	Y la plastilina para elaborar la base para diseñar una lista Los vinilos para representar una situación del cuento.	
			- Escribir un reporte del fin de semana en forma de lista.	- Las niñas elaboran preguntas relacionadas con el cuento "La Lista" y luego son discutidas en equipo y son analizadas al grupo.	
			- Estimular la escritura creativa.		
			- Disfrutar la lectura de cuentos por equipos.	- Las niñas realizan preguntas al cuento "El Jardín" y luego las discuten en un intercambio literario a través de la Comunidad de Indagación, las califican luego de altas, medias y bajas.	
			- Narrar los cuentos a los amigos y familiares.	- Las niñas hacen un reporte del fin de semana en forma de lista.	
				- Los otros cuentos se leen y se recrean con la narración durante espacios reservados para el disfrute de lectura y narración por equipo.	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Sepbre 18 19 20 21 22	30 31 32 33 34	El Músico del Aire Preguntarlo El Cuenta Distancias La Señora Contraria El Obrero de la Alegría.	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar y leer cada cuento a fondo y destacar los puntos importantes para poder recomendarlo. - Ilustrar en familia cada cuento sin colocarle texto. - Iniciar juego con Analogías, a partir de un cuento "La Señora Contraria". - Ilustrar la Casa de los Sueños. - Reportar escritos relacionados con propuestas que generan las niñas. - Jugar a la pregunta y la respuesta creativas. 	<p>LECTO JUEGOS: Hoy te Recomendamos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener varios libros de cuentos como los propuestos. - Pedir a las niñas que seleccionen el que más les guste y preparar una reseña con los siguientes datos: <ul style="list-style-type: none"> . Título . Autor . Ilustrador . Tema . Qué les llamó la atención. . Qué les gustó más. . ¿Por qué lo recomiendan? . si no le gustó, que diga por qué. - Se monta el escenario con una y un micrófono simulado y un teléfono de juguete. - Se explica a las niñas que están en una estación de radio, o de televisión, o en un teatro, y que han sido conisionadas para recomendar el libro leído, a los televidentes, o radioescuchas, o al público del teatro. - Cada niña pasa a leer su resumen. - Sus compañeras después de escucharla le habla por teléfono y le hace preguntas, o lo hace directamente. 	<p>CUENTOS ORIGINALES.</p> <p>Escenario: Teléfono, micrófono.</p> <p>Cuadernos, colores, lápices.</p>

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<ul style="list-style-type: none"> - A cada familia se le envía un texto cuento, para que lo ilustre sin los textos, con el fin de recrear las ilustraciones narrando de nuevo el cuento y escribiendo los textos que permitan la traducción de las ilustraciones. - Jugar con el cuento de "La Señora Contraria", para iniciar un trabajo con analogías sencillas. - Ilustrar la Casa de Los Sueños partiendo del cuento. "El Obrero de la Alegría". - Realizar producciones escritas generadas por propuestas hechas por las mismas niñas. - Jugar a la pregunta y la respuesta creativa. Ejemplo: ¿Qué es una oveja? Una nube con patitas. <p>Tonado del Libro PREGUNTARIO.</p>	
Sptbre. 25 26 27 29	35 36 37 38	Sapo y la Canción del Mirlo. Sapo y el Forastero. Sapo en Invierno. Sapo Enamorado.	Harrar y Leer los cuentos para fomentar la comprensión de los mismos.	<p>LECTO JUEGO: Di Por Qué</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se prepara una lista de textos tomadas de los cuentos: A Veces tengo Calor y a Veces Tengo Frío - Dijo Sapo - Liebre sacó de su Biblioteca un enorme Libro y pasó las páginas - Ajá dijo - Hay que tener Cuidado con las Ratas - Dijo Pata - Era un Hermoso Día de Otoño... 	<p>CUENTOS ORIGINALES.</p> <p>Tizas: amantha y azul.</p> <p>Tarjetas, lápices</p> <p>Grabadora y Cassetes.</p>

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<ul style="list-style-type: none"> - Escribir cada texto en una tarjeta. - Se pinta en el suelo una marca amarilla y otra azul, bastante separadas entre si. - Se reparten las tarjetas entre las niñas. - Camina en círculo al ritmo de la música y cuando ésta se detenga ellas también dejarán de caminar. La niña que haya quedado más cerca de la marca amarilla leerá el texto que aparezca en su tarjeta y la que quedó más cerca de la marca azul deberá completarla. 	
Octubre 2 3 4 5	39 40 41 42	Hananelis, Miosotis y el Señor Sorpresa. Hananelis y el Secreto.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer y releer los cuentos para luego detectar la comprensión de las niñas. - Narrar los cuentos a amigos y familiares cercanos. - Leer en Familia los cuentos y representarlos. - Escribir mensajes a los personajes: Hananelis y Miosotis. 	<p>LECTO JUEGO: Busca a tu Compañera pero... ¡No le hables!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escoger textos claves de los cuentos y escribir en una tarjeta el principio y en otra el final de cada texto. - Poner un cordón a cada tarjeta para que las niñas se las cuelquen como collar. - Se reparten las tarjetas. - Se pide a las niñas que las lean y se las cuelquen al cuello. - Se explica que los textos están incompletos (en unas está el principio y en otras el final). 	<p>CUENTOS ORIGINALES.</p> <p>Fotocopia de Cuentos entregados a cada niña.</p> <p>Tarjetas de tamaño carta y cordones.</p>

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<ul style="list-style-type: none"> - Se indica que se levanten de sus lugares y busquen la tarjeta que tenga la parte de el texto que le falta a la suya. - Cuando la encuentre, ambas se paran al frente del salón. - La orientadora lee en voz alta los textos de cada pareja y pregunta al resto del grupo si es correcta o no. Y porqué, deben argumentar. 	
Octubre 9 10 11	43 44 45	Me Gusta Jugar con los Libros. Me Gustan Los Libros de Cuentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer y recrear el texto con la expresión corporal - Preparar un desfile de modas lectoras. - Recrear el texto con material de desecho. - Detectar por qué les gusta leer. 	LECTO JUEGO: Desfile de Modas Lectoras. <ul style="list-style-type: none"> - Se divide el grupo en equipos de 4 niñas. - Se les reparte a cada equipo una parte del texto. - El equipo debe conseguir los elementos para un desfile de modas relacionado con el texto - Preparan el desfile coordinado por las profesoras PRYCKEA y para que sea presentado el 19 de Octubre en la Feria del Libro. - Recrear el texto con material de desecho. 	TEXTO ORIGINAL <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con textos escritos. - Libros de álbumes. - Libros antiguos. - Libros para colorear. - Diarios secretos - Libros de sorpresas. - Libros gigantes. - Libros chiquitos - Libros de texto.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Octubre 12 13 17	46 47 48	La Casa de Mamá Soy Grande, Soy Pequeño.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer vivencias personales, vividas en familia. - Expresar a nivel escrito, experiencias tenidas en familia en la casa de mamá. 	<p>LECTO JUEGO: Vivencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada niña expresa todas aquellas vivencias tenidas en familia, orientadas por preguntas claves que pueden venir de la maestra o las alumnas. - Cuando las hacen sentir grandes, cuando las hacen sentir pequeñas. - Cuando ven a su mamá bonita. - Cuando la ven fea, horrorosa. - En qué momento sienten que el papá las acompaña. - Cuando se sienten regañadas, acusadas, bonitas y feas. - Porqué les gusta la casa de mamá. - Cuando acuden a la casa de mamá. - Si les permiten estar en la casa de mamá. - Cada niña expresa a nivel escrito las vivencias en la casa de mamá. 	CUENTOS ORIGINALES.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Octubre 19 20 23 30 31	49 50 51 52	Conjuros y Sortilegios. Don Salomón y La Peluquería. La Media Perdida.	- Leer y releer los cuentos - Distinguir un cuento de otro. - Predecir e inferir inicios y finales de los cuentos. - Decorar cajas viajeras con textos alusivos a la fiesta de Las Brujas. - Escribir versos creativos para pedir los dulces.	LECTO JUEGO: Relevos. - Seleccionar 3 cuentos. - Leerlos cuidadosamente y seleccionar personajes, lugares, objetos, textos, cada una de ellas. - Con los cartones, hacer fichas con dibujos o nombres de los personajes, lugares o cosas y textos que se seleccionaron. - Se escribe en cada tira de cartulina el título de cada uno de los cuentos. - Se divide el grupo en 2 equipos. - Se meten las fichas en una de las cajas decoradas con textos alusivos a las brujas, que se realizaron con anterioridad. A cada una de las otras cajas se le pegan las cartulinas con los títulos de los cuentos y se colocan en el suelo en el otro extremo del salón. - Se pide a cada equipo que formen, cada uno, una fila frente a la canastas con las fichas. - A la voz de "Arranquen", las niñas que encabezan cada fila toman una ficha de la caja, y deciden a qué cuento pertenece. Camina lo más rápido posible, hacia las canastas de los cuentos, para poner la ficha que piensan que corresponde.	CUENTOS ORIGINALES. - Copia del libro: Conjuros y Sortilegios para cada niña. - Tarjetas de cartulina. - Marcadores gruesos y delgados. - Cajas de cartón. - Láminas alusivas a la fiesta de Las Brujas.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<p>Regresan y tocan la mano de la compañera que espera a la cabeza de la fila, quien hará lo mismo que la anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El equipo que termine primero se declarará "LAS VELOCES". - Al terminar los relevos, se sientan alrededor de las cajas de los cuentos y van sacando, una por una, las fichas y declaran y argumentan si pertenece o no al cuento. - Individualmente se escriben versos para salir a pedir dulces el 31 de Octubre, se socializan y se recrean con expresiones corporales. 	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Noviembre		- La Media Perdida.	- Gozar y disfrutar de la lectura en un ambiente de relajación.	LECTO JUEGO: Me Levanto y Te lo Digo.	CUENTOS ORIGINALES.
2	53				
3	54	- El León que Escribía Cartas de Amor.		- Se dividen en equipos de 9 niñas.	- Una caja decorada.
7	55				
8	56	- La Estrella que le perdió el Miedo a la Noche.	- Elaborar tiras cómicas, poniéndose en el papel de Isabella en el cuento: El Rojo es el Mejor.	- Hace cada equipo una lista de preguntas relacionadas con un cuento entregado, y sus respuestas correspondientes. Deben ir separadas las preguntas de las respuestas.	- Lápices, colores cuadrenos.
9	57	- Isabel en Invierno.	- Jugar a las preguntas y respuestas. Argumentando el porqué se da una cosa con la otra.	- Se meten todas preguntas y respuestas en una caja.	
10		- El Rojo es el Mejor	- Ejercitar la memoria y la comprensión.	- Luego se procede a realizar una competencia con la mente por equipos.	
				- Una integrante del equipo saca de la caja una pregunta y una respuesta cualquiera y de cualquier cuento.	
				- Debe iniciar la discusión sobre las respuestas a la pregunta sacada y sobre la pregunta a la respuesta sacada.	
				- El equipo que argumente mejor sus preguntas y respuestas va ganando un punto; y así sucesivamente hasta trabajar todas las preguntas y respuestas.	
				- Del cuento El Rojo es el Mejor se elaboran escritos en forma de tira cómica, haciendo alusión a situaciones vividas por las niñas en las relaciones con su mamá.	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Noviembre		- Torta de Cumpleaños	- Leer y narrar cada uno de los cuentos.	LECTO JUEGO: ¿Cuál de las tres será?	CUENTOS ORIGINALES.
14	58				
15	59	- Tengo Miedo.	- Recordar y comprender la lectura de cada cuento.	- Hacer una lista de preguntas acerca de cada cuento, numeradas del uno en adelante, con tres respuestas para cada una, una verdadera y dos falsas.	- Tarjetas, sobres lápices, colores cuadernos y elementos requeridos para la representación dramática.
16	60		- Dramatizar situaciones de cada cuento.	- Escribir en cada tarjeta una pregunta con las tres respuestas.	
17	61	- Garabato.	- Narrar los cuentos a amigos y familiares.	- Numerar los sobres donde van las tarjetas.	
			- Escribir notas a personajes de los cuentos.	- Meter cada tarjeta en el sobre que le corresponde (el número del sobre debe ser el mismo de la tarjeta).	
				- Se sientan las niñas formando un círculo.	
				- Se entrega un sobre y una hoja de respuestas a algunas niñas.	
				- Se les pide que abran su sobre al mismo tiempo, lean en silencio la pregunta y contesten en su hoja de respuestas.	
				- Se da tiempo suficiente para que contesten y socialicen sus argumentos.	
				- Se da oportunidad para que participen todas las niñas.	
				- Dramatizar por equipos situaciones de cada cuento y luego adivinar a qué cuento pertenece la representación.	
				- Escribir notas y mensajes a los personajes de los cuentos.	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Noviembre 21 22 23 24	62 63 64 65	- Retablillo de Navidad.	- Leer y narrar el cuento. - Preparar la navidad en el aula: pesebres, árbol de navidad, villancicos. - Recordar los nombres de cuentos leídos durante el segundo semestre de 1995 y narrar apartes de algunos. - Exponer cuentos trabajados para recordarlos.	LECTO JUEGO: El Avión. - Pintar en el suelo un "Avión" y escribir en cada casilla el título de uno de los cuentos. - Se escoge al azar a una niña para que juegue al avión. - Las demás acuerdan un número, que no deberá saber la niña que jugará al avión. - Después se forman alrededor del avión y leen en silencio los títulos de los cuentos ahí anotados. - Una vez leídos los títulos, se voltean de espaldas al avión y a su compañera. - Cuando se indique, comienzan a contar en voz alta y la niña del avión empieza a jugar. - Dejan de contar cuando llegan al número convenido; la niña del avión se detiene y no se mueve de la casilla. - Se vuelven y ven en que "cuento" está parada la niña, quien nos cuenta brevemente de que trata el cuento y las demás van agregando detalles oídos. Si la niña del avión no recuerda el cuento, entre todas le ayudamos a hacerlo. Y así sucesivamente hasta que decaiga el interés.	CUENTOS ORIGINALES. - Tizas - Adornos de Navidad. - Papeles de colores. - Cassette con Villancicos, grabadora.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Febrero 20 21 22 23 24 27 28	66 67 68 69 70 71 72 73	"El Cocuyo y La Mora".	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar con las niñas sobre la Tribu Pemón: dónde viven, cómo es la región donde viven, cómo con los peónes, de qué se alimentan, cuál es su lengua. - Hablar sobre el recopilador de este cuento. - Promover la lectura página por página, en lectura silenciosa y en voz alta. - Interpretar algunas partes del texto. - Aclarar dudas del vocabulario. - Dramatizar algunas situaciones del cuento. - Elaborar con material variado alguna situación del cuento. - Estimular la escritura creativa. - Compartir el cuento con familiares y amigos. - Conversar sobre sus ilustraciones, dándoles vida a partir de la palabra. - Ilustrar el cuento por un padre de familia, para luego recrearlo con la narración de las niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> LECTO JUEGO: Encuentros Cercanos con el Cocuyo y La Mora. - Formar un círculo con las niñas y hacerles una presentación del cuento: de dónde fue recopilado, por quién, características de la región de donde provienen los Pemones. - Entregar el cuento fotocopiado a cada niña para que le de color a sus ilustraciones, y lo lea individualmente. - Leer página por página silenciosamente y luego por parejas en el patio y en voz alta. - Leer página por página, todo el grupo en compañía de las maestras. - Interpretar algunas partes del texto y aclarar dudas en su vocabulario. - Llevarlo a casa y leerlo en compañía de familiares. - Narrarlo a algunas compañeritas del grupo. - Narrarlo al grupo en general. - Jugar con las ilustraciones del cuento, dando vida con la palabra a ilustraciones específicas: ¿qué significa? ¿por qué van en esa página y no en otra? ¿qué ilustración venía antes y después de una determinada? ¿faltaron algunas ilustraciones? ¿cuáles? ¿las podrías tu crear? 	<ul style="list-style-type: none"> CUENTO ORIGINAL - Cuento fotocopiado para cada niña. - Material variado colores, papeles flores, piedritas, hojas secas vinilos, tintas, hojas de block. - Material para los dramatizados telas grandes de colores y elementos del aula. - Cartelera - Grabadora y cassettes con música adecuada para la representación.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<p>¿Cambiarías una ilustración por otra?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recrear la ilustración del cuento hecha por un padre de familia, con el texto narrado por las alumnas. - Representar por equipos situaciones específicas del cuento. . El inicio del viaje del Cocuyo hasta cuando llegó al cerro. . El encuentro del Cocuyo y la Mora. . La propuesta de matrimonio de la Mora al Cocuyo y la respuesta del Cocuyo. . El Cocuyo sigue su camino. . El viaje de regreso del Cocuyo . El Cocuyo se lleva una gran sorpresa y le propone matrimonio a la Mora. La Mora le contesta y le cuenta el secreto de su transformación. . El Cocuyo se las arregla para conquistar a la Mora y se lanza a una transformación. . El Cocuyo continúa su camino. - Las niñas elaboran con material variado: papel de colores, lana, piedras, hojas secas, colores... una situación del cuento y organizan una exposición de trabajos e invitan a todos los grupos y padres de familia para que lo disfruten. 	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<ul style="list-style-type: none"> - A nivel escrito surgen propuestas de las niñas para producir textos escritos relacionados con el cuento. . Promocionar el cuento, hablando un poco de él, para que sea leído por otros. (Lady). . Elaborar Titulares de prensa que den cuenta de algunas situaciones del cuento. (Elizabeth Chaverra). . Qué aprendería un habitante de Babilonia 5 si leyera este cuento (Marianela). . Componer una canción dedicada al Cocuyo y la Mora. (Luisa Fernanda Pineda). . Escribir una página en el diario personal poniendote en la posición del Cocuyo y la Mora. (Isabel Cristina). . Elaborar un mapa, describiendo aquellos sitios donde ocurrieron los hechos del cuento. (Leidy Julieth). . Elaborar una sopa de letras, describiendo acciones o palabras impactantes en el cuento (Lina Marcela). . Describirse y describir al hombre de su vida. (Yennifer Carolina). . Indagar a los personajes del cuento. (Tere y Martas). - Todas las preguntas anteriores se llevaron a cabo y se socializaron en equipo. 	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Abril	74	"La Marcolina"	- Fortalecer la comunicación oral y escrita, partiendo de las situaciones del texto.	LECTO JUEGO: ;MARCOLINA! ;MARCOLINAAAA! ";VA, VA!... ;YA VA!"	
15	75				
16	76				
17	77				
18	78				
19	79		- Recrear el universo imaginario de las niñas.	- Orientar el trabajo del cuento partiendo de la predicción:	
22	80			¿Quién será Marcolina?	
23	81			¿Qué hará Marcolina?	
24	82		- Leer en voz alta el cuento, las veces que se requiera.	¿Dónde vivirá Marcolina?	
25	83			¿Cómo se imagina a Marcolina?	
26	84				
29	85		- Socializar las producciones orales y escritas.	- Leer el cuento en voz alta una y varias veces. Confrontar las predicciones con la lectura del cuento. Socializarlas y argumentarlas.	
30	86				
Mayo					
6	87		- Elaborar guiones para representar el cuento.		
7	88				
8	89				
9			- Elaborar títeres para representar el cuento.	- Entrar en contacto con la producción escrita a partir de las preguntas, argumentando y socializando sus respuestas:	
14				¿Les gustó el cuento?	
			- Dibujar Marcolina y sus transformaciones.	¿Por qué les gustó?	
				¿Les gusta el personaje de Marcolina?	
			- Dibujar el ambiente donde vive Marcolina.	¿Le encuentran algo raro?	
				¿Por qué Marcolina se transformó?	
			- Hacer partícipes a los padres de familia de este cuento y trabajar con ellos en propuestas parecidas a las del aula en clase.	¿A qué se deben sus cambios?	
				¿Te gustó conocer a Marcolina?	
				¿Si conocieras a Marcolina qué le dirías?	
			- Reconocer a través de las producciones orales y escritas de las niñas, el impacto provocado por el trabajo con este cuento.	¿Qué te gustó del cuento?	
				¿El cuento te parece triste o alegre?	
				¿Dónde se desarrolla esta historia?	
				¿En qué época transcurre?	
				¿Por quién está narrado el cuento?	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
			<p>- Promover en las niñas la posibilidad de dar propuestas para trabajar con el cuento.</p>	<p>¿Por qué crees tu que esas personas van a visitar a Marcolina? ¿Qué opinas sobre el final del cuento? ¿Hay algo que no entiendes del cuento? ¿Qué te enseña este cuento? ¿Cómo te imaginas a la autora de este cuento? ¿Qué mensajes le mandarías a autora de este cuento? ¿Qué preguntas le harías a este cuento?</p> <p>- Dibujar el ambiente donde vive Marcolina. - Dibuja sus transformaciones. - Elabora guiones para representar situaciones del cuento. - Elabora títeres para llevar a cabo la representación del cuento. - Aprovechar la reunión de padres de familia para leerles el cuento y trabajar propuestas con ellos. - Narrar el cuento a familiares y amigos. - Lugar a iniciar el texto e irlo complementando a medida que se va avanzando en la lectura.</p>	

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
		<ul style="list-style-type: none"> - Un Diente se Mueve. - Cuento que viaja a Casa y Desde. - Reporte Cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar con las niñas acerca de mudar los dientes. - Explicarles las clases de dientes e indagarlas sobre la caída de los dientes. - Mostrar la portada del cuento y conversar acerca de lo que ven allí. - Releer con las niñas en voz alta, cada una de las páginas del cuento y conversar con las niñas. - Detener el cuento a imágenes específicas para conversar con ellas. - Elaborar adornos de pastas para simular una fiesta de ratones. - Escribir a Clarisse las experiencias con la caída de los dientes. - Indagar el cuento y sus situaciones. 	<p>LECTO JUEGO: Experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar a las niñas que hay unos dientes que se llaman de "Leche", que comienzan a caerse cuando los niños tienen cerca de 6 años, y que luego salen otros que durarán toda la vida (si los cuidan). - Indagarlas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ¿Quién a mudado dientes? ¿Quién se lo sacó? ¿Cómo? ¿Qué han sentido? ¿Les han dicho "viejitas"? ¿Creen que las niñas sin dientes parecen viejitas? ¿Qué hacen con los dientes que mudan? - Jugar al Gato y al Ratón. - Mostrar la portada a las niñas y conversar acerca de lo que allí ven: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué ven en la portada? ¿De qué tratará el libro, qué leen los ratones? ¿Tienen dientes los ratones? - Leer el libro en voz alta, mostrando las ilustraciones a las niñas. - Repartir las copias de los libros y leer en voz alta con ellas, cada página. - Conversar con ellas acerca de: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se siente Clausse después de haber mudado un diente? 	<p>CUENTO ORIGINAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias del cuento para cada una de las niñas - Fideos o pastas, vinilos, mirillas, lana.

FECHA	SESION	CUENTO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RECURSOS
				<p>¿Qué hacen los ratones con los dientes de los niños?</p> <p>¿Cómo será una fiesta de ratones?</p> <p>¿Creen que los ratones también mudan los dientes?</p> <p>¿Quién se llevará los dientes que mudan los ratoncitos y qué harán con ellos?</p> <p>- Detener el cuento en imágenes específicas y conversar con las niñas de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la ilustración donde está Clarisse sentada en la acera con la muñeca y el gato: ¿Qué estará pensando Clarisse? ¿Qué estará mirando el gato? ¿Dónde está el ratón? 2. En la ilustración a doble página donde se muestra la sala de la casa de Clarisse: ¿De quién será el retrato que cuelga a la pared? ¿Cuántos animales hay? 3. En la ilustración a doble página donde se muestran las imágenes del sueño de Clarisse: ¿Qué cosas extraordinarias ven allí? 4. En la ilustración donde aparece un ratón en un taller con un diente en la mano: ¿Para qué servirá ese aparato que está encima de la mesa? <p>- Elaborar adornos de pasta o fideos para simular una fiesta de ratones.</p>	

ANEXO N° 2.1.

REPORTE BIBLIOGRAFICO DE CUENTOS QUE COTIDIANAMENTE SE
NARRARON EN EL AULA DE SEGUNDO "A".

SEMESTRE II DE 1995.

-TRIUNFO ARCINIEGAS.

"La Media Perdida". Cuento de Triunfo Arciniegas. Ilustraciones de Eduardo Pradilla. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989. Colección O.A. Infantil.

- IRENE VASCO

"Don Salomón y la Peluquera". Irene Vasco. Ilustrado por Pedro Ruiz.
Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989. Colección O.A. Infantil.

- IRENE VASCO.

"Conjuros y Sortilegios", Irene Vasco. Ilustrado por Cristina López. Bogotá.
Carlos Valencia Editores. 1990. Colección O.A. Infantil.

- ANTONIO CABALLERO.

"Isabel en Invierno". Texto e ilustraciones de Antonio Caballero. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989. Colección O.A. Infantil.

- TRIUNFO ARCINIEGAS.

"El León que Escribía Cartas de Amor". Triunfo Arciniegas. Ilustraciones del autor. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989. Colección O.A. Infantil.

- PILAR LOZANO.

"La Estrella que le Perdió el Miedo a la Noche". Pilar Lozano. Ilustraciones de Olga Cuellar. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989. Colección O.A. Infantil.

- IVAR DA COLL.

"Torta de Cumpleaños". Texto e ilustraciones del autor. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989.

- IVAR DA COLL.

"Tengo Miedo". Ivar Da Coll. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1989.

- IVAR DA COLL

"Garabato" Ivar Da Coll. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1990.

- JAIRO ANIBAL NIÑO.

"Preguntario". Jairo Aníbal Niño. Ilustrado por Irene Morales. Tres Culturas Editores. 1990.

- JAIRO ANIBAL NIÑO.

"El Músico del Aire". Jairo Aníbal Niño. Colores Irene Morales. Ilustraciones Jairo Aníbal Niño. Hola Colina Medellin 1991.

-JAIRO ANIBAL NIÑO.

"El Cuenta Distancias". Texto e ilustraciones Jairo Aníbal Niño. Colores Irene Morales. Hola Colina Medellin 1993.

-JAIRO ANIBAL NIÑO.

"La Señora Contraria". Texto e ilustraciones, Jairo Aníbal Niño. Colores Irene Morales. Hola Colina Medellin 1993.

-JAIRO ANIBAL NIÑO.

"El Obrero de la Alegría". Texto e ilustraciones Jairo Aníbal Niño. Colores Irene Morales. Hola Colina Medellin 1992.

- BENEDICTE FROISSART.

"La Cena de Tío Enrique". Benedicte Froissart. Ilustrado por Pierre Pratt.
Fondo de Cultura Económica. Editorial Presencia. 1993.

- AQUILES NAZOA.

"Retablillo de Navidad". Aquiles Nazoa. Ediciones Ekaré. Banco del Libro
Venezuela.

- JOI CARLIN.

"La Cama de Mamá". Joi Carlin. Ilustrado por Morella Fuenmayor. Ediciones
Ekaré. Volcano Press 1995.

- RECOPIADO POR FRAY CESAREO DE ARMELLADA.

"El Cocuyo y la Mora". Adaptado por Kurusa y Verónica Uribe. Ilustraciones
Amelie Areco.

"Magia". Traducido por Benigno D'ou e ilustrado por Pam Adams. Editorial
Torino. Venezuela 1987.

"Me Pareció Ver". Traducido por Benigno D'ou e ilustrado por Pam Adams
Editorial Torino Venezuela 1987.

"Fantasías". Traducido por Benigno D'ou e ilustrado por Benigno D'ou.

Editorial Torino Venezuela 1987

"El Libro de los Fantasmas". Traducido por Benigno D'ou, Ilustrado por Pam

Adams y Ceri Jones. Editorial Torino Venezuela 1987.

- CARLOS CASTRO SAAVEDRA.

"El Libro de los Niños". Carlos Castro Saavedra. Ediciones Literatura, Arte y

Ciencia. Universidad de Antioquia.

- ZAYDA SIERRA.

"El País Pequeñito de los Sueños Perdidos". Zayda Sierra, Ilustrado por

Luis Fernando Castro T. Editorial Colina Medellín 1994.

- MAX VELTHUIJS.

"Sapo y la Canción del Mirlo"

"Sapo y el Forastero"

"Sapo en Invierno"

"Sapo Enamorado". MaxVelthijs. Ediciones Ekaré Venezuela. 1992.

- LUIS DARIO BERNAL PINILLA.

"Carnavalito"

"Rimas y Bromas para Maromas". Luis Dario Bernal Pinilla. Tres Culturas Editores. Colección Los Sapitos Vaqueros.

- JAVIER RONDON.

"El Sapo Distraído". Javier Rondón. Ilustrado por Marcela Cabrera.

Ediciones Ekaré Venezuela 1988.

- KATHY STINSON.

"Soy Grande, Soy Pequeño". Kathy Stinson. Ilustrado por Robin Baird

Lewis. Ediciones Ekaré Venezuela 1985.

- KATHY STINSON.

"El Rojo es el Mejor". Kathy Stinson. Ilustrado por Robin Baird Lewis.

Ediciones Ekaré Venezuela. 1985.

- RECOPIADO POR FRAY CESAREO DE ARMELLADA.

"El Rabipelado Borlado". Adaptado por Fray Cesáreo de Armellada.

Adaptado por Kurusa y Verónica Uribe, lo ilustró Vicky Sempere. Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1990.

- RECOPIADO POR FRAY CESAREO DE ARMELLADA.

"El Tigre y El Rayo". Adaptado por Kurusa y Verónica Uribe. Lo Ilustró Aracelis Ocante. Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1992.

- RECOPIADO POR RAMON PAZ IPUANA.

"El Conejo y el Mapurite". Adaptado por Verónica Uribe. Lo Ilustró Vicky Sempere. Ediciones Ekaré. Banco Del Libro Venezuela.

- HIANWYN ORAM.

"Fernando Furioso". Hiawyn Oram. Ilustrado por Satoshi Kitamura. Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1989.

- IVAR DA COLL

"Hamamelis y el Secreto". Ivar Da Coll. Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1991.

- ANA MARIA MACHADO.

"El Perro del Cerdo y la Rana de la Sabana". Ana María Machado. Ilustraciones de Peli. Coloreadas por Irene Savino. Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1990.

- DANIEL BARBOT.

"Rosaura en Bicicleta". Daniel Barbot. Ilustrado por Morella Fuenmayor.

Ediciones Ekaré Venezuela 1992.

- CARMEN BERENGUER.

"El Rey Mocho". Carmen Berenguer. Ilustrado por Carmen Salvador.

Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1992.

- MARY FRANCA, ELIARDO FRANCA.

"Rabo de Gato". Mary Franco, Eliardo Franca. Ediciones Ekaré. Banco del

Libro Venezuela. 1979.

- DOUGLAS GUTIERREZ, MARIA FERNANDA OLIVER.

"La noche de Las Estrellas". Douglas Gutiérrez, María Fernanda Oliver.

Ediciones Ekaré. Banco del Libro. Venezuela 1994.

- MEM FOX.

"Guillermo Jorge Manuel José". Men Fox. Ilustrado por Julie Vivas.

Ediciones Ekaré. Banco del Libro Venezuela 1992.

- LILIANA SANTIRSO.

"Me Gusta Leer"

"Me Gustan los Libros de Cuentos"

"Me Gustan las Bibliotecas"

"Me Gustan los Cuentos antes de Dormir"

"Me Gusta Jugar con los Libros".

Liliana Santirso. Ilustraciones de Leonid Nepomniachi. Conquena Grupo

Editor S. R. L. Libros del Quirquincho. Agosto 1993.

- ARNOLD LOBEL.

"Historias de Ratones". Arnold Lobel. Editorial Santillana. 1992.

-ARNOLD LOBEL.

"Sapo y Sepo son Amigos". Arnold Lobel. Editorial Santillana. Bogotá. 1992.

- GIANI RODARI.

"Cuentos Para Jugar". Giani Rodari. Editorial Santillana 1993.

"Estaba el Señor Don Gato". Ilustrado por Carmen Salvador. Ediciones

Ekaré. Banco del Libro. Venezuela.

ANEXO 2.2

REPORTE BIBLIOGRAFICO DE CUENTOS Y TEXTOS LITERARIOS QUE
VIAJARON A CASA PERMANENTEMENTE DURANTE EL SEGUNDO
SEMESTRE DE 1995.

- WILLIAM JOYCE.

"Guillermo se Achica". Cuento de William Joyce. Ilustraciones de William Joyce por Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- KEIKO KASZA.

"El Estofado de Lobo". Cuento de Keiko Kasza. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1991. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- TONY ROSS.

"Sopa de Piedra". Cuento de Tomy Ross. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1991. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- CAROLYN CROLL.

"La Niña de Nieve". Cuento de Carolyn Croll. Cuento tradicional Ruso adaptado e ilustrado por Carolyn Croll. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1989. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- KEIKO HASZA

"Cuando el Elefante Camina". Cuento de Keiko Kasza. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1992. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- HELME HEINE.

"La Perla". Cuento de Helme Heine. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1992. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- SUSIE JENKIN - PEARCE

"Boris Va al Colegio". Susie Jenkin - Pearce. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. 1992. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- AMY HEST.

"Diabluras a Media Noche". Amy Hest. Ilustrado por Karen Gundersheiner. Bogotá. Grupo Editorial Norma. 1990. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- MARYANN MAC DONALD.

"Rosita se va de Casa". Maryann Macdonald. Ilustrado por Melissa Sweet. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1991. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- DUNCAN SMITH.

"Donoso el Oso y Los Piratas". Duncan Smith. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1991. Colección Leamos con Papá y Mamá.

"Ensalada de Animales". Traducción Oral. Ilustraciones de Ivar Da Coll. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1988. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- TOMIE DE PAOLA.

"El Día que la Familia Saltarín Sembró la Huerta". Tomie de Paola. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1989. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- DUNCAN SMITH

"Donoso el Oso va de Pesca". Duncan Smith. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1989. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- HELME HEINE.

"La Tía Macarrón, El Tío Calma y el Señor Sorpresa". Helme Heine. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1992. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- HELME HEINE.

"El Huevo más Hermoso del Mundo". Helme Heine. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1990. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- LULU DELACRE.

"Natán y Nicolás Alejandro". Lulú Delacre. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1992. Colombia. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- KEIKO KASZA

"El Día de Campo de Don Chanchito". Keiko Kasza. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1991. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- TOMIE DE PAOLA.

"La Abuelita de Arriba y la Abuelita de Abajo". Tomie de Paola. Bogotá. Grupo Editorial Norma 1991. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- GABRIELLE VINCENT.

"Ernesto y Celestina. Ernesto Está Enfermo". Gabrielle Vincent. Grupo Editorial Norma. Bogotá. 1989. Colección Leamos con Papá y Mamá.

-GABRIELLE VINCENT.

"Ernesto y Celestina, Van al Circo". Gabrielle Vincent. Grupo Editorial Norma. Bogotá. 1989. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- COEDICION LATINOAMERICANA.

"Encuétrame" Fiestas Populares de América Latina. Ediciones Ekaré. 1989.

- CHRISTINE NÖSTLINGER.

"De Por qué a Franz le Dolió el Estómago". Christine Nöstlinger. Grupo Editorial Norma. Bogotá 1990.

- KATHRIN SANDER.

"Boniy Tigre". Kathrin Sander. Grupo Editorial Norma. Bogotá. 1995.

- IVAR DA COLL.

"Chigüiro y el Baño"

"Chigüiro Chistoso"

"Chigüiro Viaja en Chiva"

"Chigüiro y El Palo".

"Chigüiro y El Lápiz"

"Chigüiro Encuentra Ayuda"

"Chigüiro, Abo y Ata - 1992". Ivar Da Coll. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
Colombia 1987. Colección Leamos con Papá y Mamá.

- SELECCION DE SILVIA CASTRILLON.

"Cúcuru Macara, Poesía Folclórica". Selección de Silvia Castrillón.
Ilustraciones de Alekos. Grupo Editorial Norma. Bogotá 1991. Colombia.
Colección Abra Palabra.

- SELECCION DE MARIA ELVIRA BONILLA.

"Adiviname Esta Otra". Selección de María Elvira Bonilla. Ilustraciones de
Ana Cristina & Sobreiro. Grupo Editorial Norma. Bogotá 1991. Abra Palabra.

ANEXO N° 4

DEFINICION DE CATEGORIAS DE INDAGACION, APERTURA MENTAL, RAZONAMIENTO Y CREATIVIDAD.

A. HABILIDADES DE INDAGACION GENERAL.

A.1. Hace preguntas relevantes:

Reconoce discrepancias en la información o aspectos problemáticos de una situación y los trae a colación por medio de una pregunta.

A.2. Evita generalizaciones absolutas:

Una generalización absoluta postula que lo que es verdad para un miembro de una clase, es verdad para toda la clase. Generalmente conocida como estereotipos.

A.3. Pide que lo que se alegue esté sustentado por Evidencias:

Que lo que se alegue sobre un hecho esté apoyado en evidencias sobre este hecho. Aquellos quienes hacen tales afirmaciones o alegatos, pueden al menos ser conscientes de cómo tales evidencias podrían ser obtenidas.

A.4. Desarrolla hipótesis explicativas:

Con frecuencia la evidencia está disponible, pero carece de una explicación satisfactoria. La evidencia está frecuentemente fragmentada y desunida; las hipótesis les dan coherencia, y hacen que lo sucedido aparezca como una cosa natural. (Sistematicidad, un acto de evidencia).

A.5. Reconoce diferencia de Contexto:

Los investigadores habilidosos están alertas a las diferencias situacionales, los cuales convertirían sus generalizaciones en algo riesgoso. Diferencias de contexto muy sutiles o pequeñas, pueden invalidar lo que en otra situación sería un argumento inductivo.

SOBRE LA ADQUISICION DE SENSIBILIDAD EN EL CONTEXTO.

(LIPMAN)

EJEMPLOS:

- Los estudiantes diferencian entre matices de significación que se originan en diferencias culturales.

- Los estudiantes diferencian entre matices de significado, originados en distintos puntos de vista o perspectivas personales.

- Los estudiantes reconocen diferencias debido a distintos lenguajes, disciplinas, y marcos de referencias.

- Los estudiantes compiten en establecer la autenticidad e integridad de interpretaciones de los textos.

- Los estudiantes debaten la exactitud de las interpretaciones.

- Los estudiantes puntualizan como los significados de definiciones son modificados por las circunstancias contextuales.

- Los estudiantes notan cambio en el significado por la diferencia en la entonación.

- Los estudiantes reconocen cambio en el significado resultante de desviaciones, intenciones o propósitos del que habla.
- Los estudiantes notan discrepancias entre la situación presente y pasada, aparentemente similares.
- Los estudiantes buscan diferencias entre situaciones similares cuyas consecuencias son distintas.

A.6. Presto a construir sus ideas sobre las de los otros:

Los miembros cooperativos de una comunidad de cuestionamiento no construyen sólo sobre sus propias ideas, ellos están preparados para contribuir al fortalecimiento de las teorías y los supuestos de otros.

B. APERTURA MENTAL:

B.1. Acepta críticas razonables:

Aquellos que tienen apertura mental son "defensivos" sobre sus opiniones. Ellos argumentarán sus puntos de vista, pero al mismo tiempo ellos reconocerán el valor de la crítica constructiva.

B.2. Darle la bienvenida a oír la otra cara del asunto:

Algunas personas al escuchar sólo una cara de un argumento o asunto, están tan persuadidos por ella, que no pueden imaginar otra cara que pudiera ser meritoria de ver. Pero los que tienen apertura mental, tienen una mente justa y buena voluntad para valorar respectivas alternativas en el asunto.

C. HABILIDADES DE RAZONAMIENTO:

C.1. Ofrece analogías apropiadas:

Las analogías están entre las herramientas de indagación más poderosas y de más largo alcance, especialmente cuando llevan a moverse rápidamente de un dominio o contexto a otro. Una analogía puede precisar agudamente lo de que de otra manera sería una semejanza oscura. Las analogías son a menudo puntos de partida de investigaciones frescas y nuevas (Ver cap. 6 episodios 2 y 3 Analogías y Metáforas).

Lipman: La definición más correcta de:

- Analogía:

Algo que expresa una semejanza entre dos relaciones.

- ***Símil:***

Estado en el que una cosa es como otra. (Ejem: Nubes tan blancas como la nieve) Los dos elementos se mencionan como diferentes.

- ***Metáfora:***

Dos cosas derivadas de diferentes orígenes o categorías, se igualan o resultan ser lo mismo (Nubes de nieve)- de funden en uno.

C.2. Busca clasificar conceptos mal definidos:

Los estudiantes a los que se le asignaron problemas bien definidos, los encuentran a menudo poco interesantes, más bien preferirían encontrar los problemas por si mismos. Esto puede significar comenzar con conceptos problemáticos, vagos y pobremente definidos, que necesitan de análisis y clasificación.

C.3. Hace distinciones y conexiones relevantes:

Si alguien sobregeneraliza o cosas que son diferentes, puede evocar una objeción en el sentido de que pudiera no estarse haciendo una distinción apropiada, por otro lado sucede que cosas muy semejantes entre si son tratadas como totalmente independientes una de otra, ésto provocaría una objeción en el sentido de que no está haciendo una conexión apropiada.

C.4. Sustenta opiniones con razones convincentes:

Al plantear una opinión, uno asume la responsabilidad de desarrollar un argumento que justifique esa opinión. Al menos ésto significa encontrar una razón o razones que sean a la vez relevantes y fuertes.

C.5. Ofrece ejemplos de contra ejemplos:

dar un ejemplo es citar un caso específico, particular de una regla general, un principio, o un concepto. Dar un contraejemplo es citar un caso que viola una generalización o refuta un argumento dado por algún otro.

C.6. Busca descubrir lo que subyace:

Las afirmaciones que hacemos precipitadamente, están a menudo basadas en suposiciones que están encubiertas tanto para los demás, como posiblemente para nosotros mismos. Exponer lo insostenible de una afirmación, es a veces suficiente para demostrar la debilidad y superficialidad de las suposiciones en las cuales estas afirmaciones descansan. (Si los argumentos van correctamente o no hasta llegar a la afirmación. Si el proceso de pensamiento es correcto).

C.7. Extrae inferencias apropiadas:

Las inferencias apropiadas son aquí varias, aunque en muchos casos la validez estricta no es posible, uno tiene que apoyar el contenido más bien

en la probabilidad que en la certeza. Puede notarse que extrayendo una inferencia de esa forma, uno expone más claramente los presupuestos en que descansa esa afirmación.

C.8, Hace juicios evaluativos balanceados:

Los juicios evaluativos balanceados son los que muestran un equilibrio entre el pensamiento crítico guiado por el criterio (que evalúa sobre la base del criterio del bien o mal pensar), y el pensamiento de insight guiado por el contexto (que propicia la creatividad). Ello trae lo normativo, a dominar sobre lo descriptivo y reconoce las limitaciones tanto como las ventajas de la comparación. Los juicios balanceados raras veces son finales, pero son razonables y juiciosos.

D CAMBIO O TRANSFORMACION:

Su intervención o acción, introduce un giro o una curva en el pensamiento de la comunidad, una ruptura con el curso seguido por el pensamiento (pensamiento que se opone o se invierte).

Manifestaciones:

D.1. Realiza una síntesis creativa mediante reagrupaciones o conexiones de elementos dados por el propio niño y/o por el grupo.

D.2. Propone una idea nueva como alternativa diferente.

D.3. Produce una pregunta que replantea toda la situación.

D.4. Hace una problematización que introduce cambios en la situación.

E. FLEXIBILIDAD:

E.1. Apertura mental.

E.2. Versatilidad (disposición o habilidad para cambiar de postura o de ángulo de enfoque).

E.3. Aprecia y hace notar a los demás matices y diferencias incluso sutiles.

F. GENERACION:

F.1. Producción original propia que se relaciona con la inventiva.

F.2. Descubrimiento (exploración para descubrir, activando independientemente).

G. AUTONOMIA:

G.1. Desde el punto de vista cognitivo se expresa como pensamiento independiente.

G.2. Elabora juicios propios.

G.3. Mantiene su opinión y la defiende con argumentos. - Iniciativa.

G.4. Dispuesto para iniciar acciones y tomar decisiones.

G.5. Autocorrección de su propio proceso (generado por sí mismo).

G.6. Asume los resultados de sus propias acciones en tanto tales.

H. EXTENSION:

Consecución de la acción transformadora (si la acción, o sea la idea, hace avanzar el conocimiento propio o de otros en la comunidad. Son por tanto, ideas que producen avances o saltos), pueden presentarse como:

H.1. Problematizaciones diferentes.

H.2. Interrogantes.

H.3. Conceptualizaciones diferentes.

H.4. Anticipación (deducciones anticipativas, conjeturas exploratorias).

H.5. Comparaciones, como analogías o metáforas.

H.6. Mediante la síntesis creativa.

ANEXO N° 5

INDICADORES DE CREATIVIDAD SEGUN PRESBURY Y TORRANCE

INDICADORES PRIMARIOS DE CREATIVIDAD.

- Originalidad o Novedad:

Inventiva para la generación autónoma.

- Flexibilidad:

Variedad de enfoques asumidos al tratar el tema.

- Imaginación:

Representación mental de lo no presente, como visión figurativa.

INDICADORES MAS COMPLEJOS.

- Elaboración Creativa:

Primer Nivel:

Intervención de lo sobrenatural para obtener éxito en situaciones difíciles.

Segundo Nivel:

Pasos y acciones deliberados para llegar a los objetivos y remover los obstáculos. (Pensamiento analógico Frecuente).

Tercer Nivel:

Descubrimiento de nuevos problemas, no vistos ni considerados anteriormente.

- Tratamiento del Contexto:

Primer Nivel:

Extensión próxima al ambiente cotidiano, con algunas modificaciones, y las actividades de los personajes son próximas a las habituales.

Segundo Nivel:

Mayor comprensión de otras culturas, reflexionando sobre ellas para entenderlas, en lugar de sólo criticarlas.

Tercer Nivel:

Tratamiento del contexto cada vez más abstracto, lindando casi con lo surrealista.

- Indicadores de Dominio Técnico:

Lógica:

El grado en que los sucesos de la narración son relatados de manera comprensible.

Gramática:

El grado en que la narración es correcta, desde el punto de vista de puntuación, ortografía y demás reglas gramaticales.

Vocabulario:

El nivel y variedad de vocabulario empleado en la narración.

Avance o Progreso:

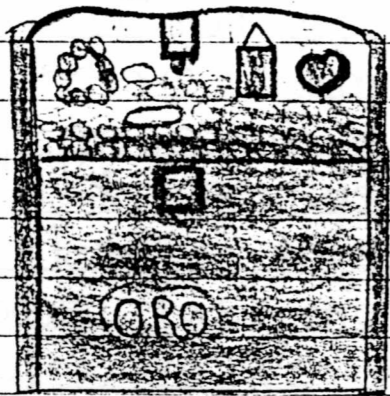
El grado en que la historia muestra avance hacia un desenlace.

TABLA DE DATOS - PORCENTAJE DE REGISTROS PARA EL INDICADOR CREATIVIDAD EN PRODUCCIÓN

CREATIVIDAD															
		Indicadores Primarios			Indicadores más complejos						Dominio Técnico				Total registros
		Originalidad	Flexibilidad	Imaginación	Elaboración creativa			Tratamiento del contexto			Lógica	Gramática	Vocabulario	Avance o progreso	
					1er Nivel	2do Nivel	3er Nivel	1er Nivel	2do Nivel	3er Nivel					
Narraciones	Total Registros	44	37	44	31	36	8	36	7		44	30	39	44	400
	Porcentaje	31.3			29.5						39.3				
Porras	Total Registros	12	1	4		1	1	5			12	13	10	1	60
	Porcentaje	28.3			11.7						60				
Poemas	Total Registros	9		4		2		5		1	9	8	9	2	49
	Porcentaje	26.5			16.3						57.1				

Aparecían gigantes enormes
y un horrible desagradable
mosaico que no los dejaban
pasar

Narración del planeta **BAHIA**
NIA 15



Los 8 amigos se reunieron
para luchar, así que usaron
su poder para matar al terri-
ble monstruo entonces lograron
entrar al monstruo después siguieron
su camino en medio del cami-
no se presentó una terrible
y hambrienta lagartija que se

45

Los quería tragar pero claro
de un solo bocado se trago
a Tibursio los otros no sabían
que a ser así que Tricolor dijo
una idea muy buena así que
esperaron la noche para sacar
a Tibursio de la horrible lagarti-
ja, Tibursio estaba desesperado
por que extraño a sus queridos
amigos pues Tibursio dijo
quiero amigos me siento
solo y triste cuando anoche
sio la lagartija se fue a
dormir un buen rato así que
alistarón todo para sacar a ti-
bursio pues la criatura Maki
tuvo una idea fantástica pues
dijo ¡entonces por las orejas
todos estuvieron de acuerdo enton-
ces la salbaje esponjicolor
de un brinco entro en la oreja
de la lagartija de prouo a la
lagartija le dio un timpano

muy fuerte en la breja
el triste tibursio oyo que alguien
→ bajaba por la breja cuando vio que
bajaba espongicolar tibursio
se puso muy feliz y tibursio
le dijo donde estan todos
Los amigos? estan apurados
para rescatarte, le dijo espon-
gicolar ben te ayudare a sa-
lir cuando salieron en busca
del tesoro caminando, caminan-
do, caminando se encontraron
una X mechas dijo! este es
el tesoro empesemos a cavar
todas las criaturas con sus
palas empesaron a roer y a
roer hasta que encontraron
un baul lleno de oro y de
tesoro pero faltaba la llave
secreta pues Klatir encontro
una X que desia llave secreta
con la mano de Klatir metio
la mano y salio la llave
cohi abrio el baul cuando

46-

Salio miles, y miles de
oro todas las criaturas se
quedaron entusiasmadas y
a sombradas a los dias
hicieron una casa de oro
y fueron muy muy feliz.

FIN

Marianela Sánchez Ramirez #20

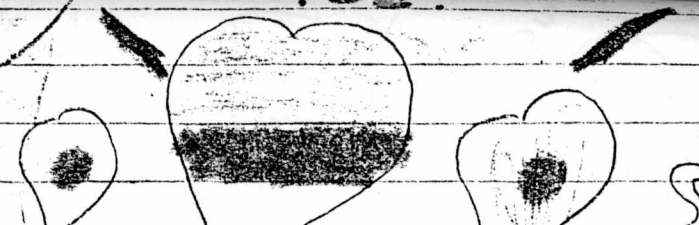
7 años 4 meses

2do grado

07

10

13




Los misterios en Babilonia **D**

una noche muy oscura apareció en Babilonia "S" apareció una nave muy extraña todas las criaturas estaban muy inquietas gamis,

chuco,

toribio,

estojeno -



buen churiman gutid, co pita se imaginaron miles de cosas como que en esa nave venían los tericolos,

que la nave estaba llena de agua que traían bombas de jergete esplacibas,

tenía estrellas de papel y corazones de cristal pintado todas estaban muy inquietos con

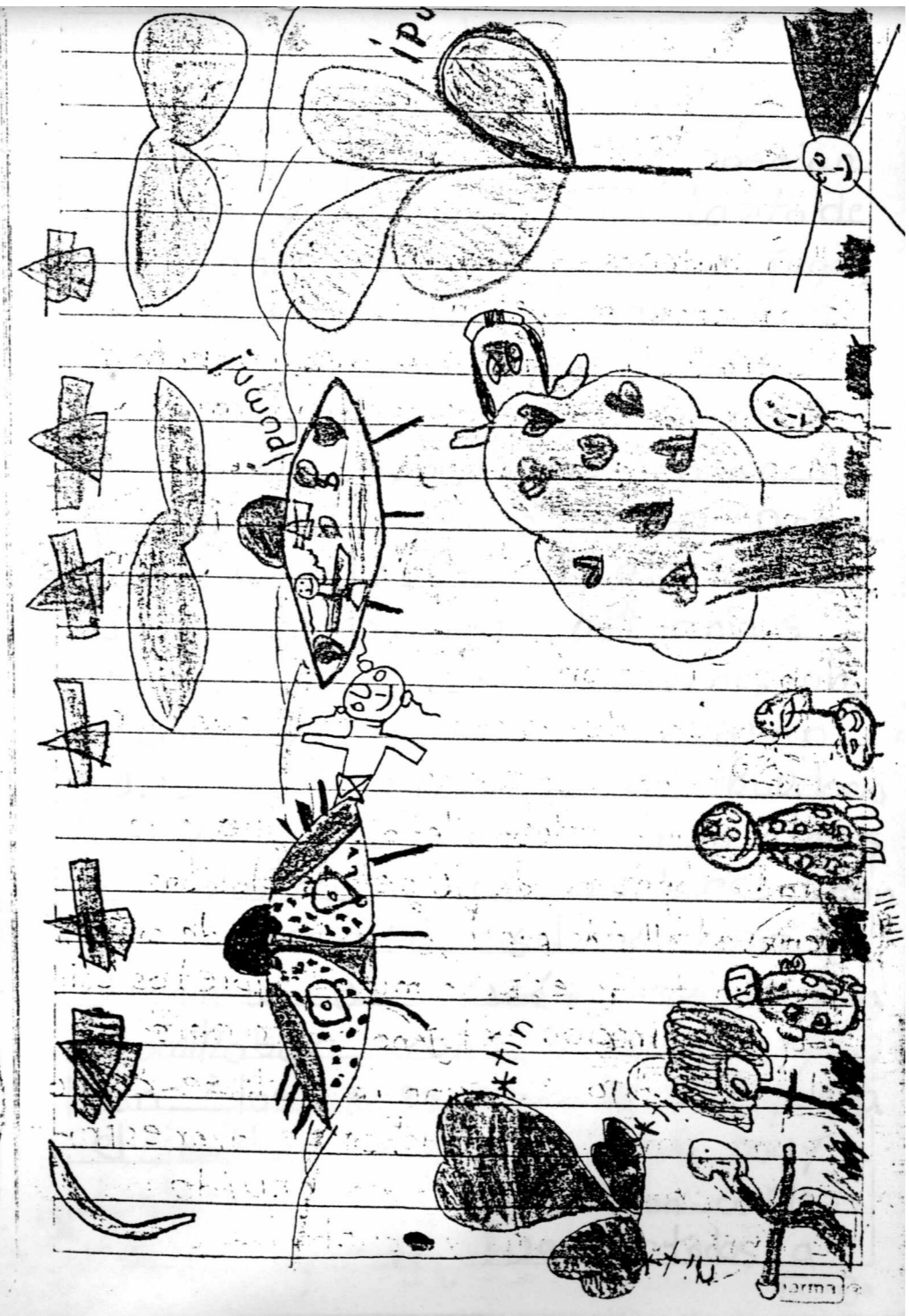
la imaginación estojeno interrumpió el silencio y dijo estojeno: ¡¡ya se como

es una nave espacial deben de aver extraños de pronto se oíó un ruido

se abrió la puerta y sonaba ¡trun!

entonces asta que por fin se les cumplio
 el deseo de ver que abia dentro de
 la nave salio un tericola y les dijo
 que se llamaba mandibulo me llamo
 mandibula. y les cuento que este
 planeta quedara destruido y todas
 las criaturas seran destruidas desde
 1986 las criaturas se pusieron
 muy furiosas y dijeron destruidos
 seran ustedes y desde aquel momento
 ubo una gran tempestad se empezo
 a destruir la nave y los tericolos
 callados no sabian que responder y
 las criaturas muertas de la risa
 decian somos pequeñas pero
 valemos ga-ga-ga y mucho
 entre más pequeñas más valientes
 callor una cosa muy fuerte del
 cielo y de pronto la nave
 azul anaranjada y los rulos
 de Babilonia se derribaban toda
 lo que no conocian de Babilonia
 y todas las criaturas salieron
 cantando ~~~~~

Mónica María López Mejía 7 años 4 meses



Las Noches en el planeta Babilonia 5

Érase que se era en un planeta muy extraño y era muy solitario llamado Babilonia 5 todo era muy tranquilo las criaturas jugaban al escondido en cuevas oscuras y muy hondas cuando se buscaban gritaban: ¿quién anda por ahí? y el que me lo vi me lo como con ojo y con testaban yo estoy aquí y si me vez te como a ti y así se pasaban largos ratos todo era alegría en ese planeta dormían muy tranquilos y soñaban cosas muy lindas por ejemplo: que aparecieran arco iris de miles colores, soñaban que patinaban con las flores que vivían dentro de los ríos, que jugaban de noche

y dormían de día cuando despertaron la criatura pajarero carpintero. Cuando pasó un trueno y destruyó una casita de palo donde ellos vivían y jugaban y el trueno los aporreaba de las piedras que caían y cuando las mamá salieron a ver sus hijos caían piedras que también los aporreaban a ellas y llegó la ambulancia plástica de Babilonia 5 y las recogió en corazones plásticos y se las llevaron para la clínica de Babilonia 5 y los operaron con pinzas de plástico y los doctores eran con cabeza de sol y luna y quedaron al revés pero la cosa comían con la cabeza y con los pies arriba el ojo era el ombligo todos quedaron muy contentos porque estaban como muñecos y se fueron todos a

UN DIA EN LA VIDA DE MORFI

Morfi llamo a todos sus amigos:

A
ARTISTICO

FINI

GAMINCITO

INOSENCIO

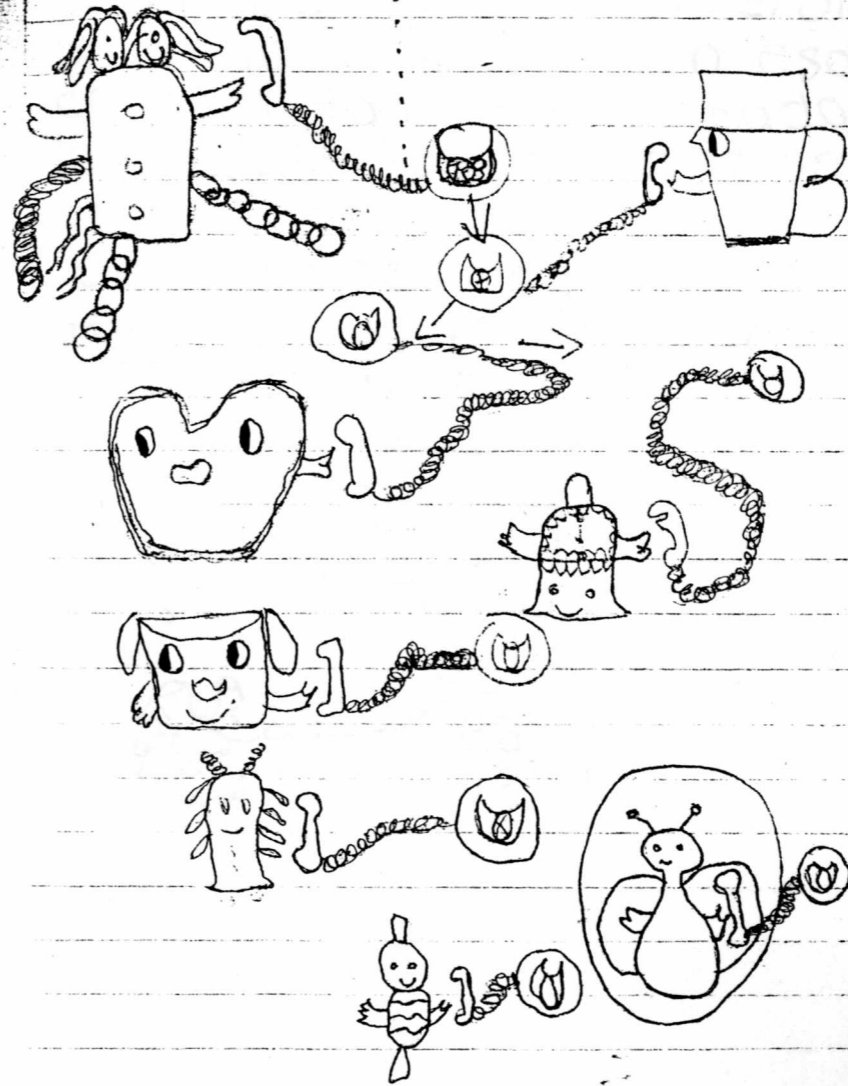
LUNATISTICO

TERMITA

COQUI

entonces, llegaron todos y
hicieron tremenda barranda porque
estaba cumpliendo años y
hicieron tremenda paranda en
tonces llegó un momento
en que se fue la luz
entonces se arruinó la
fiesta y llegaron asta un
punto donde abia una nave
y se calleron marados de

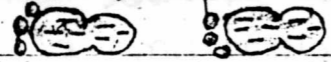
bailar y se dieron un
golpe muy fuerte y perdieron
la mente.



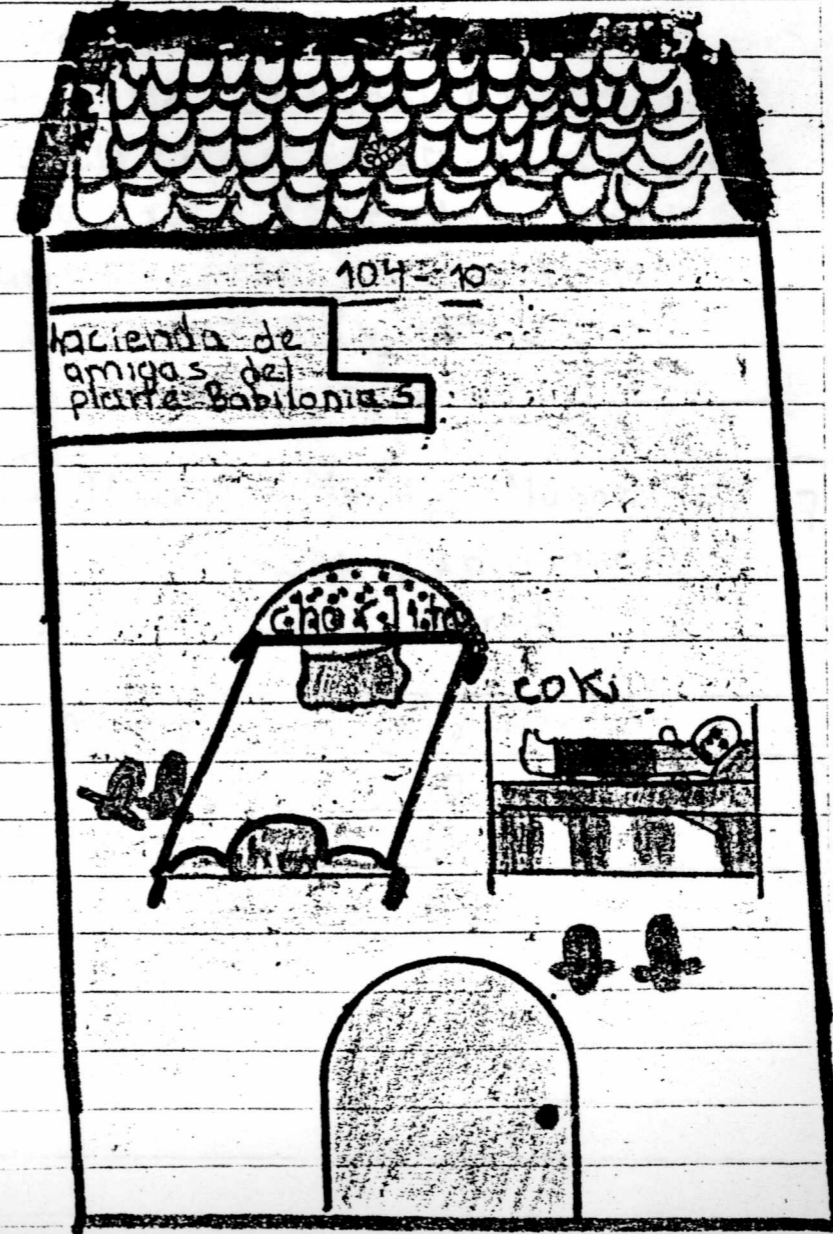
44

La Pelota Dorada

Una mañana en que todas las criaturas estaban don dormidas sintieron unos pasos muy fuertes



Salieron charlito, petrola, deisi, koki, kokita, guasipungo aber que pasaba y ocurio algo muy extraño no estaba la pelota guardada en el baul guardado ni estaba el baul y todos se quedaron aterrados y descubrieron que los pasos eran de los ladrones que atraparon la pelota dorada y siguieron las huellas por un camino muy largo hasta que por fin encontraron una casa muy rara habia olli telarañas de colores juguetes de hombres sin cabeza tenia escaleras para subir a un cuarto muy oscuro y muy misterioso porque



nadie había logrado abrir esa puerta
miraron por una cerradura y allí
estaba la pelota dorada el único
que podría abrir esa puerta
era el ladrón porque esa
llave era secreta y como él
siempre la mantenía colgada en
el cuello y se durmía y las
criaturas cogieron las llaves y
abrieron la puerta y no estaba
el baul donde se guardaba
la pelota dorada así que
buscaron por toda la casa
después se dieron cuenta que
había una terraza y fueron
a buscar en aquel lugar
y por arte de magia aparecieron
2 pelotas doradas y no se
sabía cual era la pelota de
ellos y entonces cogieron la
que no era y recibieron una
maldición por el camino habían
unas flores muy lindas así
que cogieron una pero no sabían

que las flores en calambaban
soltaron la flor y desaparecieron
las flores y la pelota que no
era verdadera y cogieron la
pelota verdadera se fueron
ya biena anoche siendo y regresaron
a casa muy contentos porque
tenían la pelota de todos
sus poderes! y este cuento
se acaba!

Lina Marcela Montoya Muñoz #1
7 años y 10 meses.
2º grado

03	Domino
07	10 11 12
	13