



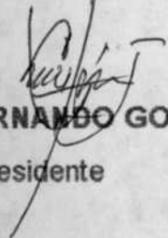
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

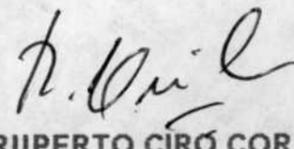
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

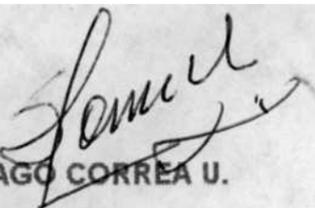
ACTA DE APROBACION DE MONOGRAFIAS

Entre presidente y Evaluadores de la monografía MEJORAMIENTO DE LA EXPRESION ORAL Y ESCRITA EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA A TRAVES DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA CREATIIDAD, presentada por las estudiantes Maria Nubla Arboleda Múnera y María Aidé Gallego Casas, como requisito para optar al título de Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en ia Educación (PRYCREA), nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Medellín, 5 Noviembre de 1996


LUIS FERNANDO GOMEZ J.
Presidente


RUPERTO CIRÓ CORREA
Jurado


SANTIAGO CORREA U.
Jurado

MEJORAMIENTO DE LA EXPRESION ORAL Y ESCRITA EN LA EDUCACION
BASICA PRIMARIA A TRAVES DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA CREATIVIDAD

POR

MARIA NUBIA ARBOLEDA MUNERA

MARIA AIDE GALLEGO CASAS

MONOGRAFIA PRESENTADA PARA OPTAR AL TITULO DE ESPECIALISTA
EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y LA CREATIVIDAD EN
LA EDUCACION.

DIRECTOR

LUIS FERNANDO GOMEZ J, Ph. D.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

MEDELLIN

1996

**"A Nuestros Alumnos, quienes con una
sonrisa abren corazones y cierran
rencores".**

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Los profesores cubanos América González Valdés y Ovidio D'Angelo directores del proyecto investigativo en Pensamiento Reflexivo y Creatividad PRYCREA, por el profesionalismo y calidad humana con que orientaron los procesos seguidos en esta especialización.

Los profesores Santiago Correa Uribe, Ruperto Ciro Correa y Jaime Rojas por su eficiente labor en los seminarios complementarios de la especialización.

Al director de la Monografía Luis Fernando Gómez J. Ph. D. por su asesoría siempre eficiente y oportuna.

A las Comunidades Educativas de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco por su decidida colaboración durante la experimentación.

A la Universidad de Antioquia por la oportunidad que nos brindó de actualizar nuestros conocimientos en pro del mejoramiento de nuestra labor docente.

ABSTRACT.

Las dificultades que presentaban los alumnos de 4° y 5° grado de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco, en el proceso de la lectoescritura y su incidencia en la adquisición del conocimiento en las demás áreas del currículum, motivaron a las realizadoras del presente proyecto investigativo a aplicar en el área de Español y Literatura, las estrategias de Pensamiento Reflexivo y Creatividad (PRYCREA), como propuesta metodológica innovadora, que busca potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como: Indagación, Razonamiento, Apertura Mental y Creatividad.

Los propósitos de esta monografía, van dirigidos a mejorar en los alumnos la expresión oral y escrita, el pensamiento reflexivo y la creatividad. Además, crear atmósferas

favorables para el trabajo en grupo y desarrollar actitudes y aptitudes de responsabilidad y autocorrección frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el marco teórico de esta investigación se plantean algunas de las teorías pedagógicas, psicológicas y lingüísticas que fundamentan el desarrollo de las habilidades cognitivas anteriormente mencionadas y se enfatiza en los enfoques que van dirigidos al mejoramiento del proceso lectoescritural.

La presente monografía se fundamenta en la investigación cualitativa con enfoque etnográfico y de corte hermenéutico. Por lo tanto los resultados obtenidos aparecen analizados en forma descriptiva, además, se tuvo en cuenta, las características específicas de la población tomada como muestra, con especial atención en las diferencias individuales de cada uno de los participantes.

El trabajo de campo, consistió en la aplicación directa de cada una de las estrategias propuestas por el proyecto investigativo PRYCREA, tales como: Comunidad de Indagación, Indagación Crítico Creativa, Aprendizaje por Transferencia Analógica, Eje de Creación Libre y Competencia con la Mente, cuya metodología aparece descrita en el marco metodológico.

En el análisis e interpretación de resultados obtenidos en la presente investigación, permiten afirmar que la aplicación de las estrategias de PRYCREA en los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, creó actitudes motivacionales hacia el proceso de aprendizaje, generó conductas de autocorrección y autonomía en el trabajo individual y la capacidad de respetar y valorar el trabajo colectivo. De igual manera mejoró la capacidad de escucha y la motivación intrínseca hacia el proceso lectoescritural.

En esta investigación no podemos hablar de logros óptimos, puesto que el corto tiempo de aplicación, fue un factor que impidió dedicar el tiempo prudente a la aplicación de cada estrategia y el número elevado de alumnos exigió un trabajo lento y sistemático. Por esta razón se puede afirmar que esta investigación constituye un primer paso de acercamiento a la innovación metodológica en el quehacer pedagógico.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--------------------------------|----|
| Página INTRODUCCION | 12 |
| 1. PROBLEMA | 15 |
| 1.1. INTRODUCCION | 15 |
| 1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA | 17 |
| 1.3. JUSTIFICACION | 18 |
| 1.4. DELIMITACION DEL PROBLEMA | 19 |
| 1.4.1. Temporal | 19 |
| 1.4.2. Conceptual | 20 |
| 1.4.3. Legal | 21 |
| 2. OBJETIVOS | 24 |
| 2.1. GENERAL | 24 |
| 2.2. ESPECIFICOS | 24 |
| 3. MARCO TEORICO | 26 |

| | |
|--|----|
| 3.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL PROBLEMA | 26 |
| 3.2. APORTES TEORICOS | 31 |
| 3.2.1. El Aprendizaje como Producto de la Interacción Social | 31 |
| 3.2.2. Habla y Pensamiento | 33 |
| 3.2.3. El Niño, Sujeto Activo en la Construcción del Aprendizaje | 33 |
| 3.2.4. La Filosofía en el Aula | 35 |
| 3.2.5. La Creatividad y el Pensamiento Lateral | 37 |
| 3.2.6. Sobre la Adquisición del Lenguaje | 38 |
| 3.2.7. La Lectoescritura: Un Proceso de Construcción de Significado | 40 |
| 3.2.8. La Escritura Creativa | 41 |
| 3.3. CONCEPTUALIZACION | 42 |
| 3.3.1. Descripción del Proyecto PRYCREA | 43 |
| 3.3.2. Descripción de Estrategias PRYCREA | 44 |
| 3.3.2.1. Comunidad de Indagación (CI) | 44 |
| 3.3.2.2. Indagación Crítico Creativa (ICC) | 44 |
| 3.3.2.3. Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA) | 45 |

| | |
|---|----|
| 3.3.2.4. Eje de Creación Libre (ECL) | 46 |
| 3.3.2.5. Competencia con la Mente (CCM) | 47 |
| 3.3.3. Conceptos Claves en el Proyecto PRYCREA | 48 |
| 3.3.3.1. Pensamiento de más Alto Orden (Reflexivo) | 48 |
| 3.3.3.2. Habilidades de Pensamiento | 48 |
| 3.3.3.3. "Creatividad" Según PRYCREA | 50 |
| 3.3.3.4. La Lectoescritura como Habilidad Básica del Aprendizaje | 52 |
| 3.3.3.5. Indicadores para el Análisis de Textos Escritos | 53 |
| 3.3.3.5.1. Indicadores de creatividad | 53 |
| 3.3.3.5.2. Indicadores de dominio técnico | 54 |
| 4. MARCO METODOLOGICO | 56 |
| 4.1. PROCESO DE EJECUCION | 56 |
| 4.2. DESCRIPCION DEL PROCESO | 57 |
| 4.3. ENFOQUE | 60 |
| 4.4. PROCESO METODOLOGICO | 62 |
| 4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS | 64 |

| | |
|---|-----|
| 4.6. INSTRUMENTOS DE ANALISIS DE DATOS | 67 |
| 4.7. POBLACION Y MUESTRA | 70 |
| 4.8. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA | 71 |
| 5. RESULTADOS | 75 |
| 5.1. PRESENTACION Y ANALISIS DE DATOS | 75 |
| 5.1.1. Manifestaciones de Habilidades de Indagación en General y Apertura Mental | 76 |
| 5.1.2. Manifestaciones de Habilidades de Razonamiento | 90 |
| 5.1.3. Manifestaciones de los Indicadores de Creatividad | 94 |
| 5.1.4. Análisis de Textos Escritos | 97 |
| 5.2. COMPRESION DE LA PRACTICA | 105 |
| 5.3. INTERPRETACION DE RESULTADOS | 120 |
| 5.4. IMPORTANCIA DEL PROYECTO | 128 |
| 5.5. LIMITACIONES DEL PROYECTO | 129 |
| 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 131 |
| 6.1. CONCLUSIONES | 131 |
| 6.2. RECOMENDACIONES | 133 |
| CONCLUSION | |
| BIBLIOGRAFIA | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCION

El objeto de estudio de la presente investigación surge de la preocupación constante de los educadores por incrementar y mejorar las habilidades comunicativas básicas debido a la incidencia de éstas en la adquisición del conocimiento.

La orientación pedagógica de ésta investigación centra su trabajo en la aplicación, seguimiento y análisis de las estrategias diseñadas por el Proyecto Investigativo sobre Pensamiento Reflexivo y Creatividad PRYCREA, de los investigadores cubanos, América González y Ovidio D'Angelo. La aplicación de dichas estrategias se llevó a cabo en una población de 68 alumnos ubicados en los grados cuarto y quinto de básica primaria.

La investigación se sustenta en los aportes teóricos de reconocidos autores como: Vygotski (1973,1978), Piaget (1981, 1985, 1991), De Bono (1991), Lipman (1991,1992), Bruner (1984), Ferreiro (1979,1982), Condemarin (1986), entre

otros; cuyos lineamientos teóricos han contribuido al origen y desarrollo del enfoque constructivista.

En el marco conceptual se hace referencia al proyecto PRYCREA, se especifican las bases teóricas que los sustentan, la metodología que emplea en la aplicación de cada una de las estrategias y las habilidades que cada estrategia pretende desarrollar.

El marco metodológico contiene la sustentación del enfoque que dirige esta investigación, las etapas tenidas en cuenta para su desarrollo, los procesos e instrumentos de recolección y análisis de datos y la caracterización de la población tomada como muestra.

El análisis e interpretación de datos se presenta en forma descriptiva y se evidencian en forma clara y objetiva los logros obtenidos por los alumnos en el trabajo realizado con las estrategias. Se destaca también la importancia del proyecto en el área investigativa y sus limitaciones con respecto al número de alumnos y tiempo de aplicación. Los logros a nivel general y las dificultades presentadas en el desarrollo de esta investigación se plantean en las conclusiones finales y recomendaciones.

La realización de este proyecto ha generado en las investigadoras inquietudes y expectativas para continuar con la aplicación de esta metodología y buscar otras alternativas complementarias que favorezcan el aprendizaje en las aulas Colombianas.

1. PROBLEMA

1.1. INTRODUCCION.

El trabajo en el área de español y literatura exige el dominio de cinco habilidades básicas a saber: hablar, comprender, escuchar, leer y escribir, las cuales conllevan al desarrollo de la expresión oral y escrita. Por lo tanto, el desarrollo óptimo de la expresión en todos los niveles y modalidades permite la adquisición y apropiación del conocimiento en las demás áreas del currículo.

Los alumnos del grado cuarto básica primaria de la escuela Fabio Zuluaga Orozco y del grado quinto básica primaria de la escuela Álvaro Marín Velasco; según los informes recibidos de los profesores que han dirigido dichos grupos en años inmediatamente anteriores, el seguimiento realizado por los educadores actuales con respecto al desempeño de los alumnos en el área de Español y Literatura y el rendimiento académico antojado por dichos grupos en el primer semestre de 1995, presentan notorias deficiencias en la expresión oral y escrita, lo que dificulta la adquisición del aprendizaje en las demás áreas del conocimiento.

Entre los síntomas que permitirían detectar el problema se destacan los siguientes: alumnos que tienen un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual incide en que su rendimiento académico sea deficiente; alumnos desmotivados hacia la lectura y la escritura, en consecuencia tienen un desarrollo deficiente en todas las habilidades comunicativas; alumnos pasivos, receptivos, con poca participación en clase; y alumnos que producen narraciones incoherentes, carentes de lógica y creatividad.

El proyecto investigativo en Pensamiento Reflexivo y Creatividad, que en adelante se denominará PRYCREA, es una alternativa teórico-práctica que podría llenar las expectativas de solución creadas por los educadores frente al problema planteado. Tal proyecto pretende hacer de la lectura y la escritura, actividades significativas para los alumnos, que posibiliten la construcción del conocimiento a través de la participación activa, el razonamiento lógico, el diálogo y la escucha crítica y reflexiva; en contraste con la despreocupación de la escuela por trabajar la expresión oral y escrita a la luz de una concepción más adecuada. La escuela tradicional privilegia un modelo poco reflexivo, donde importa más el aprendizaje de las técnicas, las clases con alumnos callados y el

desarrollo total de los contenidos curriculares. Por ello se ha olvidado de la lectura y de la escritura recreativa, estrategias que producen placer e invitan a soñar.

Las estrategias de **PRYCREA**, en contraste con el paradigma tradicional, buscan el mejoramiento de las habilidades de pensamiento reflexivo y creatividad para que los estudiantes aumenten sus niveles de motivación hacia la lectura y escritura creativas, así como otras competencias básicas que el mundo moderno les exige.

El papel de la escuela debería centrarse, pues, en fundamentar sus acciones en una nueva pedagogía que estimule a los alumnos a la imaginación, la fantasía y la escritura a través de experiencias significativas en un ambiente agradable que propicie el respeto, la confianza, la creatividad y la autonomía.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA.

Las dificultades en la expresión oral y escrita inciden en el rendimiento académico de los alumnos, en todas las demás áreas del currículo. Del dominio de las habilidades comunicativas básicas depende la eficacia en la construcción

del aprendizaje de los saberes formalizados que conforman las diferentes áreas del conocimiento.

1.3. JUSTIFICACION.

La importancia de esta investigación radica en que el proyecto PRYCREA pretende elevar la calidad de la educación a través del desarrollo de métodos que permitan el mejoramiento cualitativo de la formación de docentes, dotándolos de los recursos que propicien procesos de aprendizaje crítico- reflexivos y creativos: esto es, desarrollar la potencialidad individual de los alumnos, puesto que el maestro en su aula debe ser ante todo un facilitador del aprendizaje; alguien que con su labor docente incite a la realización de proyectos vitales en sus educandos.

Las estrategias que propone PRYCREA tienen la posibilidad de ser aplicadas directamente en el aula de clase e integradas en las diferentes áreas del currículo de acuerdo con las necesidades que el maestro detecte en el grupo y a las diferencias individuales de cada uno de los alumnos; y posibilita en éstos • maneras deliberadas para obtener nuevas ideas. El proyecto PRYCREA plantea una metodología activa y significativa, donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. El modelo cognitivo del alumno, como lo afirma Lipman

(1992), no es solo el profesor, sino él mismo y sus compañeros. Resulta más efectivo el aprendizaje cooperativo, es decir, donde se pregunta, se hacen juicios, se buscan alternativas, se razona; que el aprendizaje que se logra con la transmisión directa del profesor.

El modelo metodológico propuesto por **PRYCREA** según D'Angelo (1995), pretende contribuir a la formación de individuos autónomos, críticos y reflexivos con capacidad para generar ideas y formas nuevas de enfocar las diferentes situaciones inherentes a los cambios y progresos de la ciencia.

Este proyecto investigativo se propone iniciar paulatinamente el paso de la enseñanza tradicional pasiva a la construcción activa de aprendizajes significativos; de tal manera que el fin de la institución educativa sea, entre otros, proporcionar atmósferas creativas donde los alumnos alcancen su más alto nivel de desarrollo integral, es decir, hacer de la escuela un espacio para que el alumno aprenda, más no para que el maestro enseñe, como tradicionalmente se ha concebido.

1.4. DELIMITACION DEL PROBLEMA.

1.4.1. Temporal.

El problema del cual se ocupa esta investigación, se ha detectado en alumnos, con edades que oscilan entre los 9 y 14 años y que cursan los grados de cuarto y quinto de Básica Primaria.

1.4.2. Conceptual.

Muchas de las dificultades presentadas por los alumnos en la construcción del conocimiento, se derivan de las deficiencias que manifiestan en la expresión oral y escrita. Se entiende por **expresión oral**, la habilidad que permite expresar en forma clara y coherente las ideas elaboradas mediante el pensamiento, de tal manera que sean debidamente captadas y comprendidas por el receptor, y por **expresión escrita** la habilidad desarrollada por la persona para relacionar palabras, producir frases y articular párrafos que contribuyan a la configuración de textos cargados de significado tanto para el que escribe como para el que lee. Al respecto, confrontar por ejemplo, Braslavsky (1983,1990), Ferreiro (1979), González (1996).

La escritura, según González (1996), es un proceso que debe desarrollarse desde los primeros años de vida, abriendo espacios de libre expresión que permitan la estructuración de un código lingüístico) apropiado, caracterizado por un buen dominio técnico. Se entiende por dominio técnico, la apropiación y buen

manejo de la gramática, el vocabulario, la lógica y la coherencia en la expresión de ideas, que posibilitan el avance o progreso en el conocimiento. Uno de los propósitos centrales de esta investigación es mirar la posibilidad de mejorar el desarrollo de estas habilidades mediante la aplicación de las estrategias PRYCREA, en el área de español y Literatura y directamente en el aula de clase.

1.4.3. Legal.

La Ley 115 de Educación (1994), en su artículo quinto de las disposiciones preliminares, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, plantea entre sus fines, el pleno desarrollo de la personalidad, el fomento de la investigación, el estímulo de la creación artística en sus diferentes modalidades y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; se busca que las instituciones educativas centren sus intereses en la formación integral del hombre. De igual manera, el proyecto PRYCREA en su concepción teórico- práctica para la elevación de la calidad de la educación persigue estos mismos fines; ubica al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, lo hace responsable de la construcción del conocimiento, y le da la oportunidad de autocorregirse, autovalorarse y consolidar su personalidad.

La Ley 115 de Educación (1994: 26), plantea la importancia que tiene "el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana". Este es uno de los propósitos hacia los cuales va orientada esta investigación.

Otro de los objetivos que propone la Ley 115 de Educación es: "desarrollar la / capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética": objetivo que se persigue en las actividades que propone González (1996), con la aplicación y desarrollo de la estrategia Eje de Creación Libre, estrategia que se basa en la producción, traducción e integración de lenguajes. Se entiende por traducción el paso del lenguaje oral, al plástico, al musical y al dramático.

Según el Decreto 18-60 (agosto 3 de 1994), en la elaboración del currículo debe tenerse en cuenta la actualización de criterios, programas, planes de estudio, metodologías y procesos que posibiliten la formación integral del individuo. En este decreto se concibe un currículo flexible, abierto a la innovación y a las adaptaciones que el medio donde se desarrolle, le exige. Teniendo en cuenta la autonomía que le otorga el decreto 18-60 (1994) a los Consejos Directivo y Académico de cada establecimiento educativo, para diseñar y adaptar el currículo de acuerdo a las necesidades del medio, se hace posible insertar las estrategias que propone el proyecto PRYCREA como metodología innovadora,

para posibilitar el cambio de actitud en los docentes frente a su quehacer pedagógico. Finalmente, la Ley 115 de Educación en el capítulo VI, artículo 47, plantea una evaluación integral que estimule el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos, que tenga en cuenta las diferencias individuales, ritmos de aprendizaje y dificultades en la adquisición del conocimiento. A este mismo tipo de evaluación integral se refiere el proyecto investigativo PRYCREA, cuando habla del desarrollo integral de la persona (D'Angelo, 1995). Además, tanto la Ley General de Educación como el proyecto PRYCREA puntualizan que el educador debe ofrecer al alumno oportunidades para aprender no solo del acierto, sino también del error.

Por todos los aspectos anteriormente mencionados, las investigadoras, conscientes de la importancia que en especial tiene el óptimo desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para lograr una efectiva adquisición del conocimiento, se disponen a aplicar las estrategias diseñadas en el proyecto investigativo PRYCREA, como una de las alternativas que insertada en el currículo, se ajusta a algunos de los fines y objetivos propuestos en la Ley General de Educación.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL.

Aplicar las estrategias propuestas por el proyecto PRYCREA a los alumnos de los grados cuarto y quinto de básica primaria de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco en el área de español y literatura para el mejoramiento del pensamiento reflexivo, la creatividad y la expresión oral y escrita.

2.2. ESPECIFICOS.

2.2.1. Incentivar en los alumnos el desarrollo de su potencial creativo dentro del aula de clase y en todas las actividades de su vida diaria, para el mejoramiento de la expresión oral y escrita, a través de la estrategia Eje de Creación Libre.

2.2.2. Iniciar a los alumnos en la valoración del trabajo grupal, como medio enriquecedor para la construcción del conocimiento, a través de las estrategias **Comunidad de Indagación y Aprendizaje por Transferencia Analógica.**

2.2.3. Desarrollar en los alumnos habilidades crítico creativas en la elaboración de narraciones y mejoramiento de textos, a través de las estrategias **Eje de Creación Libre e Indagación Crítica-Creativa.**

3. MARCO TEORICO

3.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL PROBLEMA.

La lectura y la escritura son el eje del aprendizaje escolar, la educación en general y el desarrollo del ser humano. El comprender la importancia de la lectoescritura ha llevado a teóricos e investigadores a la búsqueda permanente de enfoques, estrategias y métodos que posibiliten el desarrollo integral de la persona y generen menos dificultades de aprendizaje.

Entre dichos teóricos se destaca Comenio (1979), como uno de los pioneros con su propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura, cuando en su *Didáctica Magna*, afirma:

"El que instruye a un niño en el arte de la lectura no le muestra todo el contenido del libro, sino primero los elementos singulares que son las letras; después el conjunto de éstas reunido en sílabas; luego las palabras, y, por último las oraciones, etc. Así, pues, a los discípulos de gramática hay primero que enseñarles las palabras en sí solas; después, construirías con otras; luego, frases de un miembro, de dos y tres, y, por último, se llegará a la construcción del período y de ahí a la cláusula completa" {Comenio, 1979: 118}.

Este autor plantea una doble propuesta que persiste a lo largo de los siglos; una de ellas consiste en enseñar a partir de las letras y la otra consiste en enseñar a partir de las palabras y frases. En otras palabras, el método que desarrolla Comenio para el aprendizaje de la lectoescritura es el que va de las partes al todo.

A partir del método de Comenio, que data del siglo XVII, hasta el siglo XX, según Braslavsky (1983), aparecen métodos que se desarrollan, al fundamentarse en las desventajas ofrecidas por los métodos que los anteceden. Así, las desventajas de los métodos alfabéticos dieron lugar a los métodos fónicos; las desventajas de los fónicos dieron lugar, por un lado a su propia diversificación y, por el otro, a los métodos silábicos y a los sicofonéticos que, como los anteriores, dificultan la comprensión, por lo que se recurre a la palabra y a los contextos significativos cada vez más amplios hasta llegar al discurso.

Otro teórico que incursionó en la implementación de métodos para la enseñanza de la lectoescritura fue Decroly (1950) con el método global, visual, ideo-visual, natural; método que concibe la lectura como una tarea fundamentalmente global, donde el alumno parte del todo para llegar luego al análisis de las partes. Además plantea que el proceso lectoescritural debe comenzar con unidades significativas para el alumno (de aquí la denominación de "ideo-visual").

Como este método ubica al niño en el centro del aprendizaje y parte de las percepciones e intereses globales que éste tiene de su entorno se denomina también método "natural".

Más tarde las experiencias pedagógicas sobre el texto libre propuestas por Freinet (1973), se convierten en estrategias activas de la nueva práctica escolar. La metodología del texto libre parte de la necesidad que tiene el niño de comunicarse:

"Perfilar el texto será uno de los mejores ejercicios de construcción de frases, de gramática, de vocabulario y de lectura en silencio, aplicándose el niño, en buscar en las palabras la significación viva, lo cual es lectura, aunque no haya ejercicio formal" (Freinet, 1973 : 27).

Lo anterior significa que el texto libre puede y debe ser un valioso instrumento para una enseñanza completa y metódica del lenguaje. De tal manera que el alumno progrese en el proceso lectoescritural al partir de textos significativos para él.

Entre los modernos aportes de la psicolingüística se destacan los de Goodman (1990), Al referirse al proceso lectoescritural, este autor, citado por Ferreiro (1982), afirma:

"Desde mi punto de vista, aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito.

Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar el significado en el texto" (Ferreiro, 1982: 27)

Los aportes de Goodman (1990), pues, han permitido comprender la lectura como un proceso constructivo, el cual consiste en procesar lenguaje y construir significado. Define también la lectura, como un proceso activo donde los conocimientos previos del lector son necesarios para la construcción del significado y la comprensión. De ahí que la lectura se conciba como un proceso centrado en la comprensión del mensaje. Es un proceso eminentemente activo a través del cual el lector construye el significado del texto.

El lenguaje escrito, de otra parte, según Goodman (1990), es un medio mas no un fin. Además surge de la necesidad del ser humano para comunicarse; razón por la cual el autor afirma también, que tanto el lenguaje oral como el escrito son un producto social.

En el campo de la psicolingüística también es de alto reconocimiento la investigación realizada por Ferreiro (1.979), sobre la construcción del sistema de escritura. Para dicha investigación, Ferreiro y sus colaboradores tienen como propósitos demostrar que en el desarrollo psicogenético, la escritura tiene un origen extraescolar, que el comienzo de su organización como objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares y que la escuela desconoce los

modos de organización en que evoluciona la escritura en el niño, por lo cual ignora y reprime las escrituras que no se ajustan a la norma esperada por el maestro. En la investigación de Ferreiro (1982) sobre los procesos constructivos de apropiación de la escritura, se argumenta:

"Un sujeto que piensa. Un sujeto que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los otros" (Ferreiro, 1982: 130).

Según lo anterior, el aprendizaje es un proceso que surge de la creatividad del niño, lo que implica el desarrollo de habilidades para generar, transformar y expandir el conocimiento. Ubica al alumno como centro en el proceso del aprendizaje, aprendizaje significativo, porque lo construye él mismo a partir de sus propias necesidades e intereses.

En conclusión, las investigaciones realizadas por los teóricos anteriormente referidos, han servido de base para generar nuevos métodos de enseñanza, tendientes a la búsqueda de mejorar la calidad de la educación. En otras palabras, no puede hablarse de un método único e ideal, la clave está en la habilidad del maestro para seleccionar y combinar los elementos que cada método le ofrece y ajustarlos a sus necesidades e intereses.

3.1. APORTES TEORICOS.

La presente investigación se fundamenta en los aportes teóricos de autores que han contribuido al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son ellos: Vygotsky (1973, 1978), Piaget (1985, 1981, 1991), Lipman (1991, 1992), De Bono (1991), Bruner (1984), Goodman (1990), y Condemarín (1986), de los cuales se retomará en este capítulo, aspectos pertinentes al problema tratado.

3.1.1. El Aprendizaje como Producto de la Interacción Social.

Esta posición Vygotskiana, radica en que el conocimiento no es un producto individual sino social; por lo tanto, la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante el intercambio con el otro;

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotski, 1978; 94).

De la anterior afirmación se concluye que el intercambio de información entre compañeros que poseen diferentes niveles de conocimiento, provoca

modificaciones en los conocimientos previos del alumno y conlleva a la producción de nuevos aprendizajes. Dicho proceso también crea condiciones motivacionales en el aula de clase. En otras palabras, a partir de esta posición de Vygotski se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre los procesos de intercambio de conocimiento y aprendizaje individual.

La anterior posición Vygotskiana está estrechamente relacionada con otro de los conceptos centrales de su obra, es decir la llamada **Zona de Desarrollo Próximo o Desarrollo Potencial**. Para Vygotski (1978), dicha zona:

"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 solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz" (Vygotski, 1978 : 133).

La zona de desarrollo próximo abre posibilidades de aprendizaje para los alumnos al interactuar en un entorno estimulante, donde se aprende con la ayuda de compañeros que poseen niveles más avanzados de conocimiento. El aprendizaje cooperativo posibilita que el alumno más adelante esté en capacidad de aprender por sí solo.

3.1.2. **Habla y Pensamiento.**

Para Vygotski (1973), el pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas. Este planteamiento implica el estudio del lenguaje externo y del lenguaje interno. Considera que la función del habla interna es la inversa del habla externa. El habla externa es la que posibilita la comunicación con los demás, en tanto que la interna es el habla para uno mismo.

Entre pensamiento y habla existen distintas mediaciones, siendo fundamental el habla interna que tiene su origen en la diferenciación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los otros, de tal manera que participa tanto en la elaboración y comprensión interna e individual de significados, como en la transmisión de dichos pensamientos a otros significados, para lo cual se vale del lenguaje. El pensamiento según Vygotski (1973:193), "no está formado por unidades separadas como el lenguaje", es decir el lenguaje es la representación simbólica y sucesiva del pensamiento.

3.1.3. El Niño, Sujeto Activo en la Construcción del Aprendizaje.

Una de las características centrales del pensamiento de Piaget es la consideración del niño como sujeto activo en su proceso de evolución. Para Piaget (1981), el niño, es un sujeto que trata activamente de comprender el

mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que surgen a través de su interacción con los otros. No concibe al alumno como ente pasivo, a la espera de que alguien deposite en él conocimientos, sino como alguien que aprende haciendo. Se entiende por sujeto activo, un sujeto que no copia y asimila mecánicamente modelos previamente establecidos por otra persona; sino un sujeto que compara, selecciona, ordena, formula y reformula problemas, comprueba y reorganiza, dirigido por el pensamiento como acción interiorizada o según su nivel de desarrollo como acción efectiva. En este sentido, todo lo que se enseña al niño se le impide descubrirlo, por lo tanto, el profesor debe estimular sobre todo los procesos de descubrimiento y actividad por parte del alumno y no limitarse a transmitir sus conocimientos en forma expositiva; puesto que el centro del aprendizaje no es el maestro, quien lo dirige, sino el alumno, quien lo construye (Piaget, 1991).

Otra característica relevante de la teoría Piagetiana es la que hace referencia al origen del pensamiento en el niño:

"El lenguaje, ante todo, dado que permite al sujeto el relato de sus actos, le procura a la vez el poder reconstruir el pasado, y por consiguiente de evocarlos en ausencia de los objetos a que se referían las conductas anteriores, y el de anticipar los actos futuros, aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin jamás realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento" (Piaget, 1985: 38).

Esta posición de Piaget sostiene que la aparición del lenguaje influye notoriamente en el desarrollo mental del niño, donde se da lugar a tres momentos importantes: Uno que consiste en el intercambio con el otro (socialización de la acción), otro que consiste en la interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento. Dicho pensamiento se genera a través del lenguaje interior y del código lingüístico establecido. El último momento consiste en la interiorización de la acción, es decir, la capacidad del niño para reconstruir imágenes mentales, a partir de las experiencias o situaciones vividas en la etapa inmediatamente anterior.

En síntesis, la teoría de Piaget, no puede considerarse como soporte teórico exclusivo de una área determinada sino como una teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento (Ferreiro, 1979). Por lo tanto, el conocimiento de la vasta teoría de Piaget, dota al maestro de herramientas metodológicas que le permiten introducir en el desarrollo del currículo la lectoescritura como objeto del conocimiento y ubicar al alumno, sujeto de aprendizaje, como sujeto cognoscente.

3.1.4. La Filosofía en el Aula.

"Pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significados" (Lipman, 1992: 65).

La anterior afirmación es uno de los supuestos básicos sobre los cuales Lipman fundamenta el proyecto pedagógico Filosofía para Niños. Este consiste en el intento por pensar filosóficamente a partir de las preguntas de los niños; es creerle al niño el modo como concibe el mundo; no se trata de responderle las preguntas, sino de indagarlo: es encontrar la manera de darle un nivel intelectual a la curiosidad natural del niño; una curiosidad que necesita ser orientada ya que solo en la medida en que adquiera herramientas para llevar sus preguntas al plano intelectual, estará en capacidad para imaginar posibles respuestas, plantear, revisar y replantear hipótesis y hacerse nuevas preguntas.

Según Pineda (1992), El programa Filosofía para Niños de Lipman está montado sobre 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, a través de la discusión en el aula.

Según Lipman (1992), el proyecto Filosofía para Niños pretende crear un ambiente propicio en el aula de clase para la búsqueda sincera y comunicativa de la verdad, en donde los procedimientos de investigación son continuamente revisados y discutidos y en donde hay una permanente escucha y razonamiento; en síntesis un ambiente propio de comunidad de indagación. El maestro se

convierte en un acompañante o guía del proceso de indagación, adquiere la responsabilidad de vigilar que en la discusión se emplean los términos adecuados, se consideren las distintas alternativas, se expresen las diversas perspectivas y se busquen sus principales implicaciones.

Lipman (1992), considera que el pensamiento efectivo se basa en el desarrollo de un conjunto de habilidades de razonamiento que le permitan al alumno desenvolverse en cualquier área del currículo y en su vida cotidiana.

3.1.5. La Creatividad y el Pensamiento Lateral.

Pensamiento lateral es un concepto propuesto por De Bono (1991), como sinónimo de pensamiento creativo. El pensamiento lateral equivale a un conjunto de procesos destinados al uso de información con el propósito de generar nuevas ideas y abrir nuevos caminos para considerar y hacer las cosas. También se define Pensamiento Lateral, como una actitud mental que implica que cualquier modo de mirar las cosas es solo uno, entre muchos, y permite escapar de esquemas establecidos para pasar a otros mejores.

*

V

La teoría de De Bono (1991), sobre pensamiento lateral incita a los maestros a reflexionar sobre el concepto de alumno creativo ya que pese a sus

características se puede ser creativo original pero rígido. En tanto que el pensamiento lateral exige máximo esfuerzo, no ceñirse a normas establecidas, demostrar inquietud intelectual, buscar otras alternativas; en conclusión, pensar y actuar en forma deliberada y diferente.

3.1.6. **Sobre la Adquisición del Lenguaje.**

El aprendizaje y la construcción del lenguaje ocurren en cada individuo como resultado del funcionamiento de sus propios procesos; pero estos procesos no son sólo intrapersonales sino que se construyen mediante prácticas culturales, en el contexto de relaciones interpersonales en las que participan otros seres humanos (los padres, los adultos, los compañeros), quienes acompañan al niño en su crecimiento como ser individual y social al mismo tiempo. Estas interacciones están mediadas por el nivel cultural del contexto en el que se desenvuelve el individuo y a su vez por el lenguaje como instrumento que posibilita el acceso a dicha cultura.

En este sentido, Bruner (1984), destaca la importancia y determinación del lenguaje sobre la cognición. Para Bruner (1984), el lenguaje como forma más avanzada de simbolización, permite codificar y estabilizar el conocimiento. Además, el lenguaje es apenas un aspecto de la cultura y es la cultura de la

persona la que posibilita el avance o el progreso en el campo lingüístico. Se destaca, también, la importancia del papel que desempeña la escuela como agente que participa en la adquisición de la cultura por parte del niño. Según Bruner (1984), la interacción niño-adulto es básica no solo para la adquisición del lenguaje sino para, a través de éste, amplificar y modificar las capacidades del conocimiento del hombre.

Bruner (1984), con respecto a la llamada Zona de Desarrollo Potencial postulada por Vygotski (1978), expresa que dicha idea no es más que la conducta de un adulto que le permite al niño realizar conductas más allá de sus capacidades individuales aisladas. Con la anterior afirmación se destaca la naturaleza social del hombre y de su cultura, factores determinantes en la adquisición del lenguaje infantil.

Para Bruner (1984), el logro de la habilidad lingüística está estrechamente relacionada con el dominio del discurso y de las reglas del diálogo por parte del niño, y con la forma particular que éste tiene de percibir el mundo. El anterior lineamiento Bruneriano es uno de los fundamentos del presente trabajo investigativo, puesto que el objetivo central de esta investigación, es propiciar el mejoramiento de las habilidades básicas de la expresión en sus diferentes modalidades, expresión que involucra procesos superiores como el pensamiento y la percepción del niño.

3.1.7. La Lectoescritura: Un Proceso de Construcción de Significado.

La lectura y la escritura, como bien se sabe, son el eje del aprendizaje escolar y por ende una actividad pedagógica de gran responsabilidad para padres, comunidad y educadores. Leer, escribir, como escuchar y hablar, afirma Goodman (1990), son procesos psicolingüísticos porque en ellos tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje; estos procesos de lenguaje son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse; la lectura como el habla son formas alternativas de comunicación y aprendizaje humanos. Para Goodman (1990), la lectura es un proceso activo que consiste en procesar lenguaje y construir significado.

El autor resalta la importancia de la experiencia y conocimientos previos del lector como factores decisivos en la construcción del significado que se realiza durante el proceso de lectura; dichas experiencias tienen su origen en la interacción del niño en el hogar y se perfeccionan luego con las actividades pedagógicas que le proporciona la escuela, donde el papel del maestro será

entonces ayudar a los alumnos a adquirir control sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje en la escuela con base en el desarrollo de las habilidades de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar para proporcionarle al alumno el acceso a los conocimientos que le sean útiles tanto a nivel personal como social.

En conclusión, según Goodman (1990), la lectoescritura evoluciona en respuesta a las necesidades personales y sociales del individuo; por lo tanto, los niños que crecen en ambientes llenos de palabras impresas desarrollan su competencia para la lectoescritura antes de entrar a la escuela.

3.1.8. **La Escritura Creativa.**

Con respecto a este tema, Condemarín (1986), afirma:

"El término de escritura creativa es aplicado con más propiedad a las composiciones espontáneas imaginativas que se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia" (Condemarín, 1986:145).

Según lo anterior, son los maestros los llamados a estimular la expresión creativa de los alumnos creando ambientes en que los niños se sientan libres para expresarse abiertamente al tener la posibilidad de desbordar la fantasía, la imaginación y la creatividad. Además, deben los maestros mantener una actitud positiva hacia el trabajo de los alumnos, de tal manera que se valore más el

proceso seguido por el niño y la disposición de éste en la elaboración del texto escrito, que el producto final.

Para Condemarín (1986), además de practicar la escritura creativa en el área de Español y Literatura, los alumnos deben integrar la escritura con las otras asignaturas del currículo como parte de las actividades escolares diarias, puesto que, escribir frecuentemente en situaciones naturales permite que los niños escriban con un propósito para favorecer el descubrimiento de las reglas necesarias que exige el paso del lenguaje oral al escrito. La escritura, al igual que la lectura, no son destrezas de fácil adquisición en el proceso de lenguaje, éstas deben ser laboriosamente aprendidas, por lo que se hace necesario la implementación de estrategias que favorezcan su desarrollo en el aula de clase.

3.3. CONCEPTUALIZACION.

Esta parte del marco teórico pretende dar cuenta de los elementos que le dan consistencia al proyecto innovador PRYCREA, en otras palabras, es la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué es PRYCREA?, ¿Cómo opera?, ¿Qué pretende?

3.1.9. Descripción del Proyecto PRYCREA.

El propósito de PRYCREA va encaminado a la transformación del paradigma educativo tradicional. Según González (1996) PRYCREA, es un aporte innovador constructivista, concebido como un programa integral que busca cambiar el proceso enseñanza-aprendizaje directamente en el salón de clase, pretende capacitar a los educadores en el manejo de una serie de estrategias teórico-prácticas para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad, que aplicadas directamente en el currículum, favorecen el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

González (1996), señala que el proyecto PRYCREA favorece el desarrollo personal e interpersonal, a través de habilidades y actitudes para: generar interrogantes, problematizar, razonar, argumentar y autocorregir; desarrolla la apertura mental, la flexibilidad y la motivación intrínseca, mediante el diálogo reflexivo, la creación libre, la inferencia y la comparación.

3.1.10. Descripción de Estrategias PRYCREA.

En el desarrollo de la presente investigación se aplicaron algunas de las estrategias diseñadas por el proyecto PRYCREA, las cuales se describen a continuación.

3.3.2.1. Comunidad de Indagación (CI). Es una indagación abierta en torno a un tema específico dado. El grupo de participantes asume la responsabilidad de elaborar preguntas, que según el grado de discusión que originen, se clasifican en altas, medias y bajas. Esta estrategia convierte el ambiente de clase en un espacio de libre expresión, los alumnos brindan aportes los cuales son enjuiciados por los mismos compañeros y no por el profesor, quien actúa como indagador y facilitador del proceso de aprendizaje. Según Lipman (1992), una comunidad de indagación es un diálogo disciplinado de acuerdo a los procedimientos de indagación, donde los alumnos construyen sus ideas sobre las ideas de los demás, en un ambiente de respeto mutuo.

3.3.2.2. Indagación Crítico Creativa (ICC). La metodología de esta estrategia inicia con la presentación holística del tema a tratar en la sesión y la recuperación de los conocimientos previos que los alumnos tengan de dicho tema. Continúa con la lectura individual, silenciosa y concentrada del texto

previamente preparado por el profesor, material sobre el cual cada alumno elabora una o varias preguntas que son discutidas en comunidad de indagación. Al respecto, González (1996), explica:

"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" (González, 1996: 35).

Con base en la anterior afirmación, los alumnos tienen la posibilidad de realizar modificaciones a los textos y a las gráficas presentadas, modificaciones que exigen por parte del niño, investigar y profundizar sobre el tema.

3.3.2.3. Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA). En esta estrategia, se parte de construir en comunidad de indagación la definición de analogía, la estructura que presenta y los diferentes tipos de relaciones que se dan entre sus términos. Una vez que el alumno domine estos conceptos, se pasa a la utilización de analogía en la presentación, desarrollo y evaluación de un tema específico, dentro del currículum. El objetivo de la analogía es capacitar al alumno para establecer relaciones entre conceptos nuevos con otros ya conocidos. Esta estrategia se presta para diseñar una gran variedad de talleres que faciliten su aplicación de acuerdo al tema y nivel académico de los alumnos.

3.3.2.4. Eje de Creación Libre (ECL). Se toma como tema central la ciencia ficción; los alumnos a través de producciones escritas empiezan a concebir un planeta desconocido y describen su nombre, estructura, habitantes, costumbres, cultura y acontecimientos. En esta estrategia se combina la producción individual y la producción colectiva, a través de los diferentes lenguajes: Escrito, Oral, Plástico, Gestual, Musical y Dramático, de actividades motivacionales y significativas de los alumnos, para El propósito principal del Eje de Creación Libre, es partir desarrollar un proceso de autoconstrucción y autocorrección que posibilite la adquisición del dominio técnico de la expresión escrita. Se incluye textualmente, la descripción temática del Eje de Creación Libre (González, 1996: 57).

| DESCRIPCION TEMATICA DE BLOQUES | | |
|---------------------------------|--|--|
| BLOQUE | CONTENIDO TEMATICO | METODOS Y PROCEDIMIENTOS |
| CERO | Construcción de nociones de "creatividad" y "creativo". | Comunidad de indagación. (CI) |
| | | SAGA DEL PLANETA MISTERIOSO |
| UNO | Descripción del planeta. (Lecto-escritura y lenguaje plástico) | Imaginación dirigida, narraciones orales y escritas, dibujo, enjuiciamiento reflexivo,(CI, juegos de competencia, trabajo en equipos). |
| DOS | Criaturas del planeta. (Lecto-escritura y lenguaje plástico) | Imaginación dirigida, dibujo, recortado y modelado, narración oral y escrita, enjuiciamiento reflexivo(CI, juegos de competencia, paneles y otros). |
| TRES | Peripecias de las criaturas del planeta. (Lecto-escritura y lenguaje narrativo) | Narraciones en forma de cuentos que relatan los sucesos y acciones, enjuiciamiento reflexivo (CI, juegos de competencias, foros y debates dirigidos). |
| CUATRO | Criaturas del planeta. (Lecto-escritura y lenguaje musical) | Traducción del lenguaje musical a narraciones escritas, enjuiciamiento reflexivo(CI, juegos de competencias, exposiciones de "composiciones" musicales en foros abiertos). |
| CINCO | Criaturas del planeta.(Lecto-escritura y lenguaje dialogado) | Elaboración de narraciones con diálogos, enjuiciamiento reflexivo (CI, juegos de competencia, árbitros y paneles). |
| SEIS | Dramatización de situaciones de la vida en el planeta.(Lecto-escritura y lenguaje dramático) | integración de lenguajes, escenas dramatizadas, enjuiciamiento reflexivo (CI y juegos de competencia). |

3.3.2.5 Competencia con la Mente (CCM). Es una dinámica grupal, que se utilizó en la presente investigación, como complemento del Eje de Creación Libre. En dicha estrategia compiten dos equipos bajo la dirección de un capitán (alumno), cuya función es dar la palabra a los integrantes del equipo a cargo y entrar a rescatar (entrar a corregir) con argumentos bien fundamentados, en caso de que su equipo demuestre dificultades para defender su punto de vista o

presente argumentos ambivalentes o contradictorios. El capitán sólo tiene derecho a dos intervenciones razón por la cual deben ser claras, precisas y oportunas.

3.3.3. Conceptos Claves en el Proyecto PRYCREA.

La definición de los conceptos que a continuación se describen, tiene el objetivo de clarificar y delimitar las bases teóricas que sirven de apoyo al problema del que se ocupa la presente investigación.

3.3.3.1. Pensamiento de más Alto Orden (Reflexivo). Según Resnick (1988), retomada por González (1994 a), el pensamiento de más alto orden puede definirse como un pensamiento superior, que implica el análisis, es decir, va paso a paso encaminado a la solución de un problema, descomponiéndolo en sus partes. Surge del diálogo, se basa en criterios, es autocorrectivo, es decir vuelve sobre sus pasos y corrige; además permite tener conciencia de las acciones a realizar en cada situación.

3.3.3.2 Habilidades de Pensamiento. El proyecto PRYCREA, toma como guía para el análisis de datos, las habilidades de pensamiento propuestas por el Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (I.A.P.C.) de Nueva Jersey,

Estados Unidos. Según González (1996), las habilidades de Pensamiento Reflexivo de Alto Orden, se dividen en tres grandes grupos: habilidades de indagación, de apertura mental y de razonamiento.

Para González (1996), los indicadores de las habilidades de indagación o cuestionamiento general, se sintetizan en seis tipos de conducta: hacer preguntas relevantes, lo que implica detectar aspectos problemáticos en una situación y hacer cuestionamientos que permitan la expansión del conocimiento; evitar generalizaciones absolutas, esto es, mirar un problema desde diferentes perspectivas; sustentar las opiniones con evidencias, es decir, ejemplificar y sustentar con firmes argumentos; desarrollar hipótesis explicativas, significa que las evidencias deben ser apoyadas con explicaciones satisfactorias; reconocer diferencias de contexto, con el fin de tener en cuenta las diferencias más sutiles; construir sobre las ideas de otros, habilidad que permite la retroalimentación, autocorrección y fortalecimiento de las ideas de los demás.

Las habilidades de apertura mental se producen en dos conductas básicas: aceptar críticas razonables, consiste en que los alumnos reconocen los errores que cometen en sus apreciaciones y aceptan de buen grado las críticas constructivas realizadas al respecto; estar dispuesto a oír la otra cara del asunto es decir, valorar las diferentes alternativas que se presenten en un mismo asunto (González, 1996).

Con relación a las habilidades de razonamiento, éstas se manifiestan en ocho conductas: ofrecer analogías apropiadas, clarificar conceptos mal definidos, hacer distinciones y conexiones relevantes, sustentar opiniones con razones convincentes, ofrecer ejemplos y contraejemplos, buscar y descubrir lo que subyace en lo que se dice, extraer inferencias apropiadas y hacer juicios evaluativos balanceados (Lipman, 1991).

3.3.3.3. "Creatividad" según PRYCREA. González (1994 b), define la creatividad como:

"La potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la expansión, la flexibilidad y la autonomía (González, 1994 b: 38).

La persona creativa se caracteriza por poseer la capacidad de desarrollar ideas renovadoras y diferentes, que sobresalgan por su originalidad y fluidez. Esta capacidad creadora del individuo, toma la flexibilidad como elemento que permite ir de un punto a otro y mirar las cosas desde diferentes ángulos. En este mismo sentido Guilford (1990), postula que la persona creativa se caracteriza por tener originalidad y capacidad para generar ideas renovadoras, diferentes y nuevas. Para Guilford (1990), el Pensamiento Creativo involucra tanto el pensamiento divergente como el pensamiento convergente.

Se entiende por pensamiento divergente el que incluye los factores de originalidad, fluidez y flexibilidad, los cuales permiten escapar de las percepciones habituales y modelos rígidos; en tanto que el pensamiento convergente permite ordenar, evaluar y hacer elecciones.

En el proyecto **PRYCREA**, González (1994 a) postula que las habilidades de creatividad se clasifican según la manifestación de los indicadores siguientes: cambio o transformación, éste indicador se presenta cuando el individuo demuestra la capacidad para romper esquemas preestablecidos; la flexibilidad, que implica apertura mental y disponibilidad; la generación, es la posibilidad de inventar y descubrir; la autonomía se considera como la actividad individual del individuo para pensar y actuar; la extensión, es el avance en el conocimiento, originado a través de las ideas creativas.

La capacidad creativa del individuo también ha sido definida por Torrance (1970), como un paso hacia lo desconocido, estar abierto a la experiencia, combinar ideas y establecer nuevas relaciones entre ellas. Para este autor, la capacidad de creación involucra el desarrollo de otras habilidades como la curiosidad, la imaginación, el descubrimiento, la innovación y la invención que permiten al niño aprender en forma creativa al explorar, manipular, preguntar, experimentar, arriesgar, verificar y modificar las ideas.

3.3.3.4. La Lectoescritura como Habilidad Básica del Aprendizaje. La lectura y la escritura, según González (1994 a), son;

"Megahabilidades altamente sofisticadas y complejas que requieren un desarrollo previo de habilidades muy diversas de razonamiento" (González, 1994 a: 81),

En González (1994 a), se entiende por megahabilidad la macrohabilidad que contiene dentro de sí un conjunto de microhabilidades que comprometen seriamente la capacidad de razonar del individuo. La autora sostiene además, que el óptimo desarrollo de dichas habilidades garantiza el éxito en la adquisición de destrezas para la lectoescritura y por ende la construcción del conocimiento en las diversas disciplinas académicas.

Los anteriores postulados fundamentan éste trabajo investigativo, al destacar la importancia que tienen las habilidades básicas comunicativas en la eficacia del aprendizaje.

3.3.3.5 Indicadores para el Análisis de Textos escritos. El proyecto investigativo PRYCREA, fundamenta los criterios para el análisis de textos escritos en la teoría que, al respecto, han desarrollado autores como: Amabile

(1982), Presbury y Torrance (1991) y González (1996). A continuación se presentará la identificación y conceptualización de dichos criterios y las implicaciones que estos tienen en el análisis del proceso de la lectoescritura.

3.3.3.5.1. indicadores de creatividad. Los textos escritos de los alumnos, son uno de los elementos básicos de análisis en la estrategia Eje de Creación Libre y son objeto de riguroso seguimiento para evidenciar el progreso en el proceso escritural. Para dicho análisis, el proyecto PRYCREA propone dos tipos de indicadores: primarios y complejos. Con respecto a los indicadores primarios, González (1996) con base en la teoría propuesta por Amábile (1982), afirma que dichos indicadores son los que permiten determinar el grado de originalidad o novedad, flexibilidad e imaginación de las narraciones.

Con respecto a los indicadores complejos la autora, se apoya en los aportes teóricos que sobre el tema ofrecen Presbury y Torrance (1991). Estos mismos autores en cuanto a elaboración creativa distinguen tres niveles. En el primer nivel se clasifican las narraciones, cuya elaboración está basada en la descripción de hechos sobrenaturales. En el segundo nivel, se ubican aquellas narraciones cuyos argumentos plantean acciones deliberadas para vencer obstáculos y alcanzar una meta; al tercer nivel pertenecen las narraciones que plantean problemas poco comunes, insospechados e impactantes.

El tratamiento del contexto en las producciones escritas es otro indicador propuesto también por Presbury y Torrance (1991). Este indicador se subdivide en tres niveles de desarrollo. En el primer nivel, se clasifican las narraciones cuya temática es muy similar a la del ambiente cotidiano; el segundo nivel comprende aquellas narraciones que se salen del contexto habitual e incursionan en la comprensión de otras culturas; el último nivel presenta la descripción de un contexto abstracto, en el cual se aprecia mayor esfuerzo creativo en su elaboración.

3.3.3.5.2 Indicadores de Dominio Técnico. Los textos escritos, según González (1996), también requieren del análisis en cuanto a fondo y forma. El fondo tiene que ver con la claridad, coherencia y lógica en que se describen los hechos. La forma se refiere al adecuado uso de la caligrafía, ortografía y signos de puntuación en general. Para dicho análisis, González (1996) sugiere tener en cuenta como indicadores de dominio técnico; la lógica, gramática, vocabulario, y avance o progreso.

En conclusión, el proyecto PRYCREA parte del principio de que al niño se le debe permitir el máximo contacto con el material escrito, igual que la oportunidad de autocorregir sus propios escritos para lograr libremente la adquisición del

dominio técnico del lenguaje escrito, sin sentirse presionado por el adulto, puesto que él mismo se hace responsable de su aprendizaje.

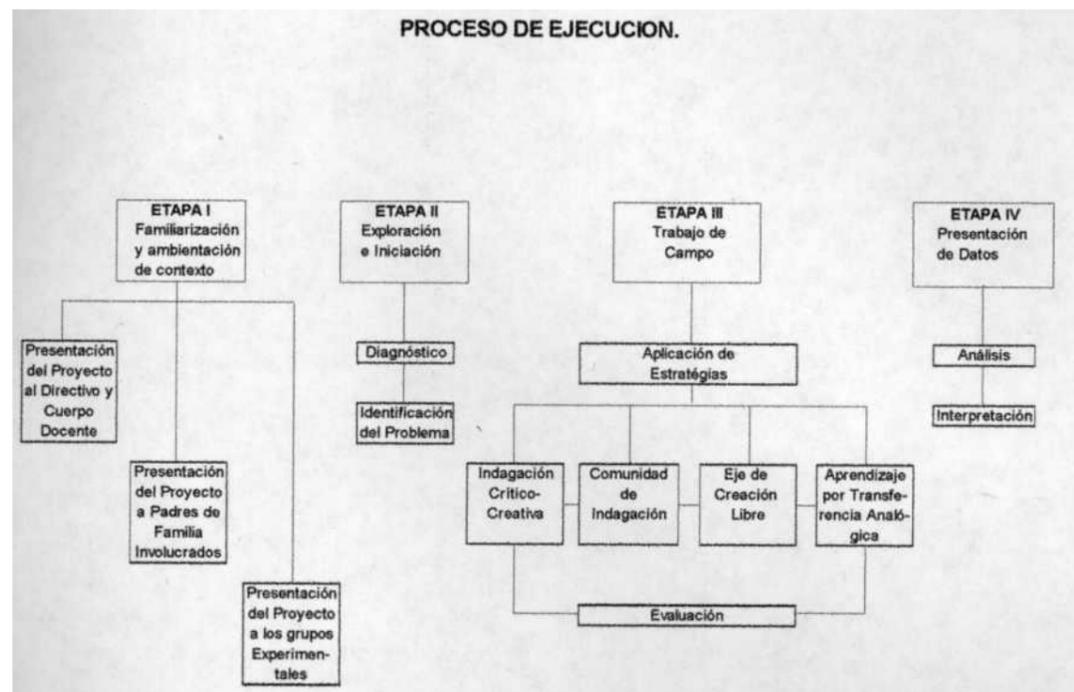
4. MARCO METODOLOGICO

El presente capítulo da cuenta del proceso metodológico que orientó esta investigación y desarrolla los componentes que hacen parte de su estructura, así:

En primer lugar se describe el proceso de ejecución, luego se sustenta el enfoque que orienta dicha investigación, más adelante aparecen los pasos seguidos en el proceso metodológico, los instrumentos de recolección y análisis de datos, y por último se presenta la caracterización de la población tomada como muestra.

4.3. PROCESO DE EJECUCION.

El cuadro sinóptico que a continuación se presenta da cuenta, en forma holística, de las cuatro etapas que guiaron ésta investigación.



4.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO.

La primera etapa, de familiarización y ambientación del contexto, se desarrolló en tres momentos específicos: En un primer momento se presentó el proyecto a los directivos de los establecimientos y se solicitó la debida autorización para el desarrollo de éste en los grupos que dirigían cada una de las investigadoras. De igual manera se dio a conocer el proyecto al cuerpo de profesores de ambos establecimientos, con el objeto de hacer extensiva la experiencia e involucrarlos en dicho proceso.

En el segundo momento de esta primera etapa, se consideró importante dar a conocer el proyecto a los padres de familia de los alumnos tomados como muestra, con el fin de obtener de ellos la máxima colaboración, en cuanto a los cambios de jornada para posibilitar el monitoreo de las sesiones y la realización de trabajos extras por parte de los alumnos.

En el tercer momento se informó a los grupos experimentales sobre el proyecto **PRYCREA**, sus implicaciones y el compromiso asumido por ellos con respecto a las actividades individuales y grupales en las que se verían involucradas durante el desarrollo de las estrategias **PRYCREA**.

En la segunda etapa, de exploración e iniciación, se dieron dos momentos, a saber: El diagnóstico sobre la situación encontrada que consistió en una detallada observación sobre las aptitudes y actitudes de los alumnos frente al proceso de aprendizaje, diagnóstico que permitió identificar el problema a investigar. En el segundo momento, las investigadoras elaboraron y presentaron el anteproyecto ante los directivos del programa.

En la tercera etapa de trabajo de campo se aplicaron en los grupos de cuarto y quinto grado de básica primaria, de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco, cada una de las estrategias: Indagación Crítico Creativa (ICC),

Comunidad de Indagación (CI), Eje de Creación Ubre (ECL) y Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA).

Dichas estrategias se desarrollaron de manera sistemática, al finalizar cada sesión se realizó una evaluación que permitió captar las impresiones de los alumnos y retroalimentar el proceso. Además las investigadoras, al cierre de cada sesión, compartieron la experiencia, autoevaluaron el desempeño de cada una frente a las responsabilidades asumidas con respecto a la aplicación de la estrategia: identificaron los logros y las dificultades presentadas, el grado de avance de los alumnos y la aceptación o rechazo frente a la estrategia trabajada.

La cuarta y última etapa tuvo como finalidad la presentación, análisis e interpretación de datos, según los resultados arrojados por los sujetos investigados en cada sesión. Esta etapa es la que le permite a las investigadoras determinar si la metodología innovadora PRYCREA puede ser realmente una de las alternativas pedagógicas a insertar en el currículo, con miras a mejorar las deficiencias en la lectoescritura y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.

4.3. ENFOQUE.

Esta investigación es cualitativa, con enfoque etnográfico y de corte hermenéutico.

En primer lugar, es investigación cualitativa, porque en ella, como lo afirma Watson (1982), retomado por Balderrama (1994), se trabaja con descripciones detalladas de las situaciones presentadas en el aula de clase, las relaciones interpersonales de los alumnos y todos aquellos comportamientos, sentimientos, valores, formas de pensar, de ser, de vivir, puntos de vista y creencias, manifiestas de tal manera que permitan ser observadas y registradas en forma objetiva por el investigador.

Una de las características de la investigación cualitativa es que la información recolectada no se enuncia con números, sino con escritos, con descripciones que permiten identificar las necesidades y plantear caminos de solución; proceso que se siguió en la recolección y análisis de datos de la presente investigación.

Entre los requerimientos del método cualitativo, está la observación, que en la aplicación de las estrategias de PRYCREA, es la principal función del monitor (persona que acompaña al facilitador en el desarrollo de cada sesión) el cual

debe escuchar con mucha atención y detenimiento hasta el más mínimo detalle que tenga lugar en la sesión.

En segundo lugar, esta investigación, por llevar la línea del enfoque etnográfico, tiene en cuenta al alumno, como un ser individual y social que es parte activa del proceso investigativo, al actuar como sujeto investigado, es el que aporta los datos, reflexiona sobre su mundo y su realidad, es decir, entre el sujeto investigador y el sujeto investigado se da una relación activa de dar y recibir, para buscar entre ambos la transformación de la realidad estudiada (Balderrama 1894).

Otra característica del enfoque etnográfico es que su estructura, según Flórez (1994: 210) "es abierta y artesanal, es decir, en continua construcción". Esto significa que su diseño no es dirigido, por el contrario, es un instrumento de revisión constante y reconstrucción permanente; es un proceso dinámico porque observa la realidad a medida que ésta se desenvuelve, permite volver sobre los pasos para retroalimentarlos, posibilita el avance y el proceso de la investigación.

El enfoque etnográfico se caracteriza también porque no busca comprobar ninguna causa; en cambio, trata de descubrir el origen y la razón de ser de los comportamientos observables; que para el caso del que se ocupa la presente

investigación, se refiere a todas las situaciones que se producen en el aula de clase y que son observadas y registradas por los investigadores, para construir así la expresión de un texto social que requiere ser interpretado.

Es en la interpretación donde el proceso de investigación cualitativa con enfoque etnográfico se articula como un método interpretativo de carácter hermenéutico. La Interpretación busca reconstruir el sentido de las vivencias de los alumnos al involucrarse en la metodología innovadora de PRYCREA y confrontarla con la que regularmente se trabaja en sus aulas.

Las investigaciones realizadas en el campo educativo, tal como lo afirma Flórez (1994), exigen una interpretación de carácter pedagógico, asumida por la hermenéutica, como una de las estrategias que permiten la validación del conocimiento. Dentro de este tipo de investigaciones se inscribe **PRYCREA** como investigación de carácter pedagógico, al dotar al maestro de herramientas y estrategias para aplicar en el aula de clase; que le permiten observar en forma directa los procesos de aprendizaje que se originan a través de ellas, e interpretarlos objetivamente.

4.4. PROCESO METODOLOGICO.

Se realizaron un total de cuarenta sesiones, con una duración que osciló entre dos y tres horas, aplicadas en cada uno de los grupos que dirigían las investigadoras, de las cuales solo se registraron, analizaron e interpretaron treinta. Lo anterior debido a que las cuatro primeras sesiones comprendieron la etapa de sensibilización, es decir, la presentación del proyecto a los directivos, educadores, alumnos y padres de familia; las otras seis sesiones fueron dedicadas a trabajo individual de los alumnos sobre procesos de composición escrita; razón por la cual no fueron monitoreadas. Dichas composiciones escritas fueron analizadas e interpretadas a la luz de los indicadores para el análisis de textos escritos propuestos por González (1996).

Las estrategias fueron aplicadas siguiendo fielmente los modelos diseñados por el proyecto PRYCREA, es decir, no se les hizo ninguna modificación. Durante el trabajo de campo se aplicaron; Dos sesiones de Comunidad de Indagación (Ver anexo Nro: 1), cuatro de Indagación Crítico Creativa (Ver anexo Nro: 2), catorce sesiones de Eje de Creación Libre (Ver anexo Nro: 3), estrategia básica para los propósitos de esta investigación y cuya metodología se apoya en la comunidad de indagación y la competencia con la mente; finalmente se desarrollaron diez sesiones de Aprendizaje por Transferencia Analógica (Ver anexo Nro: 4), estrategia que también se aplica con base en la Comunidad de Indagación.

En el desarrollo de cada sesión, una de las investigadoras desempeñó el papel de facilitadora (dirigió el proceso) y la otra desempeñó el papel de monitora (observó y registró fielmente dicho proceso).

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.

El carácter cualitativo de esta investigación exige que uno de los principales instrumentos sea el diario del campo. El diario de campo es un registro fiel y sistemático de todos los acontecimientos que tienen lugar en el desarrollo de una sesión, donde el objetivo de observación es el alumno. Según Galindo (1993):

"El diario de campo es la textualización de la expresión de todo aquello que la percepción consciente va experimentando al interactuar con el mundo-objeto, es un documento muy rico al que se puede volver en otros momentos (Galindo, 1993: 97).

El proyecto PRYCREA considera el diario de campo como uno de los instrumentos básicos para guardar las memorias de cada sesión; el investigador se sirve de dichas memorias para determinar y evaluar los avances, logros y dificultades del grupo experimental y retroalimentar constantemente su proceso investigativo.

En la presente investigación, el diario de campo permitió recoger los datos provistos por el sujeto investigado. Dicho registro fue realizado por el monitor, cuyo papel se ajusta a uno de los requerimientos de la investigación cualitativa que se basa en la observación. Esta actividad consiste en que se escucha y mira con mucha atención y detenimiento un evento determinado de manera que se tiene en cuenta todo lo importante y significativo que se ve y escucha durante la sesión. (Ver anexo No 5: ejemplo de registro de una sesión).

Para Galeano (1991), la observación que se debe realizar en una investigación de estas características debe cumplir con los siguientes lineamientos: Debe ser abarcadora y detallada, exige adecuada concentración por parte del monitor que debe tomar nota de todo el evento, no debe ser subjetiva sino objetiva, en otras palabras, el monitor no debe interpretar lo que el alumno quiso decir o hacer, sino escribir sus expresiones exactas y tener en cuenta señales o palabras claves que ayuden a recordar situaciones significativas para la interpretación de datos, el monitor no debe intervenir en el trabajo del facilitador, su labor dentro de la sesión, en lo posible, debe pasar inadvertida.

En conclusión, el monitoreo aquí descrito constituyó uno de los valiosos instrumentos de apoyo para la recolección de datos que fundamentan esta investigación.

Las grabaciones fueron otro instrumento utilizado en algunas sesiones. Estas son una herramienta valiosa porque garantizan la fidelidad en la recolección de datos; además permiten complementar el trabajo de observación y registro realizado en el monitoreo y detectar las posibles fallas en el proceso efectuado por el facilitador, con respecto al manejo de las estrategias, con el fin de retroalimentar y autocorregir su desempeño. Sin embargo este instrumento no se pudo utilizar en la totalidad de las sesiones aplicadas, debido a las múltiples interferencias externas que impedían nitidez y claridad en las grabaciones.

Los alumnos, por su parte, aportaron evidencias del trabajo realizado en el transcurso de esta investigación; dichas evidencias, que aquí se denominarán producciones escritas son uno de los instrumentos más representativos por su carácter de individualidad, poseen el sello personal de cada uno de los sujetos investigados. Tal como lo afirma González (1996), cuando el alumno escribe su propia historia se siente como creador, tiene la oportunidad de expresar libremente sus ideas y contribuir en la creación que se construye con la participación de todos sus compañeros, lo cual hace que el niño se interese por leer sus propias narraciones; busca mejorarlas porque son suyas, porque son su manera particular de ver e interpretar el mundo. Tanto el proceso de producción como el de autocorrección se realizaron de acuerdo a las diferencias individuales de los niños. (Ver anexos Nros 6 y 7).

Dentro del proceso metodológico se realizó una evaluación secuencial de cada sesión, para lo cual se utilizó la entrevista como instrumento que permitió detectar las expectativas e impresiones de los alumnos frente a la innovación metodológica propuesta por el proyecto PRYCREA, innovación vivenciada por ellos a través de cada estrategia. La entrevista, según Martínez (1991), como instrumento en la investigación etnográfica adopta la forma de un diálogo como método de conocimiento; la entrevista permite aclarar dudas, justificar acciones, descubrir y definir problemas, ofrecer criterios de juicio y recordar hechos necesarios. En esta investigación en particular la entrevista adoptó un carácter evaluativo para avalar el proceso realizado en la aplicación de las estrategias y las opiniones expresadas por los niños al respecto. (Ver anexo No 8).

4.6. INSTRUMENTOS DE ANALISIS DE DATOS.

Por ser ésta una investigación cualitativa de corte hermenéutico, en su desarrollo cumple con las tres fases que plantea Alvarado (1993). "La descripción, la interpretación y la constitución de sentido o fase de construcción teórica" (Alvarado, 1993: 273)

La fase de descripción es la que permitió dar una mirada general al fenómeno a investigar, se tuvo en cuenta el individuo en su contexto social; posibilitó además, identificar el problema y planificar los pasos a seguir para el desarrollo de la investigación. Esta fase se realizó a la luz de los conocimientos teórico prácticos adquiridos en el desarrollo de los seminarios del proyecto PRYCREA. La fase de interpretación es el gran paso dado por las investigadoras y lleva a la reconstrucción teórica del fenómeno observado. En otras palabras, la interpretación es la argumentación que se construye a partir de la observación y análisis de todos los datos que posibilita el sujeto investigado. Dicha interpretación implica tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelve el individuo y las relaciones existentes entre las categorías y la argumentación que las sustenta.

Por último, la fase de constitución de sentido o de construcción teórica permite al investigador, con base en los datos obtenidos y en la adecuada interpretación que se haga de ellos, elaborar conceptualizaciones lógicas y coherentes que constituyan nuevas sugerencias o aportes para el campo del conocimiento, para lo cual deben ser antes confrontadas y evaluadas por expertos con amplio conocimiento y experiencia en la materia.

La presente investigación tuvo también como instrumentos de apoyo para la interpretación de datos las categorías de indagación, apertura mental, razonamiento y creatividad propuestos por González (1994 a) en el proyecto PRYCREA; dicha interpretación consta de la argumentación que las investigadoras realizaron para demostrar que las mencionadas categorías se evidenciaron en las respuestas emitidas por los alumnos en cada una de las estrategias aplicadas.

Las estrategias CI, ICC, ATA y CCM, van dirigidas al desarrollo de las habilidades de indagación en general, apertura mental y razonamiento. En tanto que la estrategia ECL va dirigida al desarrollo y mejoramiento del proceso escritural, por lo cual se analizó e interpretó con base en las producciones escritas de los niños, las cuales fueron categorizadas de acuerdo a los indicadores primarios de creatividad para el análisis de textos escritos propuestos por Amabile (1982), y que se refieren al grado de originalidad, flexibilidad e imaginación de dichas producciones.

Con respecto a los indicadores más complejos de creatividad según Presbury y Torrance (1991), los textos escritos por los niños pueden clasificarse en primero, segundo y tercer nivel de elaboración creativa y primero, segundo y tercer nivel en cuanto a tratamiento del contexto; las producciones escritas recolectadas en

la presente investigación fueron interpretadas, teniendo en cuenta el posible logro de dichos niveles de creatividad.

Otros instrumentos a tener en cuenta para el análisis e interpretación del proceso escritural desarrollado por los alumnos durante la aplicación de la Estrategia Eje de Creación Libre, fueron los indicadores de dominio técnico que, según González (1996), son "lógica, gramática, vocabulario, avance o progreso" (González, 1996: 44). Estos permiten analizar en las narraciones el grado de coherencia que presente el alumno a lo largo de los sucesos descritos, el correcto empleo de términos nuevos y la capacidad adquirida por los alumnos para escribir narraciones que cumplan con la estructura básica de cualquier historia: introducción, nudo y desenlace.

4.6. POBLACION Y MUESTRA.

Para el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta la población estudiantil de Básica Primaria, de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco. La primera institución está ubicada en la vereda La Palma del núcleo educativo 0211, corregimiento de San Cristóbal, municipio de Medellín. La segunda institución está ubicada en el barrio Manrique el Pomar, del núcleo educativo 0104, zona nororiental, municipio de Medellín.

Ambos establecimientos atienden los cinco grados de Básica Primaria y el primer grado obligatorio de Preescolar. La población en general está conformada por ambos sexos. Los alumnos provienen de familias de bajos recursos económicos, los padres de familia no cuentan con un empleo estable; los ingresos familiares se reducen a las ganancias obtenidas en las ventas ambulantes y servicio doméstico, como lo demuestran las fichas familiares, las hojas de vida, y el diagnóstico sobre el contexto sociocultural que aparece registrado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de cada establecimiento.

4.7. CARACTERIZACION DE LA MUESTRA.

De la población en general se seleccionaron dos grupos. El primer grupo pertenece a los alumnos del grado cuarto de la escuela Fabio Zuluaga Orozco y el segundo pertenece a los alumnos del grado quinto de la escuela Álvaro Marín Velasco. El grado cuarto está conformado por un total de 27 alumnos distribuidos en 13 hombres y 14 mujeres, con edades que oscilan entre los 9 y 14 años. El grado quinto está conformado por 41 alumnos distribuidos en 29 hombres y 12 mujeres, con edades que oscilan entre los 9 y 13 años.

Con respecto al grado cuarto, tres alumnos poseen necesidades específicas de aprendizaje, identificadas así: Una niña presenta dificultades cognitivas, cuya causa se refiere a un retardo leve ocasionado por problemas de tiroides, otra tiene deficiencias visuales notorias; ambas con diagnóstico clínico: el último de dichos alumnos presenta diagnóstico de hiperactividad y se encuentra en continua observación psicológica.

En general, el grupo se puede describir como poco participativo, con poca capacidad de escucha o interés en las actividades curriculares, lo que se ha podido observar a través de la actividad pedagógica realizada por el profesor en el primer semestre de 1995.

Con respecto al modelo de enseñanza, el establecimiento labora, desde hace seis años, con la metodología Escuela Nueva del Sistema Educativo Colombiano. Este es un programa destinado a las escuelas rurales del país; busca extender la escolaridad completa de los cinco grados básicos y mejorar cuantitativa y cualitativamente la educación básica primaria en las escuelas rurales Colombianas. (Colbert y Mogollón, 1989).

La metodología Escuela Nueva se basa en el aprendizaje activo o centrado en el alumno, y en la promoción flexible, aprobada según resolución Nro. : 6304 de 1978, emanada por el Ministerio de Educación Nacional (Colbert y Mogollón, 1989).

Esta metodología plantea, también, la estrecha relación que debe existir entre la escuela y la comunidad e involucra a los Padres de Familia en todas las actividades del Centro Docente.

Con relación al grado quinto, del total de alumnos, 15 se caracterizan por sus actividades y comportamientos agresivos dentro y fuera del aula, donde se hace evidente la influencia de las bandas juveniles que existen en el sector por sus vínculos familiares y afectivos con dichos alumnos. Los demás alumnos presentan actitudes de temor con respecto al liderazgo que ejercen los primeros.

A nivel general el grupo se puede describir como pasivo frente a las actividades escolares, presentan dificultades para concentrarse, para escuchar las opiniones e intervenciones de sus compañeros y para realizar trabajos en equipo; lo cual ha sido posible constatar a través de las actividades curriculares realizadas en el primer semestre de 1995.

Con respecto al modelo educativo, el establecimiento se rige por los parámetros establecidos en la Ley General de Educación. Cada grado es atendido por un solo educador quien dicta todas las áreas curriculares y determina la promoción del alumno al grado inmediatamente superior, tal como lo contempla el decreto 088 de 1976, que define la educación básica primaria como la educación formal

y sistemática que se ofrece a los niños a partir de los seis años de edad durante cinco años y con una escolaridad de primero a quinto grado (Amaya, 1984). De acuerdo al decreto 1419 de 1978, la familia y la comunidad deben integrarse a las actividades escolares para crear ambientes propicios que permitan a los alumnos lograr los objetivos propuestos para cada área del conocimiento; la anterior disposición es ampliamente compartida y desarrollada por el directivo y personal docente del establecimiento, quienes tiene en cuenta a toda la comunidad educativa en la planeación, desarrollo y evaluación de todas las actividades institucionales.

Para la selección de la muestra, las investigadoras, tuvieron en cuenta como criterios básicos: observar las respuestas comportamentales positivas o negativas de los sujetos participantes, frente a la metodología innovadora PRYCREA y aprovechar la aplicación secuencial de las estrategias en ambos grupos para obtener un mejor entrenamiento.

Con base en lo anterior, se concluye que todo lo expuesto en este capítulo, describe en forma detallada y sistemática, los pasos dados y herramientas utilizadas para llevar a efecto este proceso investigativo, cuyos resultados serán presentados, analizados e interpretados en el siguiente capítulo.

5. RESULTADOS

Este capítulo, tiene como objetivo presentar un informe general de las manifestaciones de los alumnos, con relación a las habilidades de indagación, razonamiento, apertura mental, creatividad e indicadores de creatividad y dominio técnico en el proceso escritural, con base en los datos ofrecidos por la población tomada como muestra para el desarrollo de esta investigación.

5.1. PRESENTACION Y ANALISIS DE DATOS.

Los datos provistos por los sujetos investigados aparecen registrados según el número de manifestaciones presentadas a través de las participaciones de los alumnos en el desarrollo de cada una de las estrategias aplicadas. Cada tabla aparece clasificada de acuerdo al tipo de habilidad, es decir, la tabla 5.1.1. Contiene las Habilidades de Indagación General y Apertura Mental; la tabla 5.1.2.

contiene las Habilidades de Razonamiento; la tabla 5.1.3. contiene los Indicadores de Creatividad; la tabla 5.1.4.1. contiene los Indicadores primarios y complejos para el análisis de textos escritos y la tabla 5.1.4.2. contiene los indicadores de Dominio Técnico. Cada tabla aparece debidamente analizada y sustentada con evidencias tomadas del diario de campo y de las producciones escritas tal y como fueron expresadas por los participantes.

5.1.1. Manifestaciones de Habilidades de indagación en General y Apertura Mental.

| 5.1.1. Habilidades de Indagación General y Apertura Mental. | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|----|----|----|----|----|------------|----|
| Estrategias | Criterios | Habilidades de Indagación General | | | | | | Ap. Mental | |
| | Nro de Sesiones por Estrategia | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | B1 | B2 |
| CI | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| ICC | 4 | 13 | 0 | 2 | 11 | 3 | 6 | 6 | 5 |
| ECL | 14 | 23 | 2 | 8 | 13 | 7 | 6 | 10 | 6 |
| ATA | 10 | 8 | 0 | 2 | 11 | 10 | 12 | 12 | 10 |
| Total de Habilidades | | 45 | 2 | 12 | 39 | 20 | 27 | 32 | 24 |
| Total de Sesiones Realizadas | | 145 | | | | | | 56 | |
| | | 30 | | | | | | | |

CONVENCIONES

CI = Comunidad de Indagación
 ICC = Indagación Crítico Creativa
 ECL = Eje de Creación Libre
 ATA = Aprendizaje por Transferencia Analógica
 A1 = Hace preguntas relevantes
 A2 = Evita Generalizaciones Absolutas
 A3 = Pide Sustentar con evidencias
 A4 = Desarrolla Hipótesis Explicativas
 A5 = Reconoce Diferencia de Contexto
 A6 = Construye ideas sobre las de otros
 B1 = Acepta Críticas Razonables
 B2 = Darle la Bienvenida a Distintas Alternativas

Tal como aparece en la tabla en la participación de los sujetos en cada una de las sesiones, se detectaron un total de 145 manifestaciones de habilidades de indagación donde tuvo mayor peso el indicador Ai (preguntas relevantes). Se entiende por pregunta relevante, aquella que permite problematizar, reconocer discrepancias en la información y remite a futuras investigaciones. Para ejemplificar lo anterior, se toma como evidencia una pregunta formulada en el desarrollo de una ICC. Después de leer un texto sobre ¿Cómo está conformado el sistema solar? (ver anexo Nro: 2), un sujeto elaboró la siguiente pregunta:

"¿Por qué dicen que los planetas se pudieron formar a partir de la materia sobrante que formó el sol?"

Esta pregunta abrió una amplia discusión en todo el grupo, donde se destacaron los conocimientos previos de los alumnos sobre temas como: la temperatura de los planetas, la materia que forma los diferentes elementos del sistema solar y sus características, hasta llegar al análisis de los climas del planeta tierra, donde se dieron comparaciones, inferencias e hipótesis explicativas como la siguiente: "Es imposible que los planetas se hayan formado del sol, porque si fuera así, los planetas también tendrían altas temperaturas, pero hay planetas con temperaturas bajas, como la tierra, que tiene dos polos".

La anterior afirmación, además de ser una hipótesis explicativa **(A4)**, permite observar, la manifestación de otras habilidades:

El sujeto hace conexiones relevantes **(C3)**, al relacionar el calor del sol con la temperatura de los planetas; infiere **(C7)**, que si los planetas se forman de la misma materia que formó al sol por consiguiente los planetas también tendrían alta temperatura; evita generalizaciones absolutas **(A2)**, al aclarar que solo algunos y no todos los planetas tienen bajas temperaturas; para sustentar su argumento **(C4)**, ofrece como ejemplo **(C5)**, los polos del planeta tierra. La participación de este sujeto recoge las principales ideas que se discutieron en la sesión, lo que demuestra la habilidad de construir sus ideas sobre las de los demás **(A6)**.

Otra pregunta relevante (A1) por el grado de discusión que generó fue la siguiente:

"¿Qué sucedería si alrededor del sol se formara una capa de humo?". Entre las respuestas que evidencian la comprensión lectora, la concentración, el análisis crítico y reflexivo están:

Sujeto 1:

"La capa de humo impide que los rayos solares lleguen hasta la tierra, entonces si no hay calor las aguas se congelarían como en los polos, que como el sol sale sólo cada seis meses entonces la tierra es cubierta de hielo".

Sujeto 2:

"Si las aguas se congelan, no habría vida, no podríamos bañarnos, no existirían los peces, ni otras especies acuáticas; el hielo quemaría la tierra y la vegetación se acabaría, porque la raíz no podría chupar el agua y construir su alimento".

Sujeto 3:

"Si la capa de humo no deja pasar el calor del sol la ropa nos la tendríamos que poner mojada".

Sujeto 4:

"El sol no es la única cosa que seca la ropa, porque ella también se seca con el viento, por ejemplo mi mamá cuando llueve entra la ropa y se seca en un corredor."

Sujeto 5:

"La secada de la ropa es lo de menos, es más importante pensar que pasaría si no existiera el sol, no habría vida, el sol es vida".

En el anterior dialogo se hace evidente el interés de los alumnos en el tratamiento del tema, la relación que hacen del nuevo tema con sus conocimientos previos, la capacidad de análisis, las hipótesis explicativas (A4), las conjeturas y anticipaciones que plantean con base en la pregunta discutida (E).

Con relación al mismo tema, la siguiente pregunta realizada por uno de los sujetos participantes:

"¿Por qué al sistema solar se le llama vía láctea, si los lácteos son el yogurt, el kumis, la mantequilla y todos los derivados de la leche?"; no obtuvo respuestas significativas en la sesión, aunque sí generó expectativas y curiosidad en los participantes, razón por lo cual se colocó como tema de investigación para la próxima sesión; donde se produjeron respuestas tales como:

Sujeto 1:

"Yo investigué en un libro de ciencias en la biblioteca de Comfama y decía que cuando los científicos observan el universo a través de un satélite ven todos los planetas y el sol cubiertos por una capa blanca parecida a la nata de la leche".

Sujeto 2:

"Entonces los científicos ponen ese nombre para que nosotros nos imaginemos como es el sistema solar, ya que no podemos verlo por medio de un satélite".

La importancia de esta pregunta radica en que remitió a todo el grupo a investigar, puesto que los participantes se dieron cuenta que los conocimientos que tenían sobre el tema y el texto trabajado en la sesión, no eran suficiente material para dar una respuesta lógica a tal pregunta.

En la sesión cuyo tema fue: "Un lenguaje en danza" trabajada con la estrategia ICC se destacaron las siguientes preguntas y respuestas.

Sujeto 1:

"¿Por qué las abejas utilizan el sol para buscar su alimento?".

Entre las respuestas emitidas por los participantes están las siguientes:

Sujeto 2:

"Posiblemente no tienen la vista muy desarrollada para volar en la oscuridad por eso aprovechan la luz solar para encontrar las flores de donde sacan el rico néctar".

Sujeto 3:

"Nosotros los hombres necesitamos ver para orientarnos, por eso se han ingeniado las lámparas y la electricidad para cuando llegue la noche no estar perdidos en las tinieblas".

Sujeto 4:

"En los lugares que viven las abejas solo cuentan con el sol porque en los montes se puede decir que no hay focos".

Sujeto 5;

"Elas necesitan ver la claridad para poder observar la señal de quien dirige la danza, y como las únicas lámparas del monte son los cocuyos y las luciérnagas y su luz tan pequeña no ilumina casi, entonces tienen que utilizar es la luz del sol".

Tanto las preguntas como las respuestas evidencian un avance en el pensamiento reflexivo y la capacidad de argumentación de los alumnos **(C4)**, para dar explicaciones lógicas al hecho de que las abejas utilicen el sol para salir en busca de su alimento. Uno de los sujetos infiere **(C7)**, que las abejas no tienen muy desarrollado el sentido de la vista por lo que es necesario recurrir a la luz del sol, otro trae a colación el invento de la energía eléctrica como recurso de orientación para el hombre durante la noche. El diálogo permite comparar el sistema de orientación de las abejas y del hombre **(C3)**. Otra pregunta que demuestra un avance progresivo en cuanto a la elaboración de buenas preguntas es la siguiente:

"¿Por qué la gobernante de las abejas es una reina y no un rey?".

Sujeto 1:

"En esta familia las que más trabajan son las hembras por eso son más importantes".

Sujeto 2:

"Yo leí por ahí que la función principal de la reina es poner huevos, el zángano que es un macho solo sirve para unirse con la reina y no más".

Sujeto 3:

"Claro, entonces la reina tiene que cuidarse para dar hijos fuertes y multiplicar la colmena".

Sujeto 4;

"Es que para las abejas es importante la reina porque de ella depende la reproducción de muchas abejitas y que no se acabe la especie que forma la colmena".

Sujeto 1:

"Así debería ser con nosotros las mujeres, deberíamos cuidarlas como unas reinas porque ellas son las que tienen los hijos y cuidan a los bebés".

Sujeto 2:

"Según vimos en la película en clase de educación sexual, las mujeres tiene muchos inconvenientes cuando tienen un bebé en el útero y después cuando están en la clínica parecen sufrir mucho. Las abejas nos dejan la enseñanza de que por eso ellas cuidan tanto a su reina".

Sujeto 5:

"¿Entonces la reina manda en la colmena solamente porque tiene los hijos? También se necesita que sea inteligente".

Sujeto 4:

"Es que para las abejas es muy importante que su especie no se termine y por eso cuidan mucho a la reina, además quien dijo que la reina no sea inteligente, ellas pueden hacer muchas cosas más que demuestren su inteligencia, tendríamos que investigar más sobre las abejas".

Sujeto 6:

"Por ejemplo, en nuestro medio las mujeres que son las que tienen tos hijos también son muy inteligentes porque vea, ellas educan a los hijos, hay mujeres profesoras, doctoras y en el gobierno también han mandado, como Nohemy Sanín que quiere ser presidenta y hay muchos países donde el presidente es una mujer como la reina de Inglaterra".

La pregunta analizada evidencia un proceso de reflexión y análisis sobre el texto leído por parte de los sujetos que intervienen en el diálogo. Dicha pregunta es considerada como relevante ya que permitió la participación de varios alumnos quienes desarrollaron argumentos convincentes para defender sus puntos de vista **(C4)**; permitió establecer conexiones y relaciones importantes **(C3)**, entre el gobierno de las abejas y el gobierno del hombre haciendo referencia a temas de actualidad.

Respecto al enjuiciamiento de textos escritos se destacaron algunas preguntas que evidencian claramente avance en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los alumnos. Se presenta a continuación una serie de preguntas que ejemplifican la anterior afirmación.

Sujeto 1:

"¿La criatura marina del planeta misterioso puede sobrevivir si se sale del agua?"

Sujeto 2:

"¿Cómo se comunica tu criatura que en la narración no se explica?"

Sujeto 3:

"¿Qué velocidad desarrolla esa criatura?"

Sujeto 4:

"¿Cuántos años puede vivir esa criatura?"

Sujeto 5:

"¿Cómo aguanta tanto peso esa criatura, si apenas tiene 2 patas?"

Sujeto 6;

"¿Si tu criatura tiene 3 cabezas qué función desempeña cada cabeza?"

Como puede observarse, en las anteriores preguntas se perciben habilidades para pedir que lo que se afirme esté sustentado por evidencias y argumentos válidos (A3), Para hacer juicios evaluativos balanceados (C8), replantear situaciones (T), y problematizar a través de interrogantes (E).

Un ejemplo de la habilidad para reconocer diferencia de contexto (A5) se hace evidente en la situación presentada entre dos sujetos, y que a continuación se describe:

El primer sujeto dice; "el cosmos es una luz de fuego que tiene fuerza".

El segundo sujeto lo cuestiona diciendo: "¿usted está preguntando o está explicando lo que es el cosmos?"

A lo cual el primero continúa diciendo: "no, yo estoy explicando lo que entiendo por cosmos".

El segundo sujeto concluye: "ah, pero como usted no terminó de explicar y se queda como asustado, entonces yo pensé que estaba esperando a que la profesora le contestara".

En este momento de la sesión, el segundo sujeto analiza la expresividad del compañero y la entonación al hablar; lo que significa que el primer sujeto al darle entonación de pregunta a una afirmación crea confusión en la interpretación por parte del segundo sujeto, quien pide aclaración sobre el significado de lo que se quiere afirmar.

Un tercer sujeto interviene preguntando:

"¿Y usted de dónde sacó que un cosmos es luz de fuego que tiene fuerza, yo no entiendo eso, cómo así que una luz puede ser de fuerza?"

En ésta intervención, el tercer sujeto pide que el aporte del compañero sea debidamente sustentado con argumentos convincentes y con evidencias que permitan clarificar conceptos. **(A3)**.

Las Habilidades de Apertura Mental, (ver tabla 5.1.1), se manifiestan a través de dos conductas observables en los participantes: aceptar críticas constructivas para aprender del error y considerar y valorar los diferentes enfoques que se presenten en el tratamiento de un mismo asunto.

Uno de los ejemplos que permiten evidenciar lo anterior, se presentó en una sesión donde se trabajó la estrategia Competencia con la Mente, con el objetivo de determinar los elementos creativos y no creativos presentes en dos narraciones. Refiriéndose a la primera narración, un sujeto participante sostiene: "Me parece muy creativo que en este planeta hayan personas azules". Inmediatamente es corregido por otro sujeto quien afirma:

"Yuly se equivocó, está hablando de la segunda narración, no de la primera". A lo cual el primer sujeto responde: "Ay si si, estoy confundida, estoy hablando de la narración que sigue, me adelanté". Lo anterior demuestra que dicho sujeto acepta su equivocación y se dispone a corregirla (B1).

Para demostrar cómo se dio la habilidad de apertura mental con respecto a la conducta de darle la bienvenida a la otra cara del asunto (B2) se transcribirá una

breve discusión entre algunos sujetos durante el desarrollo de una de las sesiones de la estrategia A.T.A.

Sujeto 1:

"¿Entonces si no hay palabras, entonces no hay lenguaje?"

Sujeto 2:

"No hay lenguaje porque si no hay palabras, no hay lenguaje".

Sujeto 1:

"Pero es que las palabras no son la única forma de representar el lenguaje, por ejemplo: los mudos se comunican con movimientos".

Sujeto 2:

"¿Si no hay palabras cómo voy a hacer para formar el lenguaje?"

Sujeto 3:

"El lenguaje sí, porque uno se comunica es con el lenguaje".

Sujeto 4:

"Estoy de acuerdo hasta cierta parte, porque el lenguaje también se hace con señales".

Sujeto 3:

"Es que las señales remiten a palabras, por ejemplo" (el sujeto 3 mueve la cabeza en señal de asentimiento, a la vez que pronuncia la palabra sí).

Sujeto 5:

"Los egipcios se comunican por medio de dibujos".

Sujeto 3:

"Pero un dibujo para poderlo interpretar necesito de las palabras".

Sujeto 6:

"En la mente no hay palabras".

Sujeto 3:

"Usted está dibujando un muñeco, usted para poder representarlo tiene que recurrir a las palabras que tiene en la mente" (se señala la sien).

Sujeto 1:

"Los mudos no necesitan palabras, sino señales para comunicarse".

Sujeto 3:

"De todas maneras cada señal quiere comunicar una palabra".

Sujeto 7;

"Estoy de acuerdo con Benhur (sujeto 3) por medio de señas un mudo dio la señal de que iban a matar un muchacho en una tienda, entonces la cerraron y no lo mataron".

Sujeto 2:

"Ah sí, el lenguaje abarca todo, palabras, sonidos y señales".

Sujeto 6:

"Entonces uno no puede comunicar lo que no tiene en el pensamiento".

En la anterior discusión se demuestra claramente, cómo los argumentos de los sujetos 1, 3, 4 y 7 permiten cambiar y clarificar los conceptos que sobre lenguaje exponían y defendían los sujetos 2,5 y 6. Además se presentan otras habilidades como: aceptar críticas razonables (B1), se ofrecen ejemplos (C5), se sustentan opiniones con razones convincentes (C4), se aprecian y hacen notar a los demás matices y diferencias incluso sutiles (F), se mantiene la opinión y se defiende con buenos argumentos (Au).

5.1.2. Manifestaciones de Habilidades de Razonamiento.

| 5.1.2. Habilidades de Razonamiento. | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Estrategias | Criterios | | Habilidades de Razonamiento | | | | | | | |
| | Nro de Sesiones por Estrategia | | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |
| CI | 2 | | 1 | 3 | 7 | 5 | 3 | 0 | 6 | 4 |
| ICC | 4 | | 2 | 1 | 6 | 11 | 15 | 1 | 3 | 4 |
| ECL | 14 | | 0 | 14 | 23 | 29 | 28 | 5 | 7 | 56 |
| ATA | 10 | | 61 | 19 | 25 | 34 | 43 | 4 | 13 | 18 |
| Total de Habilidades | | | 64 | 37 | 61 | 79 | 89 | 10 | 29 | 82 |
| Total de Sesiones Realizadas | | | 451 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | |

CONVENCIONES

CI = Comunidad de indagación
 ICC = Indagación Crítico Creativa
 ECL = Eje de Creación Libre
 ATA = Aprendizaje por Transferencia Analógica
 C1 = Ofrece Analogías apropiadas
 C2 = Busca Clarificar Conceptos Mal Definidos
 C3 = Hace distinciones y conexiones relevantes
 C4 = Sustenta Opiniones con razones convincentes
 C5 = Ofrece Ejemplos
 C6 = Busca Descubrir lo que subyace
 C7 = Extrae Inferencias Apropiadas
 C8 = Hace juicios evaluativos Balanceados

En el desarrollo de las treinta sesiones, se presentaron un total de 451 manifestaciones de habilidades de razonamiento en sus diferentes conductas observables, descritas con anterioridad en la tabla 5.1.2.

Para ilustrar la forma como se dieron las habilidades de razonamiento, se presentará y analizará a continuación un fragmento de una sesión de la estrategia A.T.A., cuyo tema fue "El Lenguaje". (Ver anexo Nro:5).

La técnica de trabajo empleada en esta sesión fue completación de analogías. La discusión se dio a raíz de la siguiente analogía;

"Lenguaje es a hombre como _____ es a perro".

Sujeto 1:

"El lenguaje le funciona al hombre para comunicarse, o sea que la relación es funcional, por ejemplo si yo que no hablo sino español, me voy para Estados Unidos no me sirve allá el lenguaje para nada porque allá se habla otro idioma".

Sujeto 2:

"Eso se sabe, es que lo que cambia es el idioma, yo creo que lo que va en la raya es persona, porque hombre puede ser a perro, porque persona no".

Sujeto 3:

"Oigan a Ruby, está más perdida que embolatada, entonces va quedar lenguaje es a hombre como persona es a pen-o, persona es lo mismo que hombre y el hombre no es el lenguaje del perro, lo que dicen ahí que el lenguaje es el medio de comunicación del hombre, entonces lo que hay que poner es que el perro se comunica es ladrando".

Sujeto 4;

"¿Claro, cómo la persona va a ladrar?"

Sujeto 2:

"Lo que yo quiero decir es que la relación es funcional, el perro le sirve para cuidar la casa".

Sujeto 3;

"Aquí se está hablando de la comunicación. Una persona se sirve del lenguaje y el perro del ladrido, así se comunica y el hombre se comunica con el lenguaje".

Sujeto 5:

"Es ladrar, porque cuando por la noche cuida, ladra, y el dueño sale a ver qué pasa".

En el anterior ejemplo, el sujeto 1, hace distinciones y conexiones relevantes **(C3)**, cuando dice que el lenguaje le funciona al hombre para comunicarse de ahí que la relación sea funcional; además apoya su afirmación con un ejemplo **(C5)**,

para lo cual trae a colación la diferencia de idiomas, dando lugar a una posible inferencia (C7), ya que el sujeto supone que la diferencia de idiomas obstaculiza la comunicación.

El sujeto 3 entra a enjuiciar (Ce), la intervención poco coherente del sujeto 2, busca clarificar conceptos mal definidos (C2), al corregir la relación que se establece en la analogía, y la semejanza de significado entre hombre y persona; al relacionar el lenguaje con la comunicación del hombre y el ladrido como la comunicación del perro, establece distinciones y conexiones relevantes (C3), para llegar a la construcción de una analogía correcta, lo que demuestra que el sujeto maneja la estructura analógica (Ci), y que sus argumentos son sustentados con razones lógicas y coherentes que logran convencer (C4), para lo cual hace uso de ejemplos de la cotidianidad (C5).

El sujeto 2 interviene de nuevo para precisar el significado de lo que quiso decir; para sustentar su opinión (C4) y demostrar que es consciente de la relación que se establece en la analogía, ofrece un ejemplo claro (C5).

El sujeto 3 continúa aclarando conceptos que aún están confusos para el sujeto 2 (C2), cuando dice que se está hablando es de la comunicación, de nuevo se manifiesta la habilidad de sustentar opiniones (C4), con base en ejemplos (C5).

El sujeto 5 apoya la opinión del sujeto 3, al brindar un ejemplo diferente para dar más claridad al tema en discusión (C5).

5.1.3. Manifestaciones de los Indicadores de Creatividad.

| 5.1.3. Indicadores de Creatividad. | | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|
| Estrategias | Criterios | Indicadores de Creatividad | | | | |
| | Nro de Sesiones por Estrategia | T | F | G | Au | E |
| CI | 2 | 5 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| ICC | 4 | 6 | 2 | 0 | 4 | 0 |
| ECL | 14 | 21 | 6 | 1 | 32 | 11 |
| ATA | 10 | 52 | 10 | 6 | 18 | 14 |
| | Total de Habilidades | 84 | 20 | 7 | 56 | 25 |
| | Total de Sesiones Realizadas | 192 | | | | |
| | 30 | | | | | |

CONVENCIONES

CI = Comunidad de Indagación
 ICC = Indagación Crítico Creativa
 ECL = Eje de Creación Libre
 ATA = Aprendizaje por Transferencia Analógica
 T = Cambio o Transformación
 F = Flexibilidad
 G = Generación
 Au = Autonomía
 E = Extensión

La tabla 5.1.3. muestra que en la aplicación de las diferentes estrategias de PRYCREA, se presentaron 192 manifestaciones de creatividad. Para sustentar la forma como se detectaron dichas manifestaciones se han elegido algunas participaciones de los alumnos, durante el desarrollo de una C.I. sobre una lectura informativa titulada: "¿Puede la hormiga dominar el mundo?" (Ver anexo Nro. 1).

La pregunta elegida para comenzar la discusión fue:

Sujeto 1:

"¿Por qué las hormigas tienen tal inteligencia?"

Sujeto 2:

"Que inicie otro mientras yo programo mejor".

En la participación del sujeto 2, se nota expresión de pensamiento independiente y toma de decisiones (Au), al posponer su participación con el propósito de elaborar argumentos sólidos para emitir su respuesta. Otras manifestaciones de autonomía se evidencian en las siguientes afirmaciones de algunos participantes que mantienen su opinión y la defienden al argumentar porque consideran la hormiga como un animal inteligente:

Sujeto 3:

"Es un don que Dios les dio en premio de su pequeño tamaño".

Sujeto 4:

"Las hormigas pueden ser muy pequeñas, pero la inteligencia muy grande".

Sujeto 5:

"La hormiga casi no piensa incluso".

Sujeto 3;

"El hecho de que sea tan pequeña, no significa que no sea inteligente, puede pensar más que el hombre, si no pensarán no actuarían, ¿cómo harían entonces los nidos?"

Sujeto 4:

"La inteligencia se ve en lo que hacen; Hacen sus nidos, buscan alimento, organizan el trabajo, se defienden".

Sujeto 3:

"Saltan banderas de veneno".

Como se puede ver claramente los sujetos 3 y 4 demostraron firmeza para mantener y defender su opinión, elaboraron juicios propios para invalidar la posición del sujeto 5.

A continuación el sujeto 2 interviene de nuevo para generar una problematización que introduce cambios nuevos en la situación (T), cuando afirma:

"El hombre tiene más inteligencia, porque captó la inteligencia de la hormiga".

En otra de las intervenciones del sujeto 1, se puede apreciar versatilidad o sea la habilidad para mirar el asunto en discusión desde diferentes ángulos de enfoque (F), al decir:

"Andan en comunidad, juntas, unidas, reunidas. La inteligencia no solo se mide por lo que hacen, sino en su parte más científica; exige profundidad".

El sujeto 1, introduce, además, una conceptualización diferente (E), sobre cómo se puede comprobar más objetivamente la inteligencia de las hormigas, para lo cual afirma que el entender la inteligencia de las hormigas requiere la realización de investigaciones científicas, y no solamente simples observaciones de sus actividades.

5.1.4. Análisis de Textos Escritos.

| 5.1.4.1. Indicadores Primarios y complejos de Creatividad. | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|--|----------|-----------|--------------------------------------|----------|----------|--------------------------|----------|----------|
| Estrategias | Criterios | Indicadores Primarios. Análisis de textos Escritos | | | Indicadores Complejos de Creatividad | | | | | |
| | | | | | Elaboración Creativa | | | Tratamiento del Contexto | | |
| | | Nro de Sesiones por Estrategia | O | FI | I | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| | | | | Nivel | Nivel | Nivel | Nivel | Nivel | Nivel | |
| CI | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ICC | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ECL | 14 | 22 | 0 | 25 | 57 | 1 | 0 | 67 | 2 | 0 |
| ATA | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total de Habilidades | 22 | 0 | 25 | 57 | 1 | 0 | 67 | 2 | 0 |
| | Total de Sesiones | | | | | | | | | |
| | 30 | | | | | | | | | |

CONVENCIONES

| | |
|--|---|
| CI = Comunidad de indagación | L = Lógica y Coherencia |
| ICC = Indagación Crítico Creativa | Gr = Gramática : Puntuación, Ortografía, Etc. |
| ECL = Eje de Creación Libre | V = Vocabulario : Variedad y Fluidez |
| ATA = Aprendizaje por Transferencia Analógica | Av o Pro = Avance o Progreso |
| O = Originalidad | |
| FI = Flexibilidad: variedad de Enfoques en texto Escrito | B= Buena |
| I = Imaginación | A= Aceptable |

| 5.1.4.2. Indicadores de Dominio Técnico. | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Estrategias | Criterios | Indicadores de Dominio Técnico | | | | | | | |
| | | L | | Gr | | V | | Av o Pro | |
| | | B | A | B | A | B | A | B | A |
| | Nro de Sesiones por Estrategia | | | | | | | | |
| CI | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ICC | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ECL | 14 | 44 | 22 | 23 | 37 | 20 | 40 | 44 | 21 |
| ATA | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total de Habilidades | 44 | 22 | 23 | 37 | 20 | 40 | 44 | 21 |
| | Total de Sesiones Realizadas | | | | | | | | |
| | 30 | | | | | | | | |

En el desarrollo de la estrategia Eje de Creación Libre, el trabajo de los alumnos se centró en la producción de textos escritos. Se produjo un promedio de cuatro narraciones escritas por alumno y una por equipo, las cuales fueron analizadas de acuerdo a los indicadores primarios y complejos de creatividad y a los indicadores de dominio técnico para el análisis de textos escritos. (Ver tablas 5.1.4.1. y 5,1.4.2.).

Para sustentar el siguiente análisis sobre los textos escritos de los alumnos participantes, se transcribirán textualmente algunas oraciones y párrafos tomados de las producciones de algunos sujetos. Dichos textos presentan los errores ortográficos tal y como fueron escritos por los alumnos; para facilitar la comprensión de dichos errores por parte del lector se utilizará la expresión latina [sic].

Las manifestaciones de creatividad y de dominio técnico, se presentaron esporádicamente en las producciones escritas en general. No puede hablarse de que se lograron narradores que reunieron todos los indicadores de creatividad, o que se logró un dominio técnico óptimo por parte de los alumnos involucrados en la investigación; pero sí se evidencia la presencia de algunos de estos indicadores que demuestran un avance en el proceso escritural.

El proceso de análisis de textos escritos llevado a cabo por las investigadoras se ejemplificará a continuación con algunos apartes de las evidencias escritas, tal como fueron producidas por los participantes.

La originalidad involucra la inventiva y demuestra autonomía; este elemento se presentó con frecuencia en los nombres que los alumnos crearon para nombrar el planeta, los seres que lo habitan, el lenguaje con que se comunican, etc. Entre los muchos nombres creativos que surgieron para denominar el planeta aparecen los siguientes: Vitrón, Mayanted, Renaus, Nuc, Vangrá, Perturio, etc. En cuanto a los nombres de las criaturas misteriosas se destacan: Sambrablumy, Montesurco, Fitipirqui, Chirincón, Piutín, Perwinchi, Cuarturquín, entre otros. Uno de los sujetos afirma:

"Su idioma no es como el de nosotros, es Trusca-guarandayano

En lo anterior, se hace evidente el interés de los alumnos por crear algo nuevo, diferente y novedoso que se saliera de lo común y le permitiera fantasear. De igual modo, el hecho de inventar un conjunto de símbolos que representen un lenguaje de otro planeta y el utilizarlo en el transcurso de la narración escrita demuestra también la generación autónoma y el sello personal que desea imponer a su producción.

Otro de los indicadores primarios de creatividad es la imaginación, que se evidencia en oraciones como la que escribió un sujeto para iniciar su producción escrita sobre el planeta misterioso: "El planeta no existe, tiene la condición de hacerse visible en la imaginación". Aquí se presenta cierto nivel de abstracción; el alumno condiciona la existencia del planeta a la capacidad de imaginar. Además rompe con el esquema con que generalmente inician las historias infantiles (Erase una vez, Sucedió hace muchos años, Una mañana, etc.)

Más adelante, al referirse a la alimentación de los seres que habitan dicho planeta, afirma: "La comida es una sola; cuando quieren comer otra cosa la cambian [sic], con el pensamiento". Con ésta oración el alumno plantea la idea de que la comida es una sola y desarrolla un argumento creativo para explicar que la variedad de alimentos depende de la acción del pensamiento enfocado

éste como poder sobrenatural para solucionar problemas; este tipo de argumentos ubican el texto escrito en el primer nivel de elaboración creativa.

En otra de las narraciones escritas sobre la descripción del planeta, el autor escribe; "allá no hay ambiente porque las personas no tienen narices, no son de carne porque el sol que está muy cerca los quema, por eso no llueve". En este trozo del texto escrito la imaginación se presenta cuando el sujeto pretende dar explicación a tres fenómenos característicos del planeta: ¿Por qué las personas no tienen nariz?, ¿Por qué los habitantes no son de carne?, ¿Por qué no llueve en ese planeta? A dichos interrogantes les antepone la respuesta, lo que dota de coherencia la producción escrita. No tienen nariz porque no hay ambiente, no son de carne porque la cercanía del sol los quema y por esta misma razón jamás llueve.

Más adelante continúa escribiendo; "Los bebés chupan polvito y crecen muy rápido [sic], mirando el calendario de la tierra es como si fuera dos meses". Aquí la imaginación se presenta cuando el sujeto habla del modo de alimentarse de los bebés y de los efectos exagerados en el proceso de crecimiento. También ofrece comparaciones entre el calendario de la tierra y el del planeta misterioso; estos sucesos sobrenaturales también ubican esta narración escrita en el primer nivel de elaboración creativa.

A continuación se presentarán los principales aspectos analizados en las últimas producciones escritas de los sujetos **1** y **2**, después de realizado el proceso de mejoramiento con base en las críticas y enjuiciamientos de los compañeros en CI. (Ver anexos Nro: 6 y 7).

En la narración escrita final del sujeto 1, se nota progreso con respecto al indicador de imaginación y novedad. Como puede verse en el siguiente párrafo transcrito textualmente:

"Mi planeta tiene 14 lados dicen que es una figura geométrica muy misteriosa porque tal parece que nadie ha podido saber cómo se llama esa figura geométrica aunque traten y estudien no logran conseguir el nombre de la figura de su planeta pero ellos no se rinden y siguen buscando"... [Sic].

En el párrafo se plantea un problema que consiste en la búsqueda del nombre de la figura geométrica que constituye el planeta, problema que tiene a sus habitantes empeñados en descubrir el nombre para poder descifrar el misterio que envuelve dicha figura.

Más adelante escribe; "Esas personas se comunican por medio de los ojos, ellos se miran y así se comunican fácilmente" [sic]. Con lo anterior, el sujeto 1 explica

cómo se realiza la comunicación en el planeta misterioso, reemplazando, con mucha imaginación, el código lingüístico terrestre por la acción de una mirada, le atribuye al sentido de la vista el poder de leer la mente; según lo anterior, la comunicación es un hecho sobrenatural en ese planeta, de ahí que este texto escrito se ubique en el primer nivel de elaboración creativa y de tratamiento de contexto, debido a que a lo largo de su contenido describe situaciones similares a la cotidianidad.

Con relación al dominio técnico, se observa avance en cuanto al grado de comprensión con que son narrados los acontecimientos, en el manejo del vocabulario y buen uso de ortografía, pero no utiliza signos de puntuación. (Ver anexo Nro. 6).

El texto escrito del sujeto 2, demuestra avance en imaginación y originalidad: ya no se limita a describir elementos externos del planeta, sino que presenta un enfoque diferente basado en el planteamiento de un problema que consiste en explicar el origen de cada uno de los componentes del nombre del planeta (Trusca, Trusca Guarandai Masabra), y los pasos y acciones deliberadas que se dieron para vencer los obstáculos y lograr el objetivo, como se demuestra con los siguientes apartes textuales:

"Trusca es una especie de árbol que hubo hace mil años, por culpa de los costropdoides que lo cavaron para que el mal no existiera en el universo, porque para ellos era una amenaza para el mundo; pero para los truscanos (se decía en ese tiempo) era lo único que les quedaba para luchar contra el mal" [sic].

Según el sujeto 2, el planeta misterioso adoptó el nombre de "Trusca" en recuerdo a una especie de árbol que existió en tiempos remotos y provocó el enfrentamiento (primera acción deliberada) entre dos culturas; Los Truscanos para quienes el árbol era un amuleto y los Costropdoides para quienes el árbol era una amenaza.

Más adelante, cuando el sujeto 2 escribe: "Pero los tiempos fueron cambiando los truscanos pudieron entender que ese árbol si existía terminarían muriendo de maleficio".

Demuestra que los argumentos de una cultura tuvieron mayor peso y se impusieron sobre la otra. Lo anterior permite ubicar la narración en un segundo nivel de tratamiento de contexto, puesto que todo el contenido narrativo gira alrededor de la comprensión de otras culturas, reflexionando sobre ellas para tratar de entenderlas. (Ver anexo Nro: 7).

"Guarandai", el segundo nombre del planeta, fue colocado por un Hierocleráptico que inconforme a la invasión de los costropdoides empezó a organizar la liberación del planeta (segunda acción deliberada). Para ello se sirvió de la palabra Guarandai que en la cultura truscana significaba libertad.

Por último, el sujeto 2 explica la razón por la cual el planeta también se llama Masabra, hecho que se visualiza en el siguiente aparte; "En mi planeta hubo un animal Jabajirafante (que es una mésela [sic], cabeza jabalí, tronco elefante, extremidad de jirafa) que quise llamar masabra por ser bienvenido a mi planeta". Se concluye entonces que este sujeto demuestra habilidad imaginativa para plantear y desarrollar de una manera muy novedosa los conflictos que presenta en su producción escrita.

A nivel general el sujeto 2 muestra progreso con respecto a dominio técnico, se ve lógica en la forma como narra los sucesos (Ver anexo Nro: 7). Con relación a la gramática, el avance que demuestra en la utilización de signos de puntuación y pocos errores ortográficos resaltan el mejoramiento que presenta a nivel gramatical. Además utiliza un vocabulario variado y la historia muestra avance hacia un desenlace.

5.2. COMPRESION DE LA PRACTICA

En la primera sesión del trabajo de campo, se realizó la presentación del proyecto PRYCREA a cada uno de los grupos experimentales; los alumnos se

mostraron inquietos y motivados por el cambio que implicaba el trabajo con las estrategias. Al respecto se escucharon expresiones como:

"¿Si participamos nos califican excelente?"

"¿Vamos a aprender más que los otros grupos?"

"¿Vamos a tener dos profesoras?"

"¿Van a grabar todo lo que hablemos?"

"Profesora: ¿Y lo que grabe lo podemos escuchar después?"

En esta primera etapa de la experimentación se observaron en los niños conductas espontáneas producto de la motivación extrínseca, donde se busca una buena calificación y sobresalir ante los compañeros. Se observó además, las expectativas de los alumnos frente a cambios novedosos para ellos, como el hecho de saber que su voz sería grabada y que otra persona, además de la profesora, estaría presente en cada sesión para tomar atenta nota de todo lo que ocurriera dentro de las clases.

En el desarrollo de las primeras sesiones donde se aplicó la CI y la ICC, los alumnos mostraron poco interés por la lectura previa de los textos seleccionados para el trabajo con dichas estrategias; lo cual se puede evidenciar con las siguientes preguntas y expresiones de los participantes:

"Esa letra está muy chiquita".

"¿Es para aprendérselo de memoria?"

"¿Nos va a hacer examen sobre esto?"

"Que pereza, esta lectura casi no tiene dibujos".

"Que lectura tan larga".

"Profesora es que yo leo y después no me acuerdo de nada".

"¿Y uno tiene que salir y decir todo esto al frente?"

Lo anterior muestra claramente como los alumnos actúan bajo la influencia de una educación tradicional, donde predomina la memoria sobre la capacidad de análisis, la reflexión y la comprensión lectora. Se evidencia además, que la lectura para ellos es un acto poco agradable, no motivador que implica aprender de memoria y repetir frente a sus compañeros.

En el momento de elaborar preguntas sobre el texto leído, se observó que los niños presentaban dificultades para realizar la actividad; se hizo preciso explicar varias veces el proceso a seguir; sin embargo no todos los alumnos participaron y los que lo hicieron elaboraron preguntas planas, enmarcadas dentro de los cuestionamientos normales cómo:

"¿Qué es una galaxia?"

"¿Qué es un satélite?"

"¿Qué es un planeta?"

"¿Qué es la luz solar?"

Cuando se le daba oportunidad de participar a los alumnos que no lo hacían voluntariamente, éstos se asustaban, se sonrojaban y se limitaban a decir:

"No sé".

"No escuché".

"No entendí".

"Se me olvidó".

A medida que avanzó el proceso de aplicación de las estrategias, se notó que poco a poco los alumnos se iban involucrando, mejoraron en cuanto a participación, número de preguntas elaboradas, habilidad para clasificar las preguntas en altas, medias y bajas y la capacidad para establecer relaciones entre ellas. El mejoramiento de la calidad de las preguntas, evidenció una lectura comprensiva por parte de los participantes y avance en el desarrollo de habilidades de indagación y razonamiento.

Para validar el anterior argumento, se

presenta a continuación una serie de preguntas que demuestran el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los alumnos:

"¿Por qué las hormigas si son tan pequeñas, da tanta brega para acabar con ellas?"

"¿Por qué el hombre destruye las hormigas, si las hormigas son más organizadas que nosotros para trabajar, vivir en comunidad y luchar para defenderse de los ataques del hombre?"

"¿La agricultura y la ganadería la aprendieron los hombres observando a las hormigas?"

"¿Cómo puede explicarse de que la hormiga siendo tan pequeña pueda levantar un peso diez veces mayor que ella?"

"¿Por qué las hormigas son enemigas del hombre, si entre ellas mismas dan muestras de compañerismo y fraternidad?"

Las actitudes de los alumnos frente a las estrategias se fueron modificando paulatinamente a medida que éstos se decidieron a participar. En las primeras

sesiones algunos niños mostraron pereza para asistir a las clases, poca motivación y desinterés: frecuentemente decían:

"Que pereza, otra vez eso".

"Es que me da pena hablar".

"Profesora a mí no me pregunte que yo no sé".

"Es mejor que usted nos explique".

"Es que se burlan de mí".

"Es mejor trabajar con las guías porque uno no tiene que hablar".

Después de las cuatro primeras sesiones aproximadamente, los alumnos empezaron a mostrar mayor interés por el trabajo y ellos mismos proponían que todas las clases se hicieran en CI o en ICC.

Una de las estrategias que mayor interés despertó fue el ATA, los alumnos disfrutaron el trabajo y las manos levantadas pidiendo oportunidad para participar caracterizaron el ambiente de clase. Hubo momentos de dificultad por parte del facilitador para controlar las participaciones ya que los alumnos querían hablar de primeros y brindar sus aportes antes que sus compañeros. El temor para hablar frente al grupo disminuyó notablemente; al preguntarles a los niños como se habían sentido en la sesión, respondían:

"Muy mal porque no me dejaron hablar".

"No me gustó que Antonio dijera lo mismo que yo iba a decir".

"Yo me sentí muy mal porque levanté la mano muchas veces y no me quisieron preguntar".

"Cuando quise hablar, no me preguntaron".

"Yo no aprendí nada porque no pude hablar casi".

Entre las expresiones que evidencian el grado de motivación alcanzado y el deseo de participación se destacaron las siguientes:

"Hasta que los corché a todos".

"Profe, sigamos, sigamos, no salgamos a descanso, terminemos".

"En la segunda parte yo voy a hablar mis ideas para desenredar esto".

"¡Ah! esto si es lo mejor de las clases".

"Es que la profesora no me para bolas".

"Sigamos enjuiciando".

"Profe, enséñenos raíz cuadrada en competencia con la mente y verá que así Mariluz si aprende".

"Pasé muy rico, tuve la oportunidad de hablar".

"Me sentí muy bien en comunidad de indagación porque en un examen escrito, uno no sabe lo que opinan los compañeros y si se equivocan ellos o uno entonces uno no puede corregirse; en cambio con PRYCREA nos corregimos y aprendemos entre todos".

El ATA abrió grandes posibilidades para desarrollar en los alumnos habilidades para defender sus opiniones, sustentar con razones convincentes, construir ideas sobre las ideas de los compañeros, aceptar críticas razonables, enjuiciar a los compañeros, ofrecer analogías apropiadas y hacer conexiones y distinciones relevantes; habilidades que caracterizan el pensamiento crítico-reflexivo, lo anterior se hace evidente en las siguientes participaciones:

"Una analogía es analizar la relación de semejanza entre dos cosas distintas".

"Estoy de acuerdo con Fernando y con José porque el bibliotecario no sabe dónde están todos los libros de la biblioteca de memoria, en cambio en el catálogo si deben aparecer todos los libros de la biblioteca".

"El catálogo es como el cerebro de la biblioteca".

"¿Si el catálogo es como el cerebro de la biblioteca, entonces que vienen a ser los libros?"

"Vienen a ser como los recuerdos".

"¿Bibliotecario es a biblioteca como mercancía es a tienda? esa relación no se puede hacer, está mala, porque como así que la mercancía va a vender".

"La relación es de protección porque el estante protege los libros y el chifonier protege la ropa".

"La relación es parte todo porque la caparazón es parte de la tortuga y la pasta es parte del libro".

La siguiente participación evidencia la capacidad de autocorrección por parte de un sujeto que analiza la analogía por él elaborada y el tipo de relación que se da:

Analogía inicial:

| | | |
|-------------|-------|--------------------------------|
| Diccionario | Árbol | |
| ----- | » | -----> relación partes - todo. |
| Respuestas | fruto | |

"Yo coloqué partes todo, porque las respuestas son parte del diccionario y el fruto es parte del árbol, pero yo me equivoqué porque respuestas debe ir arriba y diccionario debe ir abajo para poder que la relación partes todo sea correcta.

Analogía definitiva;

| | | |
|-------------|-------|-------|
| Respuestas | fruto | |
| ----- | » | ----- |
| Diccionario | árbol | |

Otro sujeto agrega: "Si porque las respuestas uno las consigue en el diccionario y las frutas las consigue en el árbol".

Otro participante entra a aclarar conceptos mal definidos por medio de conexiones y distinciones relevantes como la siguiente:

"Eso no es cierto porque si uno le pregunta a una persona ella le puede responder a uno y las frutas también se consiguen en una revuelteria".

Se nota aquí como el último sujeto introduce un cambio o transformación a las afirmaciones de sus compañeros con respecto a la analogía en discusión.

La estrategia ECL, despertó en los niños gran interés desde su inicio y a lo largo del desarrollo de todas las sesiones. Los niños se mostraron ansiosos por leer sus narraciones, enjuiciar las producciones escritas de sus compañeros y argumentar sobre las características de sus criaturas misteriosas. Se notó buena participación tanto a nivel escritural como en la modelación de las criaturas y representación dramática. Se destacó el trabajo en equipo para elaborar al guion sobre "Un día inesperado en la vida de mi criatura misteriosa", y representarlo frente a los compañeros. A continuación se presentan algunas participaciones que sustentan las anteriores afirmaciones:

"El nombre de la criatura es muy creativo porque es desconocido. La narración es muy creativa porque habla de criaturas grandes y las compara con elefantes

de aire, también dice que tiene **8** ojos en la cara. Si dice que las nubes son más grandes que las de la tierra, entonces está hablando de un planeta también más grande que la tierra eso es creativo, además, encajó muy bien las oraciones, no repitió palabras".

"Considero la narración alta porque tiene muy pocas cosas plagiadas, lo de animales peludos no es creativo porque aquí también hay animales peludos; es creativo lo del olfato grande porque pueden oler desde lejos cuando viene un amigo, eso es muy novedoso, lo de las orejas de elefante también es raro porque nada más las tiene el propio elefante".

"La narración de Orozco es muy creativa porque fantaseé y soñé escuchándola y leyéndola, me impresionó que las orejas son de elefante y las piernas tan delgadas que no se ven y se comunican por medio de un olorcito que es muy fuerte".

"No es creativo que se comuniquen o)n la boca, porque aquí también nos comunicamos así".

"Le faltó decir en la narración qué comen las criaturas y cómo se alimentan".

"Voy a enjuiciar a David, el no escribió bien las oraciones, faltó encajar bien las ideas, mal redactada, se contradice".

"Para mí la primera narración es alta porque nos permite fantasear, las oraciones están bien encajadas, no se contradijo en nada; en cambio la segunda es media porque le faltó aclarar, puntualizar, inventar más y tiene muchas cosas plagiadas, bajo mis criterios merece estar clasificada como media".

Los ejemplos anteriores evidencian el avance notorio de los participantes en cuanto al dominio de los criterios elaborados por ellos mismos sobre lo creativo y lo no creativo, la concentración en el desarrollo de la sesión, la habilidad para elaborar argumentos y hacer juicios evaluativos balanceados; por lo tanto, se puede concluir que el trabajo con el ECL posibilitó un buen intento para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y la creatividad de los alumnos. De igual manera fue notoria la ganancia en extensión de las composiciones escritas, puesto que alumnos a quienes se les dificultaba escribir frases u oraciones de más de dos renglones, llegaron a escribir párrafos y páginas enteras; que si bien no fueron de muy buena calidad, se pueden considerar como base para continuar avanzando en el mejoramiento de la lectoescritura, hasta alcanzar excelentes resultados en el proceso escritural en cuanto a fondo y forma.

En términos generales, la aplicación de las estrategias de PRYCREA, permitió descubrir como los alumnos considerados normalmente como bajos en rendimiento académico, poco participativos, no verbales, tímidos, hiperactivos, desconcentrados y de atención dispersa, realizaron buenas participaciones y mejoraron en motivación y atención en clase. Dichas conductas fueron observadas por los mismos alumnos al afirmar:

"Profesora: José que va perdiendo el año, está participando mucho".

"Profesora: Antonio hoy habló en dos veces".

"A Mariluz ya no le da pena hablar"

"Hernán Darío se pone colorado, pero habla".

"En la ICC, nadie se puede elevar".

"Participaron hasta los que nunca hablaban".

"Diego no puede seguir jugando porque si le preguntan, lo corchan".

"Profesora: ya hablamos más nosotros que usted".

"Profesora: Yo creía que usted nos iba a responder las preguntas que nosotros hiciéramos pero parece mentira que nosotros seamos capaces de responderlas porque usted no nos ayuda".

Según las afirmaciones anteriores transcritas textualmente, se puede concluir que las estrategias PRYCREA despertaron en los alumnos comportamientos motivacionales hacia el proceso de aprendizaje, los hizo protagonistas y participes en la construcción del conocimiento de una forma dinámica y divertida, hasta llegar a solicitar al profesor que continuara trabajando en todas las clases con la metodología PRYCREA.

En conclusión, las estrategias de PRYCREA generaron curiosidad e interés en ambos grupos experimentales por los cambios metodológicos que éstas implican; su metodología innovadora que busca crear un ambiente de participación e intercambio, permitió a las investigadoras descubrir en algunos alumnos habilidades no manifiestas en el trabajo con la metodología con que normalmente se desabollaba el proceso de aprendizaje en dichos grupos.

Algunos alumnos considerados como poco reflexivos, poco interesados en el estudio, callados, con poca capacidad de comprensión y análisis, catalogados

desde años anteriores como alumnos con serios problemas disciplinarios, se destacaron a lo largo del desarrollo de éste proyecto por sus participaciones relevantes, su interés en la lectura de los textos, en las producciones escritas, en la elaboración de preguntas, investigaciones complementarias y la atención y concentración en el desarrollo de la sesión; a tal punto de exigir a sus compañeros orden y disciplina.

Con base en las anteriores reflexiones realizadas por las investigadoras sobre la aplicación de las estrategias PRYCREA, se da paso a la interpretación de los resultados arrojados en la investigación.

5.3. INTERPRETACION DE RESULTADOS.

En la aplicación y desarrollo de cada una de las estrategias de PRYCREA se despertó en los alumnos un gran despliegue de conductas observables que permitieron trabajar en un ambiente de cooperación, predisposición a escuchar a los demás, mente atenta y respeto por los otros. Una de las principales conductas observables que se manifestó en los alumnos fue la motivación. El aprendizaje es una necesidad natural, por lo tanto, se hace más significativo y duradero cuando éste se adquiere por iniciativa propia y se proporciona el ambiente ideal para ser buscado, que cuando se torna como una obligación.

En el cierre de cada sesión se hizo una evaluación tipo entrevista, en las cuales se escuchaban apreciaciones de los alumnos, tales como:

"Profesora, ya nosotros participamos en clase más que usted, es como si nosotros fuéramos el profesor y usted el alumno" [sic], "Nosotros hacemos las preguntas y entre nosotros mismos las contestamos, qué interesante", "Cuando estamos preparando una Cl. o una ICC., yo me voy para la casa a investigar bastante porque quiero venir aquí y ser uno de los que más participe", "Me sentí muy bien, pudimos resolver problemas, hablar como en familia, dialogando. Antes no había oportunidad de generar ideas y responder con facilidad", "Aprendemos con más facilidad reunidos y es mucho más divertido", "Elaboramos respuestas juntando ideas".

Lo anterior permite observar cómo las estrategias de PRYCREA despertaron el interés en los alumnos, al compartir con Piaget (1991) la idea de que al profesor, en su papel de mediador y facilitador del aprendizaje, le corresponde colocar el estudiante en las mejores situaciones para que el conocimiento sea su propia elaboración.

Otro aspecto de gran relevancia en el cambio comportamental de los alumnos, fue el respeto generado en clase entre los compañeros, para pedir

ordenadamente la palabra, lo que posibilitó el mejoramiento de la capacidad de escucha para saber evaluar el razonamiento en que se basan o sustentan las opiniones de los otros, proceso que, según Lipman (1992), sólo se logra al aprender a escucharse a uno mismo y a los demás en un ambiente de cooperación como el que se forma al trabajar en CI.

Las manifestaciones de habilidades de indagación se fueron presentando paulatinamente en poco grado al inicio, puesto que los niños han estado más acostumbrados a responder preguntas que a formularlas: pero a medida que se les creó un ambiente propicio para trabajar en diálogo reflexivo, avanzaron en motivación y se acostumbraron a cuestionar la producción o participación de sus compañeros y a lanzar juicios basados en interpretaciones balanceadas y coherentes de lo que leían o escuchaban, sustentándolos con argumentos sólidos y persuasivos.

Las estrategias que más posibilitaron las manifestaciones de las habilidades de razonamiento y apertura mental fueron: El Eje de Creación Libre y el ATA., dado que la metodología empleada en estas estrategias permitió la combinación del trabajo individual y el trabajo en grupo, además brindó la oportunidad a los alumnos de exponer sus trabajos, sustentarlos, autocorregirlos, retroalimentar el proceso, y a la vez, enjuiciar críticamente las producciones escritas de los compañeros.

El trabajo cooperativo permitió que los alumnos de mejor desempeño en las sesiones, acompañaran y movilizaran a los alumnos con mayores dificultades para realizar algunas de las actividades propuestas en las estrategias. Se notó que las producciones escritas en equipo superaron en gran medida la calidad de las producciones escritas individuales, lo cual demuestra la importancia del aprendizaje socializado que propone Vygotski (1978), cuando habla de la Zona de Desarrollo Próximo y que también retoman Bruner (1984), y Lipman (1992), para sustentar que el aprendizaje significativo es producto de la interacción social.

Las estrategias de PRYCREA, están diseñadas para formar alumnos creativos. Dentro de este metacriterio, se inscriben habilidades para buscar el cambio, proponer ideas nuevas, apreciar y hacer notar matices diferentes, cambiar de ángulos de enfoque, descubrir, generar, tomar decisiones, autocorregirse, elaborar juicios propios, interrogarse y conjeturar, entre otras. Según los datos arrojados por la población tomada como muestra para el desarrollo de este proyecto investigativo, se puede concluir que la aplicación de dichas estrategias permitió a los alumnos una aproximación significativa al desarrollo del pensamiento creativo o pensamiento lateral propuesto por De Bono (1991), puesto que las habilidades antes mencionadas tuvieron un buen grado de manifestaciones a lo largo de la aplicación de las estrategias de PRYCREA.

No se puede afirmar que se obtuvo un óptimo desarrollo e incremento de dichas habilidades en su totalidad. Algunas de ellas como; evitar generalizaciones absolutas, darle la bienvenida a distintas alternativas, descubrir lo que subyace y generar ideas, que presentaron un bajo nivel de manifestaciones con relación a las demás, requieren de un entrenamiento a largo plazo y, al igual que las demás habilidades, son el resultado de la interacción de complejos procesos cognitivos que desabolla el individuo a lo largo de toda la vida.

En la producción escrita de los alumnos se observa heterogeneidad en los niveles de desarrollo, según los indicadores presentados en la tabla 5.1, por las siguientes razones: En primer lugar, es importante destacar que sería muy apresurado esperar que los participantes en esta investigación en tan corto tiempo de experimentación logaran un proceso escritural de alto nivel; pero sí se evidencia un buen intento de los alumnos para atreverse a dar los primeros pasos en el inicio de la escritura creativa.

Después del análisis del total de las producciones escritas, se detectó que con respecto a los indicadores primarios de creatividad, el mayor número de manifestaciones se relaciona con la imaginación, seguido por la originalidad o novedad, sin afirmar con ello que el texto escrito puede considerarse con alto nivel de uno u otro indicador puesto que éstos solo se visualizan en forma muy aislada dentro del contexto general de cada producción escrita.

La flexibilidad, en cambio, no llegó a percibirse en ninguna narración escrita, lo que sugiere que el dominio de este criterio se logra a través de mucha experimentación y dedicación por parte del alumno.

Con relación a los indicadores complejos de creatividad, las producciones escritas a nivel general se ubican en el primer nivel, tanto en elaboración creativa como en tratamiento del contexto, debido a que los alumnos se encuentran esquematizados dentro de la influencia de los cuentos maravillosos donde los problemas son solucionados por seres fantásticos (hadas, duendes, monstruos, etc.) personajes típicos de la literatura infantil a la que normalmente tienen acceso tanto en la escuela como en el hogar donde, la televisión también hace su contribución.

El hecho de que las producciones escritas, por sus características, se hayan clasificado en el primer nivel de tratamiento del contexto, demuestra la dificultad de los niños para atreverse a crear algo nuevo, a romper esquemas y a ser originales. Sin embargo, es de puntualizar que la mayoría de los niños que solo producían textos cortos y planos en las primeras sesiones del Eje de Creación Libre, fueron ganando en extensión con algunas muestras de creatividad: gracias a los enjuiciamientos y trabajos en grupo para mejoramiento de textos, actividades que posibilita esta estrategia.

En el metacriterio de Dominio Técnico, el mayor progreso se dio en los indicadores de lógica y avance. A lo largo de las sesiones los alumnos demostraron la capacidad de autocorregir sus producciones escritas y se mostraron ampliamente motivados a continuar escribiendo; lo que demuestra que las experiencias de los niños en el proceso de la lectoescritura, tal como lo plantea Condemarín (1986), son más significativas cuando ellos mismos escriben y leen sus propios materiales. El mejoramiento en lógica y avance fue consecuencia de la actividad autocorrectiva del niño, al tomar su narración escrita no como un todo acabado, sino como un producto en proceso, sujeto a cambios y modificaciones que surgían de las sugerencias realizadas por los compañeros en CI y de acuerdo también a la apreciación personal que cada alumno hacía de su producción escrita.

No se puede hablar de progreso significativo en los indicadores de gramática y vocabulario, puesto en su desarrollo se requiere la intervención de mediadores como: Maestros, padres, diccionarios y libros que posibiliten la autocorrección sistemática hasta llegar a la adquisición consiente de un código lingüístico apropiado al nivel de desarrollo del individuo, acorde al contexto sociocultural en el que esté inmerso.

El proceso de autocorrección permitió en los alumnos detectar por sí mismos los errores de ortografía, el poco empleo de los signos de puntuación y la pobreza de vocabulario en sus trabajos escritos, pero la complejidad que implica el desarrollo óptimo de estas habilidades exige varios años de continua práctica, dándole al niño la libertad para que según su ritmo de trabajo y diferencias individuales se apropie de estos dominios, motivado por sus propios intereses más no por la presión de una calificación.

El análisis de los datos provistos por los sujetos investigados y la interpretación que las investigadoras realizaron de ellos, permiten concluir que la aplicación de las estrategias de PRYCREA en los grados cuarto y quinto de básica primaria, fue una acertada aproximación para incentivar en los alumnos el desarrollo de las habilidades crítico-reflexivas y de creatividad para el mejoramiento del proceso lectoescritural y por ende, el óptimo desarrollo de las habilidades comunicativas en general que son uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento.

La experiencia adquirida por las investigadoras en el desarrollo de este proyecto, permite afirmar que para obtener óptimos resultados, las estrategias de PRYCREA deben ser aplicadas en forma continua y sistemática. De igual manera para lograr un dominio apropiado de las habilidades que dichas estrategias pretenden desarrollar se hace necesario realizar un trabajo a largo plazo.

5.4. IMPORTANCIA DEL PROYECTO.

Desde el punto de vista pedagógico, el carácter innovador de este proyecto investigativo, permitió a los educadores investigadores actualizar sus conocimientos en cuanto a otras alternativas metodológicas y profundizar en las diferentes teorías que las fundamentan. De igual manera, a partir de esta experiencia se han generado expectativas para continuar futuras investigaciones sobre otras propuestas que permitan introducir cambios favorables en el quehacer pedagógico.

La aplicación de las estrategias de PRYCREA en los grados cuarto y quinto de básica primaria de las Escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco fue de vital importancia porque despertó en los niños gran interés. Los niños se sentían realmente como protagonistas del aprendizaje al construir conocimientos, compartir ideas, intercambiar experiencias y moverse en un ambiente de libre participación.

La calidad teórica y metodológica que fundamenta el diseño de cada una de las estrategias de PRYCREA, permite que el profesor no sea ajeno a los procesos cognoscitivos que debe potenciar en los alumnos. Tal como se ha comprobado, cada estrategia apunta al desarrollo de habilidades específicas que al interactuar unas con otras posibilitan la adquisición consiente de un aprendizaje significativo.

5.5. LIMITACIONES DEL PROYECTO.

Según la experiencia obtenida en el desarrollo de esta investigación, las Estrategias de PRYCREA son aplicables en todos los grados de básica primaria. Es importante aclarar que dichas estrategias deben ser adaptadas por el profesor, de acuerdo al grado y área donde se determine su aplicación.

En el nivel de Educación Básica Primaria; las estrategias facilitan la integración de áreas en una forma dinámica y estimulante, puesto que la discusión que se da en torno a un asunto determinado, permite que tanto los alumnos como el profesor traigan a colación variedad de temas e involucren los conocimientos previos que se tengan sobre dicho asunto.

*

La aplicación de las estrategias de PRYCREA en general, se facilita en grupos de veinte alumnos aproximadamente; debido al detallado seguimiento que el

profesor como facilitador del aprendizaje debe hacer de cada uno, tanto a nivel discursivo como escritural, para poder dirigir, estimular y lograr a satisfacción el proceso de autocorrección y mejoramiento sistemático que persigue PRYCREA con dicha metodología. El trabajo de las estrategias con grupos numerosos no impide el logro de los objetivos, pero sí dificulta el manejo de la estrategia por parte del facilitador, hace más dispendioso el trabajo, aumenta el tiempo de la sesión, impide la participación del total de alumnos y el seguimiento progresivo de los participantes se hace más lento.

Por consiguiente, es tarea de los educadores identificar no solo las limitaciones antes descritas, sino otras posibles que se puedan presentar según las características específicas, tanto de las diferentes áreas, como de la población donde se aplique la metodología de PRYCREA; para realizar las modificaciones y adaptaciones requeridas.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo hace referencia a las reflexiones generadas por las investigadoras acerca del trabajo realizado, y a los aspectos a tener en cuenta para lograr mejores resultados en la aplicación de las estrategias de PRYCREA como alternativa metodológica.

6.1. CONCLUSIONES

La aplicación de las Estrategias PRYCREA, al igual que todos los programas innovadores que pretenden elevar la calidad de la educación, debe llevarse a cabo desde los primeros años de escolaridad y tener continuidad en los grados siguientes para garantizar la efectividad de los resultados que se esperan alcanzar.

Es importante involucrar en el proyecto a toda la Comunidad Educativa, para que su desarrollo no sea una actividad esporádica y aislada en la Institución, sino que pase a ser un programa integral que comprometa a profesores, padres y alumnos.

El trabajo de campo requiere aproximadamente de dos semestres de experimentación para poder lograr mayores y mejores resultados. Dado que las aulas colombianas se caracterizan por atender un número que oscila entre 45 y 50 alumnos por educador, se hace necesario disponer de tiempo suficiente para el desarrollo de las sesiones, pues el elevado número de participantes hace que tanto la aplicación de las estrategias, como el seguimiento de los alumnos sea más lento y complejo.

Las realizadoras de este proyecto investigativo, consideran de vital importancia tener en cuenta los factores anteriormente expuestos, para que las estrategias de PRYCREA como propuesta metodológica innovadora de directa aplicación en el aula de clase, llenen a cabalidad las expectativas de los educadores con respecto a cómo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

6.1. RECOMENDACIONES.

La metodología pedagógica del Proyecto Investigativo PRYOREA puede ser traducida como un método instruccional que plantea una serie de actividades secuenciales, basadas en estrategias de actuación que buscan que los niños construyan el conocimiento que les permita acceder a la adquisición de los saberes formalizados a través de acciones afectivamente gratas y cognoscitivamente consistentes.

Las estrategias de PRYCREA brindan al maestro la oportunidad de generar condiciones adecuadas para el aprendizaje y convertirlo en algo natural, sencillo, espontáneo, cooperativo y significativo para el alumno; un aprendizaje de estas características es buscado y valorado por los individuos.

La metodología de PRYCREA permitió cambiar en las investigadoras la concepción sobre disciplina y alumno excelente que se tiene en el paradigma tradicional, donde las clases con alumnos callados, pasivos y receptivos son signo de aprendizaje. En la concepción que plantea el paradigma reflexivo, la disciplina es participación, actividad constante, discusión, intercambio, etc. y

donde el alumno enjuicia, explora, construye, comparte, aporta ideas, autocorriges procesos, genera y expande su conocimiento.

El Proyecto Investigativo PRYCREA pretende formar un maestro guía, mediador, facilitador, reflexivo, abierto al cambio, que tenga en cuenta el alumno como ser individual y social, que busque formar a la persona antes que al profesional, que se preocupe no solo por el fin de la educación, sino también por buscar los medios que lleven a alcanzar dicho fin.

Para lograr mejores resultados en el trabajo con la estrategia Eje de Creación Libre, el facilitador debe tener paciencia con los niños que son lentos para escribir o que no tienen inclinación para hacerlo. Algunos niños demoran más que otros para empezar y entusiasmarse para escribir. Ayudar al niño a desarrollar una disposición de escribir para ser escuchados, puesto que, al saber que escriben para un público, tenderán a mejorar la calidad de su escritura. Se debe permitir que los niños lean sus trabajos en voz alta, no solicitarle solo al mejor alumno que muestre su trabajo, sino recoger muestras de escritura de todos los alumnos y leerlas o exponerlas.

Finalmente, para la aplicación de todas las estrategias, es necesario crear una atmósfera en que los niños se sientan libres para expresarse abiertamente.

Los niños responden cuando se aprueban sus esfuerzos y, por consiguiente, es importante mantener una actitud positiva hacia el trabajo de los alumnos.

CONCLUSION

La realización del presente trabajo investigativo tuvo como eje central la aplicación de las estrategias de PRYCREA en el área de Español y Literatura en los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, de las escuelas Fabio Zuluaga Orozco y Álvaro Marín Velasco. Dicha experiencia permitió constatar que el trabajo cooperativo, el diálogo reflexivo, la autoconstrucción, la autocorrección y la participación activa generan aprendizajes significativos en los alumnos, aumentan las actitudes motivacionales e incitan a la investigación autónoma y consiente.

Las investigadoras por su parte, han logrado cambios sustanciales con respecto al desempeño de su quehacer pedagógico, al concientizarse de que el conocimiento no es un todo acabado sino un proceso de construcción permanente fruto de la participación de todos. El papel del maestro es ante todo facilitar procesos y no transmitir conocimientos que poco o nada interesan a los alumnos. Durante la experimentación las aulas de clase se convirtieron en un espacio de libre expresión, los alumnos intercambiaron ideas, experiencias y descubrieron por si mismos sus capacidades e intereses en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último queda la inquietud y la expectativa de continuar la aplicación de las estrategias de PRYCREA en las aulas de clase, de tal manera que pasen a formar parte de la metodología pedagógica que dirige la labor docente.

BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, Sara Victoria. "La construcción de categorías teóricas a partir de los datos empíricos, con base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa". En : Investigación Cualitativa. Confrontación y prospectiva. 1ª Edición. Medellín : Universidad de Antioquia, 1993.

AMABILE, T. "Children's Artistic Creativity. Detrimental effects of methods in a field setting". En: Personality and Social Psychology Bulletin. Nro: 8. 1982.

AMAYA ALZATE, Jesús. Manual de Legislación Educativa. 1ª Edición. Medellín : Editorial Difusión, Tomo II, 1984.

BALDERRAMA CORNEJO, Maritza. El Diseño Investigativo en la Investigación Cualitativa con Enfoque Etnográfico. Quito : Corporación Ecuatoriana de Investigación y Servicios Educativos, C.E.I.S.E. 1994.

BRASLAVSKY, Berta. "La lectoescritura en el primer ciclo de un diseño curricular" (Segunda parte). En: Lectura y Vida. No: 3. Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires. 1983.

_____ "Hacia un Paradigma Didáctico de la Enseñanza Inicial de la Lectoescritura". En : Lectura y Vida. Nro : 3, Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. 1990.

BRUNER, Jerome. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid. Editorial Linaza, 1984.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLON JAIMES, Oscar. Hacia la Escuela Nueva. 3ª Edición. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, 1989.

COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Mejico : Porrúa, 1979.

CONDEMARIN, Mabel. La Escritura Creativa y Formal. Santiago de Chile. 1986.

D'ANGELO, Ovidio. El Desarrollo Personal y su Dimensión Etica. "Fundamentos y Programas de Educación Renovadora". Proyecto PRYCREA. La Habana, Cuba, 1995.

DE BONO, Edward. Aprender a Pensar. Barcelona : Plaza y Janés, 1991.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. DECRETOS
REGLAMENTARIOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION.
DECRETO N° 1860 (agosto 3 de 1994).

DECROLY, O. Iniciación general al método y ensayo de aplicación a la escuela primaria. Buenos Aires: Losada, 1950.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Méjico: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

_____ y GOMEZ, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mejico: Siglo Veintiuno editores. 1986.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa Fé de Bogotá Interamericana. 1994.

FREINET, Celestin. Texto Libre. Barcelona : Editorial Laía S.A. 1973.

GALEANO M, Eumelia. "Técnicas Cualitativas de investigación". En : Serie de Educación Comunitaria Universidad de Antioquia. Medellín. 1991.

GALINDO CASERES, Jesus. "Apunte de metodología en investigación cualitativa". En : Investigación cualitativa, confrontación y prospectiva. Medellín : Universidad de Antioquia, 1993.

GOODMAN, Kenneth. "El lenguaje integral, un Camino Fácil para el Desarrollo del Lenguaje". En : Lectura y Vida No : 2. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1990.

GONZALEZ VALDES, América. PRYCREA: Desarrollo Multilateral del potencial creador. La Habana, Cuba, 1994a.

PRYCREA: Pensamiento Reflexivo y Creatividad. La Habana, Cuba: Editorial Academia, 1994b.

Desarrollo de la Creatividad, el Pensamiento y el Aprendizaje a través de la Ciencia Ficción: "Creando un Planeta Misterioso". La Habana, Cuba, 1996.

GUILFORD, J.P. "Una problemática conocida más bien desconocida II parte".
En : Revista de educación. No 177 (Junio de 1990).

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACION. REFORMA EDUCATIVA. Serie de documentos No 9.
Santa Fé de Bogotá: Ediciones Fecode, 1984.

LIPMAN, Matthew. "Thinking in education. Temple University Press, Philadelphia" (1991) En : PRYCREA : Pensamiento reflexivo y creatividad. La Habana, Cuba: Editorial Academia, 1994 b.

_____ La Filosofía en el Aula. Madrid : Ediciones de la Torre. 1992.

LOPERA E, Egidio et al. Investigación Cualitativa : "Confrontación y Prospectiva". Medellín : Universidad de Antioquia. 1993.

MARTINEZ, MIGUEL. La investigación Cualitativa Etnografica en Educación : Manual Teórico Práctico. Caracas Venezuela : Editorial Texto F.R.L, 1991.

PIAGET, JEAN Y BRINGUIER. Serie de Conversaciones con Piaget. Barcelona, España, 1981.

_____ Seis Estudios de Psicología. Barcelona, España: Editorial Planeta. 1985.

_____ "El Concepto de Motivación según Piaget". En: Actualidades Pedagógicas. No 37. Bogotá.1991.

PINEDA, Diego. Pensando con los Niños. Santa Fé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 1992.

PRESBURY, J. y TORRANCE, P. "What Can Children's creative writing tell us about their cognitive development?". En : Journal of Creative behavior. Vol. 25. No: 3. 1991.

RESNICK, L. Education and Learning to think. Libro presentado a solicitud del Consejo Nacional de Investigación Educativa. Washington : Academy Press. 1988.

TORRANCE, E. Paul. "Desarrollo de la Creatividad del Alumno. En : Nueva Pedagogía. No. 28. Talleres Gráficos Cadel S.C.A. Unanve. Buenos aires. 1970.

VYGOSTKI. L.S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires : Editorial la Pleyade. 1973.

El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. "La prehistoria del lenguaje escrito". Madrid, 1978.

ANEXOS

ANEXO No. 1.

Comunidad de indagación (CI).

DISEÑO DE LA SESION:

Estrategia: Comunidad de Indagación. CI.

Establecimientos y Fecha de Realización.

| Escuela | Fecha | Grado | Facilitadoras |
|---------|-------|-------|---------------|
|---------|-------|-------|---------------|

| | | | |
|-------------------|-------------|--------|----------------------|
| Fabio Zuluaga O.: | Agosto 4/95 | 4°B.P. | Maria Nubia Arboleda |
|-------------------|-------------|--------|----------------------|

| | | | |
|------------------|------------|--------|---------------------|
| Álvaro Marín V.: | Agosto3/95 | 5°B.P. | Maria Aidé Gallego. |
|------------------|------------|--------|---------------------|

Objetivos:

1° Vivenciar los procesos de la Comunidad de Indagación como participantes.

2° Propiciar un ambiente favorable para el desarrollo del pensamiento Crítico-Reflexivo.

3° Iniciar a los alumnos en el análisis de la lectura informativa.

Método: Trabajo individual, en equipo y Comunidad de Indagación.

Tema; Lectura: "¿Puede la hormiga dominar el mundo?"

Se trabajó sobre el siguiente texto:

¿PUEDE LA HORMIGA DOMINAR EL MUNDO? (Adaptación).

Para algunos seres, nuestro mundo a la escala humana, es algo desmesurado, descomunal, poblado de enormes secuoyas y gigantes inconcebibles, infinitamente más peligrosos que el vivido a nuestra escala, porque existen innumerables enemigos vivos de mayor tamaño y cualquier lluvia, viento o granizo, e incluso el más leve movimiento de tierras es una epopeya de un orden para nosotros desconocido.

Entre estos seres se encuentran la mayoría de los insectos, que para algunos serán los reyes del futuro, los dueños y señores del planeta.

No dejan de tener serias razones los que así opinan. A pesar de las ingentes cantidades de insecticidas que el hombre emplea, aun contando con la adversidad de millones de toneladas de productos y tóxicos empleados en una lucha sin cuartel, los insectos no sólo no disminuyen, sino que obligan al empleo de dosis crecientes y cada vez más tóxicas.

No hay enemigo despreciable, pero entre los insectos hay uno especialmente dotado para la supervivencia: la hormiga, perfilada por los siglos, y que lleva sesenta millones de años sin cambio aparente, anquilosada en la evolución, como si ya no pudiese mejorar sobre su perfección externa.

La hormiga es un pequeño milagro de la naturaleza, un caballero armado de quitina, rápido, fuerte y resistente, hasta el punto de sostener un peso equivalente a diez veces el suyo propio y poder recorrer con este peso algunos metros, hazaña que proporcionalmente equivaldría a que un hombre trasladase 700 kilos cuatro o cinco kilómetros ¡y con la boca!

El hombre tiene en la hormiga uno de los más declarados enemigos, y si el ama de casa vislumbra alguna en la despensa sabe que no hay enemigo pequeño y que estos diminutos insectillos le darán bastantes quebraderos de cabeza.

Tampoco el agricultor desconoce los daños que pueden causarle las hormigas. Él sabe bien la dificultad de la lucha. Las ha visto saltar barreras de venenos, pasando las vías sobre los cadáveres de sus compañeras. Las ha visto proliferar en las inmediaciones de las eras, en el interior de los graneros, en las plantaciones frutales..

Adaptadas a todos los climas, escondidas en los más inverosímiles sitios, una infinidad de hormigas siguen ofreciendo resistencia al hombre. Hormigas de todas las clases y tamaños, desde las no perceptibles a simple vista hasta las que miden cerca de dos centímetros, gama amplísima que de ser aplicable al hombre significaría la existencia de gigantes de 30 o 40 metros de alto o de enanos de 5 a 4 centímetros.

Se conocen unas siete mil especies y variedades, que indican, mejor que nada, la extrema adaptación a todos los ámbitos, climas y micro-climas.

Pero si la hormiga es un enemigo encarnizado del hombre también es un libro abierto de enseñanza, porque, como el hombre, ha elegido y perfeccionado el sistema de agrupación: la sociedad.

Contra los tambaleos sociales del hombre, este pequeño Insecto nos muestra millones de años de estabilidad. Una vieja sociedad que ha permanecido incólume a los avatares del planeta. Una sociedad primitiva, pero firme, que no se debe analizar a la ligera, porque es una sociedad exitosa.

Lo primero que se destaca en esta sociedad es su carácter previsor. Cuentos y fábulas se han encargado de ponernos desde pequeños, la moraleja de la previsora hormiga.

Omnívora por naturaleza, no rechaza ningún alimento, igualando al hombre en su variadísima gastronomía. Su previsión no tiene igual: inventaron desde hace tiempo el instituto de Previsión y las Cajas de Ahorros.

Las obreras son las verdaderas amas de casa, que trabajan incansablemente en la limpieza, en la despensa y en la cría de las blancuzcas larvas que se agrupan en mimados jardines de infancia, subterráneos y climatizados.

No sabemos cómo -la mágica fórmula permanece secreta para el hombre- las hormigas han aprendido a trabajar sin comparar su esfuerzo con el de sus compañeros. Con esta inconcebible facultad no existen clases. No hay pobres ni ricos. El trabajo es un deber grabado no sabemos dónde en las hormigas.

Mirad si no un hormiguero y veréis cómo mientras unas se dedican a retirarlas para ellas, pesadas moles de piedra, otras caminan por su lado esperando cooperar, buscando su trabajo.

Pero lo maravilloso es que son capaces de dar muestras de compañerismo y de fraternidad y llegan a regurgitar el alimento ingerido para socorrer a una compañera hambrienta.

¿Qué es la democracia humana, la que permite acumular riquezas y que se pase hambre, al lado de esta simple pero perfecta sociedad?

La agricultura y la ganadería, tan propias del hombre, son viejas actividades de las hormigas.

Existen hormigas cortadoras de hojas, segadoras y otras que crean un ambiente húmedo en el hormiguero y cultivan y recolectan los hongos nacidos con el calor y la humedad.

Y existen ganaderas natas que trasladan rebaños de pulgones como ovejas. Pulgones que luego ordeñan para extraer un líquido azucarado que las

embriaga. Algo así como vacas alcohólicas, que causarían seguramente la ruina de la humanidad. ¡Hasta en esto se nos parecen las hormigas!

La guerra, la guerra organizada, que parece ser también propia del hombre, es vieja conocida de las hormigas, que no sólo la organizan entre hormigueros diferentes, sino contra el hombre.

Recordemos la estrategia de las terribles hormigas rojas, la marabunta de las selvas, que envuelven y devoran poblados humanos. Y el terror de los nativos que se ven aislados y rodeados por millones de hormigas.

Desconocemos los mensajes que pueden transmitirse las hormigas, aunque suponemos que son muy complejos. Para poder explicar, por ejemplo, el despliegue en formación de las hormigas rojas.

Ciertas hormigas parecen incluso conocer principios básicos de física y geometría. Tales son las hormigas del Amazonas, que forman una esfera de capas de hormigas superpuestas, se colocan en la orilla de un río y se dejan raer en el agua.

Proceso:

1° Se entregó a cada alumno el texto, para que lo leyeran detenidamente.

2° En forma individual, los alumnos, cuestionaron el texto y formularon preguntas al respecto.

3° En equipos se unificaron criterios respecto a las preguntas elaboradas, para elegir una por equipo.

4° Las preguntas elegidas en cada equipo se copiaron en el tablero.

5° En Comunidad de Indagación se determinó el orden en que se empezó a responder las preguntas.

Criterios para elegir la pregunta más relevante:

- Qué ponga a pensar.....Claudia Lorena.
- Qué podamos discutir entre todos Camilo.
- Qué se salga del texto José.
- Qué nos ponga en duda a todos.....David.

La Comunidad de Indagación giro en torno a la pregunta

Nro: 6, elaborada por David:

"¿Por qué las hormigas tienen tal inteligencia?"

ANEXO No. 2.

Indagación Crítico Creativa (ICC).

DISEÑO DE LA SESION.

ESTRATEGIA: INDAGACION CRITICO CREATIVA. ICC.

Establecimiento y fecha de realización. Facilitadoras.

Escuela Fecha Grado Facilitadoras

Fabio Zuluaga O. Julio 20/95 4°B.P. María Nubia Arboleda M. Álvaro Marín V. Julio

21/95 5°B.P. María Aidé Gallego C.

Objetivo: Vivenciar y analizar el procedimiento de la ICC aplicada a una lección de Ciencias Naturales.

Método: Modelación y Debate Grupal.

Temas: - El Universo.

- Las Galaxias.
- Conformación del Sistema Solar.
- Los Planetas y sus Satélites.
- Nuestro Planeta.
- Movimientos de la Tierra.

Objetivo: Describir las principales características del Universo, de nuestro Sistema Solar y del planeta Tierra.

Valor: Conservación.

Proceso: Desarrollar en los alumnos habilidades para reconocer y valorar la importancia del Sol como estrella y fuente de energía indispensable para nuestro planeta.

Inclusores: - El universo.

- Planetas.
- Estrellas.
- Asteroides.
- Satélites.

- Cometas.
- Meteoritos.
- Traslación y Rotación.
- Día y Noche.

Pregunta Modelo: ¿Si los planetas se formaron a partir de la materia sobrante de la nube que formó el Sol, porque los planetas no tienen luz propia?

La anterior ICC. se desarrolló con base en el siguiente texto:

¿COMO ESTA CONFORMADO EL SISTEMA SOLAR?

Leo y comento con mis compañeros.

Frecuentemente oímos decir que la Tierra es un planeta y la Luna un satélite de la Tierra y que las dos pertenecen al Sistema Solar y aún más; que el Sistema Solar pertenece a la galaxia denominada Vía Láctea.

Pero, ¿qué es un satélite? ¿A qué se llama sistema solar? ¿Qué es una galaxia?

La Tierra es un planeta. Los planetas son cuerpos sin luz que giran alrededor del Sol.

Los satélites son cuerpos que giran en torno a los planetas; la Luna es un satélite de la Tierra.

El conjunto de planetas y satélites que giran alrededor del Sol constituyen el Sistema Solar.

El Sistema Solar pertenece a un sistema mayor o galaxia llamada Vía Láctea.

Una de las teorías sobre el origen del Sol afirma que el Sol se pudo haber formado de una inmensa nube cósmica de polvo y gas que, al girar sobre sí misma, formó un enorme disco con una gran acumulación de materia con alta energía. Se cree que esto sucedió hace más de 4500 millones de años.

Una de las teorías sobre el origen de los planetas dice que los planetas se pudieron formar a partir de la materia sobrante de la nube que formó el Sol, ésta (la materia) se condensó en fragmentos por efectos de su propia gravedad, hasta formar los planetas.

Después de que leyeron el texto los alumnos elaboraron las preguntas en forma individual.

ANEXO No. 3.

Eje de Creación Libre (ECL).

DISEÑO DE LA SESION.

Fecha: Agosto 24/95.

Estrategia: Eje de Creación Libre.

Sesión: Segunda.

Establecimiento: Escuela Álvaro Marín Velasco y Fabio Zuluaga Orozco.

Grados: 5 y 4° Básica Primaria.

Número de Alumnos; 41 y 27 respectivamente.

Facilitadoras; María Aidé Gallego Casas - María Nubia Arboleda Múnera.

Monitores: María Nubia Arboleda Múnera - María Aidé Gallego Casas.

Título para el maestro: Enjuiciando y Transformando.

Título para los niños: Compitiendo con la mente.

Objetivos:

- 1°. Aprender a aplicar los criterios construidos por los propios niños acerca de la creatividad.
- 2°. Evaluar la producción de narraciones aplicando estos criterios.
- 3°. Modificar las narraciones producidas para hacerlas más creativas.

- El día anterior se llevaron las narraciones seleccionadas para leerlas y analizarlas.
- En la sesión se inició recuperando en Comunidad de Indagación el concepto de lo Creativo.
- Se emitieron los siguientes criterios:
 - Jorge Iván: Originalidad.
 - Yenny; Bien Argumentada.
 - Deiby: Fantasear.
 - Claudia Lorena: Poner a volar la imaginación.
 - Camilo: Describir bien los personajes, precisión.
 - Claudia: Que sea de nosotros mismos.
 - Benhur: Bien elaborada.
 - David: Que nos lleve a otra dimensión.
 - Luis Fernando: Que tenga sentido.

- William: Crear algo nuevo.
- José. Que lo ponga a uno a soñar.

2. EQUIPOS.

| NOMBRES | CAPITANES | PUNTAJE OBTENIDO |
|-------------|-------------|------------------|
| Cariñositos | Benhur | 0-1-1-1. |
| Pecosos | Camilo | 1-1-1-1. |
| Feroces | David | 1-1-1-1. |
| Los Rudos | Iván Andrés | 1 -0-0-0. |

Impresión de los capitanes:

"Nos sentimos acompañados y apoyados por los compañeros".

Primeros equipos; Pecosos y cariñositos. - **y**.

Primera pregunta sobre la primera narración leída; ¿Consideran que la primera narración es creativa?

Camilo: Es creativa porque dice que es diferente a la tierra, porque se alimentan diferente a lo que conocemos en la tierra, porque dice que no tienen boca, porque a medida que los seres crecen cambian de alimento; habla de un planeta hermoso, una vida ideal.

ANEXO No. 4.**Aprendizaje por Transferencia Analógica (ATA).****A.T.A. NUMERO : 5**

NOMBRE: _____ FECHA: _____

1. A continuación se presentaran varias analogias incompletas: identifica la relación que se da en cada una y complétala de tal manera que quede correcta.

No olvides colocar sobre la raya del frente, el tipo de relación que se cumple.

Debajo de cada analogia justifica tu respuesta.

1.1. Martillo » Lenguaje _____

Golpear

1.2. Arriba » Sinónimo _____
Abajo

1.3. Cabeza, tronco, Introducción, nudo

extremidades » desenlace

Cuerpo

2. **Inventa** una analogía que relacione lo que aprendiste con el trabajo de las sesiones de PRYCREA y otro tema que te haya llamado la atención. Coloca al frente la relación que se da y justifica tu respuesta:

ANEXO No. 5.

Diario de Campo.

Ejemplo de registro de sesión (Diario de Campo).

Noviembre 9/95.

Escuela: Fabio Zuluaga Orozco.

Número de alumnos: 22.

Estrategia: Aprendizaje por Transferencia Analógica.

Tema: El Lenguaje.

Objetivo: Identificar las funciones del lenguaje.

Procedimiento:

Retroalimentación sobre los conceptos claves del tema a trabajar.

Trabajo individual: Se entrega una hoja con una serie de estructuras analógicas para que cada alumno las complete, según la relación que se establezca.

Trabajo en Comunidad de Indagación.

Facilitadora: ¿Cuál es la palabra que hace falta para completar la primera analogía y que relación se establece entre sus miembros?

Primera Analogía: Dientes es a masticar como _____ es a comunicar.

Johana; Lenguaje, comunicar es a lenguaje, porque éste sirve para uno comunicarse; la relación es funcional.

Alex: Hombre, porque el hombre se comunica.

Andrea; Es el lenguaje, porque el hombre no es una máquina.

Jasmín: Palabras, porque cuando el hombre se va a comunicar habla con palabras y los mudos con gestos.

Luisa: Si los gestos son las señales que un mudo hace para comunicarse.

Alex: Boca, el hombre funciona con la boca, hablando.

Erika: Teléfono, a veces se utiliza el teléfono.

Facilitadora: Mauricio, ¿qué opinas de lo que dice Erika?

Mauricio: Comunicación (no da ninguna explicación, está jugando)

Luisa: Hablar, porque los dientes mastican y con el hablar uno se comunica.

Alex: ¿Pero los mudos hablan?, los mudos emiten señales, hay una comunicación que une a los mudos con los que hablan, los gestos.

Facilitadora: De todas las palabras que han mencionado, ¿cuál es la que más se ajusta a la analogía?

Edison: La que debe quedar es lenguaje, porque es nuestro medio de comunicación y los mudos lo hacen con los gestos, eso es comunicación, pero no lenguaje, porque un mudo no habla, (está muy atento en la sesión, pendiente de todo el que habla, indicando "no" con la cabeza a toda intervención emitida por los compañeros diferente a lenguaje y explicándole a los compañeros del lado).

Mauricio: Sigamos rápido con la otra (ha estado desinteresado, jugando con unos caramelos).

Facilitadora: ¿quién no está de acuerdo con Edison? (Todos indican que lenguaje es la palabra que más se ajusta a la relación).

Facilitadora: ¿En la segunda analogía que relación se establece entre palabra y lenguaje?

Palabra es a lenguaje como hojas es a _____

Nelson: Por medio de las palabras uno se comunica.

Jasmín: La relación es funcional.

Oscar: No estoy de acuerdo, porque palabra y lenguaje es lo mismo.

Álex: Si estoy de acuerdo con Jasmín, porque las palabras se sacan del lenguaje.

Luisa: No estoy de acuerdo, la palabra pertenece al lenguaje. Es parte todo, las palabras las necesitamos para hablar.

Nelson: Las palabras son parte del lenguaje.

Johana: la palabra sale del lenguaje, es parte todo.

Facilitadora: ¿con qué palabra completamos la analogía? ¿Hernán?

Hernán: Palma, porque un árbol es diferente a una palma, es relación de oposición.

Miryan: Esta malo (pero no explica el porqué).

Juan Pablo: Hojas, porque un árbol tiene hojas.

Erika: Las hojas forman parte del árbol.

Alex: ¿Las palabras salen del lenguaje, entonces el árbol sale de las hojas?

Mauricio: No al contrario, las hojas salen del árbol.

Edison: Sale de las semillas, cuando caen frutos.

Alex: Las hojas forman parte del árbol.

Edison: El árbol, está formado por otras partes.

Jasmín: Las ramas, porque forman parte de los árboles.

Luisa: El árbol, no forma parte de las ramas. Creo que es tierra, el árbol forma parte de la tierra.

Diego: Un árbol se vuelve a caer y retoña.

Marisol: Nace de la semilla.

Erika: La palabra que hace falta es árbol.

Nelson: La palabra es a lenguaje como la hoja es a árbol.

Facilitadora: Analicemos la tercera analogía, ¿Cómo se puede completar?

Lenguaje es a hombre como _____ es a perro.

Alex: Lenguaje sale del hombre.

Nelson: El lenguaje le funciona al hombre para comunicarse, o sea que la relación es funcional, por ejemplo yo que no hablo sino español me voy para EEUU, no me sirve allá el lenguaje para nada, porque allá se habla otro idioma. Ruby: Eso se sabe, lo que cambia es el idioma, yo creo que lo que va en la raya es a persona, porque hombre puede ser a perro, porque persona no.

Alex: Oigan a Ruby, está más perdida que embolada y entonces va a quedar lenguaje es a hombre como persona es a pen-o, persona es lo mismo que hombre, lo que dicen ahí es que el lenguaje es el medio de comunicación del hombre, entonces lo que hay que poner es que el perro se comunica es ladrando.

Marisol: Claro ¿cómo la persona va a ladrar?

Ruby: Lo que yo quiero decir es que la relación es funcional, el perro le sirve para cuidar la casa.

Alex: Aquí se está hablando de la comunicación, una persona se sin/e del lenguaje y el perro del ladrido, así se comunica y el hombre se comunica con el lenguaje.

Luisa: Es ladrar, porque cuando por la noche cuida, ladra y el dueño sale a ver qué pasa.

Jasmín: Estoy de acuerdo con Luisa, porque el perro se comunica con el hombre ladrando.

Tiempo de duración: dos horas.

ANEXO No. 6.

Producciones Escritas sobre el Planeta Misterioso del Sujeto Nro. 1.

Nombre: Luisa Fernanda Arteaga Ruiz.

Edad: 10 años.

Grado: Cuarto nivel Básica Primaria.

Escuela: Fabio Zuluaga Orozco.

Primera Narración Agosto 16/95 Mi

Planeta Misterioso

Mi planeta es como una estrella grande y alumbra es misterioso tiene cinco colores que son verde, amarillo, azul, morado, rojo, la gente de aya tiene los hijos en huevos comen gusanos, ratones, culebras, cucarrones, y pájaros, la gente es de color verde parecidos a estraterrestres hay dinosaurios y tiranosaurios hay montañas pero de color rojo hay árboles de color morado y son cuadrados las casas de ellos son naves espaciales no comen con cucharas sino

con uñas de animales la ropa que visten son hojas de árboles ese es mi planeta Perturio [sic].

Segunda Narración Mi Planeta

Misterioso Agosto 28/95

Mi planeta misterioso tiene 16 lados, tiene ocho colores diferentes, los animales todos son del mismo color, el color es verde, los árboles son muy amarillos, sus animales son muy amigables, el cuerpo de la gente es cuadrado, la cabeza es redonda, se comunican de otra manera tienen hijos diferente al planeta tierra, salen de una montaña cada tres meses la montaña también es un misterio el planeta es muy raro y bonito, iluminado de muchos colores [sic].

Ultima Narración Septiembre 6/96

Perturio el Planeta del Misterio

Mi planeta tiene 14 lados dicen que es una figura geométrica muy misteriosa porque tal parece que nadie del planeta perturio ha podido saber cómo se llama esa Figura geométrica aunque traten y estudien no logran conseguir el nombre de la Figura de su planeta pero ellos no se rinden y siguen buscando, ellos los perturianos son muy interesantes aunque no saben casi nada esas -

personas se comunican por medio de los ojos, ellos se miran y así se comunican Fácilmente con solo mirarsen se están hablando, cuando algún terrestre va a visitar ese planeta, tiene que cerrar los ojos, porque los de ese planeta pueden leerle los ojos a un humano, y quien sabe que puedan leer en nuestros ojos, y mal interpretar, porque nadie sabe que nos puedan leer, ellos son muy altos un poco más bajitos que las nubes, sus cabezas tienen 6 lados los ojos 4 lados la boca es muy pequeña y no tienen nariz son muy raros pero muy tiernos y creativos, aunque si alguien los llegara a ver dirian que son muy feos pero si hablan con ellos y conocen como es su vida cambiaban de opinión sobre ellos y pensarían igual que yo en este momento ellos viven libremente no existen casas ni chozas ni nabes no tienen hijos ni por huevos ni por el vientre de la madre sino que salen de una montaña ese es un misterio que nadie ha podido descubrir, cada tres meses sale uno pero algunos mueren los arboles de perturio son tan feos que nadie se acerca a ellos por su mal olor son de color rojo oscuro, ese planeta es muy bonito, iluminado por muchos colores, y quien pudiera ir a conocerlo quedarla encantado como yo, ese es mi hermoso y iluminado Planeta PERJURIO.

Visítelo es muy Hermoso [sic].

ANEXO No. 7.

Producciones Escritas sobre el Planeta Misterioso del Sujeto Nro. 2.

Nombre: María Belarmina López.

Edad: 10 años.

Grado: Quinto nivel Básica Primaria.

Escuela: Álvaro Marín Velasco.

Primera Narración Agosto 10/95 El

Planeta Misterioso "Trusca Trusca guarandai

masabra"

Este planeta es un poco frío por su tierra y su cielo es muy frío, por dentro tiene tierra muy blanca y blanda.

Se diferencia de la tierra porque no tiene arboles, no tiene montañas no tiene países, ni continentes, todo en su rumbo. Su idioma no es como el de nosotros es trusca-guarandayano. Sus habitantes son: uno tiene un ojo y 3 dedos de manos, otros son: una oreja y media cabeza con una pierna y unos cuatro brazos y 7 ojos. Comen comida de chatarra como plata, madera, y desechos que son de su planeta.

Siempre viven como unos reyes, nadie los manda, nadie los obedece porque

ellos hacen su propio trabajo: por supuesto uno se dice: (fs 9d 9 7 7 7) Que quiere decir: Quisiera que mi planeta tuviera algún ser distinto a nosotros y le dijéramos : amigo; Bienvenido a "trusca guarandai masabra" [sic].

Segunda Narración Agosto 29/95

Historia de "Trusca Trusca Guarandai Masabra" hace mil setecientos años

Trusca es una especie de árbol que hubo hace mil años, por culpa de los costropdoides que lo cavaron para que el mal no existiera en el universo, porque para ellos era una amenaza para el mundo; pero para los truscanos (se decia en ese tiempo) era lo único que les quedaba para luchar contra el mal.

Pero los tiempos fueron cambiando ellos pudieron entender que ese árbol si existia moririan de maleficio.

Pasaron quinientos años; y surgió una leyenda hace doscientos años por la cual se llama Guarandai.

Esta leyenda fue así; era la historia de un Hieroclerapico que queria independizar a trusca (o sea llamarla trusca trusca guarandai): desde aquella era los truscanos lo decidieron, pero algo que dijo el Hieroclerapico, que no los dejo decidir si quiera, dijo lo siguiente:

"en mi planeta hubo un animal jabajirafante (que es una mésela cabeza jabali, tronco elefante, extremidades jirafa) que quise llamar masabra por ser bienvenido en mi planeta".

Entonces ellos se impresionaron mucho y al fin pudieron decidir por cual y dijeron; oye tu ser maravillo, nos dejaste sorprendidos por lo cual aceptamos tu preocupación, tu independización, por ello nuestro planeta se va a llamar "trusca trusca guarandai masabra" [sic].

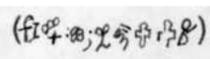
Narración Final Septiembre 7/95 Historia de "Trusca Trusca Guarandai Masabra"

Hace mil setecientos años

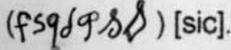
Trusca es una especie de árbol que hubo hace mil años, por culpa de los costropdoides que lo cavaron para que el mal no existiera en el universo, porque para ellos era una amenaza para el mundo; pero para los truscanos (se decía en ese tiempo) era lo único que les quedaba para luchar contra el mal.

Pero los tiempos fueron cambiando los truscanos pudieron entender que ese árbol si existía terminarían muriendo de maleficio. Desde entonces los costropdoides impusieron sus leyes en trusca y los truscanos no tuvieron otro remedio que obedecerles.

Pasaron quinientos años y todo seguía igual, los costropdoides se apoderaban cada vez más de los territorios de los truscanos, pero hace dos mil años surgió una leyenda por la cual se llama guarandai.

Esta leyenda fue así: era la historia de un Hierocleraptico, un enorme gigante a quienes los truscanos querían y respetaban; que quería unirse a trusca (o sea llamarla trusca trusca guarandai, porque guarandai quería decir libertad); desde ese tiempo los truscanos trataron de impedirselo, pero el Hierocleraptico que era muy astuto les habló de un ser que existió en su planeta y dijo lo siguiente: "en mi planeta hubo un animal jabajirafante (que es una mésela cabeza jabali, tronco elefante, extremidades jirafa) que quise llamar masabra por ser bienvenido a mi planeta", el día que llegó el Hierocleraptico le dijo :  que quiere decir; Amigo, bienvenido a Guarandai y si ustedes aceptan mi unión le diremos; Amigo, bienvenido a Trusca Trusca Guarandai masabra y con la unión de él también seremos más fuertes.

Entonces ellos se impresionaron mucho y al fin pudieron decidir aceptar la propuesta de este gigante y digeron: Oye tú ser maravilloso, nos dejaste sorprendidos, por lo cual aceptamos tu preocupación, tu independización, por ello nuestro planeta se va a llamar "Trusca Trusca Guarandai masabra", sus habitantes seguiremos siendo los truscanos y nuestro idioma Trusca- Guarandayano

 [sic].

ANEXO No. 8.**Entrevista.**

Nombre: _____

Edad : _____

Grado : _____

Establecimiento : _____

Estrategia Trabajada : _____

Fecha : _____

1º. ¿Cómo te sentiste en el trabajo de hoy ? _____

2º. ¿Qué fué lo que más te gustó de esta clase ? y por qué?

3°. ¿Qué no te gustó y por qué? _____

4°. ¿Cómo consideras que fué tu participación en la clase del día de hoy?

5°. ¿Qué obstáculos impidieron que tu desempeño fuera mejor?

6°. ¿Haz notado cambios en el trabajo en clase? cuáles?
