

Didácticas
para el Desarrollo del Pensamiento

PROYECTO DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO A INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Directora del Proyecto: Cecilia Buitrago
UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR SANTIPE DE BOGOTÁ



**2000 Instituto Para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico
Alcaldía Mayor de Bogotá**

Dirección General

Clemencia Chiape Hoyos

Subdirectora Académica

María Cristina Dusán De Suárez

Subdirectora Administrativa y Financiera

María Teresa Pardo Camacho

Área de Innovación Educativa

Edgar Torres Cárdenas

Eduardo Galeano López

Área de Comunicación Educativa

María Eugenia Romero Moreno

Coordinadora de Proyecto

Cecilia Buitrage

Fundamentación teórica

Pablo Romero Ibáñez

Entidad asesora

Universidad El Bosque.

Asesores Proyecto

Pablo Romero Ibáñez

Patricia Martínez

Luz Marina Acosta

Eley Austin

Asesor Innovación

Irene Rodríguez

Portada

Yuri Natalia Valencia 4º

CED Nueva Constitución

Corrección de Estilo

Aura Guzmán

Diagramación

Maribel pardo Sotomayor

Ilustración

Estudiantes CED. Nueva Constitución

CED. Santa Cecilia Alta

Número de Ejemplares

1000

Impresión

Afán Gráfico Ltda.



TABLA DE CONTENIDO

Pág.

Pág.

Presentación.....	4	Ejemplificaciones prácticas de la aplicación de la teoría triárquica de Stemberg.....	15
Proceso de Asesoría y acompañamiento.....	5	Síntesis de la aplicación práctica de la teoría triárquica con el tema las señales de tránsito.....	15
Valoración.....	5	Experiencia, gráfico conceptual.....	21
Fundamentación.....	5	¿Qué sucedió con la aplicación de los talleres de la pregunta y la divergencia?.....	24
Sistematización.....	9	Aplicación en el aula de clase de la teoría triárquica en el área de Ciencias Naturales.....	28
Validación.....	9	Una cultura para la comprensión.....	31
Hacia un concepto de pensamiento.....	10	Hacia una cultura del pensamiento.....	39
Aplicación de la metodología triárquica en el aula de clase.....	10	Juego, Ciencia, Arte.....	45
Proceso de Razonamiento Analítico.....	13	Acercándonos a unas conclusiones.....	48
Proceso de Razonamiento Creativo Proceso.....	14	Referencia bibliográfica.....	49
Proceso de Razonamiento Práctico.....	15		



P R E S E N T A C I Ó N

Didácticas para el Desarrollo del Pensamiento es un proyecto de Innovación para asesorar y acompañar Instituciones educativas. Desde esta propuesta se aportan valiosas herramientas didácticas para enriquecer a los maestros en el ámbito teórico y experiencial desde lo emocional y lo racional. Aquí, el estudio del pensamiento divergente y el pensamiento convergente son dos realidades necesarias y fundamentales para alcanzar el aprendizaje significativo en la Escuela.

En este proceso de asesoría y acompañamiento seguimos cuatro etapas así:

1. Valoración, 2. Fundamentación, 3. Sistematización, 4. Validación

La valoración es el primer proceso que emprendemos porque sabemos que ningún compromiso educativo de actualización, de confrontación y construcción de conocimientos, genera experiencias significativas sin el aseguramiento de los afectos entre los participantes en el proceso. Una vez asumida la empatía entre el grupo de trabajo; la fundamentación llega con sentido y comprensión. Sistematizar las experiencias de los encuentros de saberes, las aplicaciones y experimentaciones didácticas en el aula de clase de los maestros; ayuda a valorar y resignificar los procesos de enseñanza aprendizaje en la Escuela. Estos tres anteriores procesos permiten la validación efectiva entre la Escuela y la Universidad.

Las reflexiones y experiencias que aquí se socializan son fruto de un rico encuentro entre las Instituciones CED, Nueva Constitución, CED, Santa Cecilia Alta y la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque. Este ejercicio, es una forma de construir una mejor escuela donde se pase significativamente de la Pedagogía de la Respuesta a la Pedagogía de la Pregunta para aprender a pensar, a valorar y comprender sensiblemente al otro.

PROCESO DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

La experiencia de asesoría y acompañamiento que desde la Universidad El Bosque desarrollamos con los docentes, tiene cuatro procesos claves:

1. Valoración
2. Fundamentación
3. Sistematización
4. Validación

Hemos determinado la **valoración** como la primera fase de nuestro proceso, por considerar la valoración como una realidad fundamental en la vida afectiva y académica del ser humano. Aquí, valoramos al maestro motivándolo, respetándolo, escuchándolo y enriqueciéndolo con teorías de aprendizajes, con procesos de socialización y aplicación de diversos talleres de Creatividad y desarrollo de pensamiento. En esta fase, hemos comprendido con los docentes, que abrazar y besar el espacio del otro es fundamental para asegurar la fraternidad y un excelente ambiente de trabajo y confianza. Si la empatía no se asegura, todo proceso de trabajo e investigación, carece de sentido. Consideramos que esta fase fue asegurada entre nosotros, el grupo de asesores y con los docentes que estamos acompañando.

La Fundamentación es el segundo proceso de esta experiencia de acompañamiento, aquí, en este proceso, estamos confrontando una serie de teorías y programas preocupados por el desarrollo del pensamiento y la creatividad. Algunos de estos referentes son:



1. Desde la Filosofía: E. Kant (cómo conocemos), este filósofo se preocupó por estudiar los procesos de conocimiento, con su mundo nouménico o inteligible dejó al ser humano la preocupación por descubrir lo esencial en las cosas. Su metafísica se preocupa por examinar las condiciones restrictivas del uso empírico de nuestra razón; constituir la fuente del conocimiento sintético a priori; mostrar la independencia de tales condiciones por parte de nuestra razón y con ello la posibilidad del uso absoluto; extender el uso de la razón por encima de los límites del mundo sensible. En Kant, la sensibilidad, el entendimiento y la razón son disciplinas, facultades y elementos trascendentales. Desde esta concepción de disciplina, aborda la dialéctica trascendental, la analítica trascendental y la estética trascendental. Un docente que maneje estos elementos y los pueda interpretar y aplicar al aula de clase, va a poder generar experiencias sensibles de conocimiento en sus niños porque desde el pensamiento Kantiano, con los estudiantes se puede generar una rica dinámica de conocimiento intersubjetivo donde la relación sujeto objeto no es lineal, aquí, la relación es dialéctica, el sujeto observa el objeto, rodea al objeto y se deja rodear por el objeto enriqueciendo así la experiencia perceptiva del niño.

Otros filósofos que fundamentan a este proceso de acompañamiento de Didácticas para el desarrollo del pensamiento en escolares de la Básica son: David Hume (Percepción, idea y realidad), Cioran (fe en el conocimiento y en sí mismo), Dilthey, Heidegger y Max Scheler (búsqueda del conocimiento del fenómeno de la esencia), Edmund Husser (Búsqueda del método de conocimiento), Derrida(Deconstrucción del conocimiento) y Fredric Jameson (Estudio del fragmento esquizofrénico como fundamento estético).

2. Desde la Educación: Bernstein, Daniel Goleman (Emocionalidad del conocimiento), Dr. Claude Steiner y Paul Perry con la investigación que realizaron sobre la Educación emocional, Gregory, Reuven Feurstein con su aporte a la modificabilidad cognitiva en su proyecto de enriquecimiento instrumental, Vigotski, Margarita



ocupó por estudiar los procesos de la preocupación por descubrir los aspectos restrictivos del uso empírico de mostrar la independencia de tales pluto; extender el uso de la razón el entendimiento y la razón son de disciplina, aborda la dialéctica ente que maneje estos elementos cias sensibles de conocimiento en eede generar una rica dinámica de la relación es dialéctica, el sujeto ía la experiencia perceptiva del niño.

de Didácticas para el desarrollo dea y realidad), Cioran (fe en el el conocimiento del fenómeno de (Deconstrucción del conocimiento estético).

onocimiento), Dr. Claude Steiner l, Gregory, Reuven Feurstein con nstrumental, Vigotski, Margarita

de Sánchez, Donna Marie Kabalen, Fernando Savater, Estanislao Zuleta y el programa Mini Arco . En este ámbito, también se están trabajando las reflexiones de Pablo Romero desde sus publicaciones como: Didáctica y Expresión, libro guía HANDS de técnicas artísticas con estudio de los indicadores de logro y sistema educativo de competencias, sus artículos publicados en diversas revistas de educación, el proyecto de Innovación que el coordina : Susurro de la Creatividad y su proyecto de investigación: las Dimensiones de la Educación Artística.

3. Desde la Estética: estamos interpretando y aplicando el pensamiento de Elliot W. Eisner (percepción visual), Omar Calabrese, Howard Gardner, Viktor Lowenfield y Rudolf Arnheim entre otros.

En este proceso de fundamentación, los docentes han admitido lo mucho que se han enriquecido con los postulados de estos autores. Desde esta experiencia estamos construyendo un interesante discurso sobre la importancia de las didácticas del desarrollo del pensamiento en la educación Básica: en la actualidad los docentes admiten el impacto positivo que está generando el proceso de asesorías en sus prácticas educativas.

En esta dinámica, se pretende ampliar el dominio conceptual de los docentes, interrogar la práctica pedagógica y crear ambientes de aprendizaje; en este aspecto, se solicitó a las directivas de las dos Instituciones la entrega de diferentes materiales en audio, video, libros y programas existentes en las Instituciones para que sean utilizados en el desarrollo del proyecto y se complementen con los referentes teóricos que la Universidad les está socializando y entregando mediante talleres y ricas confrontaciones teóricas y prácticas.

Desde este proceso de acompañamiento, el docente no sólo recibe fundamentación teórica, también se compromete a leer y a confrontar su saber con la de otras teorías y pensadores; además, este ejercicio debe llevarnos a generar nuevas dinámicas didácticas que enriquezcan los procesos de innovación ya desarrollados por los docentes en sus espacios académicos. En este compromiso de generar ideas didácticas, de diseñar



nuevos talleres, guías y reflexiones didácticas para el desarrollo del pensamiento divergente y convergente, hemos actuado con prudencia respetando y valorando los valiosos aportes experienciales de los maestros. Somos del concepto de que el maestro hace rato dejó de ser un administrador de currículo; por el contrario, si aún quedan maestros pasivos, también es cierto que existe un numeroso grupo de maestros innovadores preocupados por construir una escuela del aprendizaje significativo.

En las primeras sesiones de trabajo con los maestros, se escucharon sus inquietudes, anhelos, temores y expectativas; posteriormente se diseñó un plan de trabajo basado en las necesidades de las dos Instituciones asesoradas y acompañadas. Luego les compartimos unas reflexiones, teorías y talleres diseñados por el equipo asesor de la Universidad El Bosque a los que les sugerimos una tarea sencilla: Aplicar los talleres de la Pregunta, la Percepción y la Divergencia*. Ellos lo hicieron y con resultados mayores a los esperados. En esta dinámica de trabajo no sólo aplicaron las teorías y los talleres propuestos, sino que además, diseñaron sus propios talleres para la expresión gráfica y conceptual, los aplicaron y experimentaron la emoción del aprendizaje significativo desde sus propias propuestas didácticas (por ejemplo, la portada de la cartilla es de una niña de 4°).

En este proceso de fundamentación, trabajamos con excelentes resultados nuestra propuesta de interacción de la teoría Triárquica de Sternberg. Después de varios ejercicios prácticos en las sesiones de trabajo, nos comprometimos con los maestros de las Instituciones educativas asesoradas a preparar la clase de cada día desde una metodología Triárquica donde el proceso de razonamiento Analítico, Práctico y Creativo, estuviesen sensiblemente integrados en una sola dinámica de enseñanza aprendizaje. Así fue, y los resultados

* Cfr. ROMERO Pablo Susurro de la Creatividad Bogotá IDEP 2000

nimiento divergente y convergente, experiencias de los maestros. El grupo de currículo; por el contrario, si grupo de maestros innovadores inquietudes, anhelos, temores, necesidades de las dos Instituciones y talleres diseñados por el equipo sencilla: Aplicar los talleres de la mayores a los esperados. En esta sino que además, diseñaron sus antaron la emoción del aprendizaje la cartilla es de una niña de 4º).

datos nuestra propuesta de inter- cios prácticos en las sesiones de asesoradas a preparar la clase de to Analítico, Práctico y Creativo. endizaje. Así fue, y los resultados

conceptuales, metodológicos y experienciales fueron realmente significativos.

Otra forma de fundamentación ha sido mediante los encuentros académicos en el auditorio de la Universidad El Bosque. Allí, con el aporte de diversos especialistas en Innovación, Didáctica, Desarrollo de Pensamiento y sistemas de evaluación, hemos cuestionado nuestras propias prácticas educativas y la de los docentes asesorados.

En este proceso de asesorías, los docentes han manifestado su anhelo de publicar sus experiencias y aportes a la educación: Referente importante que indica crecimiento en la autoestima, sentido de pertenencia y fe en sí mismos. Hoy saben que lo que piensan y hacen es novedoso y valioso.

El proceso de Sistematización Se hace con las reflexiones, diseños, trabajos y aplicaciones que los maestros acompañados realizan, como también, los ejercicios desarrollados por sus niños. Esta clasificación, interpretación y valoración de los trabajos de los maestros y de los niños, se hace desde una rica experiencia de valoración y confrontación de sus aportes. Aquí, las reuniones semanales con el equipo de trabajo es de gran valor puesto que allí, acordamos en forma consensuada y argumentada sobre los trabajos y experiencias de los maestros y estudiantes que realmente son significativos.

En el proceso de Validación el trabajo es interdisciplinario y se desarrolla en conjunto con los docentes de las instituciones desde las evaluaciones del proceso realizado por los mismos niños protagonistas de esta experiencia. En consecuencia, se producen acuerdos sobre lo que realmente debe mantenerse o debe mejorar o cambiarse.

El trabajo de DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN ESCOLARES DE LA PRIMARIA está en el compromiso de colaborar en la construcción de una mejor Colombia donde la razón sean una sola y efectiva realidad de fraternidad, comprensión, conocimiento, arte y cultura.



Hacia un concepto de Pensamiento

Se entiende por pensamiento, el proceso cognoscitivo que está dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, y que constituye el reflejo mediato y generalizado de la realidad.

Asumir el pensamiento convergente (lineal, vertical, natural, lógico) y el pensamiento divergente (lateral: resolver un problema desde muchas opciones) como compromiso cotidiano en los procesos de enseñanza aprendizaje, es optar por una formación multidimensional donde no se excluye ni se prioriza un proceso de pensamiento sobre el otro. Desde esta concepción, los ejercicios de razonamiento analítico, creativo y práctico se asumen como realidades esenciales para potenciar el Pensamiento Creativo.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TRIÁRQUICA EN EL AULA DE CLASE

Nuestro equipo de trabajo propone la teoría Triárquica de Robert Sternberg como metodología sensible para hacer realidad el aprendizaje significativo. En esta forma de trabajo, se asumen tres procesos de razonamiento como ejes articuladores de las experiencias de enseñanza aprendizaje.

I. El proceso de Razonamiento Analítico:

Desde este proceso, el maestro puede generar una rica dinámica de enseñanza aprendizaje sobre el acto de observar, resumir, sintetizar, interpretar, codificar, decodificar, comparar, confrontar, contrastar y argumentar; de esta forma, nuestros estudiantes aprenden a dar razones de su pensamiento. Lo que se busca en esencia en este proceso, es la *Comprensión*.



La búsqueda de lo esencialmente
pensamiento divergente (lateral):
no en los procesos de enseñanza
excluye ni se prioriza un proceso
razonamiento analítico, creativo
amiento Creativo.

EN EL AULA DE CLASE

g como metodología sensible para
en tres procesos de razonamiento
enseñanza aprendizaje sobre el acto
ar, confrontar, contrastar y argu-
pensamiento. Lo que se busca en

En el proceso de razonamiento analítico, los niños y niñas pueden asumir una información desde múltiples formas, mediante la aplicación de diversas metodologías didácticas; por ejemplo, se pueden utilizar los sistemas de lectura real que consiste en aprender a determinar los temas y subtemas en un texto literario o audiovisual, se aprende además a separar las proposiciones de un texto y clasificarlas por temas o subtemas.

Este ejercicio, es un juego divertido que le permite al niño enriquecer su competencia enciclopédica y su capacidad intertextual. Una herramienta didáctica valiosa que también se puede utilizar son las estructuras de los niveles de lectura; al respecto existen diversas propuestas, una de ellas es la de *Susurro de la Creatividad* que consiste en cuatro pasos básicos que se determinan así:

a. **Nivel Explícito:** es para conocer el texto y sólo el texto desde lo explícito sin plantear opiniones o comentarios subjetivos. Este primer nivel requiere de una rica estrategia didáctica que comprometa afectiva y académicamente al estudiante con el texto, ya sea un cuento, una historia, una experiencia o un programa de televisión, video, teatro, paseo u otra experiencia. Recuérdese que desde esta experiencia de lectura, todo lo que nos rodea constituye un texto. Este primer nivel de lectura nos permite aprender a respetar la intención explícita del texto.

En este primer nivel se aprende a determinar las proposiciones y macro posiciones del texto, las temáticas y sus relaciones proposicionales. Aquí, los mapas conceptuales y las estructuras gráficas de resumen se constituyen como herramientas claves para desnudar la literalidad del texto.



b. Nivel Interpretativo: Desde este nivel, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a inferir, interpretar el texto, a leer entre líneas y a realizar ejercicios de explicitación de la intención del autor. En este nivel, los estudiantes comprenden que interpretar no es contar lo que se le ocurra o lo que ellos consideren que debe ser o lo que pueden entender. Interpretar, sería ir más allá de la literalidad del texto; en este nivel comprendemos que en toda realidad existen situaciones explícitas e implícitas que nos hablan si las interpelamos. Desde esta reflexión, el nivel Interpretativo permite desnudar lo oculto para profundizar, determinar, caracterizar, categorizar, clasificar y valorar situaciones. En este proceso las estructuras gráficas, como los mapas conceptuales como los mentefactos conceptuales se convierten en herramientas claves para atrapar la esencia del texto en sus posibilidades conceptuales que permiten aprender a organizar la información, a determinar su origen, a caracterizar el concepto, a clasificarlo y a determinar que no es el concepto, pero en relación a su origen semántico. Vivir el nivel interpretativo, es entender el texto para vivir la experiencia de la comprensión, y quien comprende ama.

c. Nivel Analítico: Este nivel permite que los estudiantes comparen el texto o la situación que se está viviendo con otros textos. Desde este nivel, se desarrolla la capacidad intertextual y se aprende a realizar paralelos críticos. Aquí, la confrontación y la clasificación son realidades que enriquecen la cognición del estudiante. En este proceso de lectura, se pueden desarrollar ejercicios de confrontación donde los y las estudiantes se divertirían con el proceso; desde esta preocupación los talleres de la Percepción de Susurro de la Creatividad, se constituyen en herramientas didácticas que complementan las teorías y ejercicios de interpretación. Aquí, los paralelos gráficos se convierten en herramientas claves para vivir la intertextualidad.

En la oportunidad de aprender a explicitación de la intención del autor lo que se le ocurra o lo que sea ir más allá de la literalidad del lenguaje explícitas e implícitas que el lenguaje permite desnudar lo oculto de las situaciones. En este proceso los conceptos se convierten en ideas conceptuales que permiten explicar el concepto, a clasificarlo y a aplicarlo. Vivir el nivel interpretativo, es aprender a amar.

En el texto o la situación que se presenta el estudiante debe tener una actitud intertextual y se aprende a aplicar en realidades que enriquecen la vida. Ejercicios de confrontación que permiten a los estudiantes apropiación los talleres de la Percepción que complementan las actividades que invierten en herramientas claves

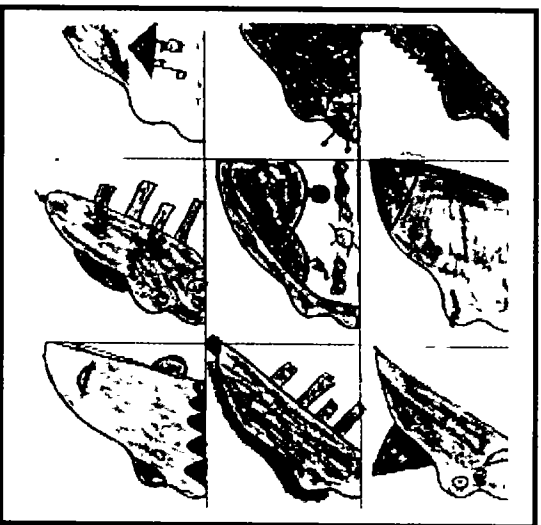


Asegurar la libertad de expresión en la escuela, es propiciar espacios y experiencias creativas.

permite al docente replantear sus sistema de trabajo para mejorar su relación académica consigo mismo y con los estudiantes; esta experiencia permite empezar a vivir procesos de lectura crítica que nos lleve a penetrar en el contenido del texto, conociendo a fondo sus conceptos, elementos, interrelaciones y sus estructuras. Desde esta experiencia se aprende a ver la televisión desde otra óptica, donde los y las niñas no vuelvan a ser receptores pasivos; por el contrario, cuestionarán las imágenes que reciben, las valorarán y podrán exponer su propio juicio sin dogmatizar o endiosar la televisión.

2. Proceso de Razonamiento Creativo: Desde esta dinámica educativa se busca fundamentalmente el afinamiento de la percepción, el aprendizaje de la inferencia, aprender a proponer superando los múltiples temores que nos rodean, se aprende a valorar lo propio y lo del otro. Imaginar, soñar, idear y diseñar son

d. Nivel valorativo: Desde este nivel se tiene la oportunidad de producir, generar nuevas ideas, nuevos mundos simbólicos, nuevas expresiones pictóricas y múltiples ideas propias del paradigma del lector. Este nivel es fundamental para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente. Aquí, las estrategias didácticas del juego, de lo lúdico son importantes para el despliegue de la imaginación. La visita a una exposición de arte, apreciar un video, un programa de televisión. u observar un cuento dramatizado, pueden ser un pretexto para inducir al estudiante a la generación de nuevas ideas. En este proceso, los aportes de los talleres de la divergencia de Susurro de la Creatividad son fundamentales para conducir a las y los estudiantes a expresar sus propias ideas. Esta herramienta, le



Taller de Divergencia desarrollado por
Jenny Lorena de 3° del CED Nueva

Constitución

nuestras propias aplicaciones. Algunas estrategias didácticas que aconsejamos desde el proceso de razonamiento práctico es la ejercitación constante de laboratorios, ensayos, experimentos y la aplicación de métodos de interpretación de información.

En la aplicación de la metodología Triárquica que proponemos, hay que evitar utilizarla como niveles o etapas; por el contrario, se puede iniciar el ejercicio de una clase desde el proceso de razonamiento creativo o el analítico; lo importante es la comprensión y aplicación de la temática en curso.

realidades propias de este proceso. Estar alerta en estado divergente es el requisito esencial de esta experiencia. Aquí lo fundamental es el aprender a INNOVAR. Algunos ejercicios didácticos que aconsejamos para el despliegue de la creatividad son las dinámicas de manipulación del miedo, talleres de Inferencia, de Divergencia, de Percepción, de Asombro, de Incertidumbre y de Pensar la Imagen.

3. Proceso de Razonamiento Práctico: Este proceso se preocupa porque los y las niñas apliquen lo que han aprendido; ayuda además, a digerir mejor el conocimiento. Hoy, cuando se habla de educar en competencias, lo que se busca es esto, saber que hacer con lo aprendido en el aula de clase sin maltratar el entorno natural y artificial. En

este proceso de razonamiento se busca aprender a poner en práctica algo, a aplicar, a interconectar una idea con otra, a seguir instrucciones, a demostrar como funciona algo y a auto revisar en forma crítica

estar alerta en estado divergente
ciencia. Aquí lo fundamental es el
icios didácticos que aconsejamos
on las dinámicas de manipulación
Divergencia, de Percepción, de
isar la Imagen.

ático: Este proceso se preocupa
e han aprendido; ayuda además,
y, cuando se habla de educar en
o, saber que hacer con lo apren-
el entorno natural y artificial. En
sca aprender a poner en práctica
idea con otra, a seguir instruccio-
Y a auto revisar en forma crítica
nos desde el proceso de razona-
entos y la aplicación de métodos
e evitar utilizarla como niveles o
ceso de razonamiento creativo o
curso.

EJEMPLIFICACIONES PRÁCTICAS DE LA APLICACIÓN DE LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE STERNBERG

Desde los procesos de asesoría y acompañamiento a las Instituciones educativas distritales, algunas prácticas de enseñanza aprendizaje desarrolladas por ellos, se plantearon así:

DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

AUTORAS:

YOLANDA PINTO Y DORA BEATRIZ CASTILLO

ÁREAS:

ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS

TEMA:

LAS SEÑALES DE TRÁNSITO Y SU IMPORTANCIA.

PROPÓSITO:

MANEJO ADECUADO DE LAS SEÑALES DE TRÁNSITO Y SU IMPORTANCIA EN LA VIDA COTIDIANA.

INSTITUCIÓN:

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL NUEVA CONSTITUCIÓN
JORNADA MAÑANA
GRADO TERCERO

RAZONAMIENTO ANALÍTICO

Desde este procedimiento, los niños consultaron, resumieron, sintetizaron y analizaron. De esta forma determinaron y concluyeron sobre:

1. Las señales de tránsito y su importancia.
2. Clasificación de las señales de tránsito.
3. Empleo de ellas en la vida cotidiana.

RAZONAMIENTO CREATIVO

En esta experiencia, los estudiantes elaboraron señales de tránsito haciendo uso de diversos materiales como: cartulina, papel celofán, palitos de madera, marcadores, etc.

RAZONAMIENTO PRÁCTICO

Teniendo en cuenta las señales elaboradas, los estudiantes realizaron un juego y le dieron diversos nombres como:

“ Ahora comienza la diversión ”

“ Las señales de tránsito y su función ”

“ El fantástico juego de las señales de tránsito ”



y analizaron. De esta forma deter-

Instrucciones del juego:

Unos niños hacen el papel de conductores, otros atienden un restaurante, otros atienden la gasolinera, otros manejan el carro tanque, otros manejan taxis para llevar la mercancía al restaurante, unos sostienen el semáforo; en cada lugar se ubica una señal de tránsito informativa; también hay peajes; aparecen ambulancias para el caso de presentarse un accidente por no respetar las señales de tránsito; los conductores avanzan por los sitios asignados como vías, en sus recorridos se observan varias señales de tránsito como: doble vía, curva a la izquierda, curva a la derecha; otras señales informativas como teléfonos, parqueaderos, etc. Los alumnos llevan dinero que ellos mismos elaboraron y comienza el juego.

Cada uno asume su papel. Los conductores utilizan los sitios asignados y emplean según sus necesidades las señales informativas como el teléfono, si necesitan gasolina, pagan peajes, pagan en el lugar debido y cobran los servicios prestados: Así, cada estudiante compra, paga y da cambio, manejando de esta forma la moneda y aplicando así, la matemática.

Recursos empleados para el juego

- .. Señales de tránsito.
- .. Carros.
- .. Billetes
- .. Piedras, palos, marcadores
- .. Espacio escogido para el juego. (cancha exterior del colegio)



Nataly Jimeth Herrera
Rodríguez

Reflexión:

¿Cómo se sintió preparando la actividad?

Con mucha expectativa; nos planteamos muchas preguntas, por ejemplo:

¿Que irá a suceder con el juego?

¿ Irán a desempeñar en la mejor forma cada uno su papel asignado?

¿Se presentarán muchas dificultades en el desarrollo del juego?

¿El espacio será el adecuado para la realización del juego?

Resultados de la clase

Resultaron muchas sorpresas como:

1. Algunos niños manejan muy bien el billete.
2. Muchos padres de los niños tienen que ver con el transporte, por lo cual les fue fácil apreciar el verdadero sentido de los procesos, tanto en el restaurante, como en los otros lugares recorridos.
3. Se observó en los niños mucha motivación por el juego.
4. Algunos niños trataron de engañar a los otros, pero éstos, resultaron más ágiles.



5. Unos niños no sabían manejar el dinero y terminaron sin nada.
6. Según el oficio desempeñado terminaron o muy contentos, o muy aburridos como el que atendía el teléfono, pocos fueron a llamar, por lo cual obtuvieron poco dinero.
7. Los más favorecidos fueron los de los restaurantes y los vendedores de gasolina.
8. Mediante el juego se suscita mucha polémica sobre el desempeño de diferentes oficios, la mayoría querían ser conductores.
9. El juego dio las posibilidades de infundir valores como la honradez, la convivencia pacífica, el respeto por el espacio, etc.

Conclusiones al terminar el juego

Opiniones de los estudiantes teniendo en cuenta la pregunta.
-¿Cómo le pareció el papel que asumió en el juego?

Karen: El papel que asumí en el juego pensé y sentí que era mi responsabilidad, y ¿saben por qué? Porque mi puesto era el de enfermera.

John: Me pareció chévere porque gané mucha plata.

son más ágiles.

o cual les fue fácil apreciar el
en los otros lugares recorridos.

Hans: Yo tenía plata y con ella compré comida en el restaurante, pagué multa porque me estacioné mal; esto hizo que peleara con el señor que cuidaba.

Diego: La verdad regular; la pasé muy chévere yo hice de conductor.

Andrea: Muy bien, trabajé mucho en el restaurante, recibí mucha plata.

Luisa: Me pareció bien; las señales de tránsito son importantes para los carros y peatones; mi papá es conductor y tiene taller de mecánica.

Omar: Me pareció bien el papel que me tocó hacer. Manejaba un carro tanque; llevaba gasolina a donde Diego que tenía estación de gasolina.

Geraldin: Mi papel era el del semáforo; no tenía que hacer partes, solo levantar y bajar el semáforo para que los carros avanzaran o se detuvieran.

Carlos: Mi papel era el de conductor y me gustó; yo hacía caso de todo lo que me decían las señales de tránsito.

Vanessa: Me pareció muy chévere, yo era enfermera; recogíamos en las ambulancias a los enfermos y los llevábamos al hospital; comíamos muchas hamburguesas en el restaurante, los enfermos poco pagaban, nos tocaba atenderlos gratis.

Laura: Yo atendía el restaurante, llegaban los conductores; compraban comida y no pagaban bien; otros se escapaban y no pagaban.

Ingrid: Yo atendía la gasolinera, gané harta plata y comprábamos gasolina para volverla a vender; eran muy rateros los de la gasolinera nos decían los conductores, les cobrábamos mucho.

Miyor: Me pareció muy divertido. Yo cuidaba el parqueadero.

Oscar: Llevaba la comida al restaurante, me pagaban muy bien; me cobraron multa porque no atendí un llamado de atención de un semáforo.

Lizette: Yo trabajé en el restaurante, hacía mucha plata.

Cindy: Mi papel era atender el teléfono público, llamaron poco; estaba muy aburrida.



multa porque me estacioné mal; esto

los carros y peatones; mi papá es

tanque; llevaba gasolina a donde

levantar y bajar el semáforo para que

que me decían las señales de tránsito.

as ambulancias a los enfermos y los

nte, los enfermos poco pagaban, nos

comida y no pagaban bien; otros se

ina para volverla a vender; eran muy

mucho.

obraron multa porque no atendí un

muy aburrida.

EXPERIENCIA GRÁFICO CONCEPTUAL

GRADO CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA
PROFESORA

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
EULALIA RUBIO DE SERNA
AREA DE ESPAÑOL
JORNADA DE LA MAÑANA

LOGRO: Utiliza palabras homófonas dentro de composiciones libres.

- a) Los alumnos seleccionaron palabras homófonas. Buscaron el significado en el diccionario de estas palabras. Concluyeron su oficio de acuerdo a su escritura; así, sería su significado (procedimiento analítico).

- B) De algunas palabras homófonas seleccionaron las 'palabras ola y ¡hola! Con ellas crearon su cuento, después de saber su significado. Esta composición estuvo acompañada de gráficos (procedimiento creativo).

Below the illustration, there are several lines of text written in a cursive, handwritten style, which appears to be a student's composition. The text is partially obscured by a large black ink blot at the bottom of the page.

Conto

¿Cómo van un día
 mi sistema 7 no van
 cuando así todo para que
 de hacer que van.

¿Cómo de un tiempo luego
 7 momentos más tarde 7
 por ver la amara
 en su temple 7 verla
 para



¿Cómo de un tiempo 7 para
 que la Olla todo tiene que
 habido a su refugio después
 que enojada a su hijo se
 quiere matar 7 le dice
 los que van por hacer cuando
 7 de ella después de unos
 tiempos se acostumbraron
 a vivir todos 7 como Tem
 Olla todo entonces se
 cuando



La Olla le dice 7 después
 cuando se cruzó a vivir
 etc.
 La Olla todo ya había
 pasado 7 la Olla que le
 quería a vivir todo lo
 habido a ella la
 Olla todo se cruzó a ella
 se que se cruzó a ella
 7 conplacencia muchísimas
 de ser mi



¿Cómo de un tiempo 7 para
 de que se cruzó a ella
 Olla 7 conplacencia muchísimas
 de ser mi
 por el tiempo de sus
 y las 7 fueron las frías
 cuando




¿Cómo de un tiempo 7 para
 ella cuando ella se cruzó
 cuando se cruzó a ella
 hacer del mundo tiene
 al por para poder aprender
 luego que de todo el mundo
 cuando se cruzó a ella
 la Temple de la Olla, sin tener
 como cuando ella se cruzó
 cuando se cruzó a ella



En este proceso de trabajo, lo más importante fue el gran entusiasmo con que los niños y maestros vivieron la experiencia

Dar libertad de expresión y valorar el trabajo de los y las estudiantes desde su propia individualidad, es fundamental para alcanzar el aprendizaje significativo en la escuela

¿Por qué hablas de diez
 días malos? ¿Eso es malo?
 Siempre no voy a que
 hacer de mucho hacer
 que para poder aprender
 uno que no sabe si con
 la ayuda de la familia
 también aprende, sin tener
 con mamá con la que me
 quiero con o estoy?



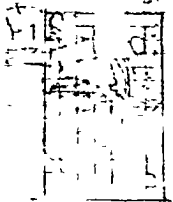
En este proceso de trabajo, lo más importante
 fue el gran entusiasmo con que los niños y maes-
 tros vivieron la experiencia

Dar libertad de expresión y valorar el trabajo de
 los y las estudiantes desde su propia individua-
 ción, es fundamental para alcanzar el aprendiza-
 je significativo en la escuela

Armaron oraciones mediante recortes de palabras homófonas (procedimiento práctico).

Yo me voy a ir a la escuela
 a estudiar con el profesor
 que me enseñó a leer y a escribir
 y a hacer los deberes que me
 da el profesor. Yo me voy a
 ir a la escuela a estudiar con
 el profesor que me enseñó a
 leer y a escribir y a hacer los
 deberes que me da el profesor.

Seguí, cuando yo escribo
 palabras con fedre, como
 controlo por ver la playa
 y las cosas del mar. Como
 que usted dice que voy
 a ir a la escuela a estudiar
 con el profesor que me enseñó
 a leer y a escribir y a hacer
 los deberes que me da el profesor.



Yo me voy a ir a la escuela
 a estudiar con el profesor
 que me enseñó a leer y a escribir
 y a hacer los deberes que me
 da el profesor. Yo me voy a
 ir a la escuela a estudiar con
 el profesor que me enseñó a
 leer y a escribir y a hacer los
 deberes que me da el profesor.

Yo me voy a ir a la escuela
 a estudiar con el profesor
 que me enseñó a leer y a escribir
 y a hacer los deberes que me
 da el profesor. Yo me voy a
 ir a la escuela a estudiar con
 el profesor que me enseñó a
 leer y a escribir y a hacer los
 deberes que me da el profesor.

ALGUNAS RESPUESTAS CONCEPTUALES DE LOS ALUMNOS DE 4º B:

Juan P. García: 11 años:

“ Sentí que la composición era una realidad y yo me había incluido en el cuento, y todo lo de acá se convertía”

Julio Cesar Sánchez: 9 años:

“ me pareció muy buena la estrategia por que me enseña a diferenciar la hola y la ola, también me enseña a escribir bien y la ortografía bien bonita.”

Ledy Natalia Beltrán H.: 9 años:

“cuando hicimos la estrategia de ola , Hola yo sentí muchos pensamientos lindos y fue muy lindo ese cuento” .

Laura Rodríguez Días.: 9 años:

“Yo sentí una composición que me salió de la mente, muy chévere ese ejercicio se trataba solamente de pensar para componer” .

Jorge Steven.: 9 años:

“me sentí muy entusiasmado, feliz por inventar un cuento tan bonito y creativo” .

Julieth Catalina Real.: 9 años:

“Me sentí como si me pasara a mí lo que escribía, me sentí alegre cuando escribía cosas alegres y triste cuando escribía cosas tristes” .

Desde esta experiencia, tanto maestros como estudiantes se sienten compenetrados en lo afectivo y en lo académico lejos de la relación vertical, maestro estudiante.

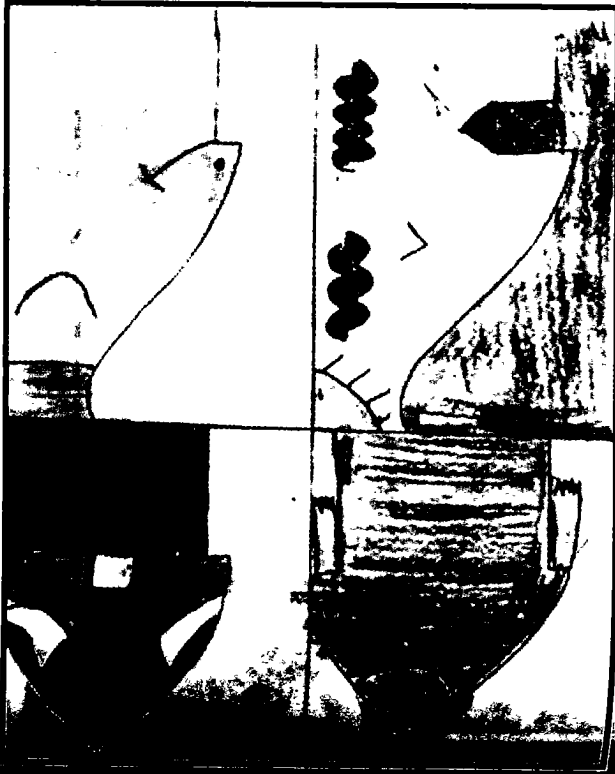
¿Qué sucedió con la aplicación de los talleres de la Pregunta y la Divergencia?

En este proceso *, no sólo se aplicaron talleres propuestos por la Universidad El Bosque, sino que además los maestros del CED. Nueva Constitución y CED. Santa Cecilia Alta, propusieron y crearon sus propios talleres que al aplicarlos a la dinámica del aula de clase, arrojaron excelentes resultados. Obsérvense algunos de ellos.

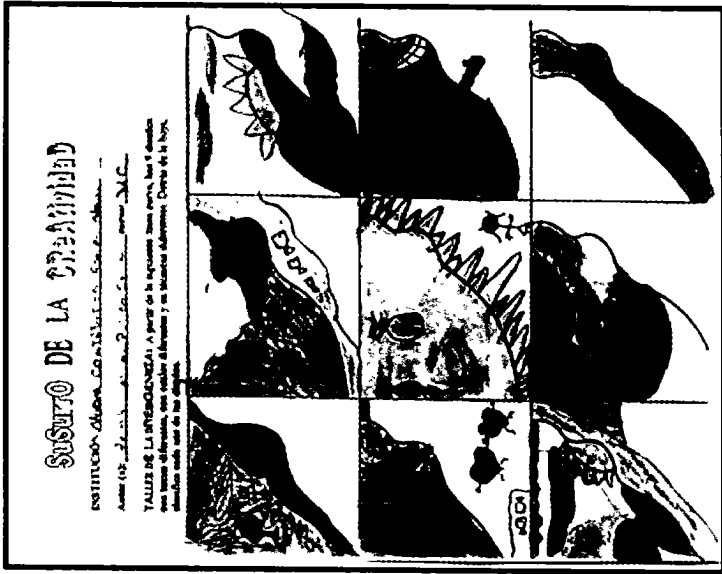
* Interpretación y aplicación de Susurro de la Creatividad



propuesto por la asesoría de la Universidad El Bosque.



VIVIANA PULIDO 5º



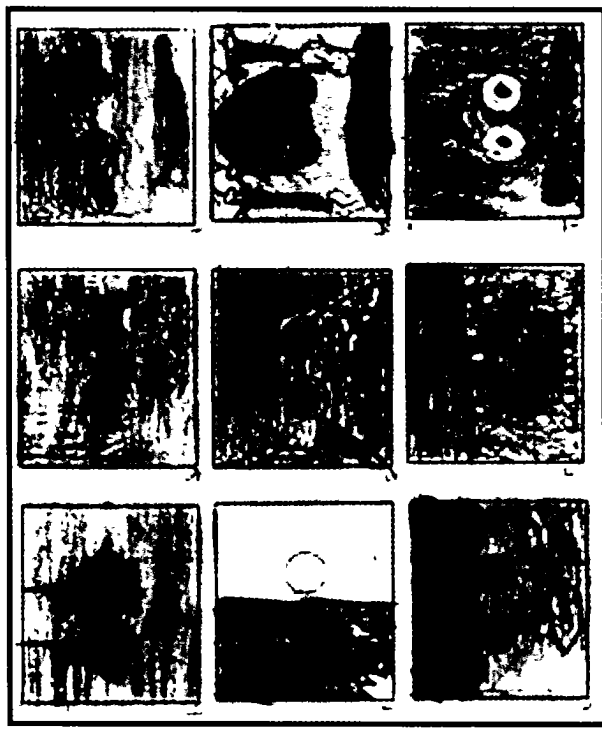
SUSITO DE LA CREATIVIDAD

INSTITUTO ALBANO, Calle 138 No. 26-39, Bogotá, D.C.

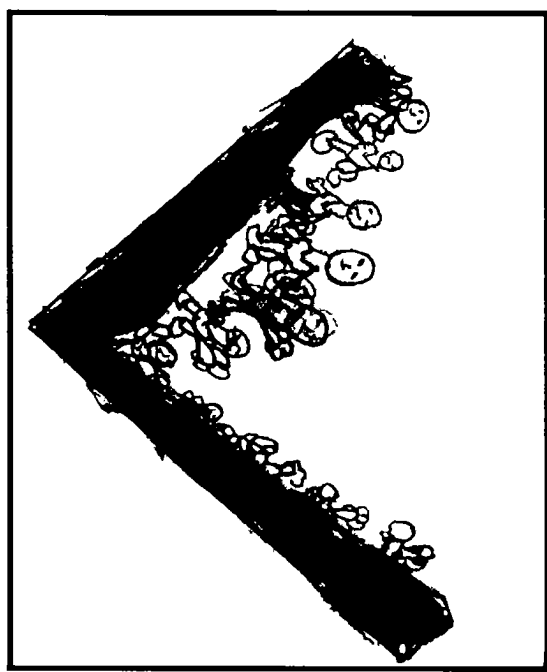
VALLE DE LA INDEPENDENCIA: A parte de la impresión, los autores, los 9 dibujos son temas elaborados, con ayuda de alumnos y de Maestros Alumnos, Colegio de la Cruz, Bogotá, en el año de 1980.

Yeimi Carolina Pulido 3º C.

Taller diseñado y aplicado por la maestra EULALIA RUBIO del CED. NUEVA CONSTITUCIÓN

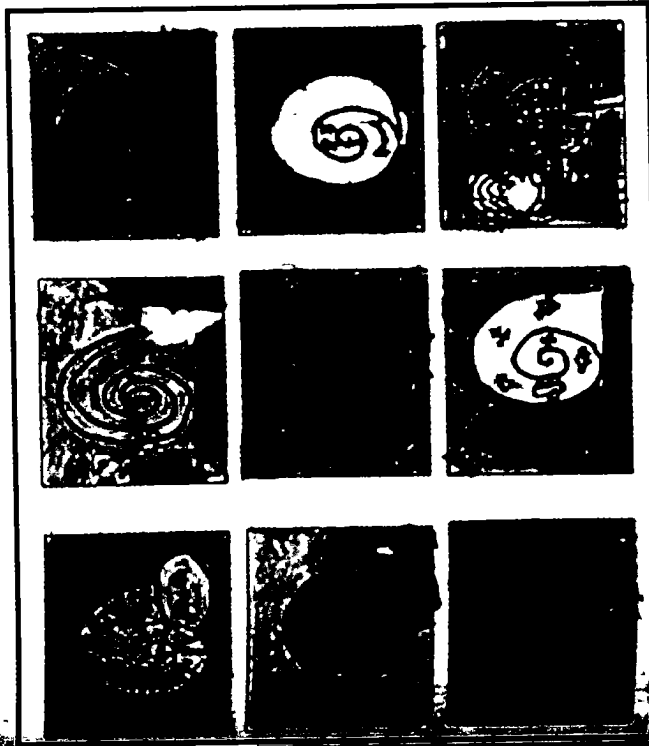


Jilith C. Real 4° CED, Nueva Constitución

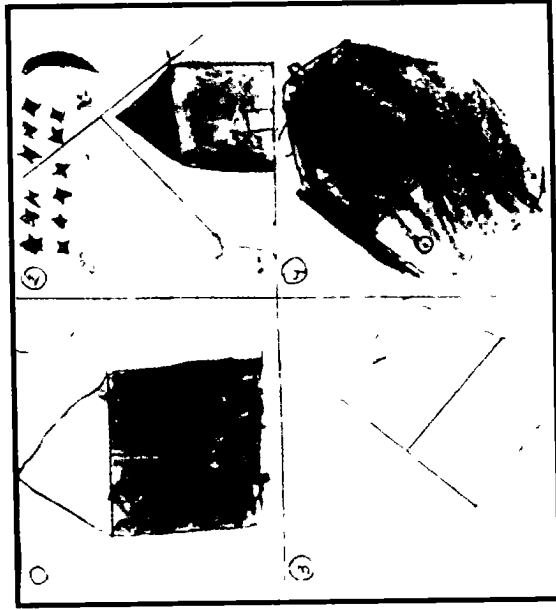


Juan Sebastián 2°

Ahora, la expresión es libre, sensible y creativa.



Yuri Natalia Valencia 4º



Andrés Iglesias 2ºB

APLICACIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA TEORÍA TRIÁNGULICA EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES.

TEMA: Importancia del aire en la vida.

GRADO: Segundo.

EDAD: Niños entre 7 y 8 años.

PROPÓSITO: Inculcar a los niños la importancia del aire en la vida de los seres vivos.

1. PROCESO ANALÍTICO:

- a. Ejercicios físicos para que los niños concluyan la importancia del aire en los seres vivos.
- b. Ejercicios de charlas para intercambiar ideas sobre la temática.
- c. Experimentos : En frascos introdujeron plantas y animales, los cuales fueron tapados herméticamente. Ellos comprendieron la importancia del aire en la vida de las plantas y los animales. Al observar cómo las plantas morían cuando se les corta el aire, por ejemplo, en el ejercicio de los frascos tapados herméticamente.

2. PROCESO CREATIVO:

- a. Elaboración de una cometa y salida al parque para elevarla.
- b. Trabajo creativo de un globo, delineado en lana; los niños trabajaron en el globo, y hubo diversidad en los trabajos.
- c. Elaboración de un ringlete. Luego de elaborarlos en papel silueta, hubo una carrera de ringletes para que los niños concluyeran que el movimiento se debía al aire.



3. PROCESO PRÁCTICO:

- a. Charlas sobre contaminación del aire, y su repercusión en la vida del hombre.
- b. Redacción de textos libres sobre la temática ¿Si yo fuera aire, qué haría?.
- c. Trabajo en valores: respeto a la vida, dado que la mayoría escribió que le quitaría el aire a los guerrilleros.

RESULTADOS

Sorprendente cómo los niños trabajan y piensan, cuando hay actividades. Es notorio cómo repercuten los problemas de la vida nacional.

Cuando los trabajos, son prácticos los niños muestran interés y creatividad; exigen más trabajo y hay competencia. ¿Cómo nos sentimos?

Hubo mucha motivación al ver los resultados de los niños, aumentan los deseos de seguir innovando.

LILIA PALENCIA, AMPARO PERDOMO, MARIA SANDOVAL

TEXTOS LIBRES EL NIÑO Y LA COMETA

El niño está volando la cometa con el viento, el águila cogió la cometa y la echó al agua, el niño fue a la casa que quedaba en la montaña; fueron a pescar y encontraron la cometa y fueron a la montaña a volar , el viento se llevó la cometa se pusieron a pelear, el niño cogió la cometa y la escondió y se pusieron a buscarla, el niño se estaba riendo, el niño se escondió y el águila se hizo amiga con el viento y el niño y juntos volaron la cometa y colorin colorado este cuento se ha terminado.



SI YO FUERA AIRE ¿QUÉ HARÍA?

Le daría aire a la gente ayudar a los árboles para que no me contaminen, levantaría a los ladrones, levantaría a la tierra para que la gente no se contamine de bacterias, les daría viento para que no se quemem con el sol, sacaría la basura de los ríos, ayudaría a los árboles para que saquen muchos frutos, acabaría con los guerrilleros para que no maten más.

Reflexión: Lo novedoso en las aplicaciones de estos ejercicios no radica en motivar a los niños a escribir, puesto que esto es una práctica que de una o de otra forma se da en la escuela. Aquí, lo nuevo se centra en la aplicación sensible de la teoría Triárquica y en el replanteamiento de la relación maestro estudiante donde nos esforzamos por alejarnos de las relaciones verticales para asumir una relación de amistad pero de respeto y valoración de sí y del otro. El grupo de asesoría y acompañamiento de la facultad de Educación de la Universidad El Bosque, está en el compromiso de construir una sociedad donde volvamos a sorprendernos – como dice Cioran- con el sentido profundo de nuestra individuación luchando por ser más de lo que somos, pero con el otro desde una real y sensible experiencia con el Nosotros.

Experiencia desde el Asombro

Desde las múltiples dinámicas motivadas por el equipo de asesoría y acompañamiento, se encuentran las de Percepción, Inferencia, Divergencia, Incertidumbre y recuperación de la capacidad del Asombro. Entre los logros más destacados que valen la pena rescatar en esta experiencia de asesoría y acompañamiento, es el



haber alcanzado un alto grado de empatía y compromiso de trabajo entre Universidad y Escuela. Sabemos que antes de iniciar cualquier proceso de trabajo, de actualización o programa de asesoría, acompañamiento o investigación; lo primero que hay que asegurar son los afectos entre los participantes; por este motivo nuestro primer paso en los múltiples procesos educativos que emprendemos, parte de la Valoración y después de esto, bienvenida toda fundamentación o sistematización que se desee aplicar. Una de esas experiencias que surgen, es la que sigue:

UNA CULTURA PARA LA COMPRESION

Mir:

Artículo elaborado por el orientador del Centro Educativo Santa Cecilia Alta.

Amílkar A. Brunal'

Escuela del año 2000 (al igual que la de cualquier otro tiempo), se enmarca dentro de una cultura local, pero también regional y nacional, de la cual es uno de sus productos derivados y Haciendo honor a nuestros antepasados orígenes, recrearemos nuestra cultura popular dentro de un marco general que llamaremos "cultura de la trocha."

LA CULTURA DE LA TROCHA

Cultura de la trocha, se define y se basa en el principio de la perspectiva de la lógica popular consistente en: crear tiempo tomando un atajo, bajo el supuesto elemental de que el tiempo es el más valioso de los recursos.

Este artículo obtuvo título de pregrado en psicología y actualmente se desempeña como orientador del CED Santa Cecilia Alta. Localidad de Usaquén Bogotá, D C



Observamos diariamente infinidad de ilustraciones referentes a este principio: Colarse en vez de hacer fila, atravesar la calle por el medio de los separadores en vez de hacerlo por las esquinas y/o esperando la señal del semáforo, aunque dichos separadores, estén protegidos por varillas peligrosamente afiladas. Orinar en la vía pública, acaparar alimentos en tiempo de escasez, copiarse del compañero en una evaluación, etc.

CONOCIENDO LA CULTURA A TRAVES DEL CUERPO

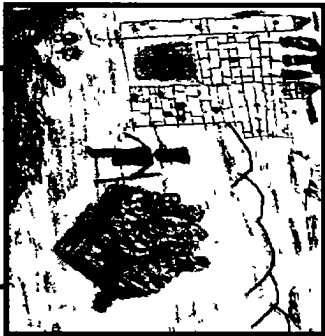
“la caricia es el combustible del comportamiento humano”

R. shiyashiki.²

EL SOLDADITO DE PLOMO

Al sonido de la campana, los niños salen presurosamente. Algunos olvidan sus loncheras, sus sacos de lana y jirones de piel y en los casos más dolorosos, jirones de piel y hasta sus pequeños dedos enredados entre los pupitres o los Marcos de las puertas.

En un breve periodo de tiempo, el cuerpo infantil intenta desquitarse de la tortura diaria de seis horas de sometimiento a la rigidez propia de una escuela decimonónica, estrecha, mal iluminada, y con un alto nivel de contaminación auditiva. La carrera de los que van a la caseta a comprar alguna merienda (por lo general rico en calo-



Nataly Poveda

² SHINY ASKIKI, R. La caricia esencial 1996

para reponer las energías gastadas en el constante movimiento dentro del aula, el elevado volumen de la voz y la ruda confrontación interpersonal. "Si los niños menores de doce años, no estuvieran hechos de caucho, no sobrevivirían a un recreo de treinta minutos."

Algunos docentes han empezado a explicarse estas confrontaciones entre los varones, como parte del proceso de afirmación de su identidad de género, algo así como el choque de cornamentas entre los machos cabríos; las confrontaciones entre las niñas, aunque menos fuertes físicamente, no son menos violentas verbalmente; estas explicaciones de origen etológico, obviamente no es, ni completamente satisfactorias, ni contundentes, por lo cual se hace necesario indagar entre otras teorías más de tipo social y pedagógico.

Resulta socialmente paradójico que, viviendo en medio de una cultura que le rinde culto al cuerpo del adulto en el "Sagrado Altar" de las artes escénicas, los deportes de alto rendimiento, los concursos de belleza y las pasarelas, el cuerpo del niño este prácticamente olvidado. Al igual que en el cuento clásico de Hans Christian Andersen, "El Soldadito de plomo, el cuerpo del niño es sometido a múltiples usos y abusos en la escuela incluido (en sectores de estrato bajo como los del Centro Educativo Santa Cecilia Alta de Usaquén.) El desaseo generalizado de los niños de todos los grados escolares.

El cuerpo infantil de la vida real es, en ciertos casos invisible, y en otros demasiado visible (abuso y/o maltrato). Resulta ser invisible, en primera instancia, respecto a sí mismo en algunos casos hasta bien entrada la pubertad. La autoimagen del niño cae en un punto ciego, el cual le impide identificar cualidades primarias tales como el color de sus ojos, el tono y la textura de su piel, debido a que todos son "blancos, de cabello negro y ojos cafés". Pareciera que algunos niños no se dieran cuenta de que vienen en empaques de diversos colores y



tamaños, pero del mismo frágil material que tiene el defecto no ser reciclable ni reutilizable. Es relativamente usual encontrar niños que no se han percatado de pequeñas heridas o raspaduras en las manos o piernas.

El cuerpo del niño ha sido mutilado, pero no por que le falte una pierna o una mano, sino que por su conciencia de la corporalidad, su somatoagnosia y la metacognición misma están ausentes de su cuerpo como medio integrador de humanidad. El cerebro del niño parece no ser parte de su cuerpo, sus pensamientos y sentimientos provienen de la nada, o de un vacío universal enorme que lo mantiene aislado de una relación física y social, realizadora e interminablemente novedosa para todos los sentidos.

LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El frecuente maltrato hacia el cuerpo el niño ha merecido tanto interés por parte de la literatura científica, que se han generado modelos explicatorios de dichas conductas. ACEVEDO, M.A.³, en su modelo de "victimización familiar, presenta tres grandes grupos de situaciones facilitadoras (situaciones de stress), que se constituyen en la base para realizar un análisis detallado del fenómeno. La situación de violencia del país, el stress estructural (desempleo, número de hijos, amenazas, desplazamientos forzados, etc.), y el stress producido por el hijo no deseado, problemático o delincuente. El mismo modelo presenta también un conjunto de factores culturales, asociados con el maltrato intrafamiliar, dentro de los cuales cabe resaltar la actitud hacia la infancia.

³ ACEVEDO, M.A. Infancia y violencia doméstica



LA ACTITUD HACIA LA INFANCIA Y EL CUERPO INFANTIL

El famoso modelo de Hollywood, llamado "Star Sistem", consiguió inmortalizar en el celuloide la imagen de rostros y cuerpos perfectos confeccionados de acuerdo con los estereotipos de glamour y belleza de la época, consiguiendo con ello generalizar toda una actitud global de admiración y deseo de imitación sin precedentes en la historia. Los famosos personajes de la farándula son actualmente modelos sociales de "conducta y buen gusto".

La relación entre los diferentes autoesquemas descriptivos de la personalidad tales como autoimagen, autoestima y autoeficacia, ha sido reseñada repetidamente (tanto en literatura científica, como en la llamada "Psicología de Bolsillo"), planteando un efecto en cadena que parece funcionar causalmente, al menos entre los dos primeros (Si tienes una buena autoimagen, entonces tendrás una buena autoestima). El problema de la autoeficacia, parece ser un poco más complejo. Estudios en Psicología social, han demostrado que las personas a las que se les reconoce mayor atractivo físico, son evaluadas con menor rigurosidad desde temprana edad lo cual (obviamente) no garantiza por sí solo un mejor desempeño. La actitud del docente frente al cuerpo del niño, puede oscilar entre algunos casos de indiferencia absoluta, y otros de sana preocupación por el autorrespeto y autocuidado del cuerpo.

" lo quiero cuidar
mi cuerpo es lindo de verdad
mi cuerpo es mío, mío, mío,
de nadie más

"Canción P.E.S./M.E.N. 1995.

A la luz de teorías psicológicas como "El Autocontrol" (renunciar a una o varias recompensas pequeñas a corto plazo, en espera de una mayor, pero a largo plazo) y "La Economía Conductual", (buscar un punto de optimización conductual entre el esfuerzo y la recompensa), surgen muchas dudas respecto a las razones y/o reforzadores que podrían mantener dichos comportamientos. La cultura de la trocha también podría llamarse "cultura del facilismo aparente", dado que la deseada economía de tiempo es totalmente falsa pues a largo o mediano plazo, se demuestra que "lo barato sale caro". En este contexto cultural, caricaturizado gruesamente, se mueve la escuela de hoy, pretendiendo al menos transmitir conocimientos científicos, artísticos y de cultura general, utilizando los paradigmas vigentes y suponiendo un interés natural y casi innato por parte de los estudiantes, y un trasfondo conceptual básico para asimilar dichos conocimientos.

NAVEGAR CON MAPAS CONCEPTUALES

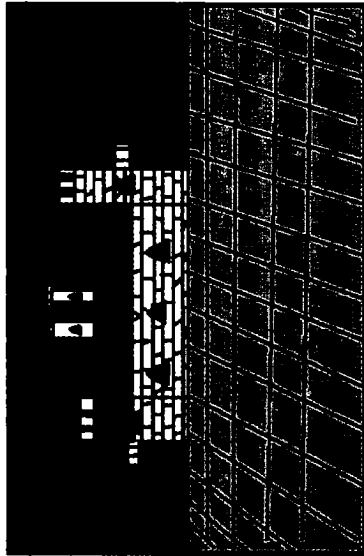
En esta época, en la cual el concepto de navegación ha cobrado un nuevo significado gracias a la informática y a su novedoso concepto de "Ciberspacio", la concepción de currículum, es tal vez la más amplia de toda la historia de la pedagogía; citar a Nicolás Buenaventura en cuanto a su metodología de "Viajar con Mapa",⁴ resulta muy propicio dada la magnificación de ámbitos y panoramas en los que hoy se desplaza el conocimiento, ya no de forma estática, almacenado en vetustas bibliotecas, sino moviéndose vertiginosamente por las autopistas de la información. Nunca antes tanta información había estado disponible en ninguna otra cultura, y mucho menos con tanto despliegue de medios informativos y tecnologías encaminadas a la optimización de dicho recurso.

⁴ BUENAVENTURA, N. El cuento del PEI y otras historias pedagógicas Ed. Magisterio. 1997

Desde la informática, la creatividad llegó a la escuela

Ilustraciones creadas por los niños para la obra el Soldadito de plomo en el CED. Santa Cecilia Alta.

1.

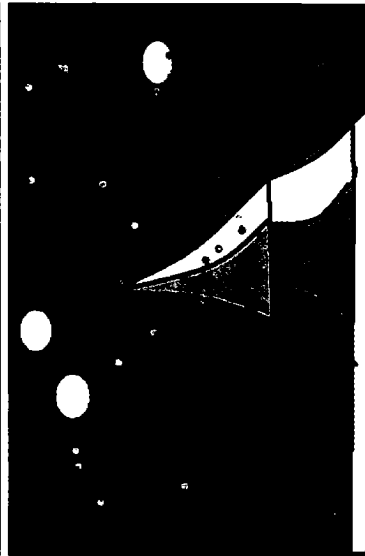


2.



Daniel Rojas
1 y 2

3.



4.



Deivy Carvajal
3 y 4

UNA NUEVA APROXIMACION AL CURRICULUM

Curriculos basados en el principio de la asimilación de conocimientos aislados, son cada vez más obsoletos sobre todo en una sociedad tan cambiante e impredecible como la actual. Se requiere de propuestas pedagógicas y curriculos alternativos que basados en un a metodología científica de desarrollo de “estructuras de pensamiento” (ver figura 1) estructuras de pensamiento) que tengan la capacidad de asimilar cualquier cantidad de conocimiento, sintetizándolo en unidades manejables y utilizables en el planteamiento de nuevas teorías. Navegar en este concurrido mar de conocimientos, requiere mas que nunca de rutas y mapas cognoscitivos altamente confiables aunque no inmunes a la “espinita de la contradicción” del maestro Buenaventura.⁵ A diferencia de los mapas geográficos y oceanográficos, respaldados por reconocidos institutos científicos, la cartografía cognitiva conceptual, curiosamente continúa en el casi absoluto descuido por parte de los mismos pedagogos, quienes son los primeros interesados en que entre los escollos de la mente, no ocurra un naufragio tan catastrófico como los que han acontecido en todas las épocas de la humanidad.

EL FARO, EL MAPA Y LA RUTA

En los albores de la humanidad no hubo más faro en la búsqueda del conocimiento para salir de “la caverna”, que el faro o la linterna de un puñado de sabios privilegiados por la fortuna y la sociedad de su época. Los cuerpos caían a diferentes velocidades según la masa que contuvieran, así lo había dicho Aristóteles hasta que la espinita de la contradicción de Newton, se le atravesó en el camino. Galileo tuvo que retractarse

⁵ BUENAVENTURA, Nicolás El cuento del PEI y otras historias pedagógicas Ed Magisterio, Santafé de Bogotá. 1997

públicamente de sus descubrimientos, debido a la gran presión cultural y religiosa de su época, que no podía cambiar el viejo paradigma de la tierra como centro del universo. Los nuevos mapas del sistema solar, la misma tierra, la estructura del átomo, la célula etc., etc., han guiado a la humanidad por la ruta del conocimiento y la duda metódica de Rene' Descartes.

La recopilación sistematizada de conceptos, leyes y teorías científicas, constituyen sin lugar a dudas la mayor herencia cultural de los seres humanos, independientemente del lugar del planeta en el que habiten y las condiciones de vida que lleven. La transmisión y revisión crítica y analítica de dichos mapas, es la tarea fundamental de una pedagogía verdaderamente científica; una actitud permanentemente cuestionadora de los paradigmas vigentes es de vital importancia en el surgimiento de nuevos faros, nuevos mapas y nuevas rutas en la interminable búsqueda del conocimiento. Un conocimiento no sólo con fines pragmáticos, sino que tenga el propósito de enseñarle al hombre nuevas alternativas de convivencia pacífica y de realización plena como ser humano.

HACIA UNA CULTURA DEL PENSAMIENTO

D. Perkins, S. Fishman y E. Jay ⁶, desde la perspectiva del "proyecto cero" de la Universidad de Harvard, con la visión pedagógica de la enseñanza para la comprensión, plantean con claridad seis dimensiones de una cultura del pensamiento en el aula. Más que revisar el contexto del aula, resulta interesante el concepto de "enculturación", propuesto por los autores como la educación basada en la cultura.

⁶ PERKINS y colaboradores. Un aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique 1997. Memorias VIII Congreso Enseñanza para la Comprensión. Bogotá 2.000



“En uno de los muchos bosques tropicales del planeta, se desató un voraz incendio que rápidamente amenazaba toda clase de vida en el sector. Todos los animales corrían despavoridos con el interés natural de salvar sus vidas. Solamente una pequeña ave, volaba en dirección contraria, intentando apaciguar las agresivas llamas con las gotas que caían de las alas que había remojado en una laguna próxima. Algunos animales intentaban convencerla de que abandonara tan penosa e infructuosa labor, pero el ave se rehusaba a ello aduciendo que debía cumplir con su cometido, aunque fuese solo, y ello le ocasionara la pérdida de la vida.”

Autor desconocido.

Navegar en contra de la corriente, optar por el camino de la minoría, perseverar hasta las últimas consecuencias, optar por la pedagogía de la contracultura, es sin duda un admirable acto de estoicismo, y puede verse como una de esas abnegadas labores que a unos pocos hombres notables les encomienda el destino.

NAVEGANDO CON LA CORRIENTE A FAVOR

Estudiar la cultura local que contextualiza la escuela y le da sentido, no sólo es necesario como referente social, sino que es totalmente fundamental como base para la formulación de propuestas pedagógicas que tengan mayor arraigo en la mente y realidad de los estudiantes. Muchos docentes reportan la sensación en el aula de “arar en el mar”, los conocimientos aparentemente consolidados, simplemente desaparecen de la





mente de sus estudiantes, se los lleva el mismo viento que los trajo, en cuestión de días e incluso horas. Niños que aparentan no tener ningún tipo de información acerca de temas tan elementales como la vida sobre el planeta que habitamos la importancia de lavar los alimentos.

CONOCER NUESTRA CULTURA, UN ENFOQUE AXIOLÓGICO

“Los maestros necesitamos oír a nuestros alumnos, conocer sus maneras de pensar, descubrir sus conflictos y cómo los resuelven —sí es que los resuelven—”

Rosario Jaramillo

La estructura de pensamiento pedagógico colectivo, respect o al desarrollo moral de la sociedad, orientado principalmente por la teoría de Kholberg,⁷ encuentra un camino metodológico trazado por propuestas encaminadas a la educación moral, como una innegable necesidad socioacadémica, en planteamientos tan

⁷ KHOLBERG, L. Citado en volver a la pedagogía IDEP, 1999

claramente expuestos como los de la investigadora Rosario Jaramillo,⁸ y propuestas menos ortodoxas desde la perspectiva de juegos de reflexión, basados en dilemas morales de la misma teoría tales como "Escrúpulos y Choices", poco difundidos en nuestro país.

Antes que educar moralmente, la principal preocupación de la escuela podría ser la comprensión de la realidad social que nos rodea, en términos de estructuras de análisis que nos permitan trascender la simple posición de commiseraación y sensación de impotencia, frente a la crudeza de la vida que deben sobrellevar la mayoría de nuestros estudiantes.

El maestro necesita conocer las estructuras de pensamiento moral de sus estudiantes, antes de proponerse modificarlas con base en determinados supuestos. Diversas pruebas en el área de la jerarquización de valores (ver taller anexo), muestran cómo los valores o intereses de los niños se organizan en diversos niveles de prioridad, dándonos una idea aproximada de su estructura de pensamiento valorativo. Conocer la cultura en términos de jerarquías de valores, nos da cierta ventaja pedagógica en la medida en que podamos relacionar dicho conocimiento con alguna metodología específica, para afirmar el conocimiento teórico en las bases sociales de nuestro medio, que es a donde debe apuntar toda pedagogía que pretenda desarrollar la dimensión práctica de la ciencia.

La combinación de las metodologías de jerarquización y discusión de dilemas éticos con los estudiantes, puede convertirse en una buena alternativa pedagógica para abordar el reto de una formación moral acorde con las necesidades de nuestra sociedad.

⁸ JARAMILLO, Rosario El papel del maestro como formador de valores IDEP, 1999



UN LENGUAJE UNIVERSAL

“ El alma es la prisión del cuerpo ”

Foucault.

Al sonido de la campana de las diez, la escuela se transforma. Esta rápida transformación ocurre en una franja de tiempo que trastorna la regularidad de las clases tradicionales y se disfraza de desorden e irreverencia. La maestra Rosita ya no está frente al tablero impartiendo el conocimiento básico de la lectoescritura o el análisis matemático; ahora, en su nuevo rol de instructora de danzas folclóricas, una gran sonrisa enmarca su rostro y comparte con otro grupo de niños toda su experiencia de muchos años de su formación, no sólo como maestra sino como ser social. El grupo de niños, también se transforma, tienen ahora la oportunidad de demostrar las habilidades de las cuales no se puede hacer gala entre los pupitres y las filas estrechas. Lo que han heredado de sus padres, lo que han aprendido en las fiestas de barrio, el galanteo infantil que en otros espacios es abiertamente censurado, en este nuevo espacio es deseable y aplaudido.

Los otros también corren, no con menos prisa. A la media cancha de basket, se dirigen casi veinticinco soldaditos de plomo a ensayar su vistoso cambio de guardia. Los juguetes de preescolar, igualmente caminan presurosos hacia el imagina-



rio circo incluido feria y carruseles. El coro, las rondas y los juegos, las manualidades y la utilería, también esperan a sus ansiosos visitantes.”

La multiplicidad de voces y lenguajes que confluyen al interior de la escuela, propios de un microcosmos donde interactúan diversas disciplinas, intereses, formaciones e intencionalidades, constituye en un momento dado una torre de Babel que requeriría de múltiples traductores simultáneos, o de una lengua mediadora como el inglés al mejor estilo de las Naciones Unidas.

DOS CEREBROS, DOS LENGUAJES

Diversos estudios en torno al tema de las funciones intelectuales hablan del tema de los dos lenguajes⁹. Uno racional, empírico, práctico, técnico y el otro artístico, simbólico, mítico, mágico. Un cerebro analítico sin su contraparte artística, sería obviamente alguna clase de monstruo tipo robot de ciencia-ficción.

Por otra parte, un cerebro “Totalmente artístico”, sería incapaz de considerar factores lógicos en procesos de análisis de información. Esta misma discusión se ha expresado en términos de pensamiento convergente, Y pensamiento lateral o divergente. Cada uno de estos tipos de pensamiento, supone el uso de un tipo de lenguaje propio. El pensamiento lógico analítico, se ha asociado con el lenguaje de las ciencias exactas principalmente, mientras que el pensamiento divergente, se ha asociado casi naturalmente con el lenguaje de las artes en general.

⁹ MORIN, E. Amor, poesía, sabiduría Ed. Magisterro Santafé de Bogotá, 1998



JUEGO, CIENCIA, ARTE

El pequeño jugador se aventura a calcular dos o tres jugadas en el tablero de ajedrez, con la prohibición manifiesta de su maestra de mover las fichas físicamente. Pensar estrategias, jugadas, y las respectivas respuestas posibles del contrincante, de hecho se convierte en uno de los ejercicios mentales más exigentes a los que se puede someter a un niño.

El ajedrez, tradicionalmente denominado "El rey de los juegos", o también "El juego ciencia", sirve para plantear la necesidad y conveniencia de utilizar modelos mediadores entre paradigmas tradicionalmente aceptados y reconocidos.

Nicolás Buenaventura, en "Culturas de tiempo total"¹⁰, analiza a profundidad la distribución del tiempo en las culturas postindustriales, y entre muchas otras conclusiones plantea el ideal de una cultura en la cual "El trabajo se transforme en juego". Paradójicamente (y sobre todo en las culturas tipo occidental), el juego se ha convertido en trabajo, y en la escuela se ha convertido en tarea. Deportes de alto rendimiento y abultada taquilla, fácilmente se transformaron en muy poco tiempo en trabajos formales y reglamentados por contratos, como los de cualquier otro tipo de actividad profesional. En algunas instituciones educativas, el juego entre escolares es motivo de duras confrontaciones poco amistosas, no sólo entre los niños, sino también entre los padres que aguerridamente toman partido, y pretenden realizar sus frustraciones siendo partícipes de los galardones obtenidos por sus hijos.

Pero convertir el juego en trabajo, obviamente no es lo mismo que transformar el trabajo en juego.

¹⁰ BUENAVENTURA, N. La importancia de hablar mierda. Ed. magisterio, Santafé de Bogotá, 1996



EL HOMBRE PARA EL ARTE, EL ARTE PARA EL HOMBRE

El mundo del arte es todo un universo de ventanas y posibilidades a todos lo mundos de la imaginación, un sinfín de colores y realidades paralelas disponibles para "GRANDES Y CHICOS".

La fantasía siempre ha atraído el interés de las multitudes por la emoción que produce lo desconocido. La ciencia también atrae a un menor público por las mismas razones, dar explicación a lo que no conocemos. En la escena artística todo debe parecer fácil sin tensiones exageradas, sin esfuerzo, sin la más mínima señal de fatiga. Las largas jornadas de ensayo, el cansancio y las rutinas cotidianas simplemente se esconden tras bambalinas en donde la realidad es tan concreta como cualquier otra. Desde la butaca, cada espectador experimenta su propia "realidad virtual", la fantasía, esa extraña chispa producto de la interacción entre ficción y realidad, es lo que atrapa a muchos incautos en la fascinación del mundo del espectáculo, lleno de duendes, hadas y también demonios.

ARTE Y ESCUELA

La escuela también, y desde siempre, ha estado enamorada de los duendes y las hadas. Le ha venido haciendo galanteos y coqueteos al arte, a decir verdad, sin que éste le haya hecho mucho caso. Aunque el arte puede no ser el objeto fundamental de la escuela, la expresión corporal y la autoexpresión artística integral, comprende una dimensión fundamental en la formación del ser humano y es la base fundamental para el desarrollo de todo el currículum de la educación primaria. El cuerpo del escolar, es la plastilina por excelencia para moldear pedagógicamente en ella todo lo que se desee.



El arte y la escuela confluyen, frecuentemente, en el mismo cuerpo y en la misma mente, pero no siempre en el mismo espacio; “cuando el arte escénico convoca la escuela, generalmente se le invita para ocasiones “especiales”, las cuales no siempre han merecido ni la preparación ni la atención necesarias, para que los espectadores no sufran en la butaca de cierta compulsión a morderse las uñas, esperando en qué momento se comete un error. De aquí se desprende la idea generalizada de “Arte Escolar”.

Sesiones cargadas de imperfecciones totalmente justificadas por la inexperiencia y cortedad de los inter-pretres, o por la premura de la presentación.

ARTE Y PROYECTO PEDAGOGICO

El proyecto pedagógico institucional, además de nuclear múltiples intencionalidades (todas válidas desde la perspectiva de la creatividad, la autonomía curricular y el interés pedagógico de mejorar continuamente la calidad de educación que se ofrezca en la escuela), permite articular el frío conocimiento científico, con el calor de las artes en el crisol de los proyectos de integración actualmente denominados “proyectos finales de síntesis.”

El montaje escénico tradicional, sustentado por la aplicación de principios básicos que sustentan áreas de integración como el ámbito del medio ambiente, la democracia escolar, la educación sexual o la recreación, de hecho se convierte en un espacio ideal para el crecimiento integral del niño y de toda la comunidad educativa.



ACERCÁNDONOS A UNAS CONCLUSIONES

Después de la crisis; llegó la comprensión, donde se respetó, se valoró y se aceptó al otro desde la propia individuación de cada uno. Una vez asegurado los afectos entre la Universidad y la Escuela, se inició un rico trabajo de actualización, acompañamiento, confrontación y experimentación de diversas estrategias, metodologías y herramientas didácticas que enriquecieron a maestros y estudiantes.

Esta rica experiencia de asesoría y acompañamiento, permitió la praxis de diversas teorías, modelos y programas preocupados por el desarrollo del pensamiento convergente y divergente. Entendiendo el pensamiento convergente como aquella estructura mental que nos permite resolver un problema con efectividad desde su única posibilidad, y el pensamiento divergente como aquel que nos permite resolver una pregunta con múltiples respuestas, y un problema desde múltiples posibilidades de solución. Ambos sistemas de pensamiento son necesarios para alcanzar el Aprendizaje Significativo y así, caminar sensiblemente hacia la humanización de sí y del otro en el Nosotros.

Confrontar la Universidad y la Escuela desde un intencionado proceso de valoración, permitió a la facultad de Educación de la Universidad El Bosque, construir una rica, sensible y efectiva propuesta de asesoría y acompañamiento que se preocupe esencialmente por una Escuela de la Pregunta donde educar con motivación y emoción desde una metodología Triárquica que integre sin dicotomía los procesos de razonamiento Analítico, Creativo y Práctico; sea la constante cotidiana en el aula de clase.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Programas socializados y aplicados en la Experiencia de Asesoría y Acompañamiento.

1. Susurro de la Creatividad, Innovación educativa preocupada por el afinamiento de la percepción, el pensamiento divergente y la creatividad. Posee cien talleres (financiada por el IDEP.) Coordinada por Pablo Romero Ibáñez.
2. Proceso Cognitivos, proyecto de aula financiado por el IDEP. Coordinado por la Dra. Cecilia Buitrago. Posee cartilla con talleres.
3. Estrategias Innovadoras en el proceso lector escritor, proyecto financiado por el IDEP. Coordinado por la Dra. Luz Marina Acosta.
4. Dimensiones de la Educación artística. Proyecto de Investigación coordinado por Pablo Romero Ibáñez.

- | | | | |
|---|--|---|--|
| ☐ | COMPENSAR. Recuperación de la creatividad como utopía pedagógica. Santafé de Bogotá: Magisteno, 1995. | ☐ | DE BONO Edward. El Pensamiento Lateral. Barcelona Paidós, 1998. |
| ☐ | Ley general de Educación. Decreto reglamentario Santafé de Bogotá: Alfa y Omega, 1996. | ☐ | EISNER Elliot. Educar la Visión Artística, Barcelona Paidós, 1995 |
| ☐ | DE LA TORRE, Saturnino Educar en la creatividad Madrid: Narcea S A., 1967 | ☐ | EISNER Elliot. El Ojo Ilustrado. Barcelona: Paidós, 1998 |
| ☐ | DE SÁNCHEZ, Margarita . Desarrollo de habilidades del pensamiento. México: Trillas, 1997 | ☐ | FATAS, G. y BORRAS, G. N Diccionario de términos de arte. Madrid· El Prado, 1993. |
| ☐ | DEARDEN R F et al. Educación y Desarrollo de la Razon, Formación del Sentido Crítico Madrid Narcea, 1982 | ☐ | GELP Michael. Inteligencia Genial. Bogotá: Norma, 1999. |
| | | ☐ | GLOTON, Robert y CLERO, Claude. La creatividad en el niño. Madrid. Narcea S A., 1972 |



- ▣ GOLEMAN, Daniel *La inteligencia emocional* Buenos Aires: Javier Vergara, 1996
- ▣ GOLEMAN, Daniel *El Espíritu Creativo*. Barcelona Vergara, 2000.
- ▣ JIMÉNEZ Carlos Alberto *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*. Santafé de Bogotá Cooperativa editorial
- ▣ RODRIGUEZ ESTRADA Mauro *Creatividad Verbal* México, Pax México, 1994.
- ▣ ROMERO I. Pablo *Mis artistas*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1998. v. 1/2/3/4/5.
- ▣ ROMERO I Pablo. *Didáctica y Expresión*. Santa fe de Bogotá Scarg editores, 1999
- ▣ ROMERO I Pablo *Dibujemos ya*. Santafé de Bogotá: Sendero, 1996. v A/ B/ C/ D
- ▣ VASQUEZ, L *Importancia de las artes en el curriculum para una mejor calidad en la educación*. (1°. 1997: Santafé de Bogotá). *Memorias del I Encuentro Nacional Formación Artística*. Santafé de Bogotá, s n , 1997

- ▣ ROMERO I. Pablo *Instalación e Intervención Artística*. La Emergencia de una Nueva Sensibilización estética en. *Investigación Educativa y formación docente* Universidad El Bosque, año 2 N 4 Enero Marzo de 2000. p. 39-51
- ▣ STERNBERG Robert J *Estilos de Pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1998.
- ▣ STERNBERG Robert J *Enseñar a Pensar*. México: Santillana (1999)
- ▣ STERNBERG Robert J. *¿Qué es la inteligencia? Pirámide*, S. A. Madrid (1992)
- ▣ DE ZUBIRÍA SAMPER Miguel. *Mentefactos I* Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1999
- ▣ ZULETA, Estanislao. *Educación y democracia*. Santafé de Bogotá. Tercer Milenio, 1995.
- ▣ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Serie Lineamientos Curriculares Educación Artística*, Áreas obligatorias y fundamentales. República de Colombia, Bogotá, Julio de 2000

ISBN 958-8018-35-8

