



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO**

**-ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN UNA  
ESTACIÓN CREATIVA QUE RESPONDA A LA INDIVIDUALIDAD  
Y MADUREZ DE CADA NIÑO-**

**LINDA AMKIE ACHAR**

**MÉXICO, D. F.**

**2008**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO**

**-ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN UNA ESTACIÓN  
CREATIVA QUE RESPONDA A LA INDIVIDUALIDAD Y MADUREZ DE  
CADA NIÑO –**

**INFORME DE PROYECTO DE INNOVACIÓN DE INTERVENCIÓN  
PEDAGÓGICA PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**L I N D A   A M K I E   A C H A R**

**MÉXICO, D. F.**

**2008**

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D. F., a 12 de febrero del 2008

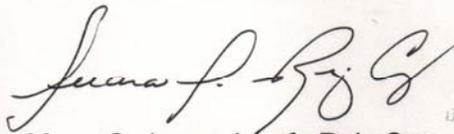
C. LINDA AMKIE ACHAR  
PRESENTE

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **Estrategias de enseñanza basadas en una estación creativa que responda a la individualidad y madurez de cada niño**. Opción: **Informe de Proyecto de Innovación de Intervención Pedagógica**, a propuesta de las CC. **Asesoras Lic. Laura Margarita Valdespino Domínguez y Mtra. Raquel torenberg Rodov**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Este trabajo se ha realizado dentro del convenio celebrado por la Unidad UPN 095 de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Hebreaica.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



M. en C. Juana Josefa Ruiz Cruz  
Directora



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 095  
D. F. AZCAPOTZALCO

Agradezco a Dios por darme luz en mi mente

Fuerza en mis pasos

Y amor en mis brazos

A mi querido esposo Beto con quien he compartido mi vida, mis  
sueños, mis locuras y mis logros...

Y en quien he encontrado un compañero fiel, amoroso y paciente

A mis hijos Esther, Sharon, Rafael y Jacqueline por creer siempre  
en mi y por que con sus consejos, ideas y alegría han pintado de  
colores cada etapa de mi vida

A mi mamá por darme la vida y por enseñarme a vivir con  
autenticidad, humildad, dignidad y perseverancia.

Al colegio hebreo Maguén David por haberme abierto sus puertas y  
apoyar mi proyecto y compartir juntos mi vida y mi desarrollo  
profesional

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

### CAPITULO I

DIAGNÓSTICO PADAGÓGICO DE LA PROBLEMÁTICA.....	11
--	----

1.1 Contextualización de la problemática .....	12
--	----

1.2 Dimensiones de la experiencia escolar.....	19
--	----

1.3 Dimensión teórico pedagógico y multidisciplinaria.....	32
--	----

1.4 Dimensión práctica y concreta.....	37
--	----

1.5 Saberes y supuestos en torno a la problemática.....	41
---	----

### CAPITULO 2

APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EXPRESIÓN CREATIVA Y AL APRENDIZAJE.....	50
--	----

2.1 Algunas teorías acerca de la naturaleza de la creatividad...51	
--	--

2.2 Expresión creativa y aprendizaje.....	61
---	----

2.3 Etapas de desarrollo de Jean Piaget.....	63
--	----

2.4 Constructivismo y educación.....	69
--------------------------------------	----

2.5 Perspectiva cognoscitiva del aprendizaje (procesamiento de información).....	72
---	----

2.6 Aprendizaje significativo.....	76
------------------------------------	----

### CAPITULO 3

PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA.....	84
---------------------------------------	----

### CAPITULO 4

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	88
--------------------------------	----

4.1	Diseño de las actividades de intervención.....	90
CAPITULO 5		
	APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	112
CAPITULO 6		
	EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN.....	119
CAPITULO 7		
	CONCLUSIÓN.....	121
CAPITULO 8		
	BIBLIOGRAFÍA.....	123
CAPITULO 9		
	ANEXOS.....	125

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la necesidad de mejorar la práctica docente para favorecer los procesos cognitivos y de autonomía, solidaridad y empatía dentro del salón de clases por medio de una estación creativa en niños de educación preescolar.

La estación creativa se define como un espacio dentro del salón de clases al que puede acudir el niño sin ningún tipo de presión y sentirse libre al elegir, no sólo el material para trabajar, sino el momento para hacerlo y poder manejar e incluso incursionar con distintas técnicas y habilidades que le permitirán convertir una mesa de trabajo, guiada y bajo la disponibilidad de “x” materiales, tiempo y capacidad intelectual, en una mesa o estación en cuyo desempeño sea un 100% mayor, pues el niño acudirá a ella por iniciativa propia, tendrá un proceso de planeación previo, elegirá el sitio donde se sentará o trabajará, y contará con la libertad para trabajar una habilidad ya conocida o experimentar con las nuevas que se expondrán periódicamente; por lo tanto el proceso enseñanza-aprendizaje se torna a favor de las necesidades que el niño está presentando por sus conocimientos previos y la madurez que presenta para el manejo de ese material o habilidad.

Teniendo claro que en un principio se le permitirá al alumno incursionar en el manejo de algunas herramientas o materiales para que se sienta en un ambiente de confianza, para más tarde guiar su correcta utilización de éstos.

En la estación creativa se refuerzan también la clasificación, cooperación, respeto, orden, confianza en sí mismo, relaciones interpersonales, y se pretende lograr un clima de alegría, motivación y satisfacción personal.

Dentro de los salones de clases, son diferentes las necesidades que tienen los maestros en cuanto a orden, tiempos, homogeneidad en cuanto a edades y madurez

entre otras, por lo que aquí se presenta una alternativa para mejorar la práctica docente teniendo ésta, una repercusión en el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño.

Algunos docentes trabajan con sus alumnos las diferentes habilidades motrices y cognitivas, en la fecha y momento específicos, aún cuando el niño tal vez no se siente motivado para realizarlo; con lo cual se satisface la necesidad del docente de cubrir su plan anual o de realizar una “manualidad”, y con esto, el niño no experimenta un goce real como el que hubiera vivido al elegir de entre varias técnicas alguna con la cual trabajar descargando en esta su necesidad inmediata.

Sefchovich y Waisburd (1987) postulan que la expresión plástica, contribuye a lograr objetivos en torno al desarrollo de habilidades, valores personales, potencialidades de ambos hemisferios cerebrales para ser más productivos; así mismo, propicia un desarrollo mental sano, contribuye a lograr la seguridad en sí mismo; promueve en el niño actitudes creativas mediante la experimentación que le permite crear libremente; y según su nivel de madurez y de acuerdo con su riqueza interior, potencializa su capacidad de concentración y le brinda una apertura a su expresión personal para recrear, ser críticos y, sobre todo, ser más felices.

El potencial creativo es innato y está en espera de las condiciones para desarrollarse. Es labor del maestro abrir esas percepciones dormidas, sensibilizarlo y ayudarlo a plasmar sus fantasías, sueños, inventos e imaginación y así mismo explorar nuevas estructuras mentales. (Sefchovich y Waisburd 1987)

Cuando propiciamos el encuentro del niño con la naturaleza mirando, oliendo y tocando o con su medio ambiente estamos impulsando sus primeros pasos hacia la creatividad. Así, el niño tendrá que aprender a utilizar sus ojos para mirar y no solo

para ver, sus oídos para escuchar con atención y no solo a oír y sus manitas no solo para tomar cosas, sino, para palpar y sentir. Cree Frank (1957)

Hablar de creatividad y educación, hoy por hoy, sería instituir en una frase la esencia de este momento trascendental de la humanidad. Considerándose también como esencia misma y característica de todo el proceso histórico-social y cultural de la humanidad en su fusión. (Sfefchovich y Waisburd 1987).

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en flexibilidad, originalidad, visión futura, confianza, audaces y preparadas para desafiar los obstáculos y problemas que se les vayan presentando a lo largo de su vida tanto escolar como cotidiana. Además de ofrecerles un sin fin de herramientas para la innovación. (Ibidem)

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo beneficiando potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, que no podríamos hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de una atmósfera creativa que propicie el pensar reflexivo y creativo en el salón de clases. (ibidem)

El presente trabajo plantea la importancia de incluir una estación creativa dentro del salón de clase y para ello en el capítulo 1 se abordan los aspectos generales que enmarcan nuestra problemática como el tipo de colegio en el que se lleva a cabo, su entorno físico, cultural y social; así también el bagaje cultural, experiencia laboral y labor actual del autor del proyecto de innovación, y la razón por la cual se plantea.

El capítulo 2 se refiere a las aproximaciones teóricas con las cuales tendremos una visión más amplia de las razones para la ejecución de la propuesta; como son diferentes teorías sobre la creatividad, las etapas del desarrollo del niño según Jean

Piaget, la relación entre la expresión creativa y el aprendizaje y como se sustenta el constructivismo y la educación.

En el capítulo 3 se plantea la como una pregunta de investigación del quehacer docente es factible implementar la utilización de una estrategia de aprendizaje (estación creativa), así como las bases en las que se sustenta dicho proyecto de innovación.

En el capítulo 4 se establecen las propuestas didácticas para la ejecución así como los objetivos y las actividades presentadas.

En el capítulo 5 se presenta un análisis a partir de los diarios de campo que se realizaron durante las actividades en la estación creativa.

En el capítulo 6 se hace referencia a la forma en como se fue evaluando de dicha aplicación, la cual determina el grado de adquisición o no de los objetivos.

En el capítulo 7 se abordan de manera general las conclusiones del proyecto de la estrategia de aprendizaje.

|

## CAPITULO 1

### DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO DE LA PROBLEMÁTICA

El diagnóstico pedagógico, se refiere al análisis de las problemáticas significativas que se están dando en la práctica docente; es todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectiva de la problemática que se ha percibido dentro de la institución educativa.

Se denomina pedagógico, porque examina la problemática docente en sus diversas dimensiones, como la dimensión en la práctica docente real y concreta la cual involucra aspectos técnicos, administrativos, materiales y las interacciones sociales que se dan al interior del aula, relacionados con la problemática docente y la dimensión teórico pedagógico y multidisciplinaria en la cual ya se especifica la problemática docente a estudiar y para no hacer su diagnóstico improvisado a sólo por sentido común se acude a documentar sus referentes básicos extraídos de la realidad escolar. A fin de procurar comprenderla de manera integral en su complejidad, lo que se pretende es no avocarse al estudio de la problemática solo en alguna de sus dimensiones, porque se examinaría en forma parcial, con lo que dejaría de ser pedagógico y pasaría a ser psicológico o didáctico. (Arias, 1994)

En el proceso del diagnóstico lo que se hace es analizar, evidenciar su cualidad, su magnitud, profundizar en su conocimiento y encontrar situaciones que les dan origen, como una metodología que facilite su comprensión, en este caso se pretende ajustar las presentaciones de las diferentes estrategias para abordar la currícula escolar.

Durante el proceso del diagnóstico lo que se hace es analizar los diferentes problemas que surgen durante la cotidianeidad, evidenciar su cualidad y magnitud, profundizar en

su conocimiento y encontrar las situaciones que les dan origen como una metodología que facilite su comprensión.

Mediante el diagnóstico pedagógico el colectivo escolar pretende:

- identificar el conjunto de síntomas, signos, huellas, rastros y señales que nos hacen evidentes el malestar en las condiciones concretas en que se desenvuelve.
- contextualizarlas en el tiempo, espacio y entorno.
- encontrar sus condiciones, debatir sus supuestos teóricos, seguir su desarrollo y reflexionar profundamente sobre la situación, para conformar un juicio interpretativo.
- concebir la perspectiva de una posible acción educativa que permita superarla.

(Arias, 1994)

### **1.1 Contextualización de la problemática**

Analizar los elementos que inciden en el desarrollo de la práctica docente implica comprender la realidad para tener un punto de partida para su transformación, para esto se necesita captar la realidad en el presente y con esto potenciar en el futuro una situación en la cual vamos a ser capaces de anticipar el curso que llevará y hacer un proyecto de innovación; el cual supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y distinguir lo viable de lo deseable.

El proyecto innovador que se presenta dentro de este documento, representa solo una dirección posible: reconocer el campo de opciones y determinar su posibilidad objetivamente y reconstruir el contexto. Planteando un proceso sistemático para conocer el contexto de la problemática en estudio, su trayectoria histórica social, sus condicionamientos e interdependencias entre la problemática, la escuela y el entorno en el que está inmersa.

La estrategia se llevó a cabo dentro del Colegio Hebreo Maguén David, ubicado en la delegación Cuajimalpa, en la zona escolar de la colonia Vista Hermosa.

El colegio está dividido en cuatro áreas: kinder o preescolar, primaria, secundaria y el colegio de ciencias y humanidades (C.C.H). El número de alumnos por área es el siguiente:

- a) Kinder con 233 alumnos.
- b) Primaria con 435 alumnos
- c) Secundaria con 232 alumnos
- d) CCH con 144 alumnos

La escuela cuenta con dos bibliotecas, cuatro laboratorios, una granja, espacios deportivos, dos auditorios, un salón de usos múltiples, una cafetería, cuatro salones para maestros, oficinas administrativas, directivas, de patronato, un centro de apoyo terapéutico, así como un centro de psicología. Enmarcan a los edificios varias áreas verdes.

El personal del colegio incluye, maestros, coordinadores, personal administrativo, prefectas, y asistentes haciendo un total de 420 empleados.

En cuanto a su historia, podemos señalar que el colegio fue fundado en el año 1978, en una casa en la Colonia Tecamachalco con el nombre Ganí, respondiendo a la necesidad de la Comunidad Maguén David, que está constituida por judíos provenientes de Alepo, de crear una institución educativa que hasta este año aún no tenía.

En el año de 1980, se establece en una casa de la colonia Polanco; para el año 1983 se construye en el lugar donde se encuentra actualmente, cambiando al nombre de Colegio Hebreo Maguén David.

La población del colegio en un principio estaba constituida por alumnos de la Comunidad Maguén David, hoy en día el alumnado es ya inter-comunitario. El crecimiento del colegio en un principio fue acelerado por la gran demanda que tenía ya que era la única escuela de la comunidad Maguén David, más adelante, y a raíz de la aparición de otras instituciones educativas, en esta comunidad, su crecimiento se ha mantenido estable durante los últimos 6 años.

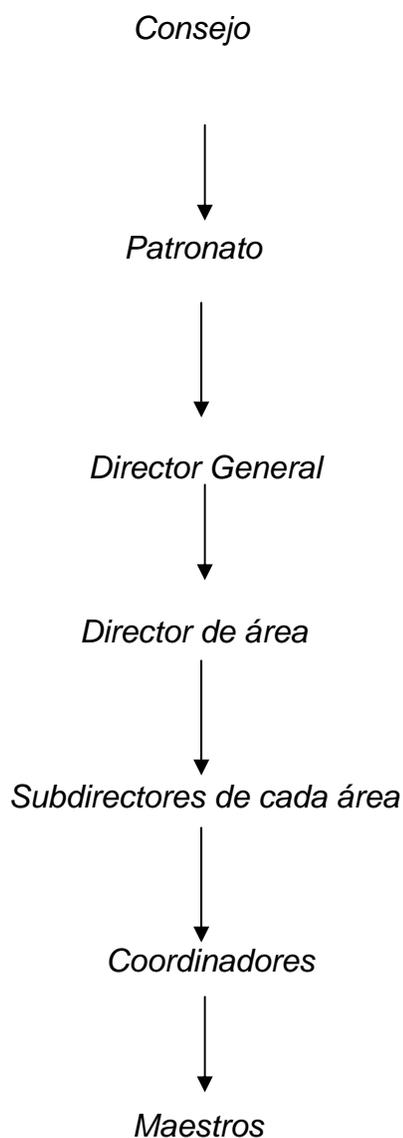
En lo que se refiere al nivel socioeconómico de los alumnos que estudian en este Colegio podemos señalar, que en términos generales es medio y medio alto; sin embargo, el colegio proporciona becas a profesores y a padres de familia que así lo requieran. El nivel socioeconómico de los profesores es variable, la institución los apoya costeadando cursos y capacitaciones que se toman dentro y fuera de las instalaciones del colegio.

El Colegio participa en actividades inter-escolares como coro, escoltas y ruta Hidalgo. Dentro de la comunidad educativa se realizan celebraciones de fiestas religiosas, nacionales, eventos y ceremonias en las que hacen partícipes a los padres de familia. Existe un fuerte vínculo escuela-casa-alumno, en el cual los maestros juegan un papel muy importante como puentes de comunicación. Esto se debe a que en toda sociedad hay un ordenamiento que da legitimidad a su funcionamiento, el mantenimiento de este ordenamiento exige la creación de formas institucionalizadas para el ejercicio de la autoridad y del poder. En este sentido la escuela juega un papel importante.

En cuanto a la organización de la escuela, podemos señalar que el preescolar está en trámites finales para su incorporación a la SEP, la primaria y la secundaria del Colegio están incorporadas a la SEP y, por su parte, el CCH está incorporado a la UNAM.

Por otro lado, el colegio pertenece a la Red de Colegios Judíos, por lo que estamos regidos por Vaad a Jinuj, que es una institución que funge como puente entre los colegios judíos en la diáspora de Israel.

El organigrama del Colegio es el siguiente:



El aspecto cultural educativo del colegio abarca el conjunto de ideas, pautas de comportamiento y sistema de valores, concepciones religiosas, creencias populares,

formas de educación no formal, etc. que los hombres adquieren conciente o inconscientemente.

La educación que se imparte en este colegio es tradicionalista, se trata de formar alumnos con una identidad judía mexicana, con una conciencia crítica basada en valores, una actitud de apertura, compromiso y respeto hacia el individuo y la sociedad donde vive en cuanto a su idioma, religión y costumbres.

Dentro del calendario del Colegio se incluyen tanto las celebraciones de la tradición judía como la de nuestro país. Es un colegio trilingüe en el que se imparten los idiomas español, hebreo e inglés. Se imparten cursos de educación extracurricular por las tardes con talleres artísticos y deportivos y de regularización para los alumnos que lo requieren.

Actualmente el colegio está en espera de la visita de aceptación para formar parte del Bachillerato Internacional (BI), cuya sede está en Suiza, Esta organización ha elaborado una propuesta curricular que con base en una filosofía constructivista donde el fin es llevar al alumno a un aprendizaje significativo, por medio de la investigación. ([http://www.ibo.org/es/una educación de calidad para construir un mundo mejor](http://www.ibo.org/es/una_educacion_de_calidad_para_construir_un_mundo_mejor))

Cuenta con 3 programas que son independientes, pero contienen la misma base filosófica y pedagógica.

Los tres programas, para alumnos de edades comprendidas entre 3 y 19 años, contribuyen a desarrollar habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales necesarias para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado. Más de 541.000 alumnos estudian los programas del IB en 2.061 colegios de 125 países. Los tres programas abarcan todos los niveles educativos

desde preescolar hasta segundo ciclo de secundaria y se pueden impartir individualmente o como un ciclo completo.

- El Programa de la Escuela Primaria (PEP) para alumnos de 3 a 12 años, se concentra en el desarrollo holístico del niño tanto en el aula como fuera de ella.
- El Programa de los Años Intermedios (PAI) para alumnos de entre 11 y 16 años, proporciona un marco para el desarrollo académico y habilidades prácticas para la vida cotidiana, que integra y trasciende las disciplinas tradicionales.
- El Programa del Diploma, para alumnos de entre 16 y 19 años, es un curso preuniversitario de dos años que culmina en exámenes y que otorga un título reconocido por prestigiosas universidades de todo el mundo.

Cada programa ofrece un currículo y un marco pedagógico, métodos de evaluación adecuados a las edades de los alumnos, desarrollo profesional para los docentes y un proceso de autorización y evaluación para los colegios que lo imparten. Se alienta a la adopción de una actitud positiva ante el aprendizaje, al animar a los alumnos a plantear preguntas que representen desafíos, reflexionar de forma crítica, aprender a investigar y aprender a aprender. Asimismo se fomenta el trabajo comunitario porque se cree que la educación va mucho más allá de lo académico. ([http://www.ibo.org/es/una educación de calidad para construir un mundo mejor](http://www.ibo.org/es/una-educacion-de-calidad-para-construir-un-mundo-mejor))

Al ser un programa internacional, que abarca un perfil donde el alumno pueda enfrentarse a un mundo tan globalizado, con retos y tanta tecnología, el colegio se preocupó por encontrar un proyecto que vaya de acuerdo con la misión, ideario y filosofía de la institución, de ahí que se acercó al BI y a algunos colegios que ya habían implementado el programa de diploma en CCH. El colegio Maguén David, desde hace 2 años, está autorizado en el BI, lo cual entre otras muchas cosas, da la oportunidad de ingresar a universidades internacionales e intercambios culturales en el ámbito mundial.

Hoy por hoy el programa PEP está apunto de autorizarse y el PAI sigue en implementación.

La contribución al proceso enseñanza aprendizaje, es enorme pero los puntos más relevantes que interesa enfatizar son:

- Da a los alumnos una motivación e interés por lograr aprendizajes significativos al estar involucrado directamente en le proceso.
- Promueve la reflexión e investigación desde los primeros años.
- El rol de maestro cambia totalmente la postura pues se convierte en un mediador y un guía en el camino de éste proceso.
- La participación de los padres es mucho más activa; se involucran en las unidades de investigación con sus hijos, intervienen en proyectos, etc.

El programa toma en cuenta las 3 partes vitales de un proyecto educativo: planeación, enseñanza y evaluación. La evaluación es formativa y progresiva donde el alumno está totalmente inmerso pues se autoevalúa e incluso evalúa el trabajo de sus compañeros.

## 1.2 Dimensiones de la experiencia escolar

Para exponer la manera en la cual se desarrolla mi experiencia escolar, retomare la conceptualización desarrollada por Rockwell (1995), que plantea que una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se trasmite implícitamente en cada dimensión se expresa en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar.

### 1- Estructura de la experiencia escolar

Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar se establecen formas de comunicarse que tienden a regularla interacción entre maestros y alumnos.

En cuanto a la selectividad y agrupación escolar, podemos señalar que en el sistema escolar mexicano, un reglamento único encubre una diversidad de tipos de escuela; las diferencias entre éstas repercuten en los alumnos.

Dentro de los espacios delimitados por la construcción misma de las escuelas se agrupan docentes y alumnos según determinadas categorías que influyen en el tipo de experiencia escolar que tendrán.

En la escuela donde ejerzo mi actividad docente las clases no se dan frontales, son: dinámicas, constructivistas y se encuentra incorporada al Bachillerato internacional

El BI es muy claro en el aspecto de que el niño llegue al aprendizaje llevado por su indagación sobre el tema, el cual se le presenta con una frase, o una lámina que despierte la curiosidad del niño y lo lleve a indagar las respuestas que él busca. La maestra previamente planea de manera transdisciplinaria los temas de las unidades de

investigación, con todos los maestros que intervendrán durante el tema, incluyendo los maestros que dan clases extra, así como las líneas de investigación de cada unidad de investigación y las actividades, dejando abiertas las preguntas que surgirán de los niños y la investigación que se requerirá así como los medios para éstas.

Se maneja continuamente el triángulo casa-escuela-alumno; integrando a los padres dentro de la mayoría de las actividades del colegio, instituyendo desde hace ya varios años la “escuela para padres” en la que dentro del colegio se capacita a padres de familia dentro de diferentes áreas como sexualidad, psicología, adicciones, comunicación en la familia entre otros; con ponentes reconocidos y con dos parejas de padres con una previa preparación en desarrollo humano, dinámicas de integración, liderazgo y una preparación previa sobre el tema que impartirán.

La presencia del comité de madres y de la sociedad de padres es muy importante pues son responsables de colectas de ropa, juguetes etc. eventos sociales, presencia ante otras instituciones, eventos deportivos, recreativos culturales, etc. Y a lo largo del año dos mamás de cada salón se encargan de apoyar las diferentes actividades que se presenten.

El tiempo escolar es una dimensión significativa de la experiencia escolar, probablemente los alumnos no perciben el tiempo escolar solo en términos del trabajo escolar, ya que en la escuela también encuentran ratos para organizar entre ellos toda una serie de actividades paralelas. La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere a la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente según la actividad en proceso.

El horario del colegio es de 8:30 de la mañana a 1:10 de la tarde Los niños asisten a clases extras una vez por semana siendo estas: ritmúsica, deportes, biblioteca, laboratorio de ciencias, computación y tres veces por semana ingles y hebreo.

Es un colegio particular y su horario es matutino, aunque de lunes a viernes se dan talleres culturales y deportivos, con duración de una hora y media, dentro de las instalaciones del colegio. Es mixto y el 100% de los alumnos son de religión judía. A lo largo del año se celebran y se enseñan tanto las festividades judías así como las mexicanas, fechas e historia universales.

En cuanto a las formas de participación, durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de que manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos a la vez, aprueba o desapueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos.

El efecto formativo de la escolarización se inicia fuera del plantel e influye también en las pautas de socialización familiar. También se transfieren a múltiples ámbitos de la sociedad civil y política en la que las pautas adquiridas en las escuelas se convierten en las sucesivas distinciones que definen la asignación diferencial, clasista, de los medios de la vida de las ubicaciones laborales y sociales así como de las formas de identificación, control y represión.

El 90% de los niños del colegio toman clases extracurriculares, ya sea por las tardes, dentro del mismo plantel, impartidas por maestros capacitados que trabajan ahí mismo como fútbol, básquetbol, ballet, talleres artísticos como violín, piano, guitarra y batería y creativos como elaboración de joyería y trabajo con cerámica; o fuera del colegio en diferentes academias o deportivos privados, así como también es frecuente la asistencia a terapias de diferentes tipos.

## 2- Definición escolar del trabajo docente.

Las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha. Él aprende lo que en determinada escuela se acostumbra, frente al maestro. El director representa la normatividad. Cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas que le permiten sobrevivir en la escuela. (Rockwell, 1995)

En los últimos 20 años he tomado diferentes diplomados, entre los que destacan: uno de educación preescolar en la universidad de las Américas, en el que había un módulo de creatividad que despertó dentro de mí esa necesidad de crear y motivar a mi entorno hacia la creatividad. Más tarde abrí dentro de mi casa un taller creativo basándome en el libro de Gilda Waisburd y Galia Sefchovich "Hacia una pedagogía de la creatividad", con mucho éxito, más tarde ingresé al "Seminar le morot," academia especializada para la enseñanza de estudio sobre temas judaicos y pedagógicos por 4 años, los cuales me dieron una visión diferente pues tuve la oportunidad de aumentar mi identidad y formación judía y recibir el diploma por el que desde hace ya 7 años trabajo en el Colegio Hebreo Maguen David exitosamente; al mismo tiempo que el "Seminar le morot", tomé un diplomado de creatividad en ICRET con Gilda Waisburg con el que rompí con algunos bloqueos creativos y crecí enormemente en cuanto a seguridad, independencia y cultura.

Durante mi primer año de trabajo en el colegio Maguén David, se me presenta la oportunidad de tomar un diplomado de educación preescolar de la universidad Hebraica de un año y medio en el que conocí diversos temas como tendencias educativas, como contar cuentos, y la influencia de los medios, entre otros.

Asistí a la Escuela Secundaria y Preparatoria de la Ciudad de México por lo que crecí con una mente y criterio amplios, pues había niños de varias partes del mundo y de

diferentes religiones así como de diferentes estratos sociales con los que conviví día a día compartiendo su cultura, costumbres y educación. Ahí me enseñaron a expresarme en público, ser creativa, mostrar empatía ante situaciones adversas así como cotidianas, aceptar retos y riesgos, normas y reglas, y tratar de superarlas, pero, sobre todo, no olvidar en el transcurso de mi camino, ser feliz y compartir esa alegría con mi entorno y esto lo llevo acabo con mis alumnos y compañeros de trabajo.

La oportunidad que se presentó para entrar a la licenciatura en educación Plan 1994 de la UPN y la Universidad Hebraica abrió un nuevo panorama en mi vida, pues la preparación que he recibido me ha servido en el aspecto profesional pues practico en el aula los conceptos impartidos en las diferentes materias, con lo que día a día he crecido personalmente, profesionalmente, incrementado la calidad de mis clases.

Como suplente, trato de permanecer una semana en cada aula apoyando a la maestra de ésta y aprovecho para absorber todos los aspectos positivos y negativos de su práctica para crecer profesionalmente.

Mi trabajo consiste en enriquecer en ellas (las maestras) el área creativa por lo que asisto a las planeaciones 3 veces a la semana para apoyarlas en ésta área y para involucrarme en las actividades de matemáticas y lecto-escritura; y así poder apoyar mejor durante las suplencias o al trabajar en conjunto con ellas; éste trabajo me ha dado la oportunidad de observar de cerca el ritmo de trabajo de cada maestra así como las oportunidades, apoyo, libertad y ambiente que se vive dentro de cada aula.

Cuando se presenta una actividad extra como obras de teatro, eventos con otros colegios, colectas, eventos sociales, etc. cuentan con todo mi apoyo; y por supuesto suplo a las diferentes maestras de kinder grande, preprimaria, y en ocasiones clases extra.

Otra actividad que desempeño dentro de la escuela, es la organización de festivales a lo largo del ciclo escolar; desde los primeros años en que se fundó el colegio, se acostumbró que cada nivel realiza un festival dentro del auditorio de la sección del kinder para lo cual se llevan a cabo ensayos durante tres semanas y se escoge un tema alusivo a la fiesta, canciones, se dan ideas para vestuario y escenografía, y se montan bailes y coreografías, éste año tome a mi cargo esta actividad, lo cual me hizo sentir un gran entusiasmo y orgullo pues nunca lo había desempeñado y aunque dentro del aula de uno siempre somos las responsables y encargadas del desarrollo de diferentes actividades, no es lo mismo tener la responsabilidad de sacar 4 festivales con niños desde 2, hasta 6 o 7 años de edad y con 12 distintas maestras.

Durante 4 años me desempeñe como maestra titular y di de mi lo mejor; pero durante este ciclo escolar sentí que pude abrir libremente mis alas y volar por las aulas y pasillos del colegio y pinte de mí todos los espacios y a todos los niños y compañeros.

La comunicación cotidiana entre maestros incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. El contexto institucional entrena a los maestros en determinadas formas y estilos de hablar. Los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente. (Rockwell, 1995)

Un problema preocupante, hoy en día, es que algunos padres de familia delegan gran parte de la responsabilidad de los actos de sus hijos a la institución y al ejemplo e instrucción que reciben dentro de ella haciendo a los docentes responsables de los valores familiares que poseen y los logros o fracasos que tengan, lo cual es muy injusto para los colegios y muy cómodo para algunos padres, pues los retos tan grandes que exige la vida de hoy; la educación y transmisión de valores éticos y morales deben de

recaer en los padres y no suponer que la institución cubra el 100% de ésta, aunque sean los docentes de gran apoyo en la mayoría de los casos.

Actualmente no tengo un salón ni unos alumnos fijos por lo que pongo en práctica lo que aprendo en todos los salones, es muy gratificante para mí el que todos los niños me quieran y respeten, así como el que los padres me vean como una maestra más cercana a ellos con quien pueden comentar aspectos positivos o críticas confidenciales con respecto a sus hijos, maestros o de la institución.

Gozo de una muy buena relación con todo el personal, desde el director, maestros, niñeras, prefectas, y secretarias, pues tengo acceso a todas las áreas: salones, dirección, diseño, etc.

Al empezar el ciclo escolar, las maestras recibimos diferentes capacitaciones sobre el sistema IB y sobre diferentes temas a fin de empezar el ciclo lo mejor preparadas posibles; una vez por semana recibimos una hora y media de capacitación sobre temas de actualidad como lecto-escritura, computación, neuro-desarrollo, constructivismo, valores, entre otros.

Tres veces durante el ciclo escolar se realiza una planeación transdisciplinaria e interdisciplinaria sobre las unidades de investigación que se eligieron previamente al finalizar el ciclo escolar anterior y en función de los temas que causaron mayor impacto en los niños, así como nuevas propuestas.

Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La limitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de las prácticas de generación a generación de docentes. (Rockwell, 1995)

En las escuelas conviven maestros muy diferentes entre sí, cada uno con una formación diferente, especializaciones en distintas áreas e incluso con religiones diferentes lo cual enriquece mucho el ambiente escolar así como el trabajo que realizan con los niños.

Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, aunque también tienden a desalentar ciertas prácticas, sobretodo aquel que afectan el funcionamiento general de la escuela o los intereses laborales del personal. Lo más común es encontrar que los maestros de un mismo grado, dentro de la misma escuela o zona, trabajan de maneras muy diferentes, aún cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los libros de texto vigentes. (ibidem)

El entrar a los salones, cuando suplo, me permite regirme sola al enseñar, innovo mi forma de enseñanza día a día, y esto hace que haya diversidad en mis prácticas. Es maravilloso cuando entro a las diferentes clases y distingo el estilo que funciona en cada una de ellas, según su edad, su disciplina, si les gustan los retos, la información, dejarlos investigar más, competencias culturales, momentos de más actividad que pasividad o al contrario, y observar los resultados, o que ellos mismos me piden que vuelva a hacer o cantar o relatar lo de la clase “x” a la que entre otro día.

Estoy consciente de que el reconocimiento no lo voy a recibir de las autoridades de la institución sino de los niños, quienes no saben fingir y son totalmente auténticos.

Es precisamente al entrar a los salones, cuando me he percatado de que algunas maestras cuartan la creatividad de los niños al presentarles el material de trabajo encuadrándolos en el modelo que previamente se planeó utilizando la técnica o la habilidad preestablecida para ese día; por ejemplo si se planeó usar plastilina ese día y a algún niño no le gusta el contacto con ésta o no tiene la fuerza necesaria en sus manos para el manejo de ésta o para embarrarla y cubrir un dibujo trazado sobre un cartoncillo, el niño simplemente vive ese momento como una frustración a sus intereses

aunque fuera a ser muy bueno en cuanto a ejercitar la fuerza en sus dedos pero el enfrentarse ante esa situación convierte esa experiencia que pudo ser significativa y de gozo en algo trabajado por imposición y sin ningún efecto más secundario. A veces no les dan la oportunidad de planear su actividad, de fomentar la responsabilidad al elegir los materiales y cómo ejecutarlos, de organizar y clasificar materiales al tomarlos y al regresar lo que no se utilizó, de vivir el gozo al trabajar por iniciativa propia y no ser obligado a ello, de interactuar con otros niños y aprender nuevas técnicas de otros o poder compartir las que ellos descubrieron, conservando y aumentando así su autoestima y confianza en sí mismos.

Además del respeto que merece el niño para trabajar, o no, con algún material, y desarrollar cierta habilidad, que con frecuencia se hace de manera automática o robotizada pero sin el gusto o sin aportar su personalidad en ella.

Pienso que cuando la enseñanza se establece bajo una experiencia significativa, el conocimiento se fija mejor.

Me he dado cuenta, también, que cuando ciertos niños terminan de trabajar en lo que les pidió su maestra, pasan a otra mesa o en ocasiones a 2 más, con lo que se sienten presionados o acuden a la mesa más atractiva para ellos, dejando al final la que menos les llama la atención pensando en que tal vez no de tiempo de acabar con las 3 o en ocasiones las 4 mesas.

Si el alumno decidiera libremente la actividad que pretende cumplir, aunque no pase a ninguna otra mesa, esa experiencia se convertiría en significativa para el niño y la realizaría a su ritmo, considerando su grado de madurez y no por imposición de la maestra o por cubrir el programa de habilidades anual.

Es importante que las maestras lleven una lista en la que puedan ir checando los avances del niño, así como las áreas en las que no ha incursionado aún; pues en

ocasiones a pesar de trabajar con distintas habilidades los niños siguen situados en la rúbrica de "necesita progresar" pero, estoy segura de que si él mismo al trabajar libremente y sin presiones podría superar fácilmente ese renglón y pasar al siguiente rubro.

El hecho de trabajar a su ritmo y feliz le regala al niño la posibilidad de avanzar fácilmente sobre el programa.

Es muy importante que la maestra esté cerca en todo momento y tome notas o anécdotas sobre el desempeño del niño, para tener presente las áreas que se han ido cubriendo y bajo qué circunstancias o capacidades.

Por mi parte trato de anotar anécdotas sobre los niños en los diferentes momentos en los que convivo con ellos, ya sea sola, o con la maestra titular, precisamente para resaltar algunas fortalezas o debilidades de los niños también lo hago por que pienso que en ocasiones otra perspectiva de la situación es importante y a veces la misma maestra ya esta viciada dentro del salón y no se percata de actitudes y habilidades que pueden hacer la diferencia como serias el caso de algún niño que no acostumbra tomar cierto material y al no saberlo yo se lo presento de una manera casual y a el le parece atractivo y lo toma.

Cuando le presento las anécdotas de sus alumnos a las maestras del salón se dan cuenta de avances o situaciones que a veces no las había visto o que los niños no las habían presentado y se dan una idea diferente del ritmo de su clase cuando ellas no están.

### 3- Presentación del conocimiento escolar.

En la Investigación educativa el conocimiento suele concebirse y medirse como posesión y atributo individual de docentes y alumnos. Los análisis existentes destacan sobre todo las formas en que se ordenan y presentan los conocimientos escolares. La segmentación y definición del conocimiento que se transmite en la escuela se ha modificado históricamente y sin embargo quedan rastros de épocas anteriores en la variada experiencia actual. (ibidem)

En cuanto a la organización temática, la definición escolar del conocimiento transmitido en México ha variado históricamente, persisten aún elementos de una tradición antigua que fijaba el conocimiento escolar en términos muy precisos, grado por grado. Se mezcla con ésta tradición otra más pragmática que hace énfasis en la transmisión de conocimientos útiles, como la solución de problemas prácticos. La multiplicidad de enfoques nuevos, la integración de las ciencias, la incorporación de temas muy diversos en una misma lección y la repetición de ciertos temas en diferentes grados, hicieron aparecer los programas de esta reforma como más abiertos, y a la vez más adaptables. Desde una perspectiva histórica, ha sido cada vez más difícil precisar el contenido académico de cada grado, y los maestros se encuentran ante la necesidad de seleccionar, ampliar o sintetizar temas. (ibidem)

En español el sistema cuenta con un programa que se elabora fusionando: las exigencias del BI, las de la SEP y las de la institución, es claro, que cada maestra proyecta su personalidad ante los alumnos, pero el resultado al finalizar el año es el cumplimiento, en la mayoría de los casos, con los objetivos establecidos del currículo, siguiendo una metodología basada en la tendencia educativa del colegio.

Los temas se dan en forma lineal y todas las clases extras apoyan a éstos.

En hebreo se lleva a cabo un sistema llamado Talam, el cual se basa en imágenes visuales y señas con las cuales se dan las frases y todas las maestras usan las mismas al dar las órdenes o expresar frases.

La presentación del conocimiento escolar se da basándose en preguntas iniciales que a su vez generen inquietud y expectación por parte del alumno llevándolo a un cuestionamiento y a una observación constante de su medio.

Al término del ciclo escolar se planean los temas del siguiente ciclo y se basan en la experiencia con los niños a lo largo del ciclo escolar abortando los temas que no causaron verdadero interés en algún nivel se propone para otros niveles y si surgió algún tema atractivo derivado de alguna situación especial en el país o en la escuela, o de algún cuestionamiento de los niños que fuera digno de tomarse como un tema se agrega en el siguiente ciclo escolar.

Me gusta mucho acudir a experiencias vivenciales durante mi trabajo: experimentos, representaciones artísticas y creativas, canciones con los temas, juegos y actividades sobre éstas; intentando lograr que el niño construya su conocimiento y que el conocimiento cotidiano aterrice en el salón de clases, en el patio y en su misma casa.

La presentación formal de los conocimientos así como el contenido académico se presenta en la escuela en formas concretas identificables, elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. La forma de presentación comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela. (ibidem)

Hay una diferencia real entre el conocimiento y su presentación formal.

En ciertos momentos los maestros atienden a la diferencia entre cumplir con las exigencias formales y lograr que los alumnos comprendan un concepto y buscan diferentes opciones para presentar y explicar el conocimiento que transmiten.

Esta capacidad de variar la forma de presentar los conocimientos no se debe a un entrenamiento en métodos activos o técnicas grupales ya que se observa en maestros con diferentes estilos de enseñar. Parece depender más bien de una concepción básica de lo que es aprender y de cierta seguridad en el manejo del contenido que se está enseñando. Por esta razón, la tendencia a la formalización puede variar de clase en clase con el mismo maestro. (ibidem)

Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y al contrario cuando dominan los conceptos básicos se permiten explorar diferentes formas de presentación. Por eso el sistema del bachillerato internacional (BI) pide que el maestro y el alumno indaguen juntos y así el ambiente se vuelve más confortable para todos, pues el maestro también aprende cosas nuevas al igual que el niño y la relación cambia totalmente dentro del salón de clases.

El método BI permite al maestro recurrir a diferentes métodos de enseñanza siempre y cuando se respete al niño como ser pensante, reflexivo, audaz, etc. basándose en el constructivismo pues el niño construye conocimientos nuevos sobre la base de experiencias significativas y a conocimientos previos.

Las referencias al medio hacen más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela. Las referencias al medio se dan a tratar temas en los que la relación es más obvia o ilustrativa, sobre todo en lo que se refiere a la comunidad. (ibidem)

En otras clases, aún cuando implícitamente los alumnos recurren a lo que ya saben, la maestra rara vez retoma ese conocimiento previo. Al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de

conocimientos Es este hecho más que la falta de significación temática del contenido escolar, lo que explica por el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño.

Durante la enseñanza preescolar la vida cotidiana y familiar se hace presente en todos los temas y se va elevando el nivel a medida que el niño va teniendo mayor madurez. Por ejemplo: en maternal los temas que se abordan parten de la base del “yo” de niño por ejemplo “yo y mi familia” o “yo y mi escuela” ya en kinder chico se pueden manejar temas un poco más lejanos como cosas o animales de su entorno, en kinder grande los temas van más de acuerdo a cuestionamientos como el mundo de los insectos, el mar etc. En preprimaria los niños tienen capacidad de evaluar su entorno y por eso se toman temas de acción como la contaminación, cadenas alimenticias, ecosistemas etc. Todos estos temas, entonces se convierten en aprendizajes significativos pues parten de algo cercano a ellos, significativo y que por lo tanto despiertan su curiosidad.

### **1.3 Dimensión teórico pedagógica y multidisciplinaria**

Además de presentar el conocimiento escolar, los maestros organizan el proceso social de aprender, es decir, implícitamente al grupo como proceder para aprender.

La escuela conforma por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que si influye en ellos. Son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas así se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre como proceder durante el día. (Rockwell, 1995)

Aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. En el preescolar los rituales se dan en forma muy sencilla y le ayudan a una organización y a tener seguridad para conducirse dentro de sus salones, así como clases extra recreo etc. (Rockwell, 1995) a continuación se plantean éstos:

Los alumnos llegan al colegio entre 8:30 y 8:45, marcan su asistencia que puede ser desde voltear su foto, hasta pintar del color que se estipuló desde el principio del ciclo el color del día en que se asistió y se deja en blanco el renglón el día que no se asistió; pueden acudir a algunos rincones como el de lectura, mientras que llega la maestra y les pide que se sienten para comenzar el día con un saludo que puede ser alguna canción o actividad, después se marca la fecha, estación y la planeación de las actividades que se realizarán durante el día de acuerdo al horario de sus clases, lunch, recreo, salida a camiones, etc.

En mi caso, como intervengo en diferentes salones, procuro seguir al pie de la letra esta primera etapa del día para darles seguridad aunque yo no sea la maestra que esperan ver al llegar a sus salones por lo menos al comenzar con la rutina les doy confianza, por supuesto cada cual tiene su propio estilo hay quienes manejan información en hebreo como al mencionar como está el clima del día, o como vienen vestidos, o algunas prefieren reforzar lecto-escritura rephraseando los enunciados completos, o aprovechan para repasar matemáticas contándose entre ellos o contando actividades y reconociendo así números y su posición.

Los niños saben perfectamente cual es mi estilo, hoy por hoy, lo esperan, por mi parte, actúo con los diferentes grupos según y conforme ellos me lo han ido pidiendo con su conducta, habilidades, disciplina, y edad entre otras cosas.

El niño asocia la repetición con el aprendizaje y éste es uno de los mensajes que les mandamos que para aprender algo se repite y esto está totalmente vinculado a la experiencia vivencial. A través de la rutina y usos se define el aprendizaje dentro de la escuela y los niños lo aprenden para poder manejarse dentro de la escuela

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Por lo general se supone que el uso de la lengua escrita constituye la habilidad imprescindible para el aprendizaje escolar. (ibidem)

La interacción de maestro y alumnos en torno a un texto escrito define una característica central del proceso de aprendizaje que se da en la escuela. Dada esta dinámica de la interacción verbal, el conocimiento es transmitido tanto por medio de la interpretación que ofrece el maestro, como por la lectura directa de los libros. (ibidem)

Es muy importante la primera impresión que doy a los niños, pues ese es el lenguaje que reconocerán en mí y siento que en mi labor de suplente si no me muestro así los niños se confundirían pensando en “mientras que llega nuestra maestra vamos a echar relajo”, o “lo que dice o nos pide hacer es solo por mientras” o también al entrar a los salones mientras está también la maestra titular se recargarían en mi o no me verían como una autoridad con o sin su maestra y dentro o fuera del salón. Por eso me muestro estricta y sigo las reglas, (de cada salón así como las que yo pongo el primer día) con mucha estructura, y trato de dar lo mismo que le toca a la maestra titular y a veces con su mismo orden para darles confianza a los niños pues siempre es difícil o confuso ver una cara nueva frente a ellos.

A partir de la observación de la interacción verbal espontánea, es difícil estudiar los procesos de razonamiento que se favorecen en la escuela, por que las formas de interacción verbal no determinan ni reflejan necesariamente las formas de razonar y pensar de los niños. (ibidem)

La comprensión de cualquier clase es un proceso activo. Interpretar lo que el maestro transmite siempre implica procesos de razonamiento por parte de los alumnos. (ibidem)

Los alumnos aprenden a partir de un proceso activo, al utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y al captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). Continuamente tienen que construir relaciones, hacer inferencias, llegar a conclusiones propias.

Es evidente que los niños deben poner en juego, simultáneamente dos procesos de razonamiento. Por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente (definiciones, explicaciones, conceptos) de captar la lógica del conocimiento y por otro lado, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular de pensar que tienen que hacer o responder, de comprender la lógica y la interacción. (ibidem)

Las posibles contradicciones entre alumnos y maestras son aún más difíciles de interpretar si recordamos que la investigación piagetiana sobre el desarrollo cognitivo ha mostrado la existencia de procesos mentales en los niños, que se basan en supuestos lógicos y de hipótesis diferentes a los de un adulto. (ibidem)

La planeación es de forma lineal entendiendo por esto que tanto dentro del aula así como en todas las clases extras se enfoca hacia el mismo tema y al realizar la planeación lo hacen todos juntos incluyendo matemáticas y lecto escritura, entonces, cuando se da un tema se ve desde todos los puntos de vista en la biblioteca, en el laboratorio de ciencias, lecto escritura, matemáticas, computación, inglés, hebreo, etc. Y con esto todos los niños captan la idea, pues se plantea y enseña desde diferentes áreas. Con esto los niños ponen en práctica dos procesos de razonamiento.

Dentro de los salones, la maestra les da la responsabilidad a los niños de investigar, evaluar y criticar continuamente, pues esto se da durante todo el año en los diferentes temas. Se maneja continuamente las frases “que sé”, “que aprendí” y “que quiero

saber” considerando que el “que quiero saber” se convierte continuamente al empezar la indagación, en el “que aprendí”, surgiendo así nuevos “que quiero saber”.

En los numerosos contextos extraescolares de su vida, los niños aprenden muchas cosas sin que los adultos organicen actividades especiales para enseñárselas, esto se denomina aprendizaje autónomo, (Rockwell, 1995). Por ejemplo algunos maestros dan por supuesto que los niños aprenden solo lo que ellos les enseñan, pero los niños aprenden a pesar del maestro pues aprenden también al convivir con los otros niños, al escuchar al maestro nombrar un material como cubo o al nombrar un tipo de habilidad o tipo de papel el niño automáticamente se refiere a el de igual forma.

Es sobre todo en la escuela donde se intenta ordenar el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza.

En cualquier grupo escolar independientemente del método que se use el maestro, se observan señales de esa actividad que no tiene una correspondencia directa con las intervenciones e instrucciones del docente. (ibidem)

El auto-didactismo propuesto con tanta periodicidad como objetivo educativo de hecho tiene límites reales en cualquier contexto en que el individuo no cuenta con un apoyo social para aprender. El apoyo necesario incluye desde el acceso a los materiales y a las situaciones que le permiten experimentar diversos fenómenos de la realidad, hasta la posibilidad de tener un interlocutor conocedor. (ibidem)

En este sentido, el concepto de “construcción del conocimiento”, asociado con la investigación piagetiana, no es solamente el fundamento de una propuesta pedagógica; permite además reconocer un proceso constitutivo de cualquier clase, independientemente de los métodos y recursos utilizados por el maestro.

La interacción con los otros niños le da la oportunidad de aprender, cuando están trabajando lo mismo a veces se envicia pero si trabajaran cada cual lo que en ese momento le llama más, entonces los va a hacer más motivados, y con más creatividad y este será el momento perfecto para que se dé el aprendizaje entre alumnos y también para que lo experimenten de nuevo para reforzar ese conocimiento al sentirse tan relajado, y contento al ejecutarlo.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2003) "aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida.

Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos otros, son de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. (Rockwell, E. 1995)

#### **1.4 Dimensión práctica y concreta**

La experiencia escolar cotidiana comunica una serie de interpretaciones y de orientaciones valorativas, aún cuando estas no estén explicitadas en el programa oficial. Diversos contenidos del folklore, del sentido común y de la ideología dominante pernean los contenidos académicos que transmite la escuela. Contribuyen además a esta dimensión formativa todos los contenidos no intencionales, implícitos, que son parte integral de las actividades organizadas para enseñar el contenido programático. Uno de éstos, es sin duda, la transmisión de valores. Es probable que los valores más evidentes que transmiten las escuelas sean aquellos que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello. (ibidem)

Otras características y prácticas escolares transmiten valores de manera implícita.

La transmisión de valores, es un apartado de suma importancia dentro de mi labor docente pues, la imagen que el niño tenga de mí quizás lo definirá como estudiante, o bien como ser humano en su futuro y se va a llevar tanto lo bueno como lo malo de mí. Por tal motivo, debo de transmitir lo mejor.

Dentro de mi labor docente trato de cuidar valores, modo de hablar, de vestir, la sensibilidad ante momentos difíciles o alegres. Esto se transmite inconscientemente y son los valores que se introyectan al niño. Por ejemplo el hecho de que no me guste desperdiciar ni agua, ni comida y esto se les recuerda constantemente que no se tira la comida, que se acaben lo que se sirvan. En ocasiones manejo valores dentro del salón como el respeto hacia sus compañeros, no hacer a otros lo que no quisieran para ellos, y expongo ante todos alguna situación para que ellos mismos encuentren el problema y la solución de este con las consecuencias respectivas

El hecho de respetar tanto mi autoridad como a la niñera y a otros niños, a no burlarse de algún defecto, etc. Les ayudará poder vivir en sociedad y saber conducirse mejor en ésta, pues les da una interacción social adecuada.

Cada maestra tiene su forma personal de dar clase y la ventaja que tengo es que entro a diferentes clases y observo a varias maestras y voy tomando lo mejor de cada una, pero sé que aunque la maestra “x” dé su clase de un modo, y me pide que dé el tema “x” yo lo voy a dar como yo lo doy y proyectaré mi personalidad, mis valores, mi bagaje cultural, etc., ante los niños y daré la clase “x” con mi propio estilo.

Esta estructura de interacción social que pongo dentro de la clase les va a servir para que en una vida futura puedan conducirse bajo una autoridad que en este caso puede ser su maestra titular, pero también de directoras, prefectas, niñeras, secretarías clases extras y por supuesto suplentes. Con respecto a las reglas de juego, los alumnos aprenden sobre la marcha las normas específicas de la escuela, que pueden tener también sentido a largo plazo en la medida en que el ámbito escolar se asemeje a otros

contextos institucionales. Los alumnos aprenden a comprender como se está definiendo cada situación por medio de las contraseñas que se dan en la interacción, sin embargo, es probable que el contenido más importante de este proceso sea justamente el ejercicio continuo en la lectura o capacitación de las reglas implícitas en diferentes ambientes institucionales.

Así pues, son dos los dominios en que se da este aprendizaje de las reglas del juego: a) el trato con la autoridad y b) la participación en el trabajo. Los maestros asumen la autoridad que les otorga la institución y la muestran en casi todo los contextos escolares cotidianos. Su autoridad puede abarcar muy diversos aspectos del quehacer educativo y el comportamiento personal (aseo, postura, habla, y vestido) se expresa además en el trato con los padres de familia. (ibidem)

Los mismos maestros suelen redefinir constantemente sus niveles de tolerancia: hay momentos en que las normas de comportamiento ideal del alumno si rigen, y otros en que no importan mucho, pero el docente conserva generalmente la facultad de restablecer el orden requerido por el trabajo escolar (ibidem)

Por esto mismo, desde el primer día de clases se presentan límites claros, tanto en el momento de acudir a rincones, trabajar en las mesas, respeto de materiales, respeto a compañeros y a adultos en general.

Los niños distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. En mi caso, debo cuidar la imagen que les proyecto durante todo el año pues como me ven en diferentes ambientes, ya sea dentro de su salón de clases, en otros salones, en su recreo, al frente de sus festivales, dentro de algún evento como obras de teatro o ceremonias nuestra relación podría prestarse a demasiada confianza y perdida de autoridad por lo que trato de mantenerme firme en mis consignas pero conservando una relación cálida, alegre y a veces de confidente y amiga de ellos.

Dentro de las concepciones del mundo social, los elementos de la experiencia social que ocultan o que revelan algo de su estructura, tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad. (ibidem)

Según Rockwell, (1995) pueden indicar diversos grados de alineación social o bien la apropiación de conocimientos necesarios para la transformación social. Lejos de representar un sistema ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país, así como nociones diversas que expresan los propios actores del proceso escolar.

Las concepciones acerca del mundo social que se transmiten en las escuelas son heterogéneas. En las clases se encuentran nociones y esquemas de muy diverso origen, a partir de los cuales se reinterpretan los conceptos introducidos en los programas vigentes. Se aprecia en este ámbito la relativa autonomía de la escuela.

En el discurso de muchos maestros, la comunidad se presenta como unos microcosmos, como una “pequeña sociedad”, funcional en la que existen personas con diferentes oficios, dependientes unos de otros.

El problema de este enfoque es que rara vez se advierte la diferenciación interna de la comunidad o su articulación con el resto de la sociedad mexicana. (ibidem)

El colegio, dentro de su ideario, cree en el niño como centro y razón de ser de su proyecto educativo, y cree en el cómo hombre, como mexicano y como judío y acepta la gran herencia cultural que debe tomar como base educativa, creen que es posible conciliar la fidelidad a nuestras raíces culturales para que nuestros educandos se sientan orgullosos de su identidad judeo-mexicana; que como mexicanos debemos

conocer, valorar y respetar la historia y la cultura de nuestro país. Y por supuesto, educarlos dentro de los valores judíos, y de los valores del sionismo, el pueblo judío.

### **1.5 Saberes y supuestos en torno a la problemática**

Desde que entre a trabajar al colegio Hebreo Magüen David me enfoque enormemente al desarrollo y respeto de la creatividad del niño pues creo en él como un individuo con necesidades y habilidades respetables y con la capacidad de enriquecerlas día a día; con derechos pero también con responsabilidades.

Durante mi cuarto año de trabajo, viaje a Israel por parte del colegio y tuve una maravillosa oportunidad al poder observar diferentes aulas en un país tan distante del nuestro y comprobar que los niños son los mismos en cualquier parte del mundo, con las mismas exigencias hacia los adultos, ya sean padres o maestros, y con las mismas capacidades.

Me refiero a ésta oportunidad como maravillosa, pues cuando uno ya entra a trabajar, raramente vuelve a observar, como se acostumbra al estudiar, visitando diferentes colegios y niveles. Y es tanto lo que uno puede rescatar, pues ahora ya se cuenta con cierta experiencia previa y uno puede comparar parámetros y estilos. Fue en ese viaje cuando me percate del respeto y libertad que se le debe dar al niño dentro del aula, y surgió la idea de la creación de mi proyecto innovador en el que se le respete al niño su ritmo y su necesidad para manejar las diferentes técnicas, habilidades e incluso materiales al acudir al trabajo en mesas de creatividad.

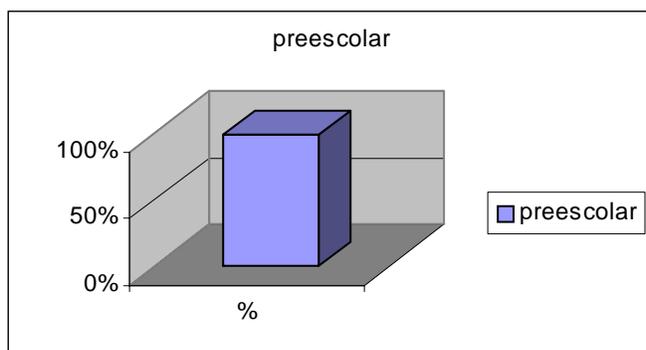
Por otra parte, a lo largo de mi trayectoria dentro de esta profesión me he encontrado con niños con distintas capacidades o con mayor facilidad para ciertas habilidades que para otras, sobre todo dentro de las de motricidad fina y dentro de la creación plástica. Al evaluar ambas condiciones llego a la conclusión de que es necesario un espacio creativo que respete al niño dentro de su proceso creativo.

Para realizar mi propuesta de innovación, realicé el siguiente cuestionario con el fin de indagar si las maestras consideran importante la creatividad en los niños, así como su potencial creativo.

Dicho cuestionario se realizó a 10 maestras de grupo y 1 maestra de biblioteca todas del área de preescolar del colegio Maguen David y se encuentra ubicado en el anexo 2.

### Pregunta 1

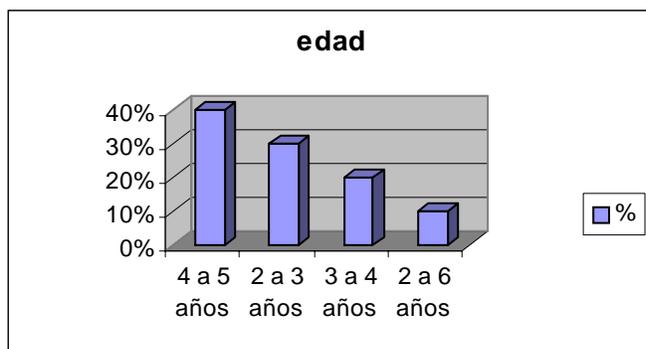
Se refiere al área en la que ejercen su trabajo las encuestadas; ésta respuesta esta representada en la siguiente gráfica:



Se obtuvieron los siguientes resultados: el 100% de las encuestadas ejercen su trabajo en preescolar.

## Pregunta 2

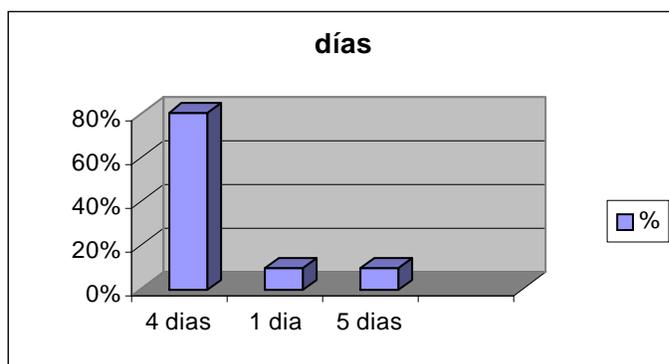
En ésta pregunta se indaga sobre la edad de los alumnos inscritos en preescolar esta respuesta se representa en la siguiente gráfica:



El 40% de las maestras imparte clase a niños entre 4 y 5 años de edad, el 30% a niños entre 2 y 3 años, el 20% dan clase a niños entre 3 y 4 años y finalmente el 10% a niños entre 2 y 6 años de edad.

## Pregunta 3

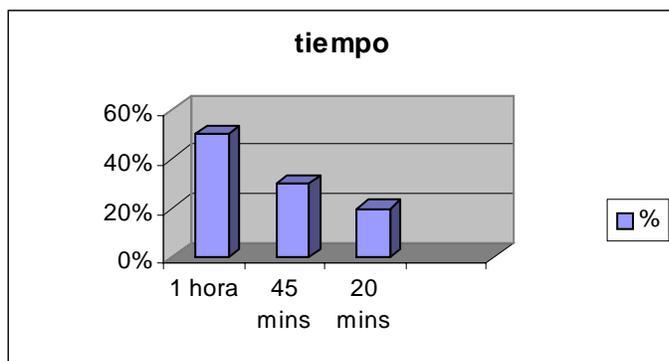
En ésta pregunta se cuestiona sobre el número de veces a la semana que se presentan mesas de trabajos manuales a los niños del preescolar dentro del salón de clases.



El 80% de las encuestadas las presentan 4 días por semana, y el 10% 1 día y los 5 días de la semana respectivamente.

#### Pregunta 4

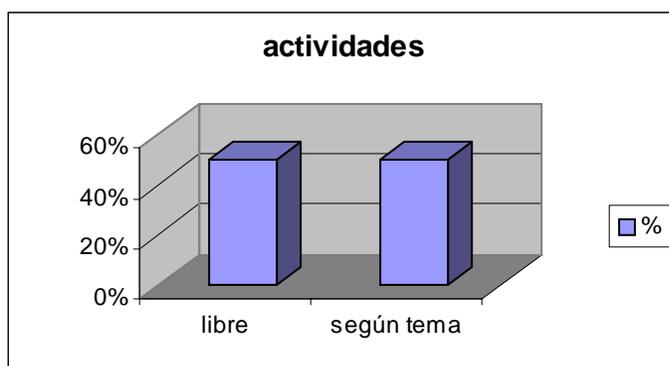
Al indagar sobre el tiempo que se dedica al trabajo de manualidades en mesas



El 50% respondió que 1 hora, mientras que el 30 % contestó que le dedica solo 30 minutos y el 20% de éstas 20 minutos.

#### Pregunta 5

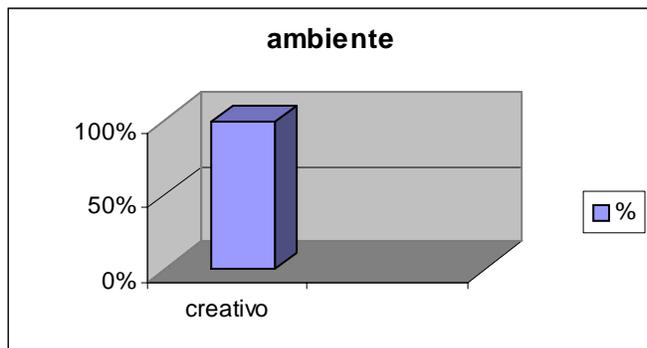
En ésta pregunta se les cuestionó sobre la manera en la que deciden sobre las actividades y trabajos manuales que se realizan en las mesas de trabajo. Las respuestas a ésta pregunta se muestran a continuación en la gráfica:



Como resultado un 50% de éstas lo realizan libre mientras que el otro 50% se basan en el tema que se está estudiando y en ocasiones hacen modificaciones

### Pregunta 6

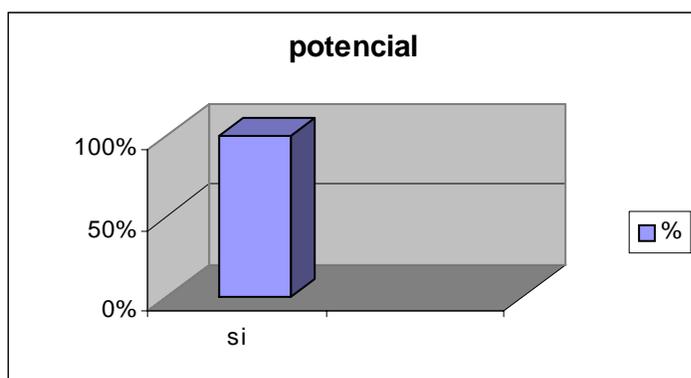
Se les cuestionó a las encuestadas si consideran que se vive un ambiente creativo dentro de su salón de clases



El 100% respondieron que si.

### Pregunta 7

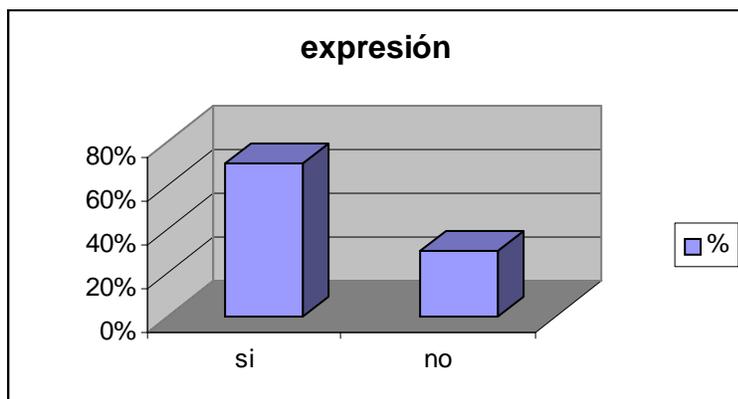
En ésta pregunta se indagó si el niño explaya todo su potencial creativo al trabajar dentro del salón de clases. Ésta respuesta está representada en la siguiente gráfica:



El 100% respondieron que si

### Pregunta 8

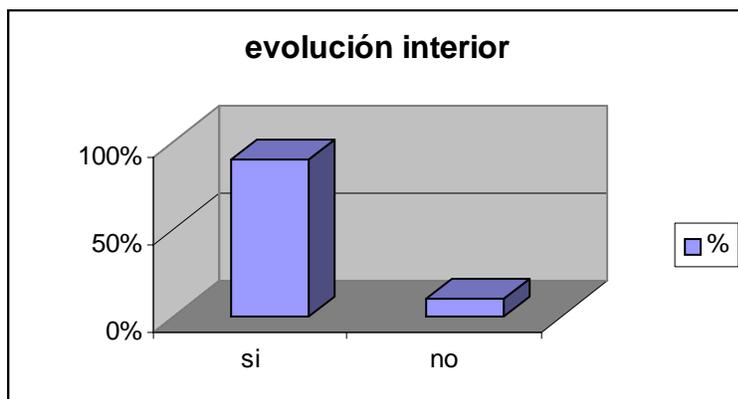
Se les pregunta si sienten que el niño proyecta su capacidad de expresión propia creadora al sentarse a realizar su trabajo manual.



A lo que un 70% de éstas respondió que sí y un 39% respondieron que hay niños a los que les cuesta más trabajo.

### Pregunta 9

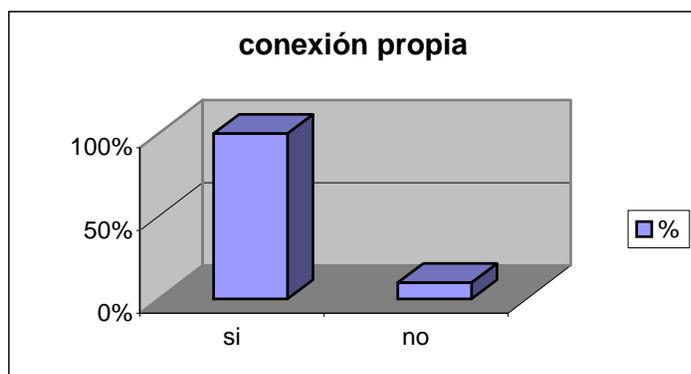
Se indagó sobre la evolución interior del niño en las diferentes áreas cognitivas y emocionales y si es tomada en cuenta o no. En la gráfica está representada la pregunta:



A lo que el 90% respondió que si y un 10% respondió que no.

### Pregunta 10

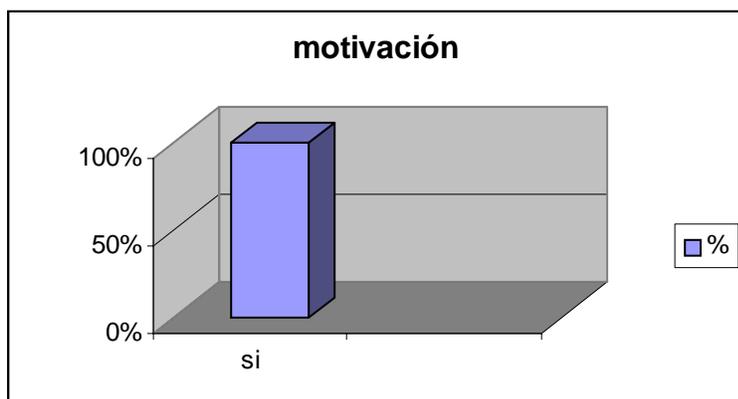
Al preguntar si las encuestadas permiten que el niño encuentre y haga sus propias conexiones para así generar un significado internalizado. Esta pregunta se representa en la siguiente gráfica:



El 90% contesto que si y el 10% que no.

### Pregunta 11

Esta pregunta se refiere a la motivación que muestran los niños al asistir a las mesas de trabajo, En la siguiente gráfica se muestra ésta pregunta:

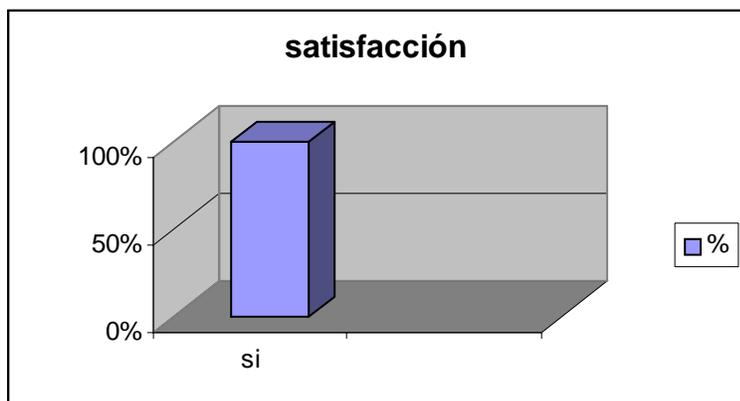


Y nos encontramos con que el 100% se sienten motivados al realizarlo.

### Pregunta 12

La siguiente pregunta se refiere a la satisfacción que muestran los alumnos al terminar los trabajos que se le pidieron hacer.

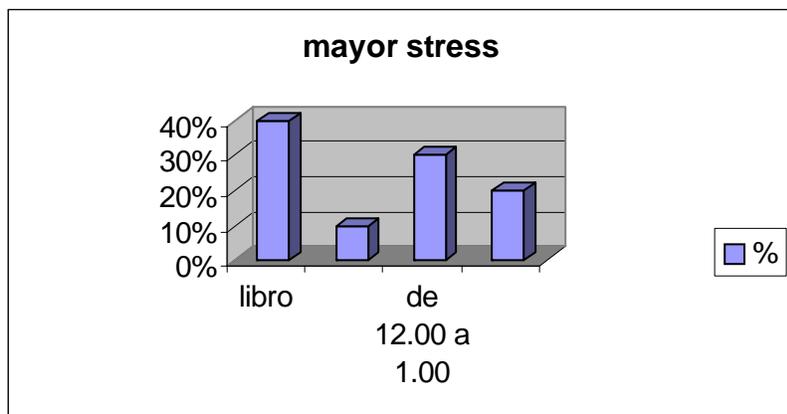
La pregunta ésta representada en la siguiente gráfica:



Y el 100% contestó que si se sienten satisfechos.

### Pregunta 13

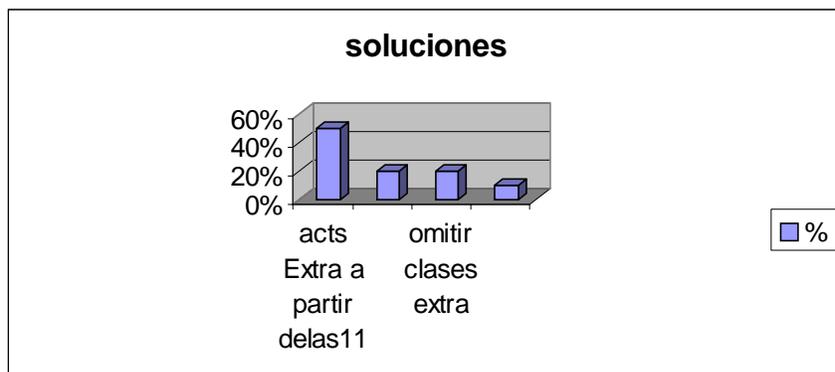
La siguiente pregunta se refiere al momento que consideran de mayor presión o stress del día para trabajar con los niños. La respuesta se muestra en la siguiente gráfica:



Un 40% respondió que cuando se tiene que cubrir libro de trabajo, matemáticas y lecto-escritura, un 30% de 12:00 a 1:00 un 20% de 11:30 a 1:00 y finalmente un 10% cuando hay cambio de actividades o de clases extras.

## Pregunta 14

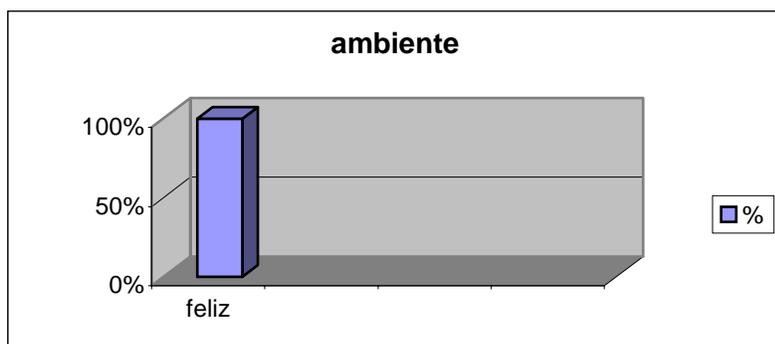
En ésta pregunta se les da la opción de proponer posibles soluciones a éste problema de stress o presión que frustra sus actividades durante el día.



A lo que un 50% propone que las actividades extras sean a partir de las 11:30 mientras que el 20% opina que sería no tener presión para terminar el libro y otro 20% no tener clases extras y un 10% se abstuvo.

## Pregunta 15

En ésta pregunta se les cuestiona sobre si piensan que el niño se desarrolla dentro de un ambiente feliz dentro de su salón de clases. En la siguiente gráfica se observa ésta pregunta:



El 100% contesto afirmativamente.

## CAPITULO 2

### APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EXPRESIÓN CREATIVA Y AL APRENDIZAJE

A continuación abordaré un marco teórico que va a fundamentar mi proyecto innovador; los temas que se presentarán son:

- Teorías acerca de la naturaleza de la creatividad
- Expresión creativa y el aprendizaje
- Las etapas de desarrollo de Jean Piaget
- Constructivismo y educación

Educar, desde un punto de vista etimológico, significa “llevar fuera de”, o sea, proyectar ésta capacidad de expresión propia, particular, única y creadora, reconociendo a cada cual tal y como es y en su totalidad (Sefchovich y Waisburg 1987)

Educar en la creatividad implica amor por el cambio. Es necesario respaldarlo a través de una atmósfera de libertad psicológica y profundo humanismo que se manifieste en la creatividad de los alumnos, al menos en el sentido de ser aptos de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además de enseñarles a no temer al cambio, sino que más bien deben poder sentirse a gusto y de disfrutar con éste. (Betancourt, 2004)

La creatividad implica partir de la idea de que ésta no se enseña de manera directa, sino que se propicia. (Ibidem)

## 2.1 Algunas teorías acerca de la naturaleza de la creatividad

Dreverdahl, (1956, en Garaigorbobil 1995) propone que la creatividad puede ser el resultado de la formación de nuevos sistemas y de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a situaciones nuevas y la formación de nuevos correlatos. Una actividad para poder ser calificada como creativa debe de ser intencional y dirigida a un fin; puede adoptar forma artística, literaria, científica, o ser de índole técnica o metodológica.

### **a) tesis asociacionistas y conductistas: creatividad por asociación de estímulos o por esfuerzo.**

El modelo asociacionista surge a principios del siglo XX y agrupa una serie de teorías que basan la explicación de los comportamientos externos en la existencia de asociaciones entre estímulos y respuestas.

Esta teoría propone que la resolución de un problema nuevo es el resultado de la transferencia de asociaciones desde situaciones antiguas a una nueva. Según Watson (1958, en Garaigorbobil 1995) las respuestas en apariencia originales serían consecuencia de uno de estos dos procesos:

- 1- la situación nueva podría parecerse a una situación previa, conocida con elementos familiares que servirán de base para la generalización a la situación nueva de una respuesta que se dio previamente.
- 2- la situación nueva no tiene ningún parecido a la anterior, entonces el comportamiento del sujeto será aleatorio combinando distintas respuestas. Así se plantea que cualquier respuesta que del sujeto por original que sea está relacionada con las experiencias previas del individuo.

Para los conductistas no hay necesidad de estudiar ni de explicar la creatividad, pues la creatividad, entendida como proceso específico que interviene en la producción de algo verdaderamente nuevo no existe. O bien, el producto es en realidad algo antiguo o si es nuevo se ha producido por accidente.

La creatividad en la perspectiva conductista se conceptualiza como respuestas infrecuentes u originales que se producirán por demanda o presión ambiental, siguiendo la pauta estímulo, respuesta, refuerzo. En el plano educativo desde estas formulaciones se enfatiza por un lado la estimulación de la asociación de elementos, por otro lado, el reforzamiento positivo de las conductas creativas.

### **b) Teoría de la Gestalt: creatividad como organización flexible de la percepción**

Esta teoría dice que la creatividad no se basa en la experiencia previa y considera que la excesiva fijación a la experiencia anterior, a esquemas previos puede bloquear la resolución creativa de un problema. Esta teoría se refiere al hecho de que diferentes elementos particulares pueden dar lugar a diferentes entidades debido a la forma en que se hallan ordenados. La creatividad bajo los ojos de ésta teoría consistiría en la posibilidad de romper la tendencia a responder de una forma común, generalmente estereotipada, que suele dominar, hecho que comporta una nueva forma de percibir las características de los objetos.

En esta teoría la creatividad comienza con una situación problemática, con la percepción de algo inacabado, con el intento de organizar en un todo significativo las estructuras observadas; entonces la creatividad se presentaría en el sujeto que percibe y estructura la información existente en forma distinta. Al ser captada la figura abierta o el pensamiento problemático se genera en el sujeto una tensión dirigida a restablecer el equilibrio, es decir, a cerrar las formas abiertas hasta llegar a la armonía del todo.

Las operaciones que el sujeto realiza para ello son las de uno, centrar, y estructurar los elementos por proximidad, semejanza, cualidad de cerrado y optimización de la forma.

La teoría Gestalt se funda en la convicción de que el pensamiento productivo (la creación de algo nuevo, encaminado a resolver un problema) no está directamente en la experiencia previa.

El acto creador se entiende desde el enfoque gestáltico como resultado de un salto de la intuición, pero existen pocas pruebas de que las soluciones creativas de los problemas sobrevengan en súbitas iluminaciones de la inteligencia con independencia de la experiencia anterior.

En el plano educativo, desde este modelo se subraya la importancia de educar en la formulación de problemas para lo que es necesaria la estimulación de la flexibilidad para utilizar de modos diferentes los objetos para tomar distintas perspectivas frente al objeto.

### **c) La perspectiva de Vigotsky: creatividad como actividad combinatoria**

En 1930 Vigotsky (1930, en Garaigorbobil 1995)? planteó sus concepciones sobre la imaginación y la creatividad en la infancia, diferenciando la actividad en la infancia diferenciando la actividad reproductiva o memoria (emerge del recuerdo) y la actividad combinatoria o creativa. Se considera actividad creativa cualquier actividad humana cuyo resultado no es la reproducción de aquello que ha sucedido en la experiencia, sino la creación de nuevas formas o actividades.

Vigotsky (1930, en Garaigorbobil 1995) dice que la imaginación creativa es la característica distintiva entre el mundo de la cultura y el mundo de la naturaleza y las bases de toda la actividad mental humana; la imaginación es la base de cualquier

actividad creativa y forma parte de la vida cultural incluyendo el arte, la ciencia, y la creatividad técnica. En la opinión de Vigotsky los niños presentan procesos creativos que se presentan durante su juego, Esta actividad lúdica no solo es la recolección de la experiencia pasada, sino una reconstrucción creativa que combina impresiones y de ellas construye nuevas realidades dirigiendo las necesidades del niño.

El estudio de grandes invenciones y descubrimientos que este investigador realiza le lleva a concluir que casi siempre es posible mostrar que estos descubrimientos e invenciones son el resultado de una gran acumulación de experiencias previas y estas serán el principio de la imaginación. Lo que el niño ve y oye es el comienzo de su futura creatividad, el material a partir del cual construirá sus fantasías; la actividad de la imaginación creativa no finaliza hasta que la imaginación no cristaliza en formas externas, explica que eso cursa a través de un proceso de integración y evolución, siguiendo el desarrollo conceptual y del razonamiento en la adolescencia.

Vigotsky define una actividad creativa como aquella que construye algo nuevo, distinguiendo entre construcción reproductiva, la cual combina y cambia de realidades existentes a nuevas entidades; para él cada momento de la creatividad tiene sus propias características dependiendo de las variaciones en cuanto a experiencias y estadios del desarrollo. El niño imagina menos que el adulto pero tienen mayor confianza en los productos de la imaginación y menos control sobre ellos; esto es lo que en opinión de Vigotsky hace las construcciones creativas de los niños aparezcan novatos y poco familiares a los adultos que observan, y por lo que muchas personas han considerado falsamente que la imaginación de los niños es más rica que la de los adultos.

El niño tiene menos material que el adulto con el que construye la imaginación, mayor carencia de habilidad combinatoria para unir este material, así como menor calidad y variedad de sus combinaciones que aquellas que realizan los adultos.

En su opinión la creatividad infantil es menos rica por cuatro razones: 1) Las experiencias vitales son las principales sustancias de enriquecimiento del pensamiento creativo y en la infancia son limitadas en calidad y cantidad; 2) Los intereses de los niños son simples y elementales; 3) Los niños se relacionan con el mundo de un modo menos complejo y diversificado que los adultos; y 4) La imaginación de los niños sigue un camino separado al de la razón. Para Vigotsky el trabajo de los niños es más figurativo y menos literal que las representaciones de mayor nivel presentes en los trabajos de creatividad que se han realizado en posteriores etapas de la vida.

#### **d) la explicación humanista: creatividad como autorrealización personal**

Para Maslow (1959-1973, en Garaigorbobil 1995) la persona tiende al crecimiento debido a una serie de necesidades que se hallan jerarquizadas. En la base, las relacionadas con necesidades con lo fisiológico consustancial a la seguridad, posesión, amor y autoestima. En la cumbre, estarían la tendencia a la autorrealización que consiste en la actualización de las potencialidades que posee la persona.

Rogers (1962, en Garaigorbobil 1995) también habla de una línea de perfeccionamiento evolutivo que representa un progreso en cuanto a la autonomía y la responsabilidad por parte del individuo que se autor realiza.

Es una creencia entre los psicólogos humanistas el hecho de que la salud humana reside en el crecimiento expansivo de la persona, en su autorrealización. Así, estos autores consideran que la tendencia del hombre a la autorrealización es la mayor fuente de creatividad.

Maslow (1959-1973, en Garaigorbobil 1995) propone que en todo ser humano existe una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo. Por ello, enfatiza la idea de que el proceso, la actitud, la actividad o la persona pueden ser creativos en

las facetas cotidianas de la vida, cuestionando el carácter creativo de algunas realizaciones consideradas como tales.

Maslow (1959-1973, en Garaigorbobil 1995) establece unas diferencias entre la creatividad como un talento especial y la creatividad como autorrealización. Para él no tiene sentido la dicotomía extrema entre la creatividad, entre los que son creativos y los que no lo son, ya que ve cierto grado de creatividad en todo individuo aunque sólo sea como potencial. Su interés se centró en la creatividad relacionada con la autorrealización postulando que las personas que se autorrealizan mantienen: (1) Una percepción abierta; (2) Una expresividad espontánea; (3) Una gran atracción por lo desconocido; (4) Una integración de aspectos considerados como opuestos tales como egoísmos-altruismo, individualidad-preocupación social; y (5) Auto aceptación.

Rogers comparte con Maslow (en Garaigorbobil 1995) la idea de la creatividad como tendencia de la persona a hacer realidad en sí misma todas sus potencialidades, pero propone una teoría de la creatividad diferenciada de la de éste. Rogers (1962, en Garaigorbobil 1995) define la creatividad como la aparición de un producto relacional nuevo que resulta de la unicidad del individuo por un lado, y las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro. Desde su punto de vista los sujetos que manifiestan apertura, aceptación personal y capacidad para jugar con el material serán más creativos que los individuos que carecen de tales cualidades. Para él la creación debe hacerse patente en algún producto externo que permitirá a los demás valorar su originalidad. Los productos deben ser novedosos y surgen de un proceso en el que se produce forzosamente la interacción entre el creador y los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de la vida. Otra capacidad que debe tener el creador es la de jugar espontáneamente con ideas, formas y relaciones. En lo educativo el planteamiento rogeriano enfatiza la creación de condiciones externas adecuadas que permitan el desarrollo de la tendencia de autorrealización.

Zelina (1992 en Garaigorobil 1995) formula la hipótesis de la creativización así “la tendencia de la creativización es un proceso a través del cual algo, que puede ser sujeto, objeto, figurativamente un instrumento, relaciones sociales y condiciones, ambientes y habilidades humanas. Creativización significa en parte un movimiento progresivo del hombre hacia la autoactualización. La creativización no sólo incluye el crecimiento de la personalidad hacia y a través de la creatividad, también se extiende este crecimiento a situaciones, condiciones y ambiente en el que la persona vive. Para este autor es necesario estudiar 4 aspectos básicos en el desarrollo de la creatividad: producto, proceso, personalidad y situación creativa.

El marco humanista presenta algunos axiomas básicos del concepto de creativización de la personalidad y el ambiente:

- ❖ Un individuo debe ser creativo con la finalidad de completar su sí mismo con sentido e importancia.
- ❖ Para que un sociedad sea creativa debe estar basada en relaciones democráticas de igualdad entre sus miembros, y permitir al mismo tiempo la libertad del hombre.
- ❖ Cada uno en cada actividad, todo el tiempo y en cualquier lugar, puede y debe ser creativo.
- ❖ Una estimulación ambiental de la creatividad incluye ambiente personal, organizacional, social y cultural.
- ❖ Un ambiente creativo estimula: movimiento, enriquecimiento de la personalidad y del ambiente; libertad; cambio, cambio de roles y posiciones en el grupo; universalidad; apoyo de los procesos de pensamiento; motivación de personas creativas por supervisores, por la sociedad...
- ❖ La creativización de la personalidad y del ambiente implica la aceptación de que la conducta del hombre está motivada por lo racional y por lo instintivo.

- ❖ Creativización que supone liberación de límites internos y externos, así como aplicación de tareas en un contexto creativo.
- ❖ Creativizar una personalidad significa desarrollar sistemáticamente funciones psicológicas (procesos) por medio de tareas, modelos y situaciones creativas.
- ❖ La creativización puede llevarse a cabo (1) mediante entrenamiento y desarrollo de las funciones psicológicas de la personalidad;(2) eliminando barreras existentes en la personalidad o en el ambiente que bloquean la creatividad; (3) creativizando el ambiente.

Zelina (1992 cita) presenta diagramas-modelo de creativización de la personalidad y de la creativización del ambiente, así como condiciones para desarrollar la creatividad. En su opinión dentro del contexto escolar son importantes dos estrategias de creativización: la creación de situaciones creativas y la evaluación de la creatividad.

#### **e) teoría incremental de Weisberg: la creatividad como solución de problemas**

Weisberg (1986-1989, en Garaigorbobil 1995) rechaza las hipótesis asociacionistas, las gestálticas y las que han atribuido un papel al inconsciente en el proceso creador. Así mismo critica la hipótesis guilfordiana que plantea que el pensamiento creativo depende del pensamiento lateral o divergente considerando que el pensamiento creativo no es una forma extraordinaria de pensar. En su opinión “el pensar creativamente llega a resultar extraordinario a causa de lo que el pensador produce y no en razón de la manera de lo que produce”

Para él, las innovaciones y procesos creativos no son fenómenos misteriosos, fruto de la genialidad de los individuos extraordinarios, capaces de realizar procesos mentales extraordinarios. Las obras originales y los grandes hallazgos de la naturaleza creativa no surgen necesariamente de grandes saltos de la imaginación ni de ninguna iluminación inconsciente. Él analiza una serie de situaciones en las que la creatividad,

lejos de producirse por inspiración momentánea, es mas bien resultado de una serie de pequeños pasos en los que se van modificando y elaborando trabajos anteriores. Esta concepción incremental o gradual de la creatividad ha sido desarrollada a partir de estudios de laboratorio y del examen de grandes descubrimientos científicos o artísticos.

Weisberg (1986-1989, en Garaigorbobil 1995) entiende la creatividad como descubrimiento y solución de problemas, sustentándose en una concepción según la cual los procesos que una persona realiza cuando piensa creativamente no se distinguen de los procesos ordinarios seguidos en la resolución de problemas. Dice que los procesos intelectuales que intervienen en el pensamiento creador no son distintos a los implicados en actividades más ordinarias. Aunque acepta que existen algunas facetas que confieren carácter extraordinario a los individuos creativos comparados con el resto de la población, en su opinión éstos rasgos diferenciales se deben más a pericias, a facultades específicas, o a un nivel de motivación, que a una capacidad creativa general.

En la concepción incremental de la creatividad planteada por Wesberg (1986-1989, en Garaigorbobil 1995) se propone que los actos creativos están firmemente fundados en la obra de otros individuos, así como en la obra propia del individuo en cuestión. El producto genial es fruto de una modificación y elaboración de trabajos anteriores; y el nuevo producto va evolucionando en una serie de pequeños pasos, conforme el pensador se va apartando lentamente de trabajos anteriores. Esta comprensión del pensamiento creador se fundamenta en estudios de laboratorio donde se observó el proceder de estudiantes universitarios al resolver problemas, así como en los estudios que analizan el papel de la pericia y la capacitación previa a la hora de resolver problemas en diversos campos.

Estudiando las múltiples facetas del pensamiento creador afirma que situaciones distintas exigen tipos distintos de pensamiento creador, y que los procesos intelectuales

que intervienen en el pensamiento creador no son distintos de los implicados en actividades más ordinarias. Para hacer creativa la solución de un problema tiene que ser nueva y tiene que resolver un problema en si mismo; plantea que las diferencias de motivación podrían tener como efecto significativas diferencias de productividad y creatividad entre los distintos individuos, a pesar de que los procesos intelectuales de unos y otros sean similares.

#### **f) teoría de la inversión en la creatividad: la propuesta de Sternberg y Lubart**

Esta reciente teoría propone que la creatividad implica 6 fuentes: procesos intelectuales, conocimiento, estilo intelectual, personalidad, motivación y contexto ambiental, siendo la realización creativa el resultado de la confluencia de estos distintos elementos.

Plantean que la inteligencia consiste en parte en un conjunto de procesos mentales utilizados para recibir información, transformarla y exteriorizar la información procesada. La inteligencia esta compuesta por tres aspectos:

Los componentes de inteligencia, el nivel de experiencia al cual son aplicados esos componentes y el contexto en el cual los componentes son aplicados a la experiencia. Desde su punto de vista cada uno de estos aspectos tiene alguna relevancia para la creatividad.

Dentro de esta perspectiva se subraya la existencia de tres tipos de componentes de información-procesamiento de la inteligencia: a) meta componentes, usados para planear y evaluar estrategias de resolución de problemas, b) componentes de realización, usados para resolver problemas, c) componentes de adquisición de conocimiento, utilizados para aprender como resolver los problemas. “la creatividad implica la aplicación de estos componentes de procesamiento a relativamente nuevos tipos de tareas o situaciones o situaciones familiares de una forma novedosa con la finalidad de adaptar, seleccionar o lo que es más importante de configurar el ambiente”

Si bien la posesión de aptitudes intelectuales, conocimientos, o la disposición de un determinado estilo cognitivo favorecen la ejecución creativa, sin embargo, estos factores no son suficientes, ya que también se requiere estar motivado. Los estudios que han analizado la motivación de las personas creadoras encuentran que las recompensas intrínsecas, tales como la realización del potencial de uno mismo son las más importantes para los creadores (Crutchfield, 1962; Amabile 1983, en Garaigorbobil 1995). Sternberg y Lubart (en Garaigorbobil 1995) desde su teoría de la inversión, consideran también las motivaciones intrínsecas (satisfacción personal) como metas en sí mismas, subrayando que una importante motivación para la creatividad es la motivación focalizada a la tarea (versus focalizada a las metas), frecuentemente liderada por las motivaciones intrínsecas (auto expresión...).

Finalmente estos autores proponen que el contexto ambiental es otra fuente o recurso de la creatividad. En primer lugar por que el contexto ambiental puede ser una fuente de ideas. En segundo lugar, provee un contexto en el cual las ideas creativas son fomentadas o suprimidas. Y en tercer lugar, porque la creatividad es evaluada subjetivamente y la valoración de la creatividad de un producto puede diferir de un ambiente a otro.

## **2.2 Expresión creativa y aprendizaje**

En la didáctica escolar es necesario incluir las áreas de expresión. Un buen programa de expresión creativa se elabora de tal forma que sea progresivo, iniciándolo en el ciclo preescolar tomando en cuenta la evolución interior del niño, para que gradualmente enriquezca su espíritu, de modo que vaya formando desde muy pequeño las imágenes, para proyectarlas en su vida diaria y en las diferentes áreas cognoscitivas y emocionales. Esta evolución debe continuar a través de la vida. (Sefchovich y Waisburd 1987)

En la escuela se conduce al niño desde su mundo de lo concreto hasta el pensamiento abstracto, los niños en preescolar están en su primera etapa de desarrollo y en esta etapa la plástica ofrece la oportunidad de experimentar una y otra vez con los materiales y de pasar de forma sana y equilibrada por el primer proceso de Piaget; es decir, desde las primeras hasta el razonamiento operatorio.

Los aprendizajes intuitivos se transformarán poco a poco, en conceptos que podrán ser llevados en el ámbito de abstracciones y que se convertirán a su vez, en aprendizajes significativos. (Sefchovich y Waisburd 1987)

En la medida en que un niño desarrolla una sensibilidad para los materiales y sus propiedades, está abierto a la percepción del entorno y relaciona entre sí las causas percibidas, en esa medida y con el tiempo aprenderá a aplicar esas facultades.

Una actitud creativa frente a la educación significa descubrimiento, liberación y fomento de los potenciales del hombre que enseña y del que aprende. El maestro es quien anima y estimula, y que no considera al alumno como alguien que aprende sino como alguien que piensa. Landau, (1987, en Sefchovich y Waisburd 1987)

Se deben fomentar dentro del salón de clases:

- ✓ Fomentar la individualidad y inconformismo, encontrar alegría en el proceso y no en la realización
- ✓ Enseñar preguntas y no solo respuestas
- ✓ Aportar un pensamiento interdisciplinario y no encajonado y disciplinario
- ✓ Posibilitar una orientación de futuro y no de pasado
- ✓ Estimular lo lúdico y no solo unos métodos rígidos de trabajo

Cuando se propicia un clima creativo la motivación intrínseca y la de logro deben estar presentes. La primera en el sentido de que debe nacer, desarrollarse y realizarse en el

propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sin requerir de recursos externos. En el caso de la segunda implica desarrollar una actitud en alumnos ante los logros que van teniendo en la escuela, que propicie el pensar no solo en ser competentes, sino también, ser excelentes; así como disfrutar de los trabajos que realizan pero nunca estar completamente satisfechos con los mismos. Para de esta manera seguir mejorando.

<http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/arjbetancourt02.htm>.(2004)

El aprendizaje, no solo se compone de representaciones personales, sino, que sitúa a sí mismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida.

Es claro que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular; entendiendo por los “otros” a sus compañeros y maestros.

Partiendo del criterio de que la creatividad nos permite tener una actitud flexible y transformadora que propone el romper las murallas o barreras para edificar la nueva escuela del futuro, cuyos principales apellidos sean: integrada, solidaria, respetuosa, reflexiva, divergente, desarrolladora y abierta y consciente con las necesidades de todos los alumnos. Todo esto conlleva una educación en la creatividad que propicie un sistema de actividades y comunicación donde el pensamiento reflexivo y el creativo se desarrollen a la par de una actitud coherente ante estos. (ibidem)

### **2.3 Etapas de desarrollo de Jean Piaget**

El desarrollo cognitivo según Piaget (1965 en Ausubel y Sullivan 1991) va desde estructuras mentales simples a estructuras más complejas, por lo que es importante conocer como es el desarrollo en esta área.

La idea central de Piaget en efecto, es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales del niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en la edad adulta. (Ausubel y Sullivan1991)

Jean Piaget postula 4 etapas con la conciencia de los efectos de las diferencias culturales, sociales, intelectuales, etc. Que modifican los parámetros de dichas etapas, y el componente esencial del tránsito de una etapa a otra, no reside en la edad, sino en el orden fijo de la sucesión. (Ausubel y Sullivan1991)

Cada etapa, retoma los logros antecedentes y los desarrolla por medio de las actividades y experiencias del sujeto, hasta llegar a un equilibrio más estable que el anterior.

#### Etapas de desarrollo de Piaget

1. - Sensorio motriz (desde nacimiento hasta los 2 años)
2. - preoperacional (2- 7 años) que se subdivide en operacional inicial (2- 4 años) e intuitiva final (4- 7 años)
3. - operacional concreta (7- 11)
- 4.- operacional formal final (11- 16)

Ausubel (1991) retoma a Piaget (1952) y dice que el desarrollo a lo largo de estas etapas, parte de los modos concretos del pensamiento que se producen por los estímulos hasta otros más abstractos, con estímulos controlados.

El componente esencial del cambio de una etapa a otra no reside en la edad sino en el orden fijo de la sucesión. Piaget, considerando las diferencias culturales, sociales, intelectuales etc. que modifican los parámetros de edades de las etapas.

Postula 4 factores para el desarrollo de una etapa a otra:

- a) La maduración
- b) La interacción social ( por medio de la transmisión en el amplio sentido de lenguaje y educación)
- c) La experiencia física (tanto en el sentido de actuar sobre los objetos y extraer algún conocimiento de ellos mediante abstracciones como en el sentido contrario que el conocimiento no se extrae del objeto sino que deriva de las acciones efectuadas sobre él.
- d) Equilibración (autocontrol) la más importante que incluye a todas las demás y definida como la organización interior progresiva del conocimiento de un modo gradual. A fin de aclarar la noción de equilibración (autocontrol) es necesario considerar dentro del marco general de la definición funcional, de la inteligencia de Piaget que la inteligencia es un proceso de adaptación y organización. (Ausubel y Sullivan ,1991)

La adaptación se ve como una equilibración en la interacción del organismo con su ambiente. Equilibración, implica una estabilidad entre los 2 procesos invariables de asimilación y acomodación. (Ausubel y Sullivan ,1991)

Ahora bien, esa equilibración progresiva se modifica continuamente debido a las actividades de la persona, y estas, a su vez, se van ampliando de acuerdo a la edad. Así, el desarrollo cognitivo sufre modificaciones que le permiten consolidarse cada vez más. (<http://www.bibliodgsco.unam.mx/tesis/tesis15 marg/te15marg.htm>)

Concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuya finalidad es alcanzar un cierto equilibrio en la edad adulta. Se trata de una progresiva equilibración, un continuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. (ibidem)

Esa equilibración progresiva se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto y éstas se amplían de acuerdo a la edad. Por lo tanto el desarrollo cognitivo sufre modificaciones que le permiten consolidarse cada vez más. Toda actividad es impulsada por una necesidad y esta es el desequilibrio y entonces toda actividad tiene como finalidad principal recuperar el equilibrio. (ibidem)

Dentro del marco piagetiano de equilibración en la transición, en la que es posible acelerar las etapas del desarrollo intelectual por medio de experiencias apropiadas. Incluso tan temprano como en la etapa del desarrollo sensorio motor, al parecer ciertas manifestaciones conductuales características de este período pueden ser aceleradas mediante una adecuada influencia ambiental; ésta se caracteriza por el desarrollo de los movimientos los cuales de ser reflejos innatos pasan a ser movimientos voluntarios que le permiten al niño dirigir sus actividades hacia objetos determinados.

Como resultado de esta actividad asimila nuevas sensaciones como: duro, blando, áspero etc. Y acomoda sus estructuras mentales a esos conocimientos.

Esta forma de relación voluntaria con el medio influye determinantemente, no solo en el aspecto intelectual, sino también en el desarrollo socio-afectivo del niño; el niño va construyendo gradualmente modelos de acción interna con los objetos que lo rodean en virtud de las acciones verificadas sirviéndose de ellos.

Una vez que ha adquirido estas habilidades, aproximadamente a los 2 años surge la etapa preoperacional que abarca hasta los 7 u 8 años. ([www.bibliodgsco.unam.mx/tesis/tesis15\\_marg/te15marg.htm](http://www.bibliodgsco.unam.mx/tesis/tesis15_marg/te15marg.htm).)

La adquisición del lenguaje es el acontecimiento más sobresaliente de esta etapa, ya que su desarrollo modifica totalmente tanto las estructuras mentales como su relación con las demás personas. (ibidem)

Al ser capaz de tomar en cuenta todas las partes de una experiencia y relacionarlas entre

Ciertos tipos de situaciones que implican la resolución de problemas de medios y fines, característicos de las fases culminantes de la fase sensoria motora de Piaget, se pueden incentivar con el concurso de experiencias de aprendizajes adecuadamente ideadas. (Ausubel y Sullivan, 1991)

Un programa guiado de estimulación cognitiva contribuye a acelerar el aprendizaje de los conceptos de causalidad física por parte de niños de tres años.

Se ha demostrado que la practica guiada es más eficiente que la suma de los tipos de aprendizaje incidental es posible que el entrenamiento adecuado acelere el ritmo con que se suceden una y otra las diversas etapas de desarrollo intelectual.

En la equilibración el aprendizaje puede propiciar la aceleración de las conservaciones.

Los primeros trabajos sobre la adquisición de la conservación tendían a apoyar la interpretación de que ésta no podía ser inducida con cierta estabilidad y generalidad por intermedio de la enseñanza directa. (ibidem)

La enseñanza didáctica, combinada con el empleo de puntales concreto-empíricos, también induce a la generalización de las respuestas de conservación en relación con los materiales, promueve la retención de éstas respuestas hasta durante 6 meses y las hace resistentes a la extinción después de 7 días. (ibidem)

Todos estos descubrimientos sugieren que si el entrenamiento verbal a corto plazo puede dar lugar a un grado limitado de cambio transicional estable, sostenido y generalizado desde la etapa preoperatorio, a la de operaciones lógicas concretas, el entrenamiento a largo plazo que siguiera líneas similares sería todavía más eficaz.

Una vez que se ha alcanzado un determinado grado de consolidación de la etapa pre operacional, se puede anticipar ( y por lo tanto acelerar) el acceso a la etapa inmediatamente superior ( de las operaciones concretas) entrenando al niño en las condiciones de aprendizaje aplicables a ésta etapa, es decir haciendo que relacione las abstracciones secundarias y a las proposiciones verbales abstractas con su estructura cognitiva mediante el empleo de puntales concreto-empírico a medida que la etapa previa se va consolidando, ósea, quitando esos puntales bastante antes de que se haya alcanzado el funcionamiento cognitivo abstracto. (ibidem)

Así el desarrollo cognitivo del niño llega a la etapa de las operaciones formales, la cual coincide con sus cambios físicos formales, desde el punto de vista de la maduración sexual el niño pasa a ser adolescente, esto trae como consecuencias grandes diferencias con respecto a las demás etapas, sobre todo en el aspecto emocional.

La posibilidad de formular hipótesis, es lo que permite que las operaciones concretas lleguen a ser operaciones formales.

Por consiguiente según lo establecido y retomando a Vigotsky (1962) la instrucción didáctica está en condiciones de desempeñar el papel de factor facilitante de la transición desde una a otra etapa del desarrollo cognitivo tanto proporcionando una experiencia de aprendizaje adecuadamente organizada, dirigida y explicada como presentando a los alumnos exigencias intelectuales que exceden su capacidad presente.

Ciertos aspectos del razonamiento formal abstracto, se pueden propiciar mediante procedimientos educacionales guiados. (ibidem)

## **2.4 Constructivismo y educación.**

El estudiante es un ser activo que procesa constantemente información y ya constituyendo su conocimiento entonces los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (Reid, Hresko y Swanson, 1996 en Díaz-Barriga y Hernández,2002)

La realidad es aquello que el individuo constituye a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico (Martín, 1997).

David Ausubel (1976) es un psicólogo educativo que a partir de los años setena elaboró una serie de teorías y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el niño posee en su estructura cognitiva. Su postura se clasifica como constructivista, pues sabemos que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura, e interaccionista, o sea que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Ausubel (1976, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) concibe al alumno como procesador activo de la información, y describe al aprendizaje como sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Ésta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento pues es alumno descubre constantemente hechos nuevos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.

Considera que no todo el descubrimiento que se da dentro del aula ocurre por descubrimiento, y deduce que el aprendizaje verbal significativo permite el dominio de

los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente medio superior.

De acuerdo a Ausubel (1976, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles de este:

- 1.- la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento
- 2.- la relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos dos tipos de aprendizaje posibles:

Por recepción y por descubrimiento, en la segunda modalidad encontramos dos modalidades:

Por repetición y significativo. Y la interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento representativo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

Situaciones por aprendizaje escolar:

- recepción repetitiva
- recepción significativa
- descubrimiento repetitivo
- descubrimiento significativo

Estas se ven apoyadas por la acción docente y los planeamientos de enseñanza y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz.

El conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos.

Un elemento importante a considerar, son los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 1989). En este sentido, el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.

- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativa.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

La teoría de Jean Piaget se basa en el concepto de que el niño construye su conocimiento en lugar de tomarlo de fuentes externas y esto lo hace sobre la base de su desarrollo cognitivo. Así es que las interacciones sociales afectan el aprendizaje y por lo que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales y culturales.

Entonces el aprendizaje se concibe como una reestructuración de los saberes socioculturales y se facilita por la mediación e interacción con otros.

El perfil constructivista impulsa la participación activa del estudiante y considera la importancia de las percepciones, pensamientos y emociones del alumno y del adulto en los intercambios que se dan durante el aprendizaje a largo plazo más que en el de corto plazo.

## **2.5 Perspectiva cognoscitiva del aprendizaje (Procesamiento de información)**

Se considera al aprendizaje en este planteamiento como un proceso mental activo que consiste en adquirir, recordar y utilizar el conocimiento. En Woolfolk, 1996.

Los teóricos de ésta perspectiva creen que el aprendizaje se da como resultado a los intentos por comprender el mundo y para ello utilizamos todas las herramientas mentales que tenemos. Las maneras en las que consideramos los contextos, junto con nuestro conocimiento, expectativas, sentimientos e interacciones con otros individuos, influyen en cómo y qué aprendemos.

Al aprender el conocimiento y los cambios en éste se hacen posibles los cambios de conducta, los teóricos cognoscitivos consideran el refuerzo como una fuente de retroalimentación con respecto de las probabilidades de suceder algo bajo las mismas

conductas. Esta perspectiva ve a las personas como seres activos que aprenden, que inician experiencias, buscan información para solucionar problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos juicios; así, las personas son capaces de de manera activa de seleccionar, practicar, poner atención, ignorar y tomar muchas decisiones diferentes conforme buscan sus metas.( Woolfolk, 1996.)

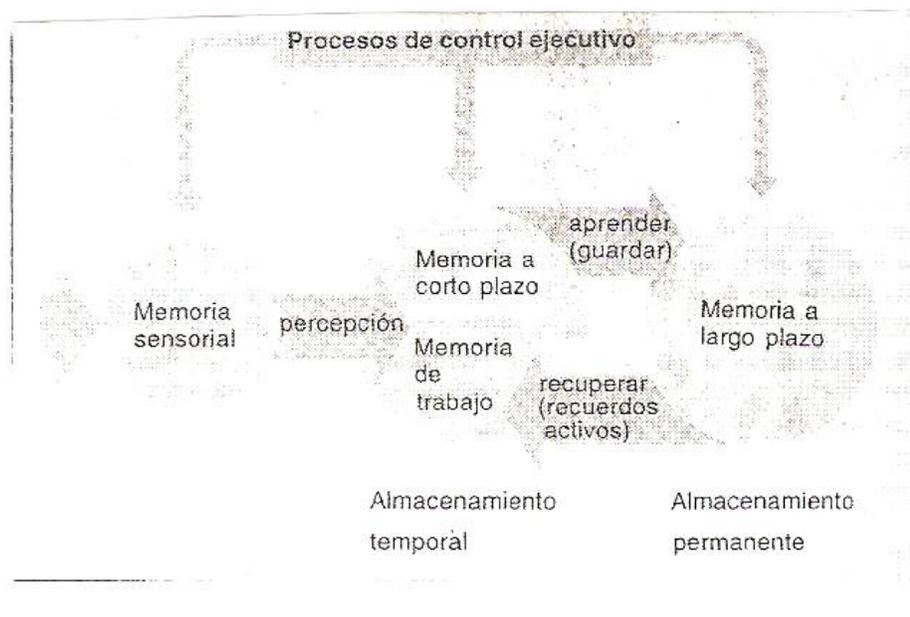
Uno de los aspectos más importantes del desarrollo cognitivo es la memoria; en su sentido más simple, la memoria es la retención de lo aprendido o lo experimentado. Las perspectivas de la memoria del procesamiento de información toman como ejemplo la computadora pues al igual que ésta la mente humana absorbe información, realiza operaciones con ella para cambiar su forma y contenido, la almacena, la recupera cuando la necesita y genera respuestas para la misma. Entonces, el procesamiento implica recopilar y representar información o codificarla; conservar información o almacenarla; obtener la información cuando es necesaria o recuperarla. (Woolfolk, 1996.)

A través del estudio de la memoria a corto plazo, los teóricos del procesamiento de información manejan el aprendizaje.

- Memoria sensorial los receptores son los mecanismos del cuerpo para ver, oír, sentir, oler y saborear. También se le conoce como registro sensorial; la capacidad de ésta es muy grande pero dura solo de uno a tres segundos. La vida sería imposible si debieran percibirse todas las variaciones de color, sonido, movimiento, temperatura y demás. Poner atención a ciertos estímulos e ignorar otros, escogiendo los que procesaremos y los que no, la atención es un recurso con límites. Muchos procesos que al principio necesitan atención y concentración se vuelven automáticos con la práctica, esta capacidad de automatización depende de la práctica que tengamos.

- Memoria a corto plazo una vez que la información de la memoria sensorial se transforma en patrones de imágenes o sonidos (o talvez otro tipo de código sensorial) ya puede entrar al sistema de memoria a corto plazo, la capacidad de ésta memoria se restringe por el número de “bits” de información que se pueden almacenar a la vez. Normalmente se hablan de cinco o nueve bits de información a la vez, y su duración varía entre los 20 y 30 segundos máximos. Esta memoria también recibe el nombre de memoria de trabajo, pues su contenido es información activada acerca de lo que se piensa en ese preciso momento. Como ésta información es frágil, se debe mantener activada para poder retenerla y esta será alta en tanto se concentre la información, pero la activación disminuye o se pierde rápidamente cuando se retira la atención y cuando la activación desaparece viene el olvido. El repaso de mantenimiento es útil para retener alguna información que se usará y luego olvidar como sería el caso de un número telefónico para esto es suficiente con repetir la información. El repaso de elaboración implica asociar la información.
- Memoria a largo plazo en ésta se mantiene la información que se aprendió bien, se dice que la información bien aprendida tiene una alta fuerza de memoria, trasladar la información al almacenamiento a largo plazo demanda más tiempo y un poco más de esfuerzo, esta memoria es ilimitada. Allan Paivio (1971,1986; Clark y Paivio, 1991, en Woolfolk 1996) sugiere que la información se almacena en la memoria a largo plazo ya sea como imágenes visuales o como unidades verbales, o como ambas. En esta memoria, la información aún esta disponible aunque no este activada, aún cuando no se piense en ella en ese momento.  
(ibidem)

## El sistema de procesamiento de información



Las tres etapas del sistema del procesamiento de información son el registro sensorial, la memoria a corto y a largo plazo. La información se codifica en el registro sensorial donde la percepción determina lo que se conservará en la memoria a corto plazo para usarlo mas adelante. La información que se procesa de modo riguroso se convierte en parte de la memoria a largo plazo y puede activarse en cualquier momento y para regresar a la memoria de trabajo.

Si el paradigma indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo, cada que el niño asista a la estación creativa respetando su ritmo y su libre elección de trabajo que va a realizar entonces el niño está siendo respetado en la construcción de su conocimiento según la necesidad de éste y estará aprendiendo elementos que están conectados a su conocimiento, experiencias o conceptualizaciones previamente

adquiridos por él, y aprende como resultado de su propio razonamiento y pensamiento y así también de su mundo afectivo.

El profesor debe permitir que el niño encuentre y haga sus propias conexiones para generar un significado internalizado que es único. El maestro será un moderador, guía, quien pregunta, conduce e interactúa, no enseña.

## **2.5 Aprendizaje significativo**

Para medir el potencial de aprendizaje de cada alumno se valora la zona de desarrollo próximo, concepto muy importante en la psicología de L. Vigotzky que permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda, y un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado. Para que se dé el aprendizaje significativo, no es suficiente que el profesor actúe como transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro entre los alumnos y el conocimiento en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de sus alumnos, proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia. En Díaz-Barriga, F. (2002)

Fundamentalmente la persona realiza la construcción con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es, como menciona Coll (1992), “la idea fuerza más potente y también la más ampliamente compartida”. Una “idea –fuerza” conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las

experiencias previas y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción. (Díaz-Barriga, F. 2002)

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del marco al que pertenece.

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll 1988, en Díaz -Barriga 2002) Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Varios autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso institucional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. (Díaz-Barriga, F. 2002)

La institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. (Ibidem)

De acuerdo con Coll (1990, en Diaz-Barriga 2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1.- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye(o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.

2.- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar.

Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción y nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3.- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

De todos los elementos teóricos planteados, los que considero fundamentales para una propuesta que fomente la creatividad, respetando la madurez del niño son:

Como plantean Sefchovich y Waisburd (1987) los estudiantes no construyen su aprendizaje solos, sino en experiencias compartidas. Los aprendizajes intuitivos se van a ir transformando, poco a poco, en concepciones que podrán ser llevados a un ambiente abstracto y los cuales se convertirán en aprendizajes significativos.(ibidem)

Por esto la importancia de la presentación de la estación creativa diaria y de las mesas de plástica en las que el niño podrá incursionar en distintas técnicas, usar desde sus dedos, manos, pies, pinceles, brochas y otras herramientas así como diversas pinturas de colores y dimensiones y de espacios de aplicación y materiales.

Y satisfacer con estas, dos áreas dentro del aula: la curiosidad innata del niño y ese apetito de saber más y descubrir el mundo que lo rodea, pues "a mayor experiencia vivencial, mayor aprendizaje significativo". (ibidem)

Así es que la actividad cognitiva del niño es imaginada como una constante renovación ante contextos nuevos, que le permiten lograr un mayor equilibrio mental. Los procesos de asimilación y acomodación son rasgos intactos del trabajo de la inteligencia, es decir, están presentes en todos los estados de desarrollo de la inteligencia. La adaptación al medio se produce solo cuando los dos procesos se hallan en equilibrio y entonces la inteligencia encuentra su equilibrio en el medio. (ibidem)

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se respalda en la idea de que el propósito de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Uno de los enfoques constructivistas es el "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales". (ibidem)

El aprendizaje ocurre solo si se integran una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico. (ibidem)

Las condiciones que permiten el producto del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

Ausubel (1991, en Diaz-Barriga 2002) considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición, (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. (ibidem)

Existen tres fases durante el aprendizaje significativo, estas son:

- fase inicial
- fase intermedia
- fase final

Fase inicial	Fase intermedia	Fase final	
Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente.	Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.	Mayor integración de estructuras y esquemas.	
Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes.	Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas.	Mayor control automático en situaciones top-down.	
<p>El proceso es global:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escaso conocimiento específico del dominio.</li> <li>-Uso de estrategias independientes del dominio.</li> <li>-Uso de conocimiento de otro dominio</li> </ul>	Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución.	<p>Menor control consciente.</p> <p>La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.</p>	
La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico, uso de estrategias de aprendizaje.	Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones.	<p>El aprendizaje que ocurre en ésta fase consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-acumulación de nuevos hechos a los esquemas pre-existentes.</li> <li>-incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras.</li> </ul>	
<p>ocurre en formas simples de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-condicionamiento</li> <li>-aprendizaje verbal</li> <li>-estrategias mnemónicas</li> </ul>	Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas.	Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.	
<p>Gradualmente se va formando una visión de integración del dominio.</p> <p>Uso del conocimiento previo.</p> <p>Analogías con otro dominio.</p>		Organización Mapeo cognitivo	

El aprendizaje escolar no puede limitarse a la adquisición de datos. (ibidem)

Ventajas del aprendizaje significativo:

- Produce una retención más duradera de la información
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con lo anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

Requisitos para lograr el aprendizaje significativo

- 1- significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se de una construcción de conocimientos.
- 2- Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.
- 3- Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. éste es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro solo puede influir a través de la motivación.

Ausubel (1991, en Díaz-Barriga 2002) concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos. (ibidem)

Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su salón de clases, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.

El aprendizaje significativo, ocurre solo si se satisface una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que tiene en su estructura de conocimientos. (ibidem)

Para que los estudiantes de cualquier nivel educativo aprendan el conocimiento, debe estar lleno de significado y sentido; en otras palabras, debe ser útil y aplicable en diferentes contextos de la vida. Desde esta perspectiva se reconoce como una de las principales fuentes de aprendizaje la valoración de los conocimientos previos, la relación que establecen con la nueva información y la integración de ambos que se traduce en aprendizaje significativo.

## CAPITULO 3

### PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Retomando las posturas teóricas me surgió la necesidad de cómo lograr el desarrollo de un aprendizaje significativo poniendo en práctica las concepciones vigoskyanas y favorecer al mismo el desarrollo cognitivo de Piaget; estos conceptos que pudieran ser tan compatibles entre si, me llevaron a la idea de implementar una estrategia didáctica más para el docente en una estación creativa.

Al utilizar la estación creativa como estrategia de enseñanza, la construcción del conocimiento escolar se da dentro de un proceso de resignificación, en el sentido en el que el niño selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, al aprender un contenido el niño le añade un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. La estación creativa funciona como una estrategia de enseñanza, como ya se sabe, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos.

Primero se activan los conocimientos previos para ver en que punto se encuentra el alumno. A continuación citaré cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.

2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular en particular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirlas.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, sí es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto ínter subjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (Díaz – Barriga y Hernández, 2003)

La frase de Coreth (1980 en Serfchovich y Waisburd, 1987) “no somos objetos del mundo sino sujetos del mundo” nos incita al cuestionamiento y al análisis: los seres humanos no somos objetos que estamos en el mundo esperando a ser manejados al servicio y gusto de la sociedad, pasivos y sin iniciativa, sino que somos individuos creativos, únicos, que experimentamos y aprendemos de nuestra propia experiencia, enriquecida por la historia universal que no es otra cosa que la experiencia de los hombres que vivieron antes que nosotros y de la cual podemos aprender.

También estamos haciendo historia personal, por esto debemos expresar con más confianza lo que ocurre en nuestro interior y vivir según nuestra intuición y valores para enriquecer nuestro ser y por ende a la sociedad. Sin expresión no existe comunicación. (Sefchovich y Waisburd, 1987)

Una educación que se proponga el cultivo y desarrollo de los valores estéticos y artísticos, no solo posibilita el nacimiento de capacidades creativas, sino que además, libera a los alumnos de los traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes es decir, la ofrece al niño formas distintas para expresarse y comunicarse mejor (Sefchovich y Waisburd, 1987)

A partir de lo señalado hasta aquí, se puede afirmar que mi proyecto se sustenta en:

- ❖ Tomar en cuenta que las experiencias y la ejercitación de las actividades, ya que es, básicamente, lo que le permite al niño llegar a un equilibrio intelectual, entonces, el aprendizaje se logra cuando un niño realiza actividades significativas para él, es decir, actúa de acuerdo a sus intereses y aptitudes; algunas de las condiciones para que se de el aprendizaje significativo son: la disposición del niño para aprender significativamente y que el material que se utiliza sea viablemente significativo, por esto, se requiere generar el aprendizaje significativo a partir, específicamente, de los intereses del niño.
- ❖ En que al acudir libremente y bajo una correcta dirección del docente, el niño se enfrenta al desarrollo de diversas habilidades; por su parte, el docente al conocer al niño, lo sabrá guiar hacia la completa integración de esa habilidad.
- ❖ La interacción con otros niños, logrando así, la integración completa de las habilidades.

Mi proyecto de innovación es una propuesta de intervención pedagógica (teórica y metodológica) fundamentada y dirigida a mejorar la calidad de la educación, a través de la participación de los docentes de Kinder chico, para facilitar el proceso enseñanza aprendizaje, a través de un acto creativo.

En éste proyecto se verán involucradas las maestras de grupo y las coordinadoras de área de los 4 salones de kinder chico por lo que el proyecto que se presenta es de intervención pedagógica, pues tiene que ver con la transformación de estrategias del proceso de enseñanza, de evaluación y organización curricular.

Mi proyecto de innovación es un proyecto de intervención pedagógica (teórica y metodológica) fundamentada y dirigida a mejorar la calidad de la educación, a través de la participación de los docentes de kinder chico, para facilitar el aprendizaje a través de un acto creativo; en éste proyecto se verán involucradas las maestras de grupo y las coordinadoras de área de los 4 salones de kinder chico por lo que el proyecto que se presenta es de intervención pedagógica ya que, tiene que ver con la transformación de estrategias del proceso de enseñanza, de evaluación y de organización curricular.

El objetivo de la intervención pedagógica es el conocimiento de los problemas delimitados y conceptualizados, pero así también la actuación de los sujetos en el proceso de su evolución y del cambio que pueda conllevar con ella.

El reconocimiento de que el maestro actúa como mediador en la intersección entre el contenido escolar y su estructura con las formas de llevarlo ante el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. (Rangel y Negrete 1995)

## CAPITULO 4

### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Propongo una nueva forma de organización dentro de los salones de clase en donde el niño pueda acudir libremente a trabajar y tomar diversos materiales y con esto se abra dentro de él una gama inagotable de creatividad, que lo lleve a un crecimiento constante, a nivel cognitivo y emocional.

Los objetivos a alcanzar:

- ✓ El niño se mostrará más seguro al trabajar e incursionar en nuevas propuestas y técnicas a través del juego.
- ✓ Al jugar irá incursionando en nuevas técnicas, conocimientos y retos.
- ✓ Se cubren todas las habilidades, acudiendo a ellas sin darse cuenta y solo cuando el niño está la creatividad del niño.
- ✓ Aprende integrativamente.
- ✓ Avanza bajo su ritmo preparado para ello.
- ✓ Se estimula la creatividad

Se organizará una plática instructiva inicial con todas las maestras para presentarles la idea y los fundamentos teóricos en los que se apoya ésta.

Se visitará una vez por semana cada aula para observar la respuesta de los niños y también las dudas y comentarios de las maestras.

Se recopilarán testimonios tanto de maestras así como de niños sobre el cambio y cómo se sintieron en él.

Se propondrán 10 actividades con las cuales el objetivo principal será el manejo del material con orden, limpieza y acorde a una planeación previa.

De septiembre de 2004 a enero de 2005, se promovió la estación creativa y mesas de plástica dentro de cada aula: (4 aulas) de kinder chico, usándola diariamente y como única forma de presentación de materiales hacia el niño.

En las 3 aulas de kinder grande y las 3 aulas de preprimaria, se maneja como rincón extra de creatividad al que el niño podía acudir libremente al momento en el que acude normalmente a los rincones de trabajo; y dentro de los maternales se pondrán desde el primer día de clases, solo con crayolas y hojas de diferentes formas y materiales pues el ritmo de adaptación de éstos niños es paulatino, es decir, semanalmente y durante el primer mes se establecen límites, reglas, hábitos y horarios dentro del salón de clases, por lo que considero que es más importante darle prioridad a esa etapa.

A continuación se expondrán las actividades que constituyen el proyecto de innovación:

## **4.1 Diseño de las actividades de intervención**

### **Actividad 1**

Escuela.-Colegio Hebreo Maguén David

Nivel educativo. – Preescolar

Grado. – Kinder chico

Área. – Motricidad fina

Tema. – Rosh hashana (festividad judía de año nuevo).

Objetivo conceptual. – Que el niño conozca el concepto de boleado. (habilidad diseñada para estimular y favorecer las áreas de desarrollo sensorio motriz, y requisitos para lectoescritura.)

Objetivo procedimental. – El niño será capaz de bolear con diferentes tipos de papeles a su elección usando los dedos índice, medio y pulgar.

Objetivo actitudinal. – El niño tendrá la capacidad de manejar el papel con orden, limpieza, y acorde a una planeación previa.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo.- La maestra hará la presentación con los niños reunidos en el centro del salón y al finalizar las actividades de introducción del día.

Intervención didáctica. – La presentación se realizará con papelitos de papel de china recortados en rectángulos de diez centímetros aprox. empezando como estrujado, y

poco a poco ir afinando los movimientos de los dedos: índice, pulgar y medio y hacerlo bolita; trabajando así la habilidad motora fina;

A continuación se les invitará a la estación creativa, en donde encontrarán: papelitos de china de colores cortados en cuadros de 8 cms. cada uno, engrudo y 1/8 de cartoncillos de colores con siluetas de manzanas.

Los niños acudirán a la estación y planearán en forma oral el trabajo que desean realizar, y tomarán una canastilla en la que pondrán los papelitos y tomarán un cartoncillo. Al terminar su trabajo se motivará al niño para regresar a su lugar lo que le sobró así como llevar al lavadero la brochita de resistol y el envase. Se le preguntará si le gusto lo que realizó, como lo hizo y si quiere que lo colguemos en la pared para que lo vean todos.

Evaluación formativa. – La maestra continuamente estará al pendiente del trabajo de los niños, a sí como si toman correctamente el papel para bolearlo exclusivamente usando los tres dedos, y anotando anécdotas en pequeños post-its con la fecha, el momento del día y el nombre del niño o en una libreta los avances que va alcanzando cada niño, así como la actitud que muestran al trabajar e interactuar con otros niños.

Evaluación sumativa. – Tras varias sesiones, se podrá evaluar, pues es necesario respetar la individualidad y madurez de cada niño, así como su ritmo, por lo que se irán agregando papeles de otros materiales, así como diferentes figura de cartoncillo; con lo cual se esperará que el niño empiece a manejar adecuadamente la habilidad con distintos materiales, así como observar la creatividad con la que está trabajando el niño al manipular diversos materiales libremente.

Recursos. – Cartoncillo en diferentes colores, cortados en 1/8, y con siluetas marcadas o recortados en forma de los símbolos de la festividad como: manzanas, granadas, shofarot (cuernos de carnero), abejitas, miel, y tarjetas de buenos deseos.

Papeles de diferentes calidades y colores, recortados en cuadros de 8 cms. Y engrudo en pequeños envases .canastillas para poner los diferentes materiales.

Tiempo aproximado de realización. – Se introducirá al terminar la plática del día y se dejará al niño en libertad para manipular el material durante el día en cualquier momento, exceptuando la hora del lunch, recreo, clases extras y cierre del día.

Durante la semana se irán aumentando los materiales, bajo las mismas reglas de uso y se seguirán tomando anécdotas de la actitud y desempeño de cada niño, y se marcará en una lista de chequeo cuando la habilidad haya sido dominada.

Cabe aclarar que ésta habilidad se seguirá manejando durante todo el año pues la finalidad de la estación creativa es que una vez que se a adquirido la habilidad se espera que el niño desarrolle al máximo su creatividad, trabajando el boleado libremente.

## **Actividad 2**

Escuela.- Colegio Hebreo Maguén David

Nivel educativo. – Preescolar

Grado. – Kinder chico

Área. – Motricidad fina

Tema. – Sukot (fiesta judía referente a las casas en las que permanecieron los judíos durante su vida en el desierto)

Objetivo conceptual. – Que el niño conozca el concepto de rasgado. (habilidad diseñada para estimular y favorecer las áreas de desarrollo sensorio motriz, y requisitos para lectoescritura.)

Objetivo procedimental. – El niño trabajará la habilidad motora fina de rasgado con diferentes papeles.

Objetivo actitudinal. – Será capaz de manejar el material con orden, limpieza y acorde a una planeación previa.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. – Se realizará la presentación de la habilidad en medio del círculo de la plática de la mañana, y se les dará a cada niño una hoja de directorio de la sección amarilla, para que practiquen.

Intervención didáctica.- Se tomará la hoja sujetándola con los dedos índice y pulgar de ambas manos por un extremo y se rasgará hacia abajo

Se les invita a pasar a la estación creativa en donde encontrarán papeles de diferentes calidades y colores, cortados en cuadros y rectángulos de aproximadamente 8 cms. y hojas de directorio de la sección amarilla, y de periódico. Además de octavos de cartoncillo de colores con siluetas de símbolos alusivos a la fiesta como las cuatro especies o ramas de palmera, resistol, brochitas y envases para el resistol. El niño planeará que trabajo realizará y tomará el material necesario dentro de una canastilla y se irá a trabajar.

Se le permitirá al niño experimentar con el rasgado libremente, y ya en la segunda ocasión tomando notas del interés que presenta el niño sin intervenir en la ejecución. Al terminar su trabajo, se le preguntará que hizo y como, y si desea compartirlo con los demás o colgarlo en la pared, y se le pedirá que regrese el material que no utilizó a las canastillas correspondientes, y lo que esté sucio al lavabo.

Evaluación formativa. – La maestra apuntará anécdotas de las situaciones que se presenten entre los niños, así como el avance que reflejen al manipular el papel hasta dominar la habilidad.

Evaluación sumativa. – Después de varias sesiones se evaluará en un lista de chequeo respetando en todo momento la madurez, ritmo de trabajo e individualidad; por lo que se podría llevar en ocasiones gran parte del ciclo escolar pues el niño marcará su evolución. La evaluación sería en todo caso anotar el progreso del niño en cuanto a sus actitudes, y desarrollo de las habilidades.

Recursos. – Hojas de papel periódico, y de directorio telefónico de la sección amarilla 1/8 de papel cartoncillo recortado según la forma de cada especie de la fiesta, y otros solo con la silueta marcada (y lo que de hecho siempre encuentran los niños en la estación creativa: resistol, engrudo papeles de distintas calidades y colores, que se han ido aumentando desde el principio del año, y las canastillas para colocar el material).

Tiempo aproximado de realización. – Se introduce y se deja en libertad de acudir a cualquier hora del día excepto durante el recreo, lunch, clases extras y cierre. Se pretende dejar éste material, al igual que los que se han ido presentando, a lo largo del año e incluso enriquecer la habilidad cuando el niño incursione en el rasgado con otros materiales que elija.

### Actividad 3

Tema.- Los transportes

Objetivo conceptual.- Que el niño reconozca el concepto de picado (habilidad diseñada para estimular y favorecer las áreas de desarrollo sensorio motriz, y requisitos para lectoescritura.)

Objetivo procedimental. – Que el niño sea capaz de tomar un punzón con los dedos índice, medio y pulgar para realizar un picado.

Objetivo actitudinal.- El niño será capaz de manejar con responsabilidad el punzón acorde a una plantación previa.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo.- La maestra presentará una tablita de unisel forrada con plástico y un punzón, elegirá una hoja de papel lustre la prenderá a la tablita con dos chinchas, y tomará el punzón para picar la hoja varias veces.

Intervención didáctica. - Al terminar la plática o introducción a los transportes, se procederá a la presentación de ésta habilidad motora fina y al terminar la presentación el niño se acercará a la estación creativa y podrá encontrar papeles lustre con algunos medios de transporte marcados en éstos. Es muy importante dictar las reglas que deben de tener sobre el uso del punzón y las precauciones que se tendrán. Se les invitará a la estación creativa, donde encontrará varias tablitas de unisel de aprox. 20 CMS. por 20 cms. forradas de plástico y hojas de papel lustre en diferentes colores y cortados del mismo tamaño que las tablitas con diferentes transportes trazados dejando al niño en libertad para picar en donde ellos deseen. La maestra deberá estar muy atenta pues este material es muy peligroso si no se respetan las reglas

previamente establecidas. Al terminar su trabajo, cada niño desprenderá la hojita de papel lustre, y llevará la tablita de unisel a la estación creativa y pondrá el punzón en la canastilla correspondiente. Se le preguntará que le pareció trabajar esa técnica y si lo quiere compartir con sus compañeros, o colgarla de la pared para que todos lo puedan ver.

Evaluación formativa. – La maestra tomará notas o anécdotas sobre el desempeño de los niños, así como su actitud frente a esta técnica.

Evaluación sumativa. – Después de varias sesiones se podrá evaluar el desarrollo del niño en ésta habilidad, marcando en la lista de chequeo el vaciado de las notas de anécdotas.

Recursos. – Tablitas de unisel de 20 cms. x 20 cms. forradas con plástico, hojas de papel lustre de diferentes colores con distintos medios de transporte trazados con plumón negro, punzones con mango de madera, chinchas para sujetar el papel lustre.

Tiempo aproximado de realización. – Se introduce al terminar la plática sobre los medios de transporte, y se seguirá trabajando a lo largo del día excepto, recreo, lunch, cierre del día y clases extra. La idea de la estación creativa es permitir que el niño experimente con el material, pero en éste caso solo se le permitirá el manejo adecuado del punzón, y podrá combinar ésta técnica con boleados, rasgados, pegado o incluso pintar su trabajo con crayolas al terminarlo pues es primordial permitir al niño trabajar lúdicamente y así despertar su creatividad.

#### **Actividad 4**

Tema.- Figuras geométricas

Objetivo conceptual. – Que conozca el concepto de planeación( habilidad en el que el niño es capaz de planear una actividad antes de realizarla y ser responsable de ella)

Objetivo procedimental. – El niño será capaz de planear la actividad que realizara

Objetivo actitudinal. – El niño mostrará responsabilidad al trabajar acorde a una plantación previa, manejando los materiales con orden, limpieza y respeto.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. – La maestra, al terminar la presentación de las figuras geométricas, las pondrá en la estación creativa, éstas estarán trazadas sobre cartoncillos de diferentes colores y también se presentarán siluetas de éstas también de cartoncillo en diferentes colores, con el fin de motivar a los niños a trabajar sobre éstos. Se les invitará a cerrar sus ojitos y pensar en como les gustaría trabajar este día con estas figuras geométricas, repasando los distintos materiales que se encuentran en la estación creativa, para que los recuerden, y se les pide que cuando estén listos vayan abriendo sus ojitos. Cada niño se levantará a la estación y planeará oralmente con lo que trabajará y que figura tomará, la maestra deberá recordarle que lo que tome o ponga dentro de su canastilla deberá usarlo y lo que no, lo devolverá a su lugar, re fraseando lo que diga para que el niño al escucharlo entienda el compromiso que está adquiriendo con esa planeación.

El niño tendrá la libertad de practicar cualquier habilidad presentada, e incluso unir varias, pero no sin el debido respeto al material, a sus compañeros y a las reglas de orden y limpieza formuladas para el uso de éstos.

Al terminar su trabajo la maestra, quien habrá estado atenta al desarrollo de las habilidades y a su actitud frente al trabajo, se acercará a él y le preguntará que trabajó, como lo hizo y si quiere compartirlo con todos, colgarlo en la pared o simplemente guardarlo en su casillero.

Evaluación formativa. – Desde que el niño decide planear su trabajo, la maestra tomará notas sobre la seguridad que refleja, la responsabilidad que presenta ante sus decisiones y como ha evolucionado en la adquisición de las habilidades motoras que se trabajaron con anterioridad, pues este es el mejor momento ya que el niño ha elegido libremente el trabajo que realizará y la o las técnicas que aplicará para este fin y como resultado no estará presionado por algún agente externo.

Evaluación sumativa. – Tras varias sesiones se podrá evaluar pues el niño tendrá que haber introyectado éste recurso primero y eso, en ocasiones, toma tiempo.

Recursos.- Papeles de diferentes calidades y colores recatados dentro de canastillas punzones, tablitas de unisel con plástico, crayolas, brochitas, resistol, engrudo, cartoncillos de colores cortados en octavos con siluetas de figuras geométricas papel lustre con siluetas de figuras geométricas, figuras recortadas en diferentes papeles.

Tiempo aproximado de realización: después de introducir las diferentes habilidades se permitirá al niño acudir a la estación durante todo el día libremente con excepción de la hora del lunch, cierre, clases extras.

Y a lo largo del año la idea es que el niño al acudir pueda encontrar elementos alusivos al tema y con la técnica que él elija.

## Actividad 5

Tema.- Mis sentidos

Objetivo conceptual. – Que el niño conozca el concepto de planeación. (habilidad en el que el niño es capaz de planear una actividad antes de realizarla y ser responsable de ella)

Objetivo procedimental. – El niño trabajará la habilidad motora fina.

Objetivo actitudinal. – El niño podrá manejar diferentes materiales con orden, limpieza y acorde a una planeación previa.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. – La maestra presentará su tema, y posteriormente, acomodará a cada dos niños uno frente a otro, y les dará 2 minutos para observarse uno frente al otro. Después se hará una puesta en común. Se les describirá lo que hay dentro de las canastillas de la estación creativa, y se agregarán siluetas de manos, ojos, orejas, nariz y boca en cartoncillo y en papel lustre siluetas de éstos trazados con plumones. Se permitirá al niño acercarse a la estación creativa, a tomar material, haciendo una planeación previa sobre el trabajo que realizará, recordándole que sólo se podrá tomar lo que realmente necesite, según lo que él mismo planeó.

Lo atractivo de asistir a la estación, es que el niño elegirá libremente el trabajo que desee realizar y con la técnica que en ese momento tenga ganas.

Evaluación formativa. – Se podrán evaluar, no sólo la actitud al trabajar y el respeto hacia las reglas, el material y sus compañeros, sino que ya después de varias sesiones de acudir libremente a la estación, se observará la evolución que presenta en la manipulación de los materiales y la madurez en sus habilidades motoras finas.

Evaluación sumativa. – Se marcará en una lista de chequeo en el momento en que el niño logre alguna de las habilidades motoras finas, empiece a compartir, a respetar el trabajo de sus compañeros y a ser responsable de sus plantaciones.

Recursos. – Papel lustre en diferentes colores con las siluetas de ojos, orejas, manos, nariz y boca trazados, cartoncillos con los mismos símbolos trazados y otros recortados en las mismas figuras. Pintura de dedos, etiquetas autoaderibles, estambres cortados en 10cms. papeles de distintas calidades y texturas, tablitas de unisel para picado, punzones, crayolas, hojas de papel revolución, engrudo, resistol, brochitas; todo el material se presentará en canastillas y también se les dará a los niños canastillas para tomar el material.

Tiempo aproximado de realización. – Se dejará durante varias semanas y se tratará de ir enriqueciendo con nuevos materiales, considerando el ritmo de los niños, para que encuentren atractivo siempre éste espacio.

## **Actividad 6**

Tema - La ciudad

Objetivo conceptual - Que el niño conozca el concepto de organización.( habilidad en la que el niño aprenderá a acomodar un material en orden)

Objetivo procedimental - El niño reforzará la habilidad motora fina.

Objetivo actitudinal - El niño será capaz de manejar el material con orden, limpieza y acorde a una planeación previa.

Organización del grupo para desarrollar el trabajo- La maestra propiciará dentro de la plática una lluvia de ideas alrededor del tema de la ciudad. Se invita a los niños a pasar a la estación creativa, y observan el material, toman una canastilla y planean su trabajo.

Evaluar a los niños en el momento en que trabajen, y al regresar a su lugar el material que ya no utilizó.

Evaluación formativa. - Evaluar la madurez que muestre el alumno al planear y al tomar solo los materiales necesarios según y que regrese a su lugar lo que ya no uso al terminar su trabajo.

Observar la madurez que presenta en la manipulación de los materiales y en sus habilidades motoras.

Evaluación sumativa. - Una lista de chequeo para vaciar el momento en que el alumno logre avances en sus habilidades motoras finas.

Recursos - Papel cartoncillo recortado en octavos con una carretera trazada en el centro, un semáforo recortado, octavos de cartoncillo de varios colores, papelitos de distintas calidades verde, amarillo y rojo, retazos de tela, pedazos de plastilina de varios colores, cucharitas y palitos de madera crayolas, plumones y gises, resistol, brochitas, engrudo.

Tiempo aproximado de realización - A lo largo del tema se pondrán diferentes materiales de apoyo. Se planea una semana para éste tema.

## Actividad 7

Tema – Servidores públicos

Objetivo conceptual – Que conozca el concepto de organización y clasificación

Objetivo procedimental – El niño será capaz de clasificar el material que utilice

Objetivo actitudinal – El niño mostrará responsabilidad al ordenar el material que haya tomado de la estación creativa,

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. – La maestra motivará a los niños para empezar una lluvia de ideas sobre las personas que nos ayudan dentro de la ciudad.

Se realizará un juego de roles con los alumnos con los diferentes servidores públicos.

Al pasar a la estación creativa, los niños encontrarán además de los materiales que normalmente están, cuartos de cartoncillo con figuras de servidores públicos, sombreros de los servidores públicos de cartoncillo, algunas herramientas de trabajo para cosido, sombreros de servidores en papel lustre para picado.

Se van levantando los niños al contestar sencillas preguntas sobre el tema, y van planeando su trabajo.

Al tomar el material se les hace énfasis en que el material que no utilicen lo deberán devolver al lugar donde lo tomaron, para que determinen lo que realmente necesitan.

La maestra re fraseará la planeación que haya realizado el alumno para asegurar el completo entendimiento y la responsabilidad que tiene.

Evaluación formativa. - La maestra pone atención al trabajo del niño como se desenvuelve ante sus compañeros y ante sus compromisos y responsabilidades.

La maestra tomará nota de las habilidades que va cubriendo, así como también de enseñar en los que él quiera incursionar y reforzar en los que sea necesario.

Evaluación sumativa. – Ésta se llevará algún tiempo pues se van reforzando hábitos y habilidades a lo largo del año.

Recursos. – Todos los materiales propuestos para la estación creativa.

Tiempo aproximado. – Aunque generalmente los temas se llevan alrededor de dos semanas, los hábitos de orden se reforzarán a lo largo del año, pues la idea es que el niño aprenda a organizar materiales y a trabajar con orden como parte de su desarrollo.

## **Actividad 8**

Tema – Los transportes

Objetivo conceptual. – Que el niño conozca el concepto de organización.( habilidad en la que el niño aprenderá a acomodar un material en orden)

Objetivo procedimental. – El niño será capaz de organizar tanto su trabajo, como el material de la estación creativa

Objetivo actitudinal. – El niño mostrará responsabilidad al organizar el material

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. – Después de una introducción por parte de la maestra al tema de los transportes, se establecerá la diferencia entre los transportes marítimos, aéreos y los terrestres.

Al pasar a la estación creativa el niño encontrará, entre otros materiales, diferentes transportes recortados en diferentes materiales y tamaños de revistas, lustre y cartoncillo; también cartoncillos de un cuarto con algún paisaje ya sea de un cielo, un mar o una carretera, para que el niño lo utilice.

El niño planeará oralmente el trabajo que realizará y será responsable de cumplir con el. Tomará el material necesario y regresará lo que no utilizó. Siempre la maestra deberá estar pendiente del desenvolvimiento del niño tanto al planear, al trabajar, al regresar el material y al acomodarlo correctamente.

Evaluación formativa. – La maestra estará pendiente del cumplimiento de la plantación del niño, del desarrollo de las habilidades involucradas al efectuar la tarea elegida y al trabajar con orden, limpieza y respeto con el material.

Evaluación sumativa. – Se podrá evaluar tras varias semanas reforzando estos objetivos hasta que el niño haya introyectado la responsabilidad que adquiere al planear y al ordenar el material que no se utilizó así también como lo que se utilizó.

Recursos. – Todo el material que se ha sugerido en otras actividades mas siluetas, transportes trazados, transportes para picado, cosido y paisajes de cartoncillo para que los niños trabajen en ellos.

Tiempo aproximado. – para reforzar este objetivo se debe trabajar durante todo el año pues el niño lo introyecta lentamente.

## Actividad 9

Tema - El circo

Objetivo conceptual. – Que conozca el concepto de planeación. ( habilidad en el que el niño es capaz de planear una actividad antes de realizarla y ser responsable de ella)

Objetivo procedimental. – El niño será capaz de planear el trabajo que realizará

Objetivo actitudinal. – El niño mostrará responsabilidad al trabajar acorde a una plantación previa, manejando los materiales con orden, limpieza y respeto

Organización del grupo para desarrollar el trabajo. - La maestra empezará su plática con una película sobre una función de circo. Se van levantando los niños en orden y encuentran en la estación creativa materiales llamativos relacionados con el tema. Los alumnos planean su trabajo y solo toman el material necesario para éste.

El niño podrá practicar la habilidad que él haya decidido bajo la supervisión de su maestra e incluso incursionar en alguna nueva.

Evaluación formativa. –Mediante una lista de chequeo se va marcando el avance en el desarrollo de las diferentes habilidades planeadas para el año en curso.

Evaluación sumativa. - Esta evaluación solo se podrá dar en forma individual pues cada alumno presentará su evolución de acuerdo a su propio ritmo y madurés.

Recursos. –Se aumentarán, en esta ocasión, materiales muy llamativos y algunos incluso, alusivos al la película que se presento al iniciar la plática como sombreros de copa, lentejuelas grandes, antifaces de domador, payasos y animales del circo, papeles brillantes y en general material atractivo y alegre.

Tiempo aproximado de realización. – El tema tendrá una duración de dos semanas en las que se enriquecerá la estación creativa continuamente, y los alumnos serán capaces de planear y comprometerse con su trabajo.

## Actividad 10

Tema - La naturaleza

Objetivo conceptual – Que conozca el concepto de planeación( habilidad en el que el niño es capaz de planear una actividad antes de realizarla y ser responsable de ella)

Objetivo procedimental – El niño será capaz de planear el trabajo que realizará

Objetivo actitudinal – el niño mostrará responsabilidad al trabajar acorde a una planeación previa, manejando los materiales con orden, limpieza y respeto.

Organización del grupo para la realización del trabajo – la plática se va a desarrollar en un jardín o alguna área verde. La maestra llama su atención a los sonidos que se escuchan, pidiéndoles a los niños, que cierren sus ojos y toquen el pasto sobre el que se encuentran sentados. La maestra les pregunta acerca de lo que hay en su entorno y los invita a recolectar hojitas secas y palitos de manera, para que al regresar al salón de clases lo clasifiquen en charolitas las cuales se pondrán en la estación creativa junto con papeles de distintas clases color verde y café.

Los niños acuden a la estación creativa y planean su trabajo, al terminar regresan el material sobrante y justifican ante la maestra lo que planearon con lo que realmente trabajaron y utilizaron. Los niños podrán practicar diferentes habilidades para un mismo trabajo o hacer más de un trabajo con diferentes técnicas, siempre y cuando trabaje con orden, respeto y responsabilidad.

Evaluación formativa. – La maestra tomará notas desde que se inicia la actividad en el jardín, recolectar las hojas y al clasificarlas, haciendo alusión al respeto y sensibilidad con el que se llevo la actividad.

Al acudir a la estación creativa, la maestra le pregunta acerca de su plantación y re frasea la misma para hacer más consciente al niño de su compromiso, y va tomando notas del desarrollo de las habilidades que ha logrado.

Evaluación sumativa. – Tomará varias semanas hasta que el niño haya introyectado los objetivos.

Recursos. – Además de los diferentes papeles y cartoncillos trazados con motivos de la naturaleza, se agregarán las flores y hojas secas recopiladas por los niños, así como palitos de madera y plantillas de hojitas para trazo.

Tiempo aproximado de realización. – Se trabajarán estos objetivos a lo largo del año y en los diferentes temas.

## CAPITULO 5

### APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Lo que se presenta a continuación es un análisis a partir de los diarios de campo que se llevaron a cabo dentro del aula de kinder chico con niños de entre 3 y 4 años de edad; a partir de la aplicación de la estación creativa dentro del aula.

#### Actividad 1

La maestra dentro de la plática inicial, investiga junto con los niños las similitudes y diferencias entre una manzana verde, una roja y una amarilla. Cuando invita a pasar a los niños a pasar a la estación creativa éstos encuentran plastilina cortada en pedazos de color verde, roja y amarilla, papelitos de china también en los mismos colores, octavos de papel, cartoncillo con la silueta de una manzana trazada, papel lustre para picado con una manzana trazada y cartoncillo para recortar, agujas para ensartar y lo de siempre.

Una niña le dice que planea embarrar plastilina de los tres colores sobre el contorno de la manzana, otra prefiere pegar papelitos boleados en el centro de la manzana, otro pinta con gis mojado la manzana y después, le pone papelitos rojos de boleado sobre el contorno, otra recorta un cartón.

La maestra no interviene en las planeaciones de los niños éstos libremente eligen, cuando alguno termina, decide hacer otro como el del compañero o lo completa con otra técnica.

Fue importante que el niño encontrara diferentes materiales y después de haber practicado el boleado, decidir libremente bolear sobre el contorno de la figura o dentro de la figura, pues al elegir libremente la actividad la disfrutaban más.

A pesar de que algunos niños no llevaron acabo el boleado al trabajar, sino embarrado, recorte o pintura con gis mojado, se trabaja la habilidad dentro de la plática y al ver los trabajos de sus compañeros se motiva uno a otro e incursionan en el boleado.

Lo enriquecedor de la actividad fue observar como los alumnos trabajaron tras una planeación previa y bolearon pensando que ellos fueron quienes decidieron dicha actividad. Además de la creatividad que mostraron al trabajar libremente.

### Actividad 2

La maestra presentó el rasgado al momento de la plática y antes de pasar a la estación creativa les anuncia una sorpresa, pero al acudir a la estación creativa, no encontraron nada espectacular y eso les provoco una frustración.

La maestra debió dejarlos acudir a la estación creativa, bajo su propia capacidad de asombro que hubiera sentido al ver los símbolos de la fiesta de sukot y poder trabajar con ellos dejando volar libremente su creatividad.

Lo rescatable de la actividad fue que los alumnos, tras haberse frustrado, decidieron por si mismos la actividad que realizaran y siguieron adelante con la rutina de planear, trabajar, regresar a su lugar al material sobrante (clasificación) y llevar lo que se ensucio al fregadero.

### Actividad 3

Los niños acudieron a la estación creativa y se tomaron algunos segundos más para tomar una decisión sobre el material que iban a tomar y como lo iban a hacer, por lo que la maestra propone a dos niños que realicen el trabajo que otro había planeado; los

niños aceptaron bajo la presión de la maestra y lo manifestaron al trabajar desganados y lento el picado por el contorno de un coche.

Si la maestra hubiera sugerido de otra manera que piquen el contorno del transporte o hacer parecer que ellos tomaron la decisión, ellos hubieran trabajado bajo otro ritmo pues estarían motivados a realizar el trabajo que ellos eligieron s del picado lo hubieran pintado o recortado, sin embargo, lo que querían era terminar con ese trabajo.

#### Actividad 4

Los niños se acercaron a la estación creativa y escogieron libremente su material, uno toma un círculo trazado en un octavo de cartoncillo y primero le pega papelitos de colores y luego le engrapa toda la orilla. Otro niño toma un cuadrado y le pega etiquetas sobre el contorno y después lo pinta por dentro con crayolas.

Una niña toma su resistol y su brochita y se pone a pegar dentro de un triangulo trazado sobre un octavo de cartoncillo, botones de colores, otro toma unas hojas engrapadas en forma de librito y dibuja un cuentito, otro pinta sobre una hoja de papel trazando sus manitas, lo interesante es que cada uno lleva su ritmo.

La actividad fue un éxito pues fueron acudiendo a la estación creativa y tomaban su charolita y elegían su material de trabajo y realmente se percibía como lo disfrutaron y la creatividad con la que fueron creando sus trabajos; además que la maestra se acercaba a los niños mientras trabajaban, y les reforzaba el nombre y características de la figura que eligieron para trabajar.

#### Actividad 5

La maestra dentro de la plática habla del sentido de la vista y les hace una actividad de mirar a través de unos papeles celofán de colores, y de observarse unos a otros, al acudir a la estación creativa, uno toma unos lentes de cartoncillo y le pega celofán de distinto color y los lleva con la maestra para que se los ponga , otra le pega papeles celofán azules al iris de un ojo trazado en un cartoncillo de un octavo, otro decide tomar una silueta de una boca y la pinta de rojo para después pegarla en un papel revolución y pintarle ojos con plumones arriba (no pone nariz, pero intenta formar una cara).

Se alcanzaron los objetivos programados, pues los alumnos fueron capaces de realizar una planeación y llevarla a cabo hasta el final decidieron solos y creativamente su trabajo, y reforzaron el sentido de la vista.

#### Actividad 6

Los niños participaron activamente durante la lluvia de ideas y al acudir a la estación creativa, primero observaron el material expuesto y planearon su actividad. Algunos niños tomaron semáforos y les bolearon según los colores de éste, otro tomaron un cartoncillo con la carretera pegada en medio y tomaron distintos materiales para convertirla en una ciudad con arbolitos, casas, edificios, otros le pintaron coches y personas y otros pegaron el semáforo en esa hoja.

Resultó motivante observar a los niños llevar a cabo una planeación y como usaron su creatividad al formar la ciudad, pegando figuras de plastilina, palitos de madera y pintando sobre la hoja, además de observar a cada niño trabajando a su ritmo y a su gusto.

#### Actividad 7

La maestra empezó el tema de servidores públicos llevando a los niños hacia el material que ya tenía en la estación creativa ya sea en cartoncillos trazados, en papel lustre para picado o en figuras para cosido me parece que hubiera sido bueno que también se hablara de otros aunque no los encuentren pues el tema durará casi dos semanas y se debe ir enriqueciendo la estación día a día con diferentes materiales para crear expectativa en el niño.

Los niños regresaron en orden el material que les sobro y lo que estaba sucio como brochas de resistol o envases de resistol que se terminaron los llevaron al área de lavado.

Me llamó la atención que algunos niños, cuando veían que se quedaba algún material en la mesa lo llevaban ellos, pues saltaba a la vista.

#### Actividad 8

La maestra despertó la curiosidad de los alumnos durante su platica un niño entusiasta buscó motos para pegarlas en el paisaje de carretera y después con plastilina formó casitas y pinto unos niños en un extremo al terminar su trabajo regreso la plastilina a su lugar y se tomó el tiempo para revisar que los plumones estuvieran bien tapados para que otro niño los pudiera utilizar después. Otro niño tomó varios transportes aéreos para pegarlos en el cartoncillo pero primero pintó de azul todo el cartoncillo pues solo tenía trazadas nubes y un sol; al terminar regresó todo a la estación creativa y la maestra le insinuó que la brocha de resistol estaba sucia y qué pasaría si otro niño la toma así y contesto que así ya sabe que es para resistol, a lo que la maestra contestó que la niñera podría lavarla para que los demás niños la encuentren igual que él, finalmente decidió llevarlo al fregadero para que lo laven. La gran mayoría de los niños regresó a su lugar todo lo que ya no iban a utilizar con orden y respeto.

#### Actividad 9

En especial noté a los niños más motivados en este tema quizás por la presentación de la película y por la música de circo que se empleo como ambientación. Los niños planearon rápidamente y trabajaron muy relajados y divertidos, trabajaron distintas habilidades como recorte, pegado, cosido e incluso varias en un mismo trabajo. La maestra estuvo en todo momento cerca de los niños preguntando acerca del trabajo que iban a realizar y de si era suficiente lo que estaban tomando. Dos niñas querían tomar mucho material y la maestra les indicó que si necesitaban más podría levantarse de nuevo pero no estuvieron de acuerdo por lo que la maestra las llevó de la mano para que observaran a los demás niños, con lo que aceptaron las reglas de la maestra y se sentaron a trabajar convencidas.

Me pareció adecuado el manejo de la maestra pues cuando ven a otros niños seguir reglas por empatía los imitan, y si la maestra las hubiera obligado a tomar poco material no hubieran entendido y no hubieran disfrutado su trabajo y quizás no hubiera existido un aprendizaje significativo.

#### Actividad 10

La plática se llevo a cabo en un jardín, los niños tenían que cerrar los ojos y escuchar los sonidos de la naturaleza, después la maestra les pidió que tocaran el pasto y luego miraran a su alrededor, con lo que la motivación fue completa.

Platico acerca de los árboles y la naturaleza, e invito a los niños a buscar palitos, florecitas y hojas muertas.

Dentro del salón de clases, todos los niños acudieron a la estación creativa después de haber clasificado todo lo que recolectaron juntos, para enriquecerla

Un niño al planear estaba muy emocionado y buscaba lo que el recolectó para formar un jardín como en el que estaban sentados. Una niña formó un cuento pegando

arbolitos en un cartoncillo y lo que le sobró lo quería poner en su casillero para llevárselo a su casa pero la maestra le explicó que al otro día lo podría volver a usar al acudir a la estación creativa y planeó lo que iba a hacer, la plantación. La maestra se lo escribió para que sienta el compromiso de tomar una decisión lo que me pareció muy bueno pues solo así se pueden concienciar del alcance de una plantación, y también el aprendizaje se dio al prohibirle que se llevara el material pues uno de los objetivos que se persiguen es que sea capaz de reorganizar el material que ya no se utilizó.

## CAPITULO 6

### EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN

Fundamentándome en mi marco teórico, el planteamiento general de la metodología y la evaluación que se proponen dentro de las actividades y el seguimiento de la propuesta, nos enfrentaremos a una evaluación formativa que nos ayude a detectar las deficiencias en el aprendizaje sin limitarse a jugar un papel sancionador y convertirse en una serie de obstáculos que los estudiantes tengan que vencer.

Esta evaluación implica no solo un análisis de los aspectos parciales no asimilados de los objetivos sino que se preocupa de las causas de los fallos, tales como aptitudes y capacidades básicas, habilidades aplicadas, estilo y estrategias de aprendizaje no adecuadas, así como la posibilidad de entrever otros factores contextuales, tales como aspectos médicos, psicológicos, familiares y ambientales que puedan influir en el aprendizaje. Lo ideal es que el modelo proporcione también una perspectiva de desarrollo, en la que muestre formas típicas en que los alumnos progresan hacia la competencia.

Esta evaluación será permanente y se determinará el grado de adquisición de cada objetivo, y detectará tanto los aspectos no asimilados, como las causas para reajustar y optimizar los logros en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es muy común que el maestro acuda a las habilidades que se exigen en el plan anual y solo al momento de realizar las evaluaciones se le bombardea de información para poder llenar el reporte, o en otras ocasiones se dejan de largo algunas habilidades y no se vuelven a retomar en todo el año. Si se tuviera un cuadro en la pared del aula con todas las habilidades o conceptos requeridos para un niño de ese nivel y entre esas edades, se podría ir marcando la fecha en la que el niño comienza a adquirir cada habilidad al principio jugando o experimentando con los materiales y herramientas de

trabajo hasta que la ha adquirido completamente, se podrían implementar estrategias con los niños que teniendo la madurez aún no adquieren ciertas habilidades y motivar con otras nuevas a los que ya las han adquirido. Una manera de abordar ésta evaluación es tomar en cuenta las historias de instrucción de los examinados, o las oportunidades para aprender el material sobre el que se examinan.

Este cuadro puede quedar como testimonio para el siguiente ciclo escolar y así seguir más de cerca de forma individual el proceso de cada niño.

El conocimiento y las habilidades que se van a evaluar así como los criterios para juzgar el desempeño deseado, deben especificarse claramente y estar disponibles para todos los potenciales evaluados y la otras personas que tengan que ver con el proceso.

## CAPITULO 7

### CONCLUSIÓN

El diagnóstico pedagógico de la problemática me sirvió para la construcción de mi propuesta pues tengo la suerte de trabajar en una escuela con un numero aceptable de alumnos como para formar un criterio de evaluación veraz, y la apertura con la que se reciben los proyectos innovadores me preemitió la confianza para realizarlo y evaluarlo gradualmente en las diferentes aulas.

Con el análisis del marco teórico pude concluir que algunos autores, ven la creatividad no sólo como un potencial que está esperando crecer y desarrollarse, sino que además, que quien acepte el reto de propiciar tal desarrollo, debe saber de antemano que ser creativo es un compromiso con uno mismo y con la sociedad; por lo tanto definen que el potencial creativo es innato, lo interesante es armar un ambiente el cual sea lo suficientemente propicio para expresarlo.

Esta estación creativa, es solo una estrategia en el proceso enseñanza-aprendizaje y depende de cada maestra la importancia y espacio que le quiera dar.

Hoy por hoy, la atmósfera que se respira dentro de los salones de clase, es de cooperación, creatividad, planeación y responsabilidad al momento de las mesas de trabajo.

Este proyecto aportó en mí una responsabilidad con respecto al niño, pues al realizar un proyecto todo está involucrado el personal docente, los alumnos, la dirección y coordinadoras.

La trascendencia de formular un proyecto, la utilización de elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, formular un documento como resultado de la definición, aplicación y evaluación del proyecto. El hecho de investigar un marco teórico al que no tenía acceso con anterioridad, aprendí a investigar y a interpretar los diarios de campo; también aprecie que lo que para uno puede resultar algo atractivo y digno de investigación, para otras docentes no lo es.

Al momento de aplicar el proyecto innovador, me di cuenta que cada maestra lo podrá adaptar a su estilo personal y no como yo lo concebí, y debo de respetar su individualidad y personalidad pues no se puede cambiar todo un sistema de pronto, eso lleva su tiempo.

## CAPITULO 8

### BIBLIOGRAFÍA

- Arias M. (1994). *“El diagnóstico pedagógico”*, México: segunda versión, UPN Noviembre.
- Ausubel, D.P y Sullivan, E. (1991). *“Teorías de los comienzos del desarrollo”* México D.F: Paidós psicología evolutiva.
- Ausubel, D.P y Sullivan, E. (1991). *“Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos”* México: Paidós psicología evolutiva.
- Ayala Aragón, Arnulfo. *“Consideraciones históricas y algunas teorías acerca de la naturaleza de la creatividad”*.
- [www.monografias.com/trabajos13/nacre.shtml](http://www.monografias.com/trabajos13/nacre.shtml)
- [http://www.ibo.org/es/una educación de calidad para construir un mundo mejor.Bachillerato Internacional](http://www.ibo.org/es/una_educacion_de_calidad_para_construir_un_mundo_mejor.Bachillerato_Internacional).
- [http://www.bibliodgsco.unam.mx/tesis/tesis\\_15marg/te15marg.htm](http://www.bibliodgsco.unam.mx/tesis/tesis_15marg/te15marg.htm).
- <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/arjbetancourt02.htm>.
- Betancourt, J, *“Creatividad en la educación: Educar para transformar”*,

- Díaz- Barriga, F y Hernández, G (2002). "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*" México: Mc graw hill.
- Garaigobobil, M. (1995). "*Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*". México: Biblioteca de psicología Declee de Brouwer.
- Kingler, C y Vadillo, G "*Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*", México, DF.
- Landau, E. (1987). "*El vivir creativo*". Editorial Herder.
- Rangel, R., y Negrete, A. (1995). Características del proyecto de investigación pedagógica. En Antología Básica "*Hacia la innovación*". México UPN.
- [redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulo/pdf/3educaciónyvivenciacreativa.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulo/pdf/3educaciónyvivenciacreativa.pdf)
- Rockwell, E. (1995). "*De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*". En: La escuela cotidiana. México: Fondo de cultura Económica.
- Sefchovich, G y Waisburd, G (1987). "*Hacia una pedagogía de la creatividad*" México, DF: Trillas.
- Woolfolk, A. (1996). "*Psicología educativa*" México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

## CAPITULO 9

### ANEXOS

*Anexo No. 1* Cuestionario aplicado a las maestras del preescolar del Colegio Hebreo Maguèn David

1. ¿En que área y nivel ejerces tú trabajo?

---

2. ¿De que edad son tus alumnos?

---

3. ¿Cuántas veces por semana se presentan mesas de trabajo?

---

4. ¿Cuánto tiempo se le dedica a esta actividad?

---

5. ¿tu eliges libremente las actividades o trabajos o te riges bajo los conceptos calendarios a lo largo del año?

---

6. ¿Consideras que se vive un ambiente creativo dentro de tu salón de clases?  
¿Porque?

---

7. Al trabajar, ¿el niño explora todo su potencial creativo?

---

8. A lo largo del año, ¿sientes que el niño proyecta su capacidad de expresión propia creadora?

9. ¿Crees que se toma en cuenta la evolución interior del niño en las diferentes áreas, cognitivas y emocionales?

---

10. ¿Permites que el niño encuentre y haga sus propias conexiones para así generar un significado internalizado?

---

11 ¿Tus alumnos se muestran motivados al asistir a las mesas de trabajo? ¿Por cuales más?

---

12 ¿Tus alumnos muestran satisfacción al terminar su trabajo?

---

13 ¿Cuál consideras el momento de mayor presión dentro del día?

---

14 ¿Qué soluciones propones?

---

15 ¿Consideras que se vive un ambiente feliz dentro de su salón de clases?

---