

**PROPUESTA PARA TRANSFORMAR LA CULTURA DEL AULA EN UNA
CULTURA DE PENSAMIENTO**

CARLOS ANDRÉS VARGAS ARTUNDUAGA

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2011**

**PROPUESTA PARA TRANSFORMAR LA CULTURA DEL AULA EN UNA
CULTURA DE PENSAMIENTO**

CARLOS ANDRÉS VARGAS ARTUNDUAGA

**Director
MIGUEL ÁNGEL MAHECHA BEMÚDEZ
Magister en Lingüística**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Licenciado en Educación Básica con Énfasis
en Humanidades, Lengua Castellana**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2011**

Firma del Jefe de Programa

Firma Director de trabajo

Firma de Lector

Neiva,..... de 2011

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a:

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez, Mg. en Lingüística, profesor de la Universidad Surcolombiana, por sus aportes y dirección en la formación académica, durante la carrera profesional, y por su orientación comprometida en la labor investigativa.

María de los Ángeles Rivera, Mg. En Proyectos Educativos y Sociales, profesora del Programa de Humanidades, Lengua Castellana, por su dedicación, acompañamiento y comprensión en los procesos regulares de las asignaturas Didáctica del Currículo y de la Literatura; además, por su constancia en la organización, dirección, planeación y cooperación en colectivo para beneficio de la Práctica Pedagógica Integral. También por su entrega en la lectura y evaluación crítica de éste trabajo.

Los Centros de Práctica, Colegio Columbus American School e Institución Educativa “Ángel María Paredes”, sede Calixto Leiva, J.T.

Los asesores de práctica y profesores cooperadores-Ángela Rivera, Ramón Serrato, Diego Lebro y Beatriz Embuz- por acompañamiento en el proceso de inserción al aula de clase

Al GRUPO IPPE, Investigación en prácticas pedagógicas, por su aporte en la respuesta a muchos interrogantes, y la sugerencia de ideas que ayudaron a complementar esta monografía.

A mi familia, por su apoyo y entrega incondicional durante el desarrollo de mi carrera, como Licenciado.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	6
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
3. OBJETIVOS.....	10
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	10
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
4. HIPÓTESIS.....	11
5. IMPACTOS.....	12
6. ANTECEDENTES.....	13
7. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	14
7.1 PRÁCTICA I. COLOMBUS AMERICAN SCHOOL.....	14
7.2 PRÁCTICA II. I. E. ÁNGEL MARÍA PAREDES, SEDE CALIXTO LEIVA, J.T.....	24
8. MARCO DE REFERENCIA.....	33
8.1 ENFOQUE PEDAGÓGICO: ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN.....	33
8.1.1 Importancia de la comprensión.....	34
8.2 MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN.....	35
8.2.1 Tópicos generativos.....	36
8.2.2 Metas de comprensión.....	37
8.2.3 Desempeños de comprensión.....	37
8.2.4 Valoración Continua.....	37

8.2.5 Hilos Conductores.....	38
8.3 TÓPICOS GENERATIVOS.....	39
8.3.1 Introducción a los tópicos generativos.....	39
8.3.2 Características claves de los tópicos generativos.....	39
8.3.3 Cómo enseñar con tópicos generativos.....	40
8.4 METAS DE COMPRENSIÓN.....	40
8.4.1 ¿Qué son las Metas de Comprensión?.....	40
8.4.2 Características claves de las metas de comprensión.....	41
8.4.3 Cómo planear las metas de comprensión de la unidad.....	41
8.4.4 Cómo enseñar con las metas de comprensión.....	41
8.5 Desempeños de Comprensión.....	41
8.5.1 ¿Qué son los desempeños de comprensión?.....	41
8.5.2 Características claves de los Desempeños de Comprensión.....	42
8.5.3 Cómo enseñar con Desempeños de Comprensión.....	42
8.6 VALORACIÓN CONTINUA.....	43
8.6.1 ¿Qué es la valoración continua?.....	43
8.6.2 Características claves de la valoración continua.....	43
9. UN AULA PARA PENSAR. APRENDER Y ENSEÑAR EN UNA CULTURA DE PENSAMIENTO.....	44
9.1. INTRODUCCIÓN: LA IDEA DE UNA CULTURA DE PENSAMIENTO.....	45
9.1.1 Una cultura de pensamiento.....	46
9.1.2 Las seis dimensiones de una cultura pensamiento.....	46
9.1.2.1 Lenguaje De pensamiento.....	46

9.1.2.2	Predisposiciones al pensamiento.....	47
9.1.2.3	Monitoreo mental o Metacognición.....	47
9.1.2.4	El espíritu estratégico.....	47
9.1.2.5	El conocimiento de orden superior.....	47
9.1.2.6	La transferencia.....	47
9.2	ENSEÑAR A PENSAR: UN ENFOQUE DE “ENCULTURACIÓN”	48
9.3.	LENGUAJE DE PENSAMIENTO.....	49
9.3.1	¿Qué es el lenguaje de pensamiento?.....	50
9.3.2	El vocabulario de lenguaje de pensamiento.....	51
9.3.4	¿Por qué es importante un lenguaje de pensamiento?.....	52
9.3.5	¿Cómo ayuda el lenguaje de pensamiento a los alumnos, precisamente, para que piensen, mejor?.....	52
9.3.6	Los principios: la incorporación de un lenguaje de pensamiento a la cultura del aula.....	52
9.4	LAS PREDISPOSICIONES AL PENSAMIENTO.....	53
9.4.1	¿Qué son las predisposiciones al pensamiento?.....	54
9.4.2	Cinco predisposiciones al pensamiento.....	54
9.4.3	¿Por qué son importantes las predisposiciones?.....	55
9.4.4	Los principios: incorporar en la cultura del aula las predisposiciones al pensamiento.....	56
9.5.	EL MONITOREO MENTAL.....	56
9.5.1	¿Qué es el monitoreo mental?.....	57

9.5.2	Tres trampas del pensamiento.....	58
9.5.3	¿Por qué es importante el monitoreo mental?.....	58
9.5.4	Los principios: incorporar el monitoreo mental a la cultura del aula.....	60
9.6	EL ESPÍRITU ESTRATÉGICO.....	61
9.6.1	¿Qué es una estrategia de pensamiento?.....	61
9.6.2	¿Qué es el espíritu estratégico?.....	61
9.6.3	Bloques de construcción de estrategias.....	61
9.6.4	¿Por qué es importante el espíritu estratégico?.....	62
9.7	EL CONOCIMIENTO DE ORDEN SUPERIOR.....	63
9.7.1	¿Qué es el conocimiento de orden superior?.....	63
9.7.2	Nivel de resolución de problemas.....	64
9.7.3	Nivel de las evidencias.....	64
9.7.4	Nivel de la investigación.....	64
9.7.5	¿Por qué es importante el conocimiento de orden superior?.....	64
9.8	ENSEÑAR A TRANSFERIR.....	65
9.8.1	Transferir.....	65
9.8.2	¿Qué significa enseñar a transferir?.....	66
9.8.3	Los “algo”, de “algún modo” y “hacia algún lugar de la transferencia.”.....	66
9.8.4	¿Por qué es importante enseñar a transferir?.....	67
9.8.5	Los principios: incorporar la transferencia a la cultura del aula...68	68

9.9 LA ARMONIZACIÓN DEL CONJUNTO: DE UN AULA PARA PENSAR A UNA ESCUELA PARA PENSAR.....	68
9.9.1 Objetivos del pensamiento.....	68
10. APÉNDICE.....	69
11. CONSIDERACIÓN TEÓRICA SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	70
11.1 JUSTIFICACIÓN.....	73
11.2 OBJETIVOS.....	73
11.3 ESTRUCTURA.....	73
11.4 REQUISITOS.....	74
11.5 LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES.....	74
11.6 DEBERES DEL PRÁCTICANTE.....	74
11.7 DERECHOS DEL PRACTICANTE.....	75
11.8 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL.....	75
11.8.1 Nota final de práctica.....	76
11.8.2 Sustentación.....	76
11.8.3 Evaluación final.....	76
12 EL PENSAMIENTO DE LOS PRACTICANTES FRENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PROFESIONAL.....	77
12.1 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS POR LOS PRACTICANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.....	77
12.1.1 La locura como derecho fundamental y necesario en la educación colombiana.....	77
12.1.2 Educación, ¿variable dependiente?.....	78
12.1.3 Escuela de padres una herramienta educativa para la familia-escuela.....	79

12.1.4	Violencia en las aulas de clase.....	80
12.1.5	De la escuela a la sociedad: buscando nuevos hombres para ella.....	81
12.1.6	Una huella en el camino.....	82
12.2	CONOCIENDO LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE SEMESTRE B DE 2010.....	83
12.2.1	Racionalidad técnico instrumental.....	87
12.2.1.1	Categoría personal.....	87
12.2.1.2	Categoría intersubjetiva.....	87
12.2.1.3	Categoría formativa.....	87
12.2.1.4	Categoría metodológica.....	87
12.2.2	Racionalidad crítico-hermenéutica.....	88
12.2.2.1	Categoría personal.....	88
12.2.2.2	Categoría intersubjetiva.....	88
12.2.2.3	Categoría formativa.....	88
12.2.2.4	Categoría conceptual.....	89
12.2.2.5	Categoría metodológica.....	89
12.3	LA INTENCIONALIDAD DE LAS PREGUNTAS Y ANÁLISIS A SUS RESPUESTAS.....	89
12.3.1	Pregunta 1.....	90
12.3.2	Pregunta 2.....	91
12.3.3	Pregunta 3.....	92
12.3.4	Pregunta 4.....	93

12.3.5	Pregunta 5.....	94
12.3.6	Pregunta 6.....	95
12.3.7	Pregunta 7.....	96
12.3.8	Pregunta 8.....	97
12.3.9	Pregunta 9.....	98
12.3.10	Pregunta 10.....	99
12.3.11	Pregunta 11.....	100
..		
12.3.12	Pregunta 12.....	101
12.3.13	Pregunta 13.....	102
12.3.14	Pregunta 14.....	104
12.3.15	Pregunta 15.....	105
12.3.16	Pregunta 16.....	106
13.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICO-ESTRATÉGICO, POTENCIALIZADORA DEL PENSAMIENTO EN LOS ALUMNOS.....	108
13.1	EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	108
13.1.1	Seguimiento: hacer que el lenguaje de pensamiento sea permanente en la cultura del aula.....	108
13.1.1.2	Modelado.....	109
13.1.1.2	Explicación.....	109
13.1.1.3	Interacción.....	109
13.1.1.4	Realimentación.....	109
13.1.2	Guía de problemas: preguntas y respuestas sobre un lenguaje de pensamiento.....	110

13.1.3	CARTILLA DE PROGRESO SEMANAL DE LENGUAJE DE PENSAMIENTO.....	111
13.2.	PREDISPOSICIONES AL PENSAMIENTO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	113
13.2.1	La construcción de pautas culturales.....	114
13.2.2	Interpretación conjunta.....	114
13.2.3	Artefactos.....	115
13.2.4	Evaluación constructiva.....	115
13.2.5	Interpretación conjunta.....	116
13.3	Alarmas de pensamiento.....	116
13.3.1	Alarmas de pensamiento.....	116
13.4	EL MONITOREO MENTAL: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	119
13.4.1	Ponte tu gorra de pensamiento.....	120
13.4.2	Seguimiento: la integración en la cultura del aula.....	122
13.5	EL ESPÍRITU ESTRATÉGICO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	123
13.5.1	Puntos de partida: guías para enseñar.....	123
13.5.2	Seguimiento: hacer que el espíritu estratégico sea algo permanente en la cultura del aula.....	124
13.5.2.1	Modelado.....	124
13.5.2.2	Explicaciones.....	124
13.5.2.3	Interacciones.....	125
13.5.2.4	Realimentación.....	125
13.5.3	El control de su propio progreso.....	125

13.6	EL CONOCIMIENTO DE ORDEN SUPERIOR: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	126
13.6.1	Guía de problemas: preguntas y respuestas sobre el conocimiento de orden superior.....	127
13.7	ENSEÑAR A TRANSFERIR: EJEMPLOS DE PRÁCTICA.....	128
13.7.1	Átomos.....	128
13.7.2	Seguimiento: la integración en la cultura del aula.....	131
13.7.2.1	¿Qué relato te habla a ti?.....	131
14.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	133
14.1	OBSERVACIÓN.....	133
14.2	DOCUMENTACIÓN.....	134
14.3	EJECUCIÓN.....	134
14.4	SEGUIMIENTO.....	135
14.5	COMPARACIÓN.....	135
14.6	PROYECCIÓN.....	136
15.	CONCLUSIONES	
	(A manera de Proyecciones).....	137
	BIBLIOGRAFIA.....	143
	ANEXOS.....	144
	Anexo 1: ¿Cómo distinguir una sociedad altamente competitiva y a la vez humana , libre y democrática?.....	145
	Anexo 2: Conceptos generales sobre el Constructivismo.....	146
	Anexo 3: Unidades didácticas Grado Séptimo Colombus American School.....	147

Anexo 4: Modelo de clases para el Grado Séptimo A del Columbus American School.....	161
Anexo 5: Modelo de clases para el Grado Quinientos Seis de la sede Calixto Leiva.....	165
Anexo6: Taller de Géneros Periodísticos.....	169
Anexo 7: Esquema de un Plan de Acción.....	171
Anexo 8: Algunas de las encuestas aplicadas a los practicantes del semestre B de 2010	

LISTA DE FIGURAS

					Pág.					
Cuadro	1.	Cuatro	preguntas	centrales	acerca	de	la	enseñanza.....	33	
Cuadro	2.	Bloques		de		construcción		de	estrategias.....	58
Cuadro	3.	Categoría		metodológica,				pregunta	1.....	87
Cuadro	4.	Categoría		metodológica,				pregunta	2.....	88
Cuadro	5.	Categoría		metodológica,				pregunta	3.....	89
Cuadro	6.	Categoría		metodológica,				pregunta	4.....	90
Cuadro	7.	Categoría		metodológica,				pregunta	5.....	91
Cuadro	8.	Categoría		intersubjetiva,				pregunta	6.....	92
Cuadro	9.	Categoría		intersubjetiva,				pregunta	7.....	93
Cuadro	10.	Categoría		intersubjetiva,				pregunta	8.....	94
Cuadro	11.	Categoría		conceptual,				pregunta	9.....	95
Cuadro	12.	Categoría		conceptual,				pregunta	10.....	96
Cuadro	13.	Categoría		conceptual,				pregunta	11.....	97

Cuadro 12.....	14.	Categoría	conceptual,	pregunta	98
Cuadro 13.....	15.	Categoría	conceptual,	pregunta	99
Cuadro 14.....	16.	Categoría	conceptual,	pregunta	100
Cuadro 15.....	17.	Categoría	conceptual,	pregunta	101
Cuadro 16.....	18.	Categoría	personal,	pregunta	102
Cuadro 19. Cartilla de progreso semanal de Lenguaje de pensamiento.....	19.	Cartilla de progreso semanal de Lenguaje de pensamiento.....			107
Cuadro 20. Alarmas de pensamiento.....	20.	Alarmas de pensamiento.....			113
Cuadro 21. Alarmas de pensamiento: pensamiento limitado.....	21.	Alarmas de pensamiento: pensamiento limitado.....			114
Cuadro 22. Alarmas de pensamiento: Decirme a mi mismo.....		Alarmas de pensamiento: Decirme a mi mismo.....			115
Cuadro 23. Cartilla semanal de espíritu estratégico.....		Cartilla semanal de espíritu estratégico.....			122
Cuadro 24. clasificación opciones en las racionalidades de encuesta realizada a practicantes, semestre b, año 2010.....		clasificación opciones en las racionalidades de encuesta realizada a practicantes, semestre b, año 2010.....			138

RESUMEN

La educación a través de los años ha tenido diferentes concepciones con respecto a la manera como se enseña y se aprende. Han surgido diferentes enfoques pedagógicos que pusieron las condiciones para que en el aula existieran mejores procesos de formación. A su vez, estos enfoques pedagógicos-Paradigma ecológico, Pedagogías Críticas Globalización y transversalidad y Tics, han inquirido por una práctica social que construya los espacios significativos que permitan la formación de un individuo altamente social y democrático. Por lo tanto, desde hace unos años se habla del menester obligatorio de desarrollar en los cognoscentes mejores procesos de comprensión, lo cual tiene que ver con la capacidad de hacer una cosa con una variedad de posibilidades que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera. En pocas palabras, comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce. Para decirlo de otra forma, el comprender un tópico es una "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad.

eóricamente muchos investigadores de la pedagogía, apoyados en otras ciencias del saber, han argumentado con vehemencia que no se puede continuar con el modelo tradicional de educación, el cual consideraba al estudiante un sujeto pasivo carente de capacidades y al cual había que depositarle conocimiento. Por tal razón, los nuevos ideales pedagógico-didácticos se esfuerzan por crear los lineamientos generales que permitan centrar la educación en el niño y no el maestro; las necesidades actuales exigen un individuo transgresor social, cultural y científico que comprenda y actúe en sociedad aplicando un sentido holístico de libertad humana.

Un niño que es educado para la comprensión de la vida y el mundo globalizado, ideal al que la educación debe apuntar, es aquel que construye una representación organizada y coherente del aprendizaje, relacionándolo con el conocimiento previo, llevándolos a la reflexión, más allá de las imágenes, para construir comprensiones que le permitan solucionar problemas reales de manera

abierta y creativa de manera que satisfaga sus necesidades de una manera autónoma para transformar el mundo que lo rodea

Con base en esto, consolidé esta propuesta para recoger estrategias didáctico-constructivas que se enfoquen en potenciar el nivel cognitivo de los estudiantes, para que pasen de niveles inferiores a niveles superiores de pensamiento. Y sean ellos hábilmente competentes para autoevaluarse, autocorregirse y autocontrolarse; también planteo un llamado a que los alumnos en compañía de los docentes construyan los objetivos de cada tema de las asignaturas que complementan su formación.

PRESENTACIÓN

El trabajo monográfico “Propuesta para transformar la cultura del aula en una cultura de Pensamiento” es un producto de reflexión y propuesta metodológica originado en las Prácticas Docentes realizadas en los semestres A y B de 2010. En primer lugar, es producto de la reflexión porque recoge descriptivamente la experiencia ganada en los centros de práctica en los que se pusieron a prueba los saberes específicos sobre Lingüística y Literatura y el Saber pedagógico recibido durante la carrera; en segundo lugar es una propuesta que tiene en cuenta las reflexiones de otros practicantes y se plantea la necesidad que la acción brinde y fomente espacios significativos de comprensión y estimulación del pensamiento.

A través de ella, los docentes adscritos al Comité de Práctica de Lengua Castellana y los futuros practicantes del programa podrán encontrar un desarrollo conceptual vivo y dinámico sobre los postulados teóricos que objetivan la necesidad educativa y social de provocar conscientemente el desarrollo del pensamiento.

También se acoge a los lineamientos actuales, Política Educativas: mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo, que exigen una reflexión de valoración continua de las prácticas profesionales docentes, y a la exigencia que se le hace al nuevo docente para que proponga estrategias transformadoras de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. También es un esfuerzo ávido de descubrimiento, exploración, documentación y aplicación de teorías que permitan insertar en el aula de clase estrategias que nutran la capacidad del alumno de actuar humana y culturalmente. De igual manera, éste trabajo, está investido de certeza, seguridad, y confianza de que el egresado de la Licenciatura en Lengua Castellana puede después de pasar por un proceso experimental de acción docente y de su capacidad de organizar argumentativamente información analítica y crítica, contribuir al mejoramiento de las prácticas sociales llevadas en el interior de las instituciones educativas.

Comparo las diferencias sociales, académicas, cognitivas y psicológicas de los estudiantes de dos sectores educativos del municipio de Neiva. En primera medida se describe el quehacer educativo de un colegio privado con altos procesos de acreditación académica, para luego pasar a una escuela del sector oficial en donde las carencias en todos los sentidos son ingentemente transparentes y agobiantes. Parto de ese enfrentamiento para determinar que la educación en su totalidad, independientemente del carácter que tenga, debe preocuparse por la libertad del estudiante y velar por una formación sin exclusiones y suficientemente contextualizada y creadora de las condiciones que

permitan a los estudiantes aprender a ser ciudadanos y a actuar democráticamente.

Por tal razón, esta monografía se apoya en el enfoque pedagógico “Enseñanza para la comprensión” y de la propuesta teórica de Shari Tishman “Un aula para pensar”. Dos grandes postulados teóricos que se inscriben en la necesidad universal de construir la libertad de los actores-alumnos-ciudadanos para que se empoderen de la democracia. Quiere decir esto que el trabajo recoge sistemáticamente estos dos constructos teóricos para sumarse a caracterizaciones anteriores de las prácticas docentes. Además quiere desde la visión de practicante de lengua castellana colaborar, independiente y humildemente, en los trabajos de investigación realizados por cuerpos de investigadores que han dedicado esfuerzo intelectual y económico a observar y analizar las prácticas docentes en varias instituciones educativas.

Entonces la intención es caracterizar las dificultades de los docentes para asumir los nuevos retos del mundo de hoy, ya que los estudiantes del nivel básico y medio se caracterizan por tener una mirada funcional y desinteresada frente al saber que ofrece la institución educativa, y no hacen el menor esfuerzo por comprender el discurso que perdura en la escuela. A partir de este diagnóstico se plantea la necesidad de ir aplicando e insertando en el aula de clase procedimientos metodológicos que garanticen el desarrollo máximo de las capacidades cognitivas de los estudiantes y por ende el estímulo del pensamiento.

Los procesos vivenciados en el Colegio Columbus American School- de carácter privado- y la Institución Educativa Ángel María Paredes sede Calixto Leiva-de carácter oficial- me ha permitido comprender la importancia de asumir la responsabilidad social de los docentes de formar a los niños y niñas para que desde ya se dispongan al trabajo individual y cooperativodirigido hacia un realidad educativa que sea el manifiesto de que “En nuestra aula, aprendemos a pensar”. Se ha indagado cuidadosamente por una propuesta que coadyuve a tomar conciencia sobre la importancia social de fundamentar, e implementar una educación no por materias sino aun modelo educativo de enculturación. En un sentido amplio, enculturación hace referencia a la noción de cultura sostenida por factores integrados de pensamiento y conducta que unen a los miembros de un grupo. Llamar la atención sobre el aspecto cultural de una comunidad es señalar las cosas compartidas por la mayoría de los integrantes de esa comunidad.

Transgresión necesaria en una actualidad en la que aún las columnas de información, memorización, recepción, pasividad, incomprensión, inferencia social,

falta de criticidad se mantienen erguidas y sin la mínima muestra de estar dispuestas a renovarse y vestirse de un cariz de replanteamiento y evaluación continua. Y lo altamente alarmante es la incapacidad de trabajar coordinadamente en la búsqueda de estrategias teóricas y metodológicas que incentiven niveles superiores de pensamiento desde los grados elementales, o como actualmente se denomina educación básica primaria.

Consciente de que el cerebro está preparado desde tempranas edades para monitorear toda estructura conceptual que lo alimenta, he concebido la necesidad de dejar sembrado en la conciencia de docentes y futuros docentes, la necesidad de dinamizar los procesos sociales de enseñanza-aprendizaje, para que se azuce al niño a pensar, organizar, comprender, analizar, discernir, debatir, conocer, objetar, resignificar, descubrir, amar, examinar, modificar, fijar y reflexionar autónomamente lo que aprende, lo que se le enseña, su realidad inmediata y la de los demás y así, conseguir “*Un aula para pensar. Aprender y Enseñar en una Cultura de Pensamiento*”.

Con esta propuesta teórica se invita en primera medida a todo el cuerpo de futuros practicantes de Lengua Castellana a autoregular y dinamizar la perspectiva hacia el cambio que nuestra educación reclama, y que se objetivó desde el mismo momento en que el Ministerio de Educación Nacional decidió diseñar y poner en marcha lineamientos y estándares curriculares que promovieran una conciencia real y práctica de lo que se aprende, se enseña y lo que se vive, conciencia materializada en las competencias que el individuo estudiante y después individuo social, desarrolla para desempeñarse con acciones positivas en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Por lo tanto, la exhortación-normativa para los profesionales de la educación colombiana es dar un nuevo rumbo al papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos a través de los cuales avanzar en el desarrollo de competencias y procesos.

Desde estas posturas conceptuales el diseño de este proyecto afianzará y colaborará con la dinámica de cambio hacia una educación que trabaje por la enseñanza y apropiación del pensamiento en nuestros estudiantes. Que sean los escolares, con la función mediadora o vehiculizadora del docente, los encargados de descubrir, entender y resignificar que el pensamiento se ejerce acerca de algo, que el pensamiento es acción interna y que el pensamiento es algo profundamente humano. Quiere decir, que ellos comprendan que el pensamiento no es una elaboración difícil de alcanzar, ni un proceso mental característico de unos cuantos cognitivamente aventajados. Para ello, la metodología propuesta se basa en cuatro fases: *modelado, explicación, interacción, realimentación*.

A través de estas cuatro fuerzas culturales se puede ir preparando a los estudiantes para que diseñen, estructuren y organicen representaciones mentales (*la atención, el recuerdo, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, conceptos y planes, la lengua, etcétera*) con un alto grado de mielinización; quiere decir esto a la madurez del sistema nervioso para percibir, procesar, almacenar y ejecutar en respuesta a la información que recibe del medioambiente interno y externo con el fin primordial de asegurar la supervivencia de la especie. Las capacidades claves del cerebro se relacionan a desarrollar habilidades para la supervivencia individual, la selección de pareja y procreación y la protección y cuidados de los dependientes, especialmente los individuos jóvenes. Con este modelo o ruta didáctica, el docente y practicante podrán acompañar a los estudiantes en su traslado de un conocimiento de orden inferior a otro de orden superior con la mayor autonomía, comprensión y monitoreo mental para evitar que los aprendizajes alcanzados se conviertan en deleznable y lacónicos. En otras palabras nuestros estudiantes actuarán frente al conocimiento con un alto grado de comprensión producto de su capacidad autónoma para desarrollar un pensamiento académico.

Hacia la búsqueda de esa meta propongo ejecutar las seis dimensiones de una cultura de pensamiento: *Lenguaje de pensamiento, Predisposiciones al pensamiento, Monitoreo mental, Espíritu estratégico, Conocimiento de orden superior, Transferencia*. En alianza con cada una de estas dimensiones se podrá abordar el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

En conclusión, con el manejo y adecuación de esta propuesta, la acción docente será garante de ver al niño y la niña como un ser capaz de elaborar, proponer o asumir una actitud propia frente al objeto de estudio. No soy partidario de una comunidad de estudiantes que siga contribuyendo al imaginario pedagógico que implementa el estilo de información fragmentada, de lo concreto a lo abstracto.

Por tal razón este material pretende hacer fisura para que los procesos cognitivos y afectivos disipen, la concepción mecánica y receptiva de la educación. De modo que, la proyección es ampliamente abarcadora pues para pensar el estudiante debe asegurar un esfuerzo por ser partícipe de un aprendizaje significativo por descubrimiento. Un aprendizaje por descubrimiento es tangible cuando el

encargado del acompañamiento del aprendizaje del estudiante entrega todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender.

1. JUSTIFICACIÓN

Por el nuevo imaginario de participación y proyección social que los diversos sectores sociales le han adjudicado a la universidad y por ende al recurso humano que la constituye, se ha concebido este proyecto de grado. Un esfuerzo entusiasta y creativo que representa el compromiso profesional de no desconocer los problemas sociales, de no distanciarse de los procesos de mejoramiento de las condiciones educativas de un sector oficial afectado por los procesos involutivos que le han truncado el paso hacia un nivel de desarrollo sostenible y de calidad.

Esta misma responsabilidad social me exige ser un profesional investido por una ética de responsabilidad, garante de una presencia en el mundo cada vez más cooperativista, incluyente, participativa, humana y de servicio y bien común. La ética de la responsabilidad como futuro profesional de las humanidades y la docencia en Lengua Castellana y Literatura me exige preocuparme por el presente y el futuro. Ser docente actor y partícipe de la solución de los problemas más arraigados del sector educativo oficial y privado. Ser agente aprendiz de sendas investigaciones que necesariamente ligue a la universidad con el estudio de su entorno en la búsqueda de respuestas a sus necesidades, de entendimiento de la sociedad a la que se debe para brindarle alternativas a su problemática, y al entorno biótico para buscar su conservación y cuidado.

Consciente de que la responsabilidad es inmediata, este trabajo busca proporcionar sistematización teórica y estrategias a los maestros para que asuman la responsabilidad de proporcionar oportunidades para que los alumnos modifiquen su conducta. Cometido que se logra cuando los planes de estudio conceden gran importancia a la actividad superior de pensar. Situación que genera socialmente varias posturas, unas en favor y otras en contra. Hasta tanto no se logre concebir que el pensamiento es un objeto de estudio y no una agregación más de las asignaturas que componen los currículos, es labor del docente propiciar que los estudiantes participen en diversos procesos que impliquen el acto de pensar.

Siendo conocedor que la potencialidad de actuar en el mundo bajo un esquema superior de pensamiento, es una facultad propia de todo individuo normal, el docente del presente y del futuro está convocado a conseguir y crear las oportunidades para pensar y para reflexionar sobre el pensamiento. Por ende, el docente actual debe concientizarse que existe naturalmente un recurso humano cognitivamente dispuesto a enfrentar con solvencia competitiva los ambientes escolares permeados por situaciones académicas que lo encaminen a pensar. La ciencia ha logrado comprobar que si al niño desde muy temprana edad se le

suministran situaciones pedagógicas para pensar, y si tales espacios son de una cotidianidad irremplazable, entonces empezará a producirse un cambio en su conducta.

Aunque el objeto es dar a conocer estrategias que acerquen a los docentes a producir cambios metodológicos en la relación estudiante-docente-estudiante y estudiante-estudiante frente al pensamiento, también es un requerimiento que el pensamiento extienda sus funciones a la imaginación, a fomentar la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones. No obstante, la transformación no debe convertirse en un extenuante ejercicio de inmediatez, sino que debe permitir que el ritmo individual de cada escolar se adapte a los nuevos procesos dinamizadores que estimulen la facultad de pensamiento y provoque un decrecimiento en la denominada conducta inmadura. Quiere decir esto, que el estudiante pasa de un nivel de receptor pasivo a ser un oferente de toma de decisiones, capacidad autónoma de comparar y resumir y demás características propias de un nivel de pensamiento ideal.

Frente a esto, se subraya que la actitud flexible del docente arrojará resultados positivos en el cambio. Porque si bien, espera cambios, no debe exigirlos. Por lo tanto, aunque su objeto es producirlos, no debe manejar al alumnado como si quisiera arrancarle los cambios a viva fuerza. Una buena insertación en el aula de clase de espacios pedagógicos y didácticos cubiertos de estrategias de pensamiento conducirá al alumno por el camino de la excelencia académica.

Desde una perspectiva humilde, este trabajo se une a los esfuerzos de cientos de investigadores a nivel mundial que han querido hostigar argumentativamente a los planeadores de los currículos para que reflexionen sobre la importancia de modificar los planes de estudio y darle quiebre a una práctica educacional que solo considera como base de su accionar, al conocimiento. Los investigadores en educación y partidarios de la enseñanza del pensamiento han concluido que la historia educativa ha estado marcada por una rigidez planeativa que ha conducido a la solidez de los programas actuales basados en asignaturas. Siendo esta la causa principal que no ha permitido que los innovadores introduzcan asignaturas nuevas e independientes de las asignaturas convencionales, se seguirá manteniendo la falacia mundial que el pensamiento es el resultado de una labor ardua de la enseñanza de estas asignaturas.

Entonces la pretensión está, ante tan impactante panorámica árida, suministrarle al docente y al practicante de Lengua Castellana procesos metodológicos - estrategias- para que asuman el pensamiento como asignatura independiente, y erradique creencias como que el pensamiento se enseña de otras formas y que se lo está haciendo bien; que el programa basado en asignaturas es un vehículo

para enseñarle a los niños a pensar que el pensamiento debe dirigirse a un contenido.

Consciente que no habrá políticas educativas que legalicen la presencia de una asignatura llamada pensamiento, este proyecto señala e invita a los actores ya mencionados el camino a seguir para que introduzcan al pensamiento de manera más sistemática y consciente dentro de las asignaturas que ya existen. Busca, además de priorizar el desarrollo del pensamiento a través de los contenidos propios de cada asignatura, que el docente considere a cada alumno como parte integral del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar; que haya una cultura de apoyo y cooperación en el aula; que el docente sea un pensador abierto a hacer y a que se le hagan preguntas; y que haya incentivos para alentar la consecución de autocontrol bajo la forma de paciencia y cooperación.

En suma, este tratado reúne conceptualmente la aspiración académica e investigativa de fomentar el traslado de una cultura del aula a una cultura de pensamiento. Se hace necesario que al interior de los centros educativos de la ciudad, los futuros profesores lideren acertadamente la preparación de unos alumnos socialmente capaces de enfrentarse a las problemáticas con vigor mental y con una habilidad de pensamiento crítico y pensamiento creativo. Claro está que el alumno se incentiva a ello desde una cultura de cooperación que integre oportunamente el lenguaje, los valores, expectativas, y hábitos que materialicen y fundamenten la empresa del buen pensar.

Este enfoque de enculturación y de enseñar a pensar se alimenta de la necesidad de proveer una capacitación para la vida de manera que los individuos puedan operar en un mundo cada vez más complejo: elegir, resolver problemas, tomar iniciativas; ya que en sociedades industrializadas altamente competitivas y en desarrollo, existe una gran necesidad de aumentar las técnicas de operatividad, es decir la habilidad de hacer; de que la educación suministre los empresarios, organizadores y dirigentes que la sociedad requiere, pero para ello tales personas necesitan gran fluidez en las técnicas de pensamiento, en la capacidad del sentido común y de la inteligencia; de la necesidad que el individuo se asuma ser democrático capaz de elegir y evaluar lo que se le propone.

En fin enseñar a pensar es concebir que el espíritu del buen pensamiento está en todas partes, manejando la sensación de que “todos lo están haciendo”. Todos se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Siendo el pensamiento un factor humano que interviene en muchas facetas de la vida, y si la escuela en educación básica y media conoce la importancia de formar un individuo socialmente libre (*ver anexo 1*), porqué no proporciona suficientemente las oportunidades y las técnicas que desarrollen la capacidad de activar las operaciones del pensamiento que conducen a pensar por sí mismo, de autodirigirse, de automeditar y reflexionar desde el uso de los conocimientos aprendidos.

La propuesta pretende mostrar que a pesar de no considerarse al pensamiento como un objeto de estudio distanciado de las asignaturas regulares, sí existen las técnicas y estrategias que pueden afianzar una práctica constructivista(*ver anexo 2*) del pensamiento, que posibilite mejores desempeños frente al conocimiento, la imaginación, la expresión de valores, actitudes, sentimientos, emociones y aspiraciones

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Describir a través de la acción-reflexión la Práctica Pedagógica Integral I y II, y a partir de esta experiencia docente, suministrar a los practicantes y futuros docentes de Lengua Castellana, dos cuerpos teóricos y estratégicos que contribuyen a formar un individuo capaz de actuar socialmente, bajo habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo y habilidad en la resolución de problemas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dar a conocer los aciertos y desaciertos de la acción docente en primaria y secundaria.

Conocer la racionalidad técnico instrumental y crítico hermenéutica de dieciocho estudiantes practicantes del semestre B de 2010

Conocer las dificultades y estrategias condensadas en las reflexiones pedagógicas de los estudiantes practicantes del año 2009

Aportar al trabajo investigativo de grupos de investigación de la Universidad Surcolombiana dedicados a la descripción e interpretación de las prácticas pedagógicas que emplean los docentes de la ciudad de Neiva.

Sistematizar y dar a conocer a los estudiantes del Programa de Lengua Castellana, a partir del año 2011, estrategias de pensamiento que pueden emplear en el aula de clase.

Estimular a los docentes-practicantes para que reflexionen sobre sus propios procesos de pensamiento.

Rescatar la importancia de dos grandes postulados teóricos que contribuyen en la libertad de los alumnos-ciudadanos para que se empoderen de la democracia: “Enseñanza para la comprensión” y de la propuesta teórica de Shari Tishman “Un aula para pensar”.

Dejar planteada la necesidad de insertar en el aula de clase procedimientos metodológicos que garanticen el desarrollo máximo de las capacidades cognitivas de los estudiantes y por ende el estímulo del pensamiento.

4. HIPÓTESIS

El uso de las cuatro fuerzas culturales, fundamento de un proceso educativo de enculturación, aumentará en los próximos años, los casos reales de aulas destinadas al pensamiento, y erradicará en los escolares conductas fuertemente agresivas, de excesiva dependencia del profesor, incapacidad para concentrarse, extrema falta de confianza, incapacidad para captar el significado y resistencia a pensar.

5. IMPACTOS

- Fortalecer los espacios de Reflexión en beneficio total de la Práctica Pedagógica Docente.
- Promover la formación de investigadores en didácticas de apoyo que fomenten el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en todos los niveles de educación.
- Fomentar procesos de capacitación sobre Las Racionalidades Técnico-instrumental y Crítico-hermenéutica.
- Ser material de consulta y de apoyo para futuros practicantes.

6. ANTECEDENTES

- El grupo de egresadas-Dora Patricia Cortés, Darly Magaly Rubiano y Luisa Fernanda Valderrama- en el año de 2001, llevaron a cabo el trabajo monográfico relacionado con la necesidad de activar el pensamiento en los niños. Su monografía llamada “Estrategias cognitivo-comunicativas para enseñar a pensar a los niños de básica primaria” apuntó a sistematizar las deficiencias comunicativas de los escolares de la educación básica. A partir de allí, se limitaron a la elaboración y aplicación de estrategias cognitivo-comunicativas para enseñar a pensar a los niños de la básica primaria.¹
- El Grupo IPPE, de la Facultad de Educación, llevó a cabo en el 2010 una investigación relacionada con las prácticas pedagógicas. La investigación denominada “Prácticas Pedagógicas al tablero” busca rescatar las prácticas pedagógicas que los maestros realizan en ellas, para luego describirlas cuantitativamente e interpretarlas desde los actores para rescatar aquellas que sean significativas y respondan a las necesidades educativas del momento².

¹ CORTÉS, RUBIANO, VALDERRAMA. Estrategias cognitivo-comunicativas para enseñar a pensar a los niños de básica primaria. Universidad Surcolombiana. 2001

²GRUPO IPPE. Prácticas pedagógicas al tablero. Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2010

7. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En el marco de requisitos para la obtención de título de Licenciados, las universidades han diseñado mecanismos normativos que contemplan la inserción en acción docente, de los estudiantes de los dos últimos semestres en los grados de educación básica primaria, secundaria y media. En relación a esta exigencia, el Programa de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, dentro del reglamento de Práctica Pedagógica Integral, en el Capítulo 1, Artículo 1, define la Práctica Pedagógica como “el conjunto de acciones mediante las cuales el aspirante a ser profesional en el Área de Humanidades, Lengua Castellana, se incorpora a una institución educativa como maestro y en especial como docente de Lengua Castellana con el fin de complementar su formación y su práctica”.

Consecuentemente, en el Artículo 3 del mismo documento se estipula que la Práctica Profesional Docente “ofrece al futuro docente el espacio para que vivencie en el campo real de su desempeño profesional, las situaciones variadas que le permitan demostrar su calidad humana, el ejercicio de la pedagogía, el dominio teórico sobre la lingüística y la literatura y la búsqueda y creación de estrategias didácticas asertivas en el desarrollo de sus clases”.

Para el total cumplimiento de lo anteriormente referenciado, desarrollé por semestres la Práctica I, en el Columbus American School; y la Práctica II, en la Institución Educativa “Ángel María Paredes” sede Calixto Leiva. La primera, en el semestre A de 2010, y la Segunda en el semestre B del mismo año. Dos escenarios educativos totalmente diferentes, el primero de carácter privado y con un nivel de acceso de calidad, y financiación sostenibles, que le han permitido convertirse en uno de los mejores centro de formación de la región. El segundo, con un proceso de proyección social- académico de varios años de formación, pero con unas carencias enormes de calidad e inversión presupuestal evidenciado en los resultados de Pruebas Saber e infraestructura física y tecnológica. No obstante, en Neiva, estas carencias afectan a todo el sector oficial, víctima de unas políticas gubernamentales poco favorecedoras.

7.1 PRÁCTICA I. COLOMBUS AMERICAN SCHOOL

La acción docente en Columbus American School fue desarrollada bajo el marco pedagógico y metodológico Enseñanza para la comprensión. A partir de los lineamientos dados por este modelo se aplicó el desarrollo de las unidades didácticas diseñadas para el primer y segundo período correspondiente al grado Séptimo A. Nuestra acuciante labor debía encausarse en la necesidad real de

agregarnos al objetivo institucional de permanencia en la categoría de nivel muy superior alcanzado en las Pruebas de Estado. Para ello, contábamos con seis horas semanales fundamentadas en la conciencia real del alumno como ser social pensante, crítico, autónomo, responsable, creativo e innovador; capaz de utilizar adecuadamente el español como primera lengua facilitadora o mediadora en la adquisición de nuevas estrategias y herramientas de participación social. La apropiación del español en todas sus categorías-gramatical, semántica, sintáctica, morfológica, pragmática- solventaría al estudiante de Séptimo A en la construcción permanente de mecanismos superiores de injerencia en los niveles económicos, políticos, sociales, académicos, y de liderazgo regional.

De allí la importancia ingente de extender la orientación actual de "pensar y actuar flexiblemente con lo que saben... yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinario". (Perkins, David.) A partir de esta premisa, armonizamos unas estrategias de mejoramiento de la práctica enseñanza-aprendizaje, consistentes en la posibilidad inmediata de que el estudiante adelantara situaciones y actividades propias en relación con la temática y el contexto social inmediato. Siempre bregamos para que cada uno de los 16 estudiantes reconociera el protagonismo actual de la lectura como fuente única de elevar los niveles de conocimiento y la capacidad de comprensión de esta competencia, y tomara consciencia de todos los factores determinantes de la realidad.

En busca de la materialización de las anteriores propuestas, para el primer y segundo período, en colaboración del profesor cooperador se diseñó un objetivo estratégico, una meta estratégica, un indicador de gestión, unos hilos conductores, metas de comprensión, niveles de desempeño, desempeño de comprensión y valoración continua. Todas estas etapas nos conducirían al logro consecutivo del objetivo primario del enfoque pedagógico determinado en ayudar a los docentes en la creación de una nueva pedagogía.

Lejos de ser únicamente un modelo para la planeación de las rutinas de la clase se ha ido convirtiendo en una visión de lo que una pedagogía de la comprensión debería ser. Ha provisto a los maestros de un marco de referencia que explica, por un lado, cómo se construyen comprensiones profundas, y por otro, la importancia que esto tiene para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo que permita al estudiante resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura. Así mismo, al centrar su acción sobre los preconceptos que los estudiantes poseen de su entorno y la manera como éste funciona, así como de la responsabilidad que tienen en la construcción de su propio aprendizaje, ha aportado significativamente al desarrollo de una pedagogía para la autonomía. Por lo tanto, lograr que los estudiantes del grado

séptimo leyeran, interpretaran y produjeran textos (informativos - narrativos) orales y escritos adecuados a situaciones comunicativas reales haciendo buen uso de recursos lingüísticos, fue nuestro primer interés, y lo vehiculizamos a través de las siguiente tres metas estratégicas: Durante el primer periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo producirán textos informativos orales y escritos aplicando estrategias de escritura. Durante el primer periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo leerán, interpretaran y analizarán textos narrativos e informativos aplicando estrategias de lectura. Durante el primer periodo se desarrollará el 100% de los contenidos propuestos en la unidad didáctica.

Todos los estudiantes estaban en el compromiso académico, moral, familiar y social de alcanzar las expectativas propuestas para el período. No había excepción alguna que imposibilitará la agregación de todos los dieciséis estudiantes a las expectativas depositadas en cada una de las sesiones. Para la constatación del cumplimiento se implementó un indicador de gestión expresado en el número de estudiantes que produjeron textos informativos orales y escritos aplicando estrategias de escritura; en el número de estudiantes que leyeron, analizaron e interpretaron textos narrativos e informativos aplicando estrategias de lectura; en el número de contenidos de la unidad didáctica que se desarrollaron durante el primer periodo.

De esta manera evidenciábamos el cumplimiento de los propósitos y asegurábamos el aprendizaje comprensivo de lo que los estudiantes estaban en capacidad de aprender y aplicar en contexto, máxima política de la enseñanza que debe centrarse en el pensamiento, en donde impere la reflexión y el dinamismo, que los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que están aprendiendo y con lo que aprenden.

Por tal motivo, la importancia de los hilos conductores en el diseño y orientación del curso. Se orientaron para dar coherencia y cohesión significativa al conjunto de los temas (*Ver anexo 3*). Fue un mecanismo de seguimiento medular tanto para el docente como para los estudiantes. Es decir, los hilos conductores son las comprensiones más importantes que deben alcanzar cada uno de los educandos adscritos a un proceso de formación integral. Observemos los hilos conductores planteados para el primer período: Qué importancia tiene una buena expresión oral para mejorar la competencia comunicativa? ¿Qué estructuras semánticas y morfosintácticas son necesarias conocer para producir textos orales y escritos? ¿Qué estrategias lectoras debo desarrollar para mejorar mis niveles de interpretación textual? ¿Qué reglas gramaticales debo conocer para tener una buena corrección ortográfica? ¿Cómo realizo mis discursos orales? ¿Qué pasos

debo tener en cuenta al realizar una exposición oral? ¿Cuáles son los requisitos que debo tener en cuenta para elaborar un trabajo escrito?

Con el implemento de estos hilos conductores se contribuye al dinamismo exigido de cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Y se afianza la pretensión actual de modificar la aprehensión del conocimiento, es decir se hace un traslado de un conocimiento frágil a un conocimiento generador y potencializador de niveles máximos de comprensión, retención y uso activo. Al hacer de los hilos conductores un conocimiento común de todos los estudiantes avanzamos hacia unos espacios educativos significativos altamente nutridos de preguntas claves canalizadoras de las tareas diarias. No existe riesgo de desubicación pues el contacto permanente con la referencia afianza la conciencia de lo que es importante hacer dándoles un aire de articulación y de sentido.

Su preponderancia radica en el empoderamiento dado a las expresiones de curiosidad de los estudiantes, materializadas lingüísticamente en una forma propia, llana y precisa(Ver anexo 4). Y se abona en el ejercicio moderno de disgregación sobre el concepto de inteligencia, pasamos de la inteligencia como don y cantidad a la inteligencia como múltiples maneras de procesar información para crear productos y solucionar problemas.

En esto último radica el énfasis del acervo de ideales de la educación actual, es decir qué tanto sabe hacer en contexto el estudiante con lo que aprende en el aula de clase. Y en últimas, en esta premisa radica, pero de manera equivocada, el interés evaluativo de las Pruebas Saber 11 y las ordenanzas emanadas del Ministerio de Educación Nacional que evalúa los diseños curriculares de las instituciones educativas (López Jiménez, Paidea Surcolombiana, No. 12) en relación al referente dado en los Estándares y Lineamientos curriculares; claro está que la diseño evaluativo de las Pruebas de Estado, en todas sus fases, conduce a una instrumentalización de la educación y no a un proceso de calidad holístico que permita a los seres humanos-los estudiantes- sobrevivir en sociedades cada vez más diversas, populares, científicas y nacionales. Pero, hace falta ampliar y enriquecer este piso formativo desde una perspectiva cívica y liberadora, que posibilite a las personas desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, que le permitan vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo durante toda la vida. Es decir, una educación que promueva el ejercicio de una nueva ciudadanía, una vida en paz y una verdadera transformación social.

Ciudadanos competentes, con capacidad crítica y autónoma que cuestione las realidades presentes y contribuya en el mejoramiento de la calidad de vida y competitividad productiva de su región a través de un compromiso investigativo, es el imperativo hacia un modelo de educación que le enseñe al estudiante a comprender su situación inmediata. Por ello, adquiere significado y relevancia formar ciudadanos que puedan comunicarse, trabajar y participar activamente en la sociedad. Estos requerimientos pueden ser auscultados a través de la revisión de los objetivos de práctica planteados en el documento de mi Proyecto de Práctica Pedagógica Integral I, que lleva por nombre *La lectura y escritura, unión inquebrantable entre la vida y la assinatura*. Allí planteo, el requerimiento tan ampliamente discutido de considerar la lectura y la escritura como competencias de acción social, pues la lectura es el elemento no privativo del aula de clase con un gran poder de secundar posibilidades a corto, mediano y largo plazo de "aprender a conocer", aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por consiguiente nuestras metas de comprensión se encaminaron a que los estudiantes comprendieran la importancia de aplicar estrategias lectoras que le permitieran leer comprensivamente textos informativos y narrativos y comprendieran la importancia de caracterizar los medios masivos de comunicación y seleccionar la información que emiten para clasificarla y almacenarla con actitud crítica y reflexiva. Cabe agregar que dentro de la planeación rigurosa de cada uno de los componentes que llevan a un aprendizaje comprensivo, el practicante, en compañía del docente titular, debe hacer una selección de contenidos a ser enseñados: conceptos, ideas, preguntas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, con ciertas características que los hacen indicados para ser seleccionados como habilitadores de aprendizaje.

De la cooperación y proceso comunicativo sostenido entre el docente cooperador y el practicante debe surgir un Espacio Generativo, es decir un nudo desde donde se pueden ramificar líneas de comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone. Nos centramos en enfocar aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él. Identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen.

Es tan amplio el conocimiento y la teoría elaborada sobre los temas y poco el tiempo del que se dispone para abordarlo en su totalidad, que se hace obligatorio delimitar al máximo el contenido temático a ser socializado en un aula de clase. Bajo la presión de no dejar incompleto el desarrollo de los contenidos

establecidos, el docente sugiere no extenderse en concepciones teóricas altamente elaboradas, sino que la tarea indispensable es mostrar lo elemental de cada tema y sembrar en el estudiante el interés de profundizar temáticas que más ha despertado su labor investigativa. De aquí surge el interés docente de insertar al alumno, desde temprana edad, en procesos vocacionales de consultoría e investigación de acuerdo a sus ritmos de productividad. También impulsamos con denuedo al educando a la creación de hábitos de estudios independientes, autónomos y regulados que impulsen a un acercamiento al conocimiento sin ningún temor a generar trabajos por resultados. Nos acercamos a la creación de un espacio simbólico que faculte para llenar de sentido lo que se hace en el aula de clase.

Nos sumamos a una de las conclusiones dadas en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina, que consiste en "Aprender a Emprender"³ para promover el desarrollo de una actitud proactiva que, desde el hacer, con saber y conciencia, posibilite a las personas fijarse metas, hacer propuestas y tomar iniciativas enfrentando con inteligencia, innovación y creatividad las dificultades desde sus fortalezas, aprovechando las oportunidades y superando las amenazas que se le presentan en el escenario actual.

Esas son las características del nuevo agente social que las organizaciones en todas las dimensiones espera que la educación consiga. Ingente compromiso para los procesos educativos llevados al interior de cada institución. Para el caso del Columbus American School, la idea es crear un camino de marca en liderazgo regional y nacional formando integralmente a los niños y niñas para que asuman desde ya una fuerte conciencia del aprovechamiento al máximo de las condiciones socioeconómicas que los favorecen.

Por lo tanto, en la consecución de la calidad y el seguimiento a los planeamientos propuestos presentados en clase se diseña una valoración continua que mida y se sume a revisar las metas de comprensión enfocadas en aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él. Igualmente en el diseño y ejecución de esas metas de comprensión buscamos identificar conceptos, procesos y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen. Esa evaluación continua busca darse cuenta del dinamismo en el trabajo de clase, la capacidad de expresión oral, la responsabilidad, la capacidad creativa. También se evalúa la capacidad para seguir instrucciones. La concentración durante la lectura, participación activa

³Cfr. DELORS, J. La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional

de en la clase; capacidad de análisis, disponibilidad e interés por la clase, responsabilidad, capacidad para leer analíticamente, capacidad para aplicar diversas técnicas que le permitan mejorar sus niveles de comprensión lectora, capacidad para mejorar sus conocimientos gramaticales y emplearlos a sus escritos. Capacidad de seguir recomendaciones. Mejoramiento en la redacción de textos. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase.

Todos y cada uno de estos aspectos complementa las condiciones de protagonismo del alumno, el diferente uso del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento, la implementación permanente del trabajo en equipo de docentes y alumnos, la autonomía creciente, la participación “real” en situaciones “reales”; uso de materiales y fuentes de información diversas, producción “genuina” individual y grupal, superación de un único modelo hegemónico de organización escolar. Fue de esta manera que se dio el entendimiento, apropiación y aplicación de las unidades didácticas diseñadas para el grado séptimo.

La acción docente estuvo, necesariamente, encaminada a cumplir con la organización temática estipulada por los coordinadores académicos y coordinadora de área de la institución. No obstante, se tuvo la oportunidad de proponer actividades y ejercicios en relación con las actividades de mayor relevancia para el Área de Español y Literatura. Aunque se deja claro, que las actividades complementarias son pocas y difieren con el ejercicio desarrollado por los practicantes en el sector público, porque el Cronograma de actividades del Columbus es rígido y definido con meses de anticipación, y sin exagerar se deja propuesto desde el año anterior. Debido a esta planeación organizada y bien estructurada, las actividades que desarrollé fueron mínimas, pero no dejan de ser sustanciales para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

En resumidas cuentas la Práctica Pedagógica Integral I es una experiencia con alto contenido de aprendizaje y formación docente luego que las relaciones de comunicación y ejemplificación son las que determinan, no en todos los niveles, la preparación del futuro docente. Con todo, a partir de esta participación docente considero que una cosa es la profesionalización, y la otra es la formación docente que solo se obtiene en el aula de clase y en relación con toda la comunidad educativa. Se desarrolló cada uno de los temas bajo una metodología de exploración, aplicación y aclaración (*Ver anexo 3 y 4*) para tener precisión sobre qué es lo que se quiere desarrollar con los estudiantes en el aula de clase; no es sino mirar los desempeños de comprensión para determinar que se prescribe minuciosamente cada estrategia en relación con los niveles de desempeño e hilos conductores.

El proceso de enseñanza estuvo apoyado por el libro base Hipertexto 7; él diseña cada uno de los temas con unos ejercicios de aplicación que permite que los estudiantes afiancen los postulados teóricos que se están abordando. Ahora bien, no se prescinde de la opción de búsqueda, preparación, autonomía del docente titular y practicante, quienes en los momentos que lo consideraron oportuno hicieron cambios de actividades y talleres. Por tanto, se adjuntó a este diseño dos ensayos que fueron leídos y estudiados en conjunto con los estudiantes; estos ensayos son: Los Cinco Instantes de la Aventura escrituraria, del profesor Gustavo Bríñez; y Lo que nos deja el siglo XXI de William Ospina. Con el primero, buscaba un acercamiento a todo el proceso de los quehaceres del escritor; y con el segundo conocer las estrategias del proceso de los quehaceres del lector, claro está que este último es un ensayo social y no de proceso de entendimiento de estrategias que deben desarrollar los lectores para asumir un reto de comprensión lectora.

Con estas dos actividades se dio desarrollo a una parte de los objetivos, hacer lecturas de muchas maneras y múltiples propósitos: lectura individual, lectura colectiva, lectura silenciosa, lectura en voz alta, lectura para informarnos, para aprender sobre algún tema e Incentivar la producción de artículos personales o institucionales destinados a ser publicados en el periódico institucional. Planteó que una parte, porque ellos también tendrán participación en los talleres de Géneros Periodísticos y Proceso Lector.

Hasta aquí un acercamiento a la propuesta metodológica implementada en el desarrollo de las unidades temáticas diseñadas para la asignatura de español. Ahora pondremos en conocimiento impresiones y situaciones, que desde una óptica de mucha humildad, considero no permiten que los objetivos positivos de un practicante lleguen a feliz término.

En el Informe de Práctica Pedagógica Integral I, mencione con contundencia y preocupación que la práctica de acción docente no tiene un cariz diferente al de evidenciar un proceso de interrelación entre practicante, asesor de práctica, profesor cooperador y estudiantes, mediado por unas estrategias didácticas y pedagógicas que se ponen a consideración por un personal calificado por la experiencia. Siendo esta última, la que empodera aun asesor para determinar si lo estructurado es consecuente con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y con las unidades didácticas diseñadas para un grado. No resulta equívoco considerar que el factor asesoramiento potencializarlos procesos de autonomía que tiene el futuro docente, luego que las mecanismos de libertad de cátedra están sujetos a

unos engranajes ya determinados en consenso entre las directivas y el colectivo de maestros del área.

Es altamente gratificante que se mire y observe al practicante y lo que él diseña, como un conjunto de novedades que debe estar expuesto a procesos directos e indirectos de realimentación, que fortalecen el desempeño innovador y transgresor del nuevo profesional en educación; y a su vez, posibilita la solidez de cambios generacionales metodológicos en la manera de entender, aplicar y enseñar el conocimiento.

Quiere decir esto que el acompañamiento profesional da apertura y sostén a unas intenciones del practicante de adecuar los esquemas diseñados por la Facultad de Educación y sus diferentes programas, en busca de dar respuesta a la exigencia social de hacer cambios en las modalidades de enseñanza-aprendizaje y fortalecer los compromisos en los futuros docentes tendientes a mejorar los procesos de socialización de conocimiento. Con todo, cuando se permite al practicante hacer transformaciones a los métodos, se construyen los principios de emancipación, cambio, eficiencia que la sociedad exige en procura de obtener unos desarrollos y procesos de calidad sostenibles aplicados también al sistema educativo. Es así como se pone en práctica la autonomía, la proposición y el mecanismo de consensuar de los integrantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

En conclusión, el ser y sentirse docente es una experiencia maravillosa y enriquecedora en todas las dimensiones humanas; el poder entrar en contacto con unas personas en crecimiento físico y cognitivo te hace sentir un elemento importante en el desarrollo de estos niños luego que pasas a hacer el modelo, el amigo, el referente de conocimiento, el medio entre el sistema familiar y el sistema educativo. Ya en el plano de la conciencia, entrar a ser docente es permitirse ser auto reflexivo, auto crítico, moderno, juvenil, actor, lúdico, comunicativo, en fin. En consecuencia, cada una de estas emociones y experiencias sólo las viví con los estudiantes del grado Séptimo A, niños y niñas con un nivel humano valioso, con un nivel competitivo sorprendente, con un nivel de relaciones y manejo de comunicación eficiente.

La experiencia resultó ser bastante enriquecedora en todas las dimensiones que integran un ser humano y por tanto a un docente en formación. El nivel de exigencia de la institución comunicó con mi necesidad de valerme de momentos de perfección hacia una formación de calidad que propendiera por fortalecer un ajuste con las pautas ya establecidas por ellos y las ideas de creatividad y

ambientación que siempre se busca que el practicante lleve a las instituciones. De igual manera el nivel comunicativo con cada una de las instancias de la institución fortaleció la necesidad de trabajar y cooperar en equipo pues se parte del hecho que la comunidad estudiantil es una gran familia que brega por alcanzar un nivel de acceso de calidad.

De la misma manera fueron múltiples y variadas las emociones y situaciones que dentro del aula de clase se evidenciaron, que de alguna u otra forma ayudan a que las proyecciones y los planes de clase en un futuro respondan a esta multiplicidad de pensamientos que encierran el aula y que el maestro como canalizador debe saber manejar. El accionar docente en un colegio de las características de éste permite entender que el maestro es un profesional de múltiples propósitos en pro de la calidad educativa de sus estudiantes. Por tal razón, para la institución es de vital importancia el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes que componen el capital de la institución. Para ello, entendí a cabalidad los procesos internos de acceso a la calidad, haciendo este proceso, en algunos momentos, una labor bastante caótica por las responsabilidades curriculares y de capacitación.

Por su puesto los niveles de comunicación deben ser mejorados para evitar contratiempos que puedan afectar la imagen de la práctica, luego que la acción docente de nuestra carrera es integral y humanística. Sin desconocer en lo absoluto la fase de transición de los niños y su nivel cognitivo puse en aplicación una forma superior de pensamiento materializada en el lenguaje, para que los niños entendieran y se acomodaran a la necesidad de aprender un nivel lexical de alto nivel. No obstante el profesor cooperador, titular del área, rechazó el método empleado, argumentado que era impropio el uso de una terminología poco o nada usual en los niños. Y por su parte, los estudiantes no lograron apreciar el elevado estilo verbal porque mínimamente les interesaba averiguar directamente con el practicante lo que significaba el nuevo término, y no había familiaridad con el uso del diccionario.

Con esta práctica entendí, con tropiezos, que el conducto regular no se puede saltar por ningún motivo, así existan claras intenciones de autoeficiencia, autoeficacia y entrega profesional. Como también entendí que la autonomía es el mecanismo acertado para acordar, consensuar y trabajar en colectivo. Por su parte, reconocí la importancia de despojarme, mínimamente, de lo subjetivo para dar cabida relaciones comunicativas que enriquezcan las organizaciones y/o planeaciones. La apertura dada por el Colombus fue y será una de las vivencias más bellas en mi formación como docente.

7.2 PRÁCTICA II. I. E. ÁNGEL MARÍA PAREDES, SEDE CALIXTO LEIVA, J.T.

La acción docente en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto Leiva, J.T, se desarrolló con los estudiantes del grado 506 en unas condiciones económicas, políticas, académicas, organizacionales e infraestructurales altamente difíciles y diferenciales. Cabe agregar que la situación deplorable y de desentendimiento por parte del Estado es una política que cobija a la educación pública colombiana. Pese a ello, los docentes y practicantes adscritos a cada institución oficial de Neiva realizamos esfuerzos por mejorar mínimamente las prácticas educativas llevadas al interior de las inapropiadas aulas de clase.

Con una educación carente de diferenciación entre cobertura y calidad, pero con implementación de rendición de cuentas y unos ritmos evaluativos estatales opresores y tergiversadores de la real cicatería de un Estado altamente guerrerista, que busca medir lo aprendido por lo estudiantes en básica primaria, secundaria y media, nos vimos abocados a desarrollar la reglamentación-apoyo estipulado en los estándares y lineamientos curriculares para español en condiciones atmosféricas impropias. La implementación de los lineamientos “han de generar, procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las “utopías” y la imaginación de nuevos modelos sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, conscientes de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano.”⁴

No obstante, las pautas y pretensiones del señor ex Ministro de Educación por más que se desee materializar, ha sido imposible darle vida pues las condiciones reales en el aula no fueron tomadas en cuenta en la elaboración del documento oficial. Y uno de esos tópicos ignorados ha sido la violencia intrafamiliar que ha logrado extenderse ingentemente en las relaciones de aprendizaje de las aulas de clase. Situación angustiante y contenedora de los propósitos de afianzar y desarrollar el aspecto cognitivo de los niños y niñas del grado 506 de la Sede Calixto Leiva. Estudiantes fuertemente afectados por el índice de violencia, falta de comunicación y de degradación familiar en la cual están lamentablemente inmersos. Violencia tangible en los niveles de intolerancia y de agresiones físicas y verbales permanentes; esto es apreciable en la

⁴ NINO DIEZ, Jaime. Lineamientos Curriculares. Ministro de educación Nacional. 1998

incapacidad de hacer caso omiso a cualquier roce consciente o inconsciente; intromisiones personales, cuestionamiento marcado a los asuntos académicos y comportamentales que concitan el uso de un vocabulario impropio y de tendencia pandillera, o si bien se quiere, un vocabulario altamente soez. Incluso han mostrado tener vínculos mínimos con organizaciones barriales no normativas que sirven para amenazar a los compañeros propiciando situaciones de angustia, temor y ofuscaciones a las afueras del centro educativo.

Cada una de estas situaciones negativas arroja una panorámica lúgubre y de frustración que conducen al niño a manifestar desmotivación, falta de cooperación, individualismo, desatención, estrés, distracción, aislamiento y paroxismo creciente. Todos estos factores conducen e influyen a que los procesos de enseñanza-aprendizaje no sean los más óptimos y correspondientes con la búsqueda hacia unos niveles máximos de calidad. Por consiguiente, logré captar vacíos conceptuales profundos que imposibilitan una activación acertada o mínima requerida que permita que el nuevo conocimiento tenga un sentido y un valor funcional.

También el menoscabo del interés y la motivación para aprender arroja resultados negativos que incentivan la incapacidad para adquirir, retener y usar los conocimientos ya impartidos y acomodarlos con los nuevos aprendizajes. Por lo tanto, un estudiante que no tiene las condiciones propias para hacer significativo lo que se le enseña y lo que él pretende aprender no contribuirá a modificar las prácticas educativas dadas en un salón de clase. Mucho se ha dicho de la importancia del interés y motivación del alumno en las cuestiones de socialización del conocimiento y de su importancia pues son “factores que determinan la conducta humana y toda su actividad consciente derivados de la necesidad y de los motivos, son aspectos importantes en la tarea educativa, sin los cuales no pueda darse el proceso de enseñabilidad y educabilidad en forma eficaz... La motivación, por su parte, es el motor que impulsa al hombre a establecer emociones directas e indirectas sobre un objetivo concreto o sobre una decisión tomada conscientemente.”⁵

Con estas dificultades de comportamiento tan arraigadas, la práctica docente se instauró en un ambiente árido, desértico y sin expectativas de modificación. Haciendo aplicabilidad “que lo que el docente espera de un niño es muy importante para crear expectativas en este”⁶ pensé que recibiría respuesta positiva

⁵ ROJAS Y CHACÓN. Desarrollo Educativo y Aprendizaje. Editor Universidad Surcolombiana. Neiva, 2001. 14

⁶ STUART Y DAVIES. Aprender a pensar, pensar en aprender. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1994.17

alguna, por el contrario más se empeñaban en demostrar que no les interesaba en absoluto el área. En la mayoría de los 32 estudiantes una nota negativa no modificaba la necesidad de mejoramiento, y en consecuencia la motivación no daba rastro de activarse en ninguna de sus etapas, y por lo tanto no hay acople en los procesos cognitivos y cambios en la conducta del estudiante.

Leeper define la motivación como “un proceso que al igual que las emociones, despiertan, sostienen y dirigen la conducta”⁷. La falta de ella recarga el ideal conceptual que si no hay motivación no hay necesidades y por lo tanto no hay predisposición a actuar en orden a los requerimientos de concentración, éxito en las metas, verbalización de los valores y comportamientos, expectativas dadas a conocer en el mismo momento de inicio de temáticas.

Solo en unos pocos, hubo un deseo de sobresalir o hacer bien las cosas; solo en unos pocos hubo una “motivación al logro”(Atkinson,1965)⁸ Solo en unos pocos la participación activa y la responsabilidad fue creciendo, el esfuerzo de adaptarse a una nueva metodología y de una manera de concebir el proceso de enseñanza y de aprendizaje hizo que lograran responder acertadamente. El resto de grupo no generó las condiciones para que se diera paso de una enseñanza magistral a una enseñanza de pensamiento; objetivo primario de nuestra práctica docente, sin embargo, siempre evidenciaron ser y continuar siendo producto de una enseñanza completamente magistral que los promueve a ser elementos receptivos repetitivos de una cátedra informativa rígida.

Por lo tanto, se les dificultaba trabajar en grupo para dar solución cooperativa a los problemas conceptuales propuestos que permitirían afianzar las temáticas. Son incapaces de avanzar de forma inferencial, autónoma y dialógica en la comprensión de los temas. En definitiva, no alcanzan aún procedimientos heurísticos que permitan determinar que los docentes han dinamizado las esperanzas de cambio que tanto añora el sistema educativo. No obstante, ante tanta dificultad y con ganas de crear nuevas situaciones, me vi abocado a utilizarla teoría de Shari Tishman “Un aula para pensar”, que pretende informar como aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.

⁷ ROJAS Y CHACÓN. Desarrollo Educativo y Aprendizaje. Editor Universidad Surcolombiana. Neiva, 2001. Pag.72

⁸ ROJAS Y CHACÓN. Op.Cit.,82

Con base en lo propuesto por Tishman, Perkins y Jay, busque que el trabajo en el aula de clase se presentara en tres formas diferentes para entender los aciertos y desaciertos de cada una. Sobra decir que siempre manifesté tendencia por el trabajo cooperativo: de manera competitiva para conocer con precisión quien podría ser el mejor; la puesta en marcha de actividades que implicara el máximo individualismo para que prescindieran de tomar en cuenta a los demás; y el trabajo cooperativo en que todos están involucrados con el de los otros e intentan alcanzar juntos una misma meta.

Veamos que significa cada una de estas formas. En el aspecto competitivo “se establece una correlación negativa en la medida en que un sujeto triunfa o tiene éxito sólo si los otros no lo logran. En la individualista, no se observa ninguna correlación, cada persona busca su éxito personal sin considerar nunca a los otros⁹. La intención de la aplicabilidad de estas dos formas de trabajo académico fue la de invitar al estudiante a tomar conciencia y responsabilidad superior que lo preparara a no esperar que los demás hicieran por él; además, son también estrategias empleadas permanentemente por los dos únicos profesores que orientan todas las asignaturas. Pude evidenciar que eran empleadas para evitar desordenes y lograr controlar situaciones que afectarían el normal desarrollo dictatorial al cual están acostumbrados. Es decir, se concibe al estudiante como un organismo al que deben ofrecérsele todos los momentos de aprendizajes a través de una mecánica de registrar lo que el docente dicta continuamente para luego someterlo a momentos evaluativos propios del estímulo respuesta. Pues consideran, los docentes, que no hay un suficiente desarrollo cognitivo que les permita generar propuestas de aprendizaje autónomas.

Con esta práctica se sigue viendo al alumno como “un ser pasivo, que adquiere hábitos, conductas y contenidos específicos diseñados desde el exterior. Su participación y su aprendizaje están fuertemente condicionados a programas y objetivos poco flexibles. Se conserva la idea de que un buen alumno es un ser disciplinado, respetuoso, obediente, cumplido y callado”¹⁰. Por lo tanto, la enseñanza es perfecta y logra su cometido si consigue ofrecer conocimientos desde el uso del reforzamiento. Para Skinner “la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias del refuerzo” (Citado por Maqueo: 26)

⁹ MAQUEO, Ana María. Lenguaje, aprendizaje y enseñanza. Limusa, Noriega Editores. México 2007. P.48

¹⁰ MAQUEO, Ana María. Op.Cit.,27

La práctica de enseñanza propia de los dos profesores se valía de la memorización, la repetición, y un acercamiento mínimo de comprensión; es decir no tienen los elementos teóricos que los conduzcan por una abolición de la educación marcadamente informativa que ignora al ser social cognoscente y que lo trata “como un objeto que como un ser capaz de elaborar, proponer o asumir un actitud propia frente al objeto de estudio. Él es simplemente un repetidor, un reproductor de conocimientos”.¹¹

Ante esta marcada involución y la falta de recorrer un camino al cambio, la educación actual de las escuelas refuerza con más ahínco el aprendizaje por recepción que se basa en la enseñanza explicativa. Y fue en este momento en que por más que cree los ejercicios adecuados para que por sí mismos, ellos dedujeran cuál iba ser el tema socializado para que lo aprehendieran siempre me vi obligado a continuar con la misma metodología de la profesora titular del área. Ella se oponía que los estudiantes trabajaran en grupo, considerando que esa estrategia era impropia en unos estudiantes que no estaban preparados cognitivamente para una “educación activa” y mucho menos para “aprender haciendo” y mucho menos para procesar información superior. Esto quiere decir que la docente siempre procuró que al estudiante se le diera todo sin ninguna complejidad y de la mejor manera. En otras palabras no era el momento para iniciar a construir conocimiento altamente elaborado; por consiguiente, el estudiante no estaba en capacidad de trasladarse de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior.

Bajo estas orientaciones, la práctica docente mayoritariamente condujo a un aprendizaje por recepción, instituido en que “el contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionarlo activamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posteriores, o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado”¹².

A diferencia del Columbus American School, la docente de la sede Calixto Leiva diseño un plan programático sin atender a ningún requerimiento técnico, o marco pedagógico metodológico. Es decir, se acogió a los lineamientos curriculares para el grado quinto, seleccionó los temas y les dio jerarquía, quiero decir con esto que adecuó las temáticas a los cuatro períodos académicos de acuerdo a los

¹¹ MAQUEO, Ana María. Op.Cit.,26

¹² AUSUBEL, David Paul. Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México, D.F. 1991. P 17

requisitos previos. Es de esta manera, que para los dos últimos períodos encontramos temas concernientes al aprendizaje y manejo de la gramática de la lengua: diptongos, triptongos, hiatos, verbo, adverbios, adjetivos, afijos, palabras simples y compuestas. Se desarrollo el estándar de medios de comunicación en relación a la importancia y uso de la televisión, la revista, el periódico, el teléfono celular, anuncios publicitarios.

Toda esta cantidad de temas seleccionados los enfoque bajo el procedimiento metodológico dado por las cuatro fuerzas culturales¹³. Elementos de enculturación que permiten crear los momentos oportunos para desarrollar en los estudiantes las seis dimensiones que exploran el buen pensamiento¹⁴. En busca de este cambio metodológico, y de necesidad que los estudiantes desde los grados elementales se inicien en la dinámica de pensamiento sobre lo que aprenden y sobre la manera de relacionarse con el mundo concebí, estructuré y ejecuté el Proyecto de Práctica II, “En nuestra aula, aprendemos a pensar”. Mi objetivo era crear las condiciones mínimas para lograr una fisura que nos condujera -profesor practicante, docente titular y estudiantes- a una práctica social diferente; quiero decir con esto, que buscaba ir eliminando la estructura mecanicista imperante en el aula de clase: dictar y dictar contenidos para lograr controlar a los estudiantes.

En ese sentido, la Práctica Pedagógica Integral II subrayaba la importancia de transformar la cultura del aula en una cultura de pensamiento a través de un proceso informativo que permita proporcionar a los alumnos información útil sobre sus conductas de pensamiento, y el aprovechamiento de las cuatro fuerzas culturales. A su vez, unos objetivos específicos acompañaban el incentivo frontal y abierto de cultivo del pensamiento, y una enseñanza directa que aprovechara las cuatro fuerzas culturales. Esas coordenadas o puntos de seguimiento eran: Orientar a los alumnos en los procesos superiores de pensamiento para que puedan resolver dificultades con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje; insertar en el aula habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo; aprovechar términos y conceptos que se usan en el aula para referirse al pensamiento, de modo que este lenguaje sirva para fomentar en el aula un pensamiento del más alto nivel; fomentar en los alumnos patrones de conducta intelectualmente productivos; estimular a los alumnos para que reflexionen sobre sus propios procesos de pensamiento a través de un lenguaje de pensamiento compartido por docente y alumnos; implementar las cuatro formas de enculturación-modelado, explicación, interacción, realimentación- para asegurarnos que la aplicación de las seis

¹³ TISHMAN, Shari. Un aula para pensar. Aique Grupo Editor S.A. Argentina.1994. P 16

¹⁴ Tishman, Shari. Op. Cit., 15

dimensiones de una cultura de pensamiento sea la más acertada; afianzar en los estudiantes las competencias comunicativas de interpretación, argumentación y proposición en busca del mejoramiento de los desempeños en las Pruebas Saber.

Fue así como encaminamos el desarrollo de los estándares y competencias que los estudiantes al terminar el grado quinto debían alcanzar. No obstante, el ejercicio de cambio metodológico se convirtió en un ideal más, pues los niveles de compromiso de los niños y niñas para con los logros a obtener no fue el esperado. En ellos no había conciencia de la importancia de mejorar conductas que condujeran a unos mejores procesos de aprendizaje significativo, debido a que habían sido promovidos con sendas lagunas conceptuales que les obstaculizaba intenciones de inferir conceptos a través de ejercicios prácticos. A través de talleres y ejercicios colaborativos en grupos pequeños se buscaba que el estudiante fuera el pionero de desarrollo de las etapas de exploración y aplicación. Con la exploración de los conocimientos previos se fortalecían para la realización de las actividades y evaluaban la habilidad para resolver problemas autónomamente; de igual manera, ellos mismos identificaban las deficiencias conceptuales que les truncaba el éxito frente a los planteamientos.

Desde una fase de interacción y realimentación entre pares buscaba observar el alcance del estudiante para comprender, identificar, sustraer y definir. En el diseño y aplicación y solución de los talleres grupales se insistía permanentemente al estudiante integrarse y hacer uso de las anticipaciones, como prever cuál es el contenido del texto, intentar dar explicaciones, intentar dar significado a todos los datos facilitando la comprensión sobre el sentido del texto. En suma, la interacción nos acercaba más al ideal de que “las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos” (Deutsch citado por Maqueo: 49)¹⁵. Bajo estas orientaciones buscaba que los estudiantes, niños y niñas, tomaran conciencia de lo indispensable para la vida académica y laboral tener actitud dialógica y reflexiva frente a los problemas que les plantearían en cualquiera de estas dos dimensiones de la vida. A pesar de tan esmerada concepción positiva hacia el cambio los resultados no fueron los más óptimos; los estudiantes no lograban activar aprendizajes ya obtenidos, no conseguían mantenerse concentrados en la resolución de los puntos problemáticos y demostraban no estar preparados para dialogar respetuosamente y sin interferencias.

¹⁵ MAQUEO, Ana María. Op. Cit., 49

Es necesario aclarar que no esperaba resultados altamente productivos, pero sí una actitud cordial frente a una nueva manera de aprendizaje. Quería que los estudiantes entendieran que el aprendizaje cooperativo favorece la motivación de sí mismos. Concebía el desarrollo de la clase como la oportunidad única de habilitar la solidaridad, el sentido de responsabilidad, la autoestima, la aceptación de los demás, la disminución de la ansiedad, actitudes más positivas hacia lo que se estudia, expectativas de éxito, cohesión grupal, y demostrarles que “ninguno puede aprender la totalidad sin la cooperación de los demás. A la vez que aprende, el alumno podría tener que enseñar”. Según Francis Parker los niños son colaboradores naturales y su mayor diversión, después del descubrimiento de la verdad, era compartir la verdad con sus compañeros. (Parker citado por Maqueo:49)

El aprendizaje cooperativo inexcusablemente nos llevaría a espacios de gran significación para la enseñanza del pensamiento. Por ello mismo, la labor educativa de enseñanza-aprendizaje para este período de cuatro meses (agosto-noviembre) marcaría una tendencia de apropiación de los requerimientos actuales de enseñar a pensar y pensar en enseñar. Objetivo milenar al que decide congregarme desde una postura totalmente confiada de que el sector oficial también puede proveer a los estudiantes mecanismos de participación ciudadana, social y democrática. Pero para lograr una injerencia del más alto nivel intelectual y académico en la vida social y democrática se hace necesario preparar al estudiante desde los grados elementales a pensar y volverse activo “si se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares... ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento”.¹⁶

En concordancia a esta necesidad global, concebí oportuno y nada descabellado que desde el grado quinto de básica primaria se debe insistir por el desarrollo de la competencia transformadora del individuo que aprende. Entiéndase como competencia transformadora la capacidad del individuo de afectar su sociedad y su entorno positiva o negativamente con base en la aprehensión y retención de los conocimientos socializados en clase. Es desde temprana edad que se le debe inculcar al estudiantela visión de modificar su medio personal, social y cultural, pero desde la activación y desarrollo del pensamiento para luego convertirse en un pensamiento creativo y crítico. Quiere decir esto que el esfuerzo hecho me

¹⁶ MAURI, Teresa. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En César Coll. P. 73 2002, ISBN 84-7827-156-2

permitiría mirar la viabilidad de aprender y enseñar el conocimiento escolar, y aprender y enseñar a movilizarse con astucia en la vida.

En conclusión, quería que el aula de grado quinientos seis fuera el escenario pionero para “aprender a pensar”, que diera espacio a una enseñanza que propicia en el individuo: “El desarrollo de habilidades y conocimientos para el análisis de problemas y e identificación de los casos en que debe usarlos. La capacidad de valorar sus habilidades y conocimientos como propios en su proyecto de desarrollo personal. La capacidad de hacer(se) preguntas, buscar ayudas en su solución y obtener las habilidades y conocimientos necesarios para su solución. El ejercicio continuo de sus habilidades y conocimientos buscando ocasiones para usarlos en la resolución de problemas que atañen a sus intereses y necesidades sociales. La responsabilidad sobre sus propias habilidades y conocimientos, diferenciándolas de las pertenecientes a otros individuos o áreas de desempeño. La responsabilidad política, social y cultural del uso de sus habilidades conocimientos”¹⁷

Por último quiero dejar en claro que este es un trabajo a largo plazo, flexible y con condiciones para ser adecuado en contextos carentes de los elementos básicos para un desempeño cultural, científico y popular. Está en la capacidad del docente que requiera de estas estrategias modificarlas y sacar el mejor resultado.

¹⁷ PARRA, Jaime y otros. Desarrollo del pensamiento, Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Editorial Magisterio. Bogotá 2001. P.16

8. MARCO DE REFERENCIA

La literatura sobre el desarrollo del pensamiento es bastante amplia y verdaderamente rica en postulaciones teóricas y de desarrollo de técnicas y/o estrategias que permiten avanzar en el ideal social de que todas las personas oportunamente preparadas pueden sostener procesos de pensamiento potencialmente aptos para redimensionar la labor de la educación. Tanto Europa como América han suministrado al mundo académico y científico, estudios que reconstruyen y revalorizan los postulados de Sócrates, Abelardo y Dewey, quienes en su momento creyeron sin titubeos que se podía enseñar a pensar a los alumnos. Por lo tanto esta afirmación-se puede enseñar a pensar a los alumnos- ha incentivado los esfuerzos de una comunidad investigativa enteramente preparada para alcanzar este objetivo.

Sería pretencioso pasar por alto cuerpos teóricos que han desarrollado mecanismos de tan alta concepción investigativa, desarrolladas a partir de estudios aplicados a las sociedades más inmediatas. Pero como no se puede abarcar, ni describir todo el material existente, aquí solo daré referencia a dos teorías altamente importantes en el propósito trazado. Es decir, conoceremos el postulado de la pedagogía Enseñanza para la comprensión, y, Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento, libro de Shari Tishman, David N. Perkins y Eileen Jay. Siendo este último cuerpo teórico el de mayor interés como propuesta-solución al problema planteado.

Y entro de lleno a suministrar los pequeños cuerpos didáctico-metodológicos que considero los futuros practicantes de Lengua Castellana deben conocer, si su pretensión inmediata es generar procesos transformadores en el aula de clase.

8.1 ENFOQUE PEDAGÓGICO: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

El enfoque Enseñanza para la Comprensión¹⁸, nació en el seno del Proyecto Cero de la escuela de postgrados de la Universidad de Harvard. Este proyecto ha tratado de proponer alternativas que permitan a las personas "pensar y actuar

¹⁸ Cuerpo teórico tomado de dos fuentes: del Proyecto Educativo Institucional PEI del Columbus American School. 2009. P.43 y BLYTHE, Tina. Otros. La Enseñanza para la Comprensión, Guía para el docente. Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. 1998

flexiblemente con lo que saben... yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios". (Perkins, David.) Los estudios realizados durante todos estos años han ido demostrando que existe una gran diferencia entre las actividades que docentes y estudiantes realizan en clase y lo que al interior de este enfoque se ha denominado "desempeños de comprensión".

Enseñanza para la Comprensión es un enfoque pedagógico enmarcado también dentro del constructivismo que pretende ayudar a los docentes en la creación de una nueva pedagogía. Lejos de ser únicamente un modelo para la planeación de las rutinas de la clase se ha ido convirtiendo en una visión de lo que una pedagogía de la comprensión debería ser. Ha provisto a los maestros de un marco de referencia que explica, por un lado, cómo se construyen comprensiones profundas, y por otro, la importancia que esto tiene para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo que permita al estudiante resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura.

8.1.1 Importancia de la comprensión.

¿Qué es comprensión? Cuando los estudiantes logran la comprensión, ¿qué han logrado? Difícilmente podemos preguntarnos algo más básico sobre la construcción de una pedagogía de la comprensión. Si el objetivo es lograr una forma de pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje centrados la mayor parte del tiempo en la comprensión, más nos vale saber a qué le estamos apuntando.

El conocimiento, las habilidades y la comprensión son las acciones en la empresa de la educación. La mayoría de los maestros muestran un compromiso enérgico hacia los tres. Todos desean que los estudiantes salgan de las escuelas o de otras experiencias de aprendizaje con un buen repertorio de conocimiento, de habilidades bien desarrolladas y con una comprensión del sentido, significado y utilización de lo que han estudiado. Por lo tanto vale la pena preguntarse ¿qué concepto de conocimiento, habilidad y comprensión garantiza lo que sucede en las aulas entre maestros y estudiantes para fomentar estos logros?

Para el conocimiento y las habilidades, surge con facilidad una respuesta. El conocimiento es información a la mano. Nos sentimos seguros que el estudiante tiene conocimiento cuando puede reproducirlo cuando se le pregunta. Y si el conocimiento es información a la mano, las habilidades son desempeños de rutina a la mano.

¿Qué es comprensión? Comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce. Para decirlo de otra forma, el comprender un tópico es una "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad.

¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? "¿Que es comprensión?"

Para generalizar, reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar flexiblemente con lo que sabe. Por el contrario, cuando un estudiante no puede ir más allá de un pensamiento y acción memorísticos y rutinarios, significa que hay falta de comprensión.

8.2 MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

¿En qué consiste el marco de la Enseñanza para la Comprensión? Ahora, abramos otra ventana para la pregunta, "¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?" mirando los cuatro elementos del marco para la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

El marco de la Enseñanza para la Comprensión enlaza lo que David Perkins ha llamado los "cuatro pilares de la pedagogía" con cuatro elementos de planeación e instrucción.

<p>Cuatro preguntas centrales acerca de la Enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none">¿Qué debemos enseñar?¿Qué vale la pena comprender?¿Cómo debemos enseñar para comprender?¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?	<p>El elemento de la EpC que aborda cada una de las preguntas</p> <ul style="list-style-type: none">Tópicos GenerativosMetas de ComprensiónDesempeños de ComprensiónValoración Continua
---	--

Cuadro 1. Cuatro preguntas centrales acerca de la enseñanza

El marco de la EpCes una serie de pautas generales. Para citar a David Perkins, proporciona "ambigüedad óptima"— es decir, suficiente estructura como suficiente flexibilidad para satisfacer las necesidades del maestro en el aula. Creemos que

los educadores necesitan personalizar sus innovaciones, adaptando las ideas a sus propios caracteres e instituciones.

Queremos proporcionar suficientes pautas para apoyar los esfuerzos de los maestros en la transformación de sus propias prácticas. Esto es lo que pretende hacer el marco de la Enseñanza para la Comprensión—guiar y proporcionar suficiente espacio para la expresión personal.

Hilos Conductores
Tópicos Generativos
Metas de Comprensión
Desempeños de Comprensión
Valoración Continua

8.2.1 Tópicos generativos.

Los Tópicos Generativos cuentan con varias características claves: Son fundamentales para una o más disciplinas o campos. Son interesantes para los estudiantes. Son asequibles para los estudiantes (hay muchos recursos disponibles para ayudar a los estudiantes a que se esfuercen por el tópico) y tienen múltiples conexiones con las experiencias de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Y, tal vez lo más importante, son interesantes para el maestro.

Claro está que uno podría argumentar que cualquier cosa puede enseñarse para la comprensión. Es solo cuestión de tener una buena enseñanza. Esto es cierto, pero algunos tópicos son más fundamentales para la disciplina o campo, más asequibles, más interesantes y ofrecen más oportunidades para hacer conexiones que otros tópicos. Estos tópicos deben formar el núcleo del currículo.

Sin embargo, muchos de nosotros nos sentimos restringidos por un currículo ya establecido: en especial tópicos que son de enseñanza obligatoria, sin tener en cuenta su capacidad de generación. Una solución sería darle a un tópico un molde más generativo agregándole un tema o una perspectiva.

8.2.2 Metas de comprensión.

El problema con los Tópicos Generativos es que son casi demasiado generativos. Cada tópico ofrece la oportunidad de desarrollar muchas comprensiones diferentes. Para crear un enfoque, los maestros han encontrado útil identificar unas cuantas metas específicas de comprensión para un tópico. También se ha visto que ayuda hacer una lista de estas metas tanto como frases de la forma, "los estudiantes entenderán..." o "los estudiantes apreciarán..." como con preguntas abiertas que se puedan formular directamente a los estudiantes.

Además de las unidades de metas para la comprensión, también hay Metas de Comprensión de todo un año o que implican demasiado esfuerzo, llamadas algunas veces "Hilos Conductores". Las Metas de Comprensión que implican demasiado esfuerzo, describen las comprensiones que usted cree que es lo más importante que deben aprender los estudiantes. Pueden existir diversos Hilos Conductores para un curso. Cada una de las unidades individuales que constituyen ese curso tendrá Metas de Comprensión que se relacionan de manera estrecha con las Metas de Comprensión de amplio alcance o de los Hilos Conductores para dicho curso.

El hacer explícitos estos Hilos Conductores para los estudiantes ayuda a asegurar que los estudiantes se mantengan enfocados en el desarrollo de las comprensiones más esenciales. El analizar los Hilos Conductores con los estudiantes les da la oportunidad de repasar aquellas comprensiones durante el curso de varios Tópicos Generativos diferentes a medida que avanzan durante el semestre o el año.

8.2.3 Desempeños de comprensión.

Los Desempeños de Comprensión son el corazón del desarrollo de la comprensión y deben unirse estrechamente con las Metas de Comprensión. Los estudiantes deben concentrarse en desempeños que demuestren comprensión desde el inicio del curso o unidad hasta su terminación.

8.2.4 Valoración Continua.

Tradicionalmente, la valoración se produce al final de un tópico y se centra en calificaciones y en responsabilidad. Estas son funciones importantes en muchos

contextos, pero no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para aprender sobre comprensión, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y durante la secuencia de la instrucción. En el marco este proceso se denomina "Valoración Continua".

Las ocasiones de valoración pueden involucrar retroalimentación de parte de los maestros, de los compañeros, de la auto evaluación de los estudiantes. Algunas veces el maestro puede dar unos criterios, algunas veces puede involucrar a los estudiantes para que desarrollen los criterios. Aunque existen muchos enfoques razonables para la Valoración Continua, los factores constantes se comparten, criterios públicos, retroalimentación regular y reflexión frecuente durante todo el proceso de aprendizaje.

8.2.5 Hilos Conductores.

Introducción a Hilos Conductores: Las Metas de Comprensión Abarcadoras o Hilos Conductores describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso. Las Metas de Comprensión de las unidades particulares deberían relacionarse estrechamente por lo menos con una de las Metas de Comprensión Abarcadoras del curso.

Una forma de identificar los Hilos Conductores puede ser después de haber desarrollado algunas de las unidades del curso. Se debe observar las metas similares que aparecen en forma recurrente en más de una o dos unidades. También se puede comenzar por escribir, al principio del semestre, las cosas más importantes que los estudiantes deberían obtener de sus clases, pero recuerde que tendrá que volver a la lista y revisarla durante el año.

Estos Hilos Conductores a menudo proceden de creencias y valores profundamente arraigados (pero rara vez enunciados) respecto de la materia, de la enseñanza y del aprendizaje. Por consiguiente, lleva más tiempo—en ocasiones incluso años—desarrollar y mejorar los Hilos Conductores que las Metas de Comprensión de la unidad.

8.3 TÓPICOS GENERATIVOS

8.3.1 Introducción a los tópicos generativos.

Nuestros estudiantes tienen mucho que aprender pero en las clases disponen de muy poco tiempo para hacerlo. ¿Cómo decidir entonces lo que incluiremos en el curso? ¿Qué material resultará más fructífero? En la Enseñanza para la Comprensión la respuesta es los "Tópicos Generativos".

Los Tópicos Generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante.

8.3.2 Características claves de los tópicos generativos.

- Los Tópicos Generativos son **centrales para uno o más dominios o disciplinas**. Los temas que promueven la comprensión dan a los estudiantes la oportunidad de adquirir las habilidades y comprensión necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de ese dominio o disciplina.
- **suscitan la curiosidad de los estudiantes.**
- Son **de interés para los docentes**. Su pasión y curiosidad por un asunto específico o un interrogante son el mejor modelo para los estudiantes que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas abiertas.
- Los Tópicos Generativos son **accesibles**. La accesibilidad significa, en este caso, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los estudiantes a comprenderlos, cualesquiera sean sus capacidades y preferencias.
- Los Tópicos Generativos **ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones**; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas, tanto

dentro como fuera de la escuela. Y tienen una cualidad inagotable: la de permitir exploraciones cada vez más profundas.

8.3.3 Cómo enseñar con tópicos generativos.

Conocer a los estudiantes es un paso importante para que los Tópicos Generativos formen parte de su práctica de enseñanza. ¿Qué les agrada y qué les desagrada? ¿Qué cuestiones (en las noticias, en sus vidas personales, en sus clases) les despierta su interés? Apenas comenzada la unidad, debería pedirles a sus estudiantes que creen sus propias redes en torno de un tópico. Observe dónde se concentran las conexiones. ¿Qué nuevos ángulos, cuestiones o perspectivas sugieren tales redes?

Por último, es importante no apurarlos. Ningún tópico será generativo si los estudiantes no tienen el tiempo suficiente para explorar el material, establecer conexiones y desarrollar la comprensión. Es preciso concederles el tiempo necesario para examinar el contenido esencial y no para que lo desperdicien cubriendo materiales más extensos y menos generativos.

8.4 METAS DE COMPRENSIÓN

8.4.1 ¿Qué son las Metas de Comprensión?

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión, los destinos intelectuales se conocen como Metas de Comprensión y son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse.

8.4.2 Características claves de las metas de comprensión.

Las Metas de Comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan especialmente. Se formulan de dos maneras: como enunciados ("los estudiantes desarrollarán comprensión..." o "los estudiantes apreciarán...") y como preguntas abiertas ("¿Cuáles son las similitudes o diferencias más importantes entre los diversos géneros literarios?"). Las Metas de Comprensión de las unidades se enfocan en los aspectos centrales del Tópico Generativo.

8.4.3 Cómo planear las metas de comprensión de la unidad.

Para comenzar a planear las Metas de Comprensión de la unidad, empiece por articular las metas y hágalo a través de una lluvia de ideas. Pregúntese, "¿Qué comprensiones quiero que mis estudiantes desarrollen como resultado de su trabajo en esta unidad?" o "¿Por qué estoy enseñando este tópico?" Escriba lo primero que se le venga a la mente. Muchos maestros consideran que el trabajar en grupo es de gran ayuda. ¿Expresar las Metas de Comprensión ya sea en forma de preguntas o enunciados. El desplazarse continuamente de una forma a otra suele ayudar a los docentes a mejorar sus propósitos.

Cualquiera que sea su punto de partida y una vez delineada la unidad, verifique si sus metas se relacionan con:

- Sus Hilos Conductores
- El Tópico Generativo
- Los Desempeños de Comprensión
- Sus Valoraciones Continuas (o Evaluaciones Diagnósticas Continuas):

8.4.4 Cómo enseñar con las metas de comprensión.

Hable con sus estudiantes acerca de las Metas de Comprensión. Enuncie las Metas de Comprensión de la unidad desde un comienzo. Formule los Hilos Conductores (una vez delineados) y muestre cómo se relacionan ambas listas. Ponga las Metas de Comprensión en lugares visibles del aula. Las Metas de Comprensión y los Hilos Conductores deben irse desarrollando a lo largo de cada unidad y del curso en general. Cuando se le ocurra una manera más eficaz de enunciar las metas, cambie su formulación. Si los estudiantes aportan metas relevantes, agréguelas a la lista.

8.5 Desempeños de Comprensión.

8.5.1 ¿Qué son los desempeños de comprensión?

Los Desempeños de Comprensión son las actividades que proporcionan a los estudiantes ocasiones de indagar, consultar, leer. Les exige ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo

a partir de esos conocimientos. Los mejores Desempeños de Comprensión son los que le ayudan al estudiante a desarrollar y a demostrar la comprensión.

8.5.2 Características claves de los Desempeños de Comprensión.

Los Desempeños de Comprensión son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En los Desempeños de Comprensión, los estudiantes reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Además, desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido de los estudiantes.

Los Desempeños de Comprensión ayudan a construir y a demostrar la comprensión de los estudiantes. Aunque el término "desempeño" parece aludir a un acontecimiento final, se refiere en rigor a las actividades de aprendizaje. Estas le brindan tanto a usted como a sus estudiantes la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes. Los Desempeños de Comprensión exigen que los estudiantes muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se torne visible.

8.5.3 Cómo enseñar con Desempeños de Comprensión.

A medida que los estudiantes se involucran en los Desempeños de Comprensión ayúdelos a establecer conexiones entre los Desempeños y las Metas de Comprensión que aquellos les permitirán alcanzar.

Mientras los estudiantes están involucrados en los Desempeños de Comprensión, considérese usted un "entrenador ambulante" que está atento al progreso de sus estudiantes, escucha sus preguntas, sus confusiones y sus inquietudes las que serán tratadas en grupos de discusión o en clases magistrales.

Al hablar con sus estudiantes, pídeles que den razones a sus respuestas, que ofrezcan pruebas que las respalden, que hagan predicciones durante los procesos de discusión o que escriban sus reflexiones acerca de los desempeños.

Comuníquelo a los estudiantes los criterios con que se evaluarán los Desempeños y bríndeles la oportunidad (especialmente en los Desempeños más complejos) de

evaluar su trabajo y el de los demás, así como de revisarlo antes de entregar la producción final.

8.6 VALORACIÓN CONTINUA

8.6.1 ¿Qué es la valoración continua?

Cuando el propósito de la instrucción es la comprensión, el proceso de valoración es más que una evaluación: es una parte importante del proceso de aprendizaje y debe contribuir significativamente al mismo. Las valoraciones que promueven la comprensión (más que simplemente evaluarla) tienen que ser algo más que un examen al final de una unidad. Estas valoraciones deben informarles a los estudiantes y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

Integrar el desempeño y la retroalimentación es justamente lo que necesitan los estudiantes cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) esto se denomina Valoración Continua (al igual que evaluación diagnóstica continua) y es el proceso de brindar respuestas claras a los Desempeños de Comprensión de los estudiantes, de modo tal que permita mejorar sus próximos desempeños.

8.6.2 Características claves de la valoración continua.

El proceso de Valoración Continua consta de dos componentes principales: establecer criterios de valoración y proporcionar retroalimentación.

Los criterios para valorar cada Desempeño de Comprensión deben ser:

- 1) Claros
- 2) Pertinentes (estrechamente vinculados a las Metas de Comprensión)
- 3) Públicos (todos en la clase los conocen y los comprenden)

La retroalimentación debe:

- Proporcionarse con frecuencia, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad junto con los Desempeños de Comprensión.
- Proporcionar a los estudiantes información sobre el resultado de los desempeños previos y también sobre la posibilidad de mejorar los futuros desempeños.
- Informar sobre la planeación de las clases y actividades siguientes.
- Venir de diferentes perspectivas: de las reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo, de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de los otros y de los docentes mismos.

9. UN AULA PARA PENSAR. APRENDER Y ENSEÑAR EN UNA CULTURA DE PENSAMIENTO

Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento, libro de Shari Tishman, David N. Perkins y EileenJay.

Shari Tishman es investigadora asociada en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard Graduate School of Education y el movimiento de habilidades del pensamiento. Trabaja con educadores de diferentes países en el desarrollo de enseñanzas y políticas educativas centradas en el pensamiento. **David Perkins**, miembro fundador del Proyecto Cero de la Harvard Graduate School of Education, de este último instituto ha sido codirector desde 1971. El proyecto propende por el desarrollo cognitivo y de las habilidades cognitivas en dos campos, principalmente, humanístico y científico. **EileenJay**, investigadora del Proyecto Cero de la Harvard Graduate School of Education, e investiga nuevos enfoques para la enseñanza del pensamiento. Ha realizado investigaciones sobre la creación de problemas, estudiando la predisposición para plantear problemas y su relación con la creatividad.

“Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento”, está estructurado de la siguiente manera:

Introducción: la idea de una cultura de pensamiento

El lenguaje de pensamiento

El lenguaje de pensamiento: ejemplos de práctica

Las predisposiciones al pensamiento

Predisposiciones al pensamiento: ejemplos de práctica

El monitoreo mental

El monitoreo mental: ejemplos de práctica

El espíritu estratégico

El espíritu estratégico: ejemplos de práctica

El conocimiento de orden superior

El conocimiento de orden superior: ejemplos de práctica

Enseñar a transferir

Enseñar a transferir: ejemplos de práctica

La armonización del conjunto: de un aula para pensar a una escuela para pensar.

Apéndice

Reseñaré en este primer apartado el cuerpo teórico que fundamenta la importancia de enseñar a pensar. En un siguiente acápite llamado *Propuesta de Intervención didáctico-estratégico*, o solución para alcanzar el desarrollo del

pensamiento, estarán la ejemplificación clara de cómo llevar a la práctica la teoría aquí expuesta

9.1. INTRODUCCIÓN: LA IDEA DE UNA CULTURA DE PENSAMIENTO

Este capítulo considera la escuela como una de las instituciones sociales en la que se concentra diferentes manifestaciones de la cultura. Siendo el máximo ente de alfabetización y concentración del conocimiento, facilita que sus estudiantes entiendan los grandes logros intelectuales y su pertenencia a una comunidad. Para que haya una consideración de la escuela como ámbito cultural Tishman, Perkins y Jay entienden la escuela como una cultura específica de enseñanza y aprendizaje. Esto se hace evidente en la forma de interacción de docentes y alumnos, en sus expectativas mutuas, en el lenguaje que tienen en común, en el hecho de compartir nociones acerca de lo que es aceptable, interesante y valioso. Sin embargo, no todas las escuelas expresan la misma actitud cultural, pero todas son poseedoras de algún tipo de cultura.

Los resultados de las investigaciones realizadas en la escuela han permitido determinar que algunas escuelas son rígidas y otras son abiertas; algunas valoran las respuestas y otras, las preguntas. Esta teoría se ocupa de la enseñanza del pensamiento. De cómo transformar la cultura del aula en una cultura del pensamiento. El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje.

¿Por qué centrarse en la cultura del aula? Este interrogante obedece a que en los últimos años se ha visto la educación como un mecanismo social que permite desarrollar habilidades de pensamiento; entre esas habilidades encontramos, habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo, habilidades de resolución de problemas, entre otras. No obstante, con ser acreedor de una fortaleza o habilidad, no hay garantía de su uso, porque agentes externos imposibilitan que el contexto valore y apoye estas habilidades. Por lo tanto, seguiremos manteniendo modelos culturales que no garantizan espacios pedagógicos en los que se estimule el pensamiento.

9.1.1 Una cultura de pensamiento.

Esta teoría insiste en la necesidad de desarrollar y afianzar en los centros educativos una cultura de pensamiento. Sin embargo, se hace necesario responder al interrogante ¿Qué es una cultura de pensamiento? Cuando hablamos de una cultura de pensamiento del aula, nos remitimos a un aula en el que el lenguaje, valores, expectativas y hábitos, operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. Todos los integrantes de una comunidad educativa realizan un esfuerzo por ser reflexivos, inquisidores e imaginativos.

9.1.2 Las seis dimensiones de una cultura pensamiento.

Se nos plantea seis dimensiones del buen pensamiento, y un enfoque cultural para enseñarlas. A continuación, se presentará, por el momento, cada una de las seis dimensiones con una breve aproximación teórica, pues más adelante haré un acercamiento más amplio de lo que cada una plantea:

9.1.2.1 Lenguaje de pensamiento.

Hace relación a los términos y conceptos usados en el proceso enseñanza-aprendizaje para referirse al pensamiento; y de esta manera alcanzar en el aula un lenguaje de pensamiento del más alto nivel.

9.1.2.2 Predisposiciones al pensamiento.

Son las actitudes, valores y hábitos psíquicos de los alumnos con respecto al pensamiento, y lo que puede hacer el aula para fomentar patrones de conducta intelectual productivos.

9.1.2.3 Monitoreo mental o Metacognición.

Es el espacio abierto a procesos de reflexión por parte de los mismos alumnos, quienes están interesados en conocer de primera mano sus propios procesos de pensamiento; además es azuzar a los estudiantes a controlar creativa y eficientemente su propio proceso de pensamiento

9.1.2.4 El espíritu estratégico.

No es más que una actitud especial que conduce a los alumnos a construir y usar estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos intelectuales y de aprendizaje.

9.1.2.5 El conocimiento de orden superior.

Es un nivel superior de entendimiento de una materia, pues se centra en el conocimiento y el dominio de las formas de resolver problemas, utilizando evidencias y haciendo preguntas en una disciplina.

9.1.2.6 La transferencia.

Se refiere a la aplicación de conocimientos y estrategias de un contexto en otro y a la exploración de las relaciones entre áreas de conocimiento aparentemente diferentes y remotas.

9.2 ENSEÑAR A PENSAR: UN ENFOQUE DE “ENCULTURACIÓN”

La educación basada en la cultura o enculturación integra técnicas de enseñanza que difieren de las implementadas en la educación basada en materias, utilizadas para enseñar a los alumnos conocimientos fácticos. La enculturación en cualquier tipo de comunidad-cultura familiar, cultura étnica- se presenta de cuatro formas: modelos de la cultura, explicación, interacción realimentación.

Cada uno de los integrantes de una comunidad evidencia la presencia de unos **modelos** de la cultura, integrantes de esa cultura, con un alto grado de conocimiento sobre su comunidad. Los modelos culturales proporcionan ejemplos o ilustraciones en beneficio de los demás miembros de su comunidad. Del mismo modo, un modelo de una cultura de pensamiento podría ser alguien que demostrara buenas prácticas de pensamiento.

Otra de las formas en las que toma vida la enculturación es la **explicación**. Alguien o algo explica directamente un aspecto clave del conocimiento que es culturalmente importante. Estas acciones se llevan a cabo a través de la explicación directa de estrategias de pensamiento específicas, transmisión directa de información importante referida al buen pensamiento.

Otra de las formas es la **interacción**: en una cultura de pensamiento la interacción incluye pensar con otros; como por ejemplo, resolver problemas cooperativamente o participar en discusiones orientadas al pensamiento.

Por último, la enculturación adquiere relevancia máxima en la **realimentación**, que se da cuando los miembros de una comunidad proporcionan información positiva o negativa, evaluativa o correctiva, sobre la conducta y el pensamiento de la gente dentro de esa comunidad. La realimentación puede ser explícita y abierta o puede ser tácita y estar incorporada en los valores y tradiciones de la comunidad. Se da también los tradicionales exámenes y evaluaciones, porque los alumnos experimentan estas actividades como juicios sobre sus desempeños intelectuales.

En consecuencia, los autores han denominado a estas cuatro estrategias como fuerzas culturales presentes en un aula de pensamiento.

9.3. LENGUAJE DE PENSAMIENTO

1. Las palabras de un idioma que se refieren a los procesos y productos mentales.
2. Las palabras que describen y evocan pensamiento.

La vida humana se constituye por los fenómenos presentados en la cotidianidad, fenómenos que de acuerdo a sus características se vuelven completamente complejos. Al punto que la cantidad de palabras para describirlo van en ascenso. Y precisamente esta situación no es ajena a un fenómeno de elevada importancia humana, el pensamiento. El pensamiento es lo que uno hace con la cabeza. Pero elegir las palabras para identificar con precisión qué tipo de pensamiento está realizando uno (o los demás) puede resultar un verdadero desafío.

Los autores muestran seis palabras con las que se organiza el pensamiento, ellas son:

Adivinar, Conjeturar, Suponer, Presumir creer especular.

Estas palabras describen un proceso de pensamiento que significa *formarse una opinión basándose en evidencias no concluyentes*. Además, registran una diferencia importante con respecto a la relación entre las evidencias y la opinión.

Con este entendimiento de cómo tantas palabras ayudan a organizar el pensamiento, también se nos plantea que existen dos razones fundamentales para que existan tantas palabras que describen el pensamiento. Primero, se hace necesario que el lenguaje proporcione claves que nos indiquen cómo deben evaluarse e interpretarse las afirmaciones; segundo, para entender porque somos portadores de un rico vocabulario referido al pensamiento es que las palabras enseñan conceptos y crean así senderos para que el pensamiento los recorra.

Por lo tanto, si los estudiantes conocen gran cantidad de formas de describir el pensamiento, tendrán amplios caminos posibles para dirigir sus ideas y reflexiones.

9.3.1 ¿Qué es el lenguaje de pensamiento?

Existen dos formas lingüísticas para denominarlo, lenguaje de pensamiento o lenguaje propio de pensamiento. Las dos denominaciones se refieren a todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento. *Pensar, creer, adivinar, conjeturar, hipótesis, evidencia, razones, motivos, cálculos, sospecha, duda y teoría*, son algunas de las palabras que permiten describir un tipo de actividad psíquica o un producto de la actividad psíquica.

La escuela es el organismo social que debe apropiarse de acciones que garantice procesos comunicativos en los que se espera oír mucho lenguaje de pensamiento en el interior de las aulas escolares. La sociedad espera que las aulas sean laboratorios de pensamiento y en consecuencia con esta pretensión se encuentran aulas en las que fluye un rico lenguaje de pensamiento entre alumnos y docentes.

No obstante, en otras aulas el lenguaje de pensamiento es escaso, y docentes y alumnos tienden a usar palabras más generales para cubrir un amplio espectro de procesos cognitivos más precisos.

El diálogo entre docentes y estudiantes a partir de cualquier caso expuesto debe estar alimentado por patrones de pensamiento específicos. El docente pide a sus alumnos que propongan teorías y vincula el concepto de teoría con el de evidencias que la sostengan, comunicando así a la clase algo importante sobre la forma en que se construyen hipótesis. Además, alienta a sus alumnos a utilizar lenguaje de pensamiento para identificar con mayor precisión su propio pensamiento. En este nivel de comunicación el docente hace énfasis en los conceptos que antes introdujo en el diálogo; y por otro lado, introduce a los alumnos a presentar comentarios como **teoría** pero ofreciendo razones y evidencias que las sustenten.

Pero hay posturas que difieren del uso del lenguaje de pensamiento al considerarlo no acertado en edades inferiores que no están familiarizados con los conceptos de palabras como **teoría, evidencia y prueba**. Pero se insiste en que representa conceptos importantes para pensar; y por la experiencia del aprendizaje del lenguaje, el vocabulario y los conceptos se aprenden mejor en contextos cotidianos como la lectura y la conversación. Y el usar un rico lenguaje de pensamiento en el aula no implica que los alumnos deban conocer de antemano las definiciones precisas de palabras sofisticadas. Por el contrario, es una forma efectiva de presentarles y enseñarles ese vocabulario.

9.3.2 El vocabulario de lenguaje de pensamiento.

Los autores han elaborado una amplia lista de verbos pertenecientes al pensamiento motivados por dos razones. En primer lugar, muestra la gama de lenguaje de pensamiento, cuyo significado es conocido por los lectores; en segundo instante, la lista es de utilidad para los educadores que se orienten en la búsqueda de un nivel elevado de lenguaje de pensamiento. Esta es una lista de vocabulario de pensamiento:

Acertar, adelantar, adivinar, afirmar, alegar, analizar, apreciar, aprender, aseverar, atestiguar, barruntar, calcular, comprender, conceder, concluir, confirmar, conjeturar, conocer, considerar, contemplar, contradecir, contravenir, convencer, corroborar, creer, criticar, cuestionar, decidir, declarar, deducir, definir, deliberar, demostrar, desacreditar, desautorizar, desconocer, descreer, desentrañar, descubrir, detectar, determinar, dilucidar, discernir, discriminar, disentir, disputar, dudar, entender, especular, establecer, estimar, estudiar, evaluar, examinar, explorar, explicar, garantizar, hipotetizar, imaginar, implicar, inducir, inferir, inspeccionar, interpretar, intuir, investigar, justificar, juzgar, mantener, meditar, musitar, negar, observar, opinar, parecer, pensar, percibir, plantear, postular, presumir, probar, procesar, profesar, pronosticar, proponer, razonar, rebatir, reconocer, recordar, reflexionar, resolver, revisar, rumiar, saber, someter, sondear, sopesar, sospechar, sugerir, suponer, teorizar, verificar

9.3.4 ¿Por qué es importante un lenguaje de pensamiento?

Se insiste en la necesidad de estar expuesto a un entorno lingüístico rico para cultivar un buen pensamiento. No obstante, en la escuela secundaria se trabaja con textos escolares que incluyen un mínimo de palabras incluidas en la lista precedente. Pero las investigaciones realizadas demuestran que los niños de grados inferiores incorporan un gran aparato conceptual ideal para entender la terminología aun no enseñada.

¿Por qué es tan pobre el ámbito lingüístico de las escuelas? Porque los educadores y los autores de libros de texto tienden a simplificar el lenguaje para hacer que la presentación del material difícil resulte más atractiva y accesible para los niños. Por su puesto, que esta estrategia es contraproducente porque impide que los alumnos reciban las importantes pautas lingüísticas que necesitan para poder dirigir y organizar su propio pensamiento.

9.3.5 ¿Cómo ayuda el lenguaje de pensamiento a los alumnos, precisamente, para que piensen, mejor?

El lenguaje de pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia

Las palabras son instrumentos de precisión. Crean categorías con las cuales pensar, categorías para aplicar no sólo a la información recibida sino también al propio pensamiento.

El lenguaje de pensamiento comunica y refuerza las normas del pensamiento. Las palabras dicen qué tipos de pensamiento son adecuados y cuándo lo son.

9.3.6 Los principios: la incorporación de un lenguaje de pensamiento a la cultura del aula.

Ahora se nos presentan unas pautas que ayudarán a desarrollar un lenguaje de pensamiento en la escuela, y lo hacen a través de este interrogante ¿Cuáles son los elementos necesarios para lograrlo?

Los autores sostienen que el modelado, la explicación, la interacción, la realimentación pueden ponerse en uso cultivando un lenguaje de pensamiento en el aula. Para empezar, modelar un lenguaje de pensamiento significa incorporar ejemplos y demostraciones, como usar muchas palabras de lenguaje de pensamiento en clase, y también señalarlas en periódicos y libros de texto.

Sin lugar a dudas, la cultura es un fenómeno activo e interactivo que debe procurar el involucramiento de muchas oportunidades para que los alumnos usen términos y conceptos de lenguaje de pensamiento en sus interacciones en el aula.

Por último asegurarse de proporcionar una realimentación informativa y estimulante, que consiste en apoyar los esfuerzos de los alumnos para usar lenguaje de pensamiento y proporcionar información sobre el empleo de palabras y conceptos de este lenguaje reformulando el habla de sus alumnos con mayor precisión.

9.4 LAS PREDISPOSICIONES AL PENSAMIENTO

Predisposición al pensamiento: 1. Inclínación y hábito de la mente que beneficia al pensamiento productivo 2. Tendencia constante y progresiva a una conducta de pensamiento exhibida a lo largo del tiempo en diversas situaciones de pensamiento.

Las habilidades y el talento natural no alcanzan por sí mismos para satisfacer el desempeño humano. Quiere decir esto que el simple hecho de poseer una habilidad no garantiza que uno vaya a usarla ni que vaya a usarla bien. En general, las predisposiciones representan las tendencias que tiene una persona a usar sus habilidades de maneras peculiares. El desempeño humano abarca las habilidades más las predisposiciones.

Un buen pensamiento requiere de un ejercicio permanente de habilidades cognitivas y predisposiciones. Al desarrollarlas el buen pensador, contrario al pensador promedio, usa sus poderes intelectuales naturales de maneras productivas e inquisidoras. Además, los buenos pensadores se caracterizan por su predisposición al pensamiento, su tendencia constante a explorar, inquirir y

profundizar nuevas áreas, a buscar la claridad, a pensar crítica y cuidadosamente, a ser organizados en su pensamiento.

La investigación que estoy reseñando insiste en ¿Qué se puede hacer para desarrollar la inclinación y el hábito de usar las habilidades de pensamiento efectivamente? Una forma consiste en un enfoque de enseñanza del pensamiento que no sólo subraye las aptitudes sino también las predisposiciones al pensamiento.

9.4.1 ¿Qué son las predisposiciones al pensamiento?

Las predisposiciones al pensamiento son las tendencias duraderas hacia patrones de conducta de pensamiento distintivos. De ahí que encontremos que los buenos pensadores manifiesten excelentes predisposiciones a explorar, cuestionar e investigar nuevos territorios.

Una característica importante de las predisposiciones al pensamiento es que son patrones duraderos y progresivos en el pensamiento de una persona, en muchas y diversas situaciones de pensamiento. Pero de dónde provienen las predisposiciones: se pueden basar en hábitos, motivaciones, deseos, sentimientos, actitudes, convicciones, comprensiones, valores o en otros factores.

9.4.2 Cinco predisposiciones al pensamiento.

Cinco predisposiciones generables y enseñables que cooperan en el afianzamiento de un buen pensamiento general.

a. Predisposición a ser curioso y cuestionador, incluye la necesidad de preguntar, cuestionar, preguntarse, plantear problemas e investigar.

b. Predisposición a pensar amplia y arriesgadamente, incluye el impulso de explorar puntos de vista alternativos, ser amplio de criterios, flexible, probar nuevas cosas e ideas, estar dispuesto al juego.

c. Predisposición a razonar clara y cuidadosamente, incluye el deseo de buscar la claridad, ganar comprensión, ser preciso, minucioso, estar alerta al posible error.

d. Predisposición a organizar el propio pensamiento, incluye la necesidad de ser ordenado, lógico y planificador.

e. Predisposición a darle tiempo al pensamiento, que incluye la tendencia a destinar tiempo y esfuerzo para pensar.

9.4.3 ¿Por qué son importantes las predisposiciones?

Aclarado que las habilidades por sí solas no son suficientes; ahora se nos presenta cuatro claves que posibilitan el entendimiento de la importancia de las predisposiciones en la configuración del pensamiento, y de su aporte a la enseñanza del pensamiento.

- ✓ **Las predisposiciones son esenciales para poner en práctica el buen pensamiento.** La predisposición a buscar otros puntos de vista y estar abierto a ellos es lo que hace actuar a la aptitud.
- ✓ **Enseñar estas predisposiciones hace que los alumnos sean más conscientes de sus propios patrones de pensamiento.** Los alumnos necesitan cobrar mayor conciencia de los patrones de pensamiento que ya poseen, al mismo tiempo que aprender otros nuevos nexos.
- ✓ **Enseñar predisposiciones al pensamiento da a los alumnos una mayor comprensión de lo que significa el buen pensamiento.** El buen pensador es el que despliega tendencias a actuar de manera reflexiva.
- ✓ **Enseñar predisposiciones al pensamiento cultiva hábitos duraderos de buen pensamiento en los alumnos.** La enseñanza de las predisposiciones apunta a desarrollar hábitos de buen pensamiento a largo

plazo. Por definición, las predisposiciones son tendencias duraderas que se evidencian en el tiempo.

9.4.4 Los principios: incorporar en la cultura del aula las predisposiciones al pensamiento.

Acogidos a las disposiciones de los docentes por contribuir en el afianzamiento de una cultura de predisposiciones al pensamiento, los investigadores nos dan a conocer ejemplos prácticos que pueden ayudar a abonar el camino de cambio hacia una cultura de pensamiento.

Modele. Sea usted un buen modelo de las predisposiciones al pensamiento y aliente a sus alumnos para que sean también buenos modelos para los demás

Explique las predisposiciones, cómo benefician el pensamiento y cuándo entran en juego. Analice con sus alumnos cómo las predisposiciones influyen en el pensamiento y alíentelos a que las empleen y construyan su propia sensibilidad para buscar oportunidades para pensar mejor.

Fomente la interacción. Cree oportunidades para que sus alumnos experimenten con su pensamiento, para que corran riesgos, sean inquisitivos y cuidadosos. Cuando sus estudiantes estén haciendo tareas, contestando preguntas, trabajando en problemas o hablando en clase, haga que sus alumnos se impulsen entre ellos a desarrollar predisposiciones al buen pensamiento.

Ofrezca realimentación. Establezca expectativas para las predisposiciones al buen pensamiento fijando normas explícitas, analizando el valor de esas predisposiciones y creando normas culturales para pensar dentro del aula. Ofrezca realimentación positiva y sugerencias sobre cómo mejorar, y aliente a los alumnos para que también lo hagan entre sí.

9.5. EL MONITOREO MENTAL

- 1.El arte de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y guiarlos.
2. Metacognición.

Los investigadores han determinado que con insistente frecuencia seguimos rutinas sin reflexionar en la efectividad de nuestro pensamiento, argumentado que nadie quiere ser intensamente autocrítico en todo momento, la capacidad de observar y criticar el propio el pensamiento es un aspecto clave de la inteligencia humana.

Educadores y psicólogos han postulado que un buen pensador es aquel que se observa, guía y evalúa a sí mismo intelectualmente. Las personas que se han habituado a estos procesos de reconocimiento de sus procesos mentales tienden a organizar sus propios procesos de pensamiento con eficacia, que pueden dar un paso atrás mentalmente y detenerse a observar su pensamiento mientras se desarrolla, diagnosticar sus debilidades y ver sus puntos fuertes.

La escuela no ha tenido avances significativos en el aprendizaje de la metacognición, porque la escuela tradicional tiende a enfocar la atención de los niños exclusivamente en productos de pensamiento ajenos al yo (textos, hechos y “respuestas correctas”), y rara vez ofrece a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento. En consecuencia, este procedimiento trae efectos negativos para los estudiantes, pues de acuerdo Pressley, Borkowsky&Scheider, retomados por los autores de este discurso teórico, los alumnos con oportunidades de desarrollar sus habilidades metacognitivas tienden a desempeñarse mejor en situaciones de aprendizaje.

9.5.1 ¿Qué es el monitoreo mental?

Es reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y evaluarlos. Para entender mejor este proceso de cuestionamiento a lo que se piensa se nos invita a considerar la notable característica de la cognición humana: *podemos pensar sobre nuestro propio pensamiento*. Todo individuo puede ejecutar actividades cognitivas de orden superior (como tomar decisiones, resolver problemas y hacer planes), y a la par supervisar el pensamiento mientras realiza las actividades anteriores. Podemos observar nuestro propio pensamiento mientras ocurre y decidir cómo dirigirlo.

Con todo, esta dimensión de la cognición es esencial por su papel regulador y evaluador. Por ello, a lo largo de este capítulo se nos ofrecen pautas claras de

aplicabilidad que le permite al educador generar cambios que busquen la enseñanza habitual de la Metacognición.

9.5.2 Tres trampas del pensamiento.

En este discurso teórico se nos ofrece tres instancias que orientaran el curso de un buen monitoreo mental. El primero es *antes* de un desafío de pensamiento; el segundo es *durante* un desafío de pensamiento; el tercero es *después* de un desafío de pensamiento.

a. El riesgo de “antes del pensamiento” tiene lugar cuando la gente se zambulle en un desafío intelectual sin la preparación intelectual adecuada: sin tomarse el tiempo para aclarar la mente, para centrar los pensamientos y visualizar lo que vendrá.

b. El riesgo de “durante el pensamiento” tiene lugar cuando se encara un desafío intelectual sin tener en consideración la idea general: sin tomarse el tiempo para establecer objetivos y criterios, y sin hacer el esfuerzo de detenerse a monitorear cómo está marchando el propio pensamiento. El riesgo lleva a toda una gama de problemas, incluyendo pensamiento limitado, pensamiento unidimensional y pensamiento no imaginativo.

c. El riesgo de “después del pensamiento” tiene lugar cuando, al final de un desafío intelectual, la persona no se da tiempo para reflexionar sobre como anduvo el propio pensamiento. El siempre apresurado currículum escolar, el apuro por cubrir todo el programa siempre nos supera, y rara vez tenemos la posibilidad de dar a nuestros alumnos tiempo para que reflexionen conscientemente sobre el trabajo que acaban de hacer.

9.5.3 ¿Por qué es importante el monitoreo mental?

Los interrogantes planteados por los investigadores encausan la intensión de una necesidad de cambio hacia una cultura de pensamiento, y las distintas estrategias a las que el docente se puede acoger para generar las transformaciones

esperadas. Por lo tanto, los interrogantes evidencian que nada nace de la pura ignorancia, pues si no se supiera nada o no creyese al menos saber algo, ni si quiera podría hacerse preguntas; en consecuencia ¿Qué ganan en concreto los alumnos aprendiendo técnicas de monitoreo mental? ¿De qué forma se desarrollará notablemente su pensamiento?

Para responder estos interrogantes nos acogeremos, por supuesto, a cuatro aspectos importantes planteados para este punto.

El monitoreo mental cultiva el ingenio cognitivo.

Al encarar un problema o dificultad el buen monitor mental se detiene y se pregunta: “¿Qué puedo hacer aquí”? esta técnica ayuda a los alumnos a organizar ingeniosa, independiente y creativamente su pensamiento durante las tareas complejas.

El monitoreo mental fomenta el pensamiento responsable e independiente.

Se hace necesario educar a los niños para que estén en la capacidad de establecer los propios objetivos en vez de seguir irreflexivamente los pasos de otros. La práctica reflexiva del monitoreo mental da a los alumnos las herramientas para convertirse en adultos responsables y capaces de pensar independientemente.

El monitoreo mental fomenta el pensamiento estratégico y la actitud planificadora.

Una táctica fundamental del monitoreo mental es la detenerse momentáneamente en el flujo del propio pensamiento y considerar cómo seguir adelante. Con mucha frecuencia, decidir cómo proceder involucra planificación o toma de decisiones estratégicas.

El monitoreo mental es un aspecto de la inteligencia que se puede aprender.

El monitoreo mental es un sello característico y distintivo de la conciencia humana: una mente que puede hacer de sus propias ideas su objeto de pensamiento es una mente humana. Con base en teorías de Binet, Robert Sternberg y David

Perkins, en un “aula para pensar” se plantea que la capacidad de monitoreo y reflexión sobre el propio pensamiento determinará el nivel de inteligencia con el que un individuo pueda pensar y actuar. En efecto, la habilidad metacognitiva puede mejorarse y podemos afianzar la enseñanza del monitoreo mental, para concluir que la inteligencia es algo que se puede aprender.

9.5.4 Los principios: incorporar el monitoreo mental a la cultura del aula.

El monitoreo mental se puede enseñar, a través del aprovechamiento al máximo las cuatro fuerzas culturales del aula: modelado, explicación, interacción, y realimentación. En orientación estos principios nos presentan las siguientes pautas:

- ✓ **Modelar.** El maestro se exigirá en mostrar a sus alumnos como reflexiona sobre su propio pensamiento, y cómo se guía el mismo para ser un mejor pensador.

- ✓ **Explicar conceptos y prácticas esenciales.** Se hace necesario que el docente implemente en su metodología de clase la explicación abierta a sus alumnos del propósito del monitoreo mental y debe asegurarse de enseñarles sus estrategias y técnicas.

- ✓ **Organizar oportunidades para interacciones alumno/alumno y docente/alumno.** En las discusiones y trabajos grupales se es prioritario asegurar que los alumnos tengan la oportunidad de hablar con otros sobre su pensamiento individual y grupal, y de trabajar juntos para mejorar su metacognición

- ✓ **Asegurarse de que sus alumnos reciban realimentación.** Los docentes a mostrar a sus alumnos que la metacognición es valorada en el aula: critique, estimule y elogie el monitoreo mental de sus alumnos cuando aparezca y organice oportunidades para que los alumnos se realimenten entre ellos sobre su prácticas de monitoreo mental.

9.6 EL ESPÍRITU ESTRATÉGICO

1. Entusiasmo por el pensamiento sistemático.
2. Tendencia a inventar y usar estrategias de pensamiento en respuesta a situaciones desafiantes.

Las estrategias y tácticas de pensamiento son la base para que los estudiantes analicen una estrategia para tomar decisiones, y así actuar correctamente.

9.6.1 ¿Qué es una estrategia de pensamiento?

Una estrategia de pensamiento es un plan explícito y articulado para desarrollar en una situación que implique un desafío intelectual. Ellas están presentes en todas las acciones realizadas por el hombre, son inherentes a todos los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo. Más allá de sus variados y diversos niveles de generalidad, lo que todas estas estrategias tienen en Común es que son procedimientos escalonados y graduales que el pensador ejecuta intencionalmente para alcanzar el objetivo deseado.

9.6.2 ¿Qué es el espíritu estratégico?

Un espíritu estratégico es aquel que: *reconoce un desafío de pensamiento, hace un plan y lo lleva a cabo.*

Los docentes pueden cultivar el espíritu estratégico en sus alumnos ayudándolos a reconocer sus propias reacciones impulsivas o esforzadas ante los desafíos de pensamiento y mostrándoles que existe una forma de pensamiento alternativa.

9.6.3 Bloques de construcción de estrategias

Estos cuatro bloques se pueden usar para construir una estrategia que satisfaga casi cualquier desafío de pensamiento.

Desafío de pensamiento
(construcción)

Paso estratégico (Bloque de

Cuando uno necesita ser claro sobre lo que se está haciendo o a dónde se dirige...	ESTABLECER... el problema, la situación o el (los) objetivo(s)
Cuando uno necesita pensar ampliamente sobre algo.	BUSCAR ideas, opciones, posibilidades, propósitos, características, suposiciones, causas, efectos, preguntas, dimensiones, hipótesis, hechos o interpretaciones.
Cuando uno tiene que evaluar, calificar o decidir algo.	EVALUAR opciones, planes, ideas, teorías o cosas.
Cuando uno tiene que pensar sobre los detalles de algo.	ELABORAR posibilidades, planes, opciones, hipótesis o ideas.

Cuadro 2. Bloques de construcción de estrategias

9.6.4 ¿Por qué es importante el espíritu estratégico?

El pensador verdaderamente versátil es aquel que es capaz de construir, inventar o modificar una estrategia de pensamiento para que satisfaga las demandas específicas y únicas que debe encarar.

Veamos cuatro formas específicas en las que el espíritu estratégico (la inclinación y la capacidad no sólo de usar estrategias, sino también de inventarlas) es importante para los alumnos.

- ✓ **El espíritu estratégico ayuda a los alumnos a combatir los obstáculos para pensar bien: los esfuerzos agotadores pero infructuosos.**

Para lograr caer en equivocaciones por la escogencia de opciones erráticas, el alumno necesita estructurar un plan que lo lleve a buscar ampliamente enfoques alternativos y que lo ayude a monitorear su pensamiento mientras avanza, manteniéndose alerta ante las posibles vías muertas.

- ✓ **El espíritu estratégico energiza el aprendizaje**

Asumir un rol activo frente a los desafíos intelectuales energiza el aprendizaje porque ayuda a los alumnos a indagar en profundidad, creativa e independientemente, en las diversas áreas del conocimiento.

✓ **El espíritu estratégico fomenta el aprendizaje independiente.**

Al construir y usar estrategias de pensamiento, los alumnos se encuentran en situaciones en las que deben planificar por sí mismos el curso de acción que han de tomar y cómo tomarlo. El cultivo del espíritu estratégico en el aula rompe con la noción tradicional de que el conocimiento es algo que el docente “posee” y que el alumno debe recibir pasivamente.

✓ **El espíritu estratégico da muchos réditos en la vida real, particularmente cuando los alumnos se convierten en adultos.**

El espíritu estratégico permitirá que los alumnos cuando estén en una etapa adulta puedan tomar decisiones, resolver problemas y ser, en general, más independientes, creativos y planificadores de su tiempo.

9.7 EL CONOCIMIENTO DE ORDEN SUPERIOR

Ahora en este capítulo miraremos que el conocimiento de orden superior es:

1. Conocimiento y destreza necesarios para resolver problemas y organizar y ejecutar las tareas que integran una disciplina.
2. Conocimiento y dominio de las evidencias y explicaciones de una disciplina.
3. Conocimiento y dominio de la capacidad de descubrimiento e invención en una disciplina.

La educación habitualmente, no ahonda en la manera en que una disciplina opera realmente. No se involucran realmente en el pensamiento científico ni desarrollan una percepción personal sensible de ese tipo de pensamiento.

Existen en todas las disciplinas, aspectos que son más generales que los contenidos convencionales y las habilidades rutinarias, y qué tienen que ver cómo se involucra uno en la disciplina. Los investigadores denominan a estos aspectos “conocimiento de orden superior”.

9.7.1 ¿Qué es el conocimiento de orden superior?

La idea general del conocimiento de orden superior es sencilla: cualquier disciplina consiste en algo más que meros hechos y habilidades. ¿Pero qué significa ese “más”? hay muchas formas de articular la naturaleza del conocimiento de orden

superior. Recientemente, David Perkins, y Rebecca Simmons propusieron un esquema que distingue tres niveles de conocimiento de orden superior en una disciplina, más allá del conocido nivel de los “contenidos”

9.7.2 Nivel de resolución de problemas.

Aquí tenemos el conocimiento y la pericia en la realización de las tareas y los problemas típicos de una disciplina.

9.7.3 Nivel de las evidencias.

El nivel de las evidencias tiene que ver con el conocimiento y el dominio de las evidencias y las explicaciones en una disciplina. Toda disciplina tiene formas características de justificar y explicar las cosas.

9.7.4 Nivel de la investigación.

El nivel de la investigación está relacionado con los procedimientos investigativos de una disciplina. ¿Cómo se hace historia? ¿Cómo son las buenas preguntas?

El nivel de la investigación se basa en el de las evidencias, va más allá de la justificación y la explicación, e incluye la búsqueda de preguntas y la construcción de temas y teorías.

9.7.5 ¿Por qué es importante el conocimiento de orden superior?

El conocimiento de orden superior requiere ser implementado por estas tres razones fundamentales.

a. El conocimiento de orden superior no ha recibido la atención que merece en la enseñanza convencional.

La mayor parte de la educación se da en el nivel de los “contenidos” y se centra en los hechos, algoritmos y habilidades de la disciplina en cuestión.

b. El conocimiento de orden superior es la clave para lograr una verdadera comprensión y un compromiso personal con una disciplina.

El conocimiento de orden superior es de importancia suprema para la verdadera comprensión y compromiso con una disciplina. Los alumnos no asumen una acción superior mental de profundidad frente a los procesos intelectuales y se reafirman como agente pasivos, es probable que ellos piensen en las materias como simples puñados de hechos y habilidades, en las que hay alguien que sabe las respuestas (los adultos, los docentes, los expertos) y alguien que tiene que aprenderlas.

c. Los alumnos suelen tener concepciones erróneas con respecto al orden superior de las disciplinas, que ponen obstáculos a su progreso.

Es importante prestar atención al conocimiento de orden superior, porque los alumnos ya tienen ideas sobre él, y muchas veces esas ideas los llevan en direcciones equivocadas.

9.8 ENSEÑAR A TRANSFERIR

En las gestiones actuales de excelencia y calidad se ha venido insistiendo sobre la necesidad de articular de manera integral todos los componentes que estructuran la educación. Uno de estos factores es la transdisciplinariedad; muchos subrayan que este mecanismo de afianzamiento posibilita que los estudiantes puedan crear enlace entre un conocimiento y otro, encontrar respuestas sobre un tema en diferentes disciplinas del saber, y poder saber hacer en cualquier dimensión.

9.8.1 Transferir:

1. Adquirir conocimientos en un contexto para luego ponerlos en funcionamiento en otros.
2. Aplicar estrategias y predisposiciones al pensamiento en muchos contextos diferentes.
3. Conectar áreas de conocimiento aparentemente diferentes, viendo cómo una informa a la otra.

La transferencia tiene lugar cada vez que transportamos conocimiento, habilidades, estrategias o predisposiciones de un contexto a otro. Se da siempre que relacionamos un área de conocimiento con otra para ayudarnos a entender un problema.

Si no existiese la transferencia, el aprendizaje humano no tendría la capacidad que tiene para configurar y dar poder a dar nuestras vidas. Por lo tanto, no enseñamos a los niños a leer para que puedan seguir leyendo sus tareas escolares, sino para que puedan leer, en su vida diaria, periódicos para saber que sucede en el mundo, leer documentos en sus profesiones, literatura para su placer, etcétera.

9.8.2 ¿Qué significa enseñar a transferir?

La transferencia es un fenómeno de pensamiento y aprendizaje humanos. Tiene lugar cuando la gente adquiere conocimiento, estrategias, predisposiciones u otras cosas que se pueden aprender en un contexto y aplicar luego en otro. De este modo, los mecanismos del aprendizaje y el pensamiento humanos aprovechan más lo que se aprende de lo que harían de otra forma.

Ahora miremos las diferencias planteadas por Salomón & Perkins entre la “transferencia cercana” y la “transferencia remota”. La transferencia cercana se da cuando la gente aplica lo que ha aprendido en un contexto similar al contexto de aprendizaje. En cambio, la transferencia remota implica relacionar contextos que intuitivamente parecen muy distintas entre sí.

9.8.3 Los “algo”, de “algún modo” y “hacia algún lugar de la transferencia.”

El interrogante a responder es ¿Qué implica enseñar a transferir? Significa organizar la enseñanza de modo que ayude a los alumnos a aprovechar las posibilidades de la transferencia, viendo cómo una cosa se puede aplicar a otra, cómo pueden usar ampliamente lo que están aprendiendo, cómo pueden entender una cosa en función de otra.

Los *algo* son todo lo que los alumnos aprenden que puede transferirse. Por ejemplo:

Los *de algún modo* son todo aquello que los docentes puedan hacer para cultivar la transferencia del aprendizaje.

Los *hacia algún lugar* de la transferencia son las elecciones de los docentes sobre los objetivos de la transferencia: *hacia dónde* transferir. Globalmente hablando, las oportunidades pertenecen a tres categorías.

- La misma materia: la enseñanza casi siempre invita a transferir ideas dentro de la misma materia.
- Diferentes materias: como lo demuestra el actual y bienvenido entusiasmo por la integración de todo el currículum, hay infinidad de oportunidades para relacionar las áreas o asignaturas descubriendo cómo una informa a la otra.

9.8.4 ¿Por qué es importante enseñar a transferir?

La mayor parte de la práctica educativa delata un supuesto erróneo: que la transferencia se ocupa de sí misma. Durante toda su educación, los estudiantes adquieren una variedad de conocimientos y habilidades, pero tanto los docentes como el personal directivo de las escuelas y los propios padres tienden a suponer que los alumnos transportarán lo que aprendan a otros ámbitos.

La transferencia que anhelamos no suele darse de manera espontánea. Los alumnos están llenos de conocimientos y habilidades “inertes”: aprendizaje almacenado en su memoria que no se activa en las circunstancias que resultaría útil. Contrario a lo planteado por algunos psicólogos que han sostenido que la mente humana no está preparada para la transferencia, en estudios de laboratorio se han producido transferencias sustanciales.

Si los educadores queremos que haya transferencia, tenemos que enseñar a transferir. Para lograrlo, debemos conseguir que nuestros alumnos apliquen sus conocimientos y habilidades en diversos contextos.

9.8.5 Los principios: incorporar la transferencia a la cultura del aula

¿Qué exige la enseñanza para la transferencia? ¿Cómo puede un docente saber si esta está prestando la atención debida a la enseñanza para la transferencia, como parte de la construcción de una cultura de pensamiento en el aula?

Veamos algunos principios de aplicación sencilla.

a. Proporcionar modelos.

b. Explique la necesidad de la transferencia, así como las conexiones peculiares, y ayude a sus alumnos a anticipar explicaciones.

c. Interactúe con sus alumnos y proporcióneles actividades para que interactúen entre ellos.

d. Ofrezca realimentación que promueva la transferencia y vuelva a repasar las ideas transferidas.

9.9 LA ARMONIZACIÓN DEL CONJUNTO: DE UN AULA PARA PENSAR A UNA ESCUELA PARA PENSAR

Tal vez soñar...

Todo educador sueña con mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Nos gusta imaginar una escuela en la que todas las aulas sean pujantes culturas de pensamiento, lugares en los que el pensamiento crítico y creativo se valore y estimule desde todos los rincones.

9.9.1 Objetivos del pensamiento.

- **Ser organizado**
- **Ser curioso: observar las cosas interesantes**
- **Ser prolijo al hacer la tabla del clima**
- **Ser paciente**
- **No tener miedo de hacer preguntas**

10. APÉNDICE

La lista para crear en el aula una cultura de pensamiento.

1. Identifique las cosas que ya hace en su clase y que rozan algunas de las seis dimensiones del pensamiento, y construya a partir de ellas, utilizando las cuatro fuerzas culturales.
2. Aprenda durante el proceso. Empiece a experimentar con una dimensión del pensamiento por vez y esté alerta como lo lleva naturalmente hacia otras.
3. Empiece por lo pequeño pero piense en grande.
4. Sea explícito con sus alumnos sobre lo que está intentando hacer: que el cambio cultural sea un esfuerzo conjunto.
5. Cada vez que le sea posible, trabaje conjuntamente con colegas.
6. Trate de usar las dimensiones del pensamiento como puentes entre las diferentes materias.
7. sea audaz: no tema zambullirse y experimentar con actividades centradas en el pensamiento, aun cuando no esté muy seguro de qué hacer.

11. CONSIDERACIÓN TEÓRICA SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Es conveniente que los estudiantes de los distintos programas de licenciatura que conforman la Facultad de Educación entiendan y tomen consciencia de la importancia de participar activa, democrática y críticamente en los Consejos de Facultad, de Programa y de Práctica. Con la asistencia a estos encuentros de socialización, documentación y perfeccionamiento de la formación de los formadores del presente y el futuro se fortalece la participación de los futuros licenciados en las instituciones educativas del sector oficial, preferiblemente; y sector privado, en casos en los que se presenten justificaciones relevantes.

El Comité de Práctica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana considera necesario revisar el Reglamento de Práctica de la Facultad para hacerle algunos ajustes, conducentes a reorientar las PRÁCTICAS EDUCATIVAS como procesos mediante los cuales el futuro profesional de la educación en las diversas especialidades que ofrece la Facultad de Educación, integra, confronta y adapta su preparación académica en el desempeño de la actividad docente e investigativa dentro de una institución educativa formal o no formal permitiéndole incorporarse a la misma, de manera dinámica, crítica y creativa para reconocer su cultura y a la vez poder generar las transformaciones requeridas en esta y en sí mismo. Esta propuesta está en el Consejo de Facultad para su estudio y aprobación, pero la importancia dada a otros asuntos no ha permitido que el documento propuesto siga su trámite adecuado.

De esta forma se concibe la PRÁCTICA EDUCATIVA como un proceso de acción-reflexión e investigación que contempla según las especificidades de cada programa: Micro enseñanza, Social, Docente, Especializada, Comunitaria, Intervención, etc.

La formación actual del profesional de la educación implica el dominio de tres dimensiones interrelacionadas: la humano-social, la pedagógica-investigativa y la disciplinar. Es en la Práctica Educativa donde se dan las condiciones óptimas, para vivenciar de manera holística el rol del educador, por lo cual se justifica su realización, por las siguientes razones:

- La PRÁCTICA EDUCATIVA se constituye en el espacio de contrastación de la teoría con la realidad y permite integrar de manera innovadora elementos científicos, técnicos, comunicativos y metodológicos en procura de la

construcción de sujetos sociales, protagonistas de su propia historia, individual y colectiva.

- Es necesario ofrecer al futuro docente la posibilidad de aplicar los modelos pedagógicos y las técnicas didácticas e investigativas que lo sitúen dentro de la problemática específica de su campo de trabajo, de tal forma que pueda plantear y experimentar alternativas válidas de solución, pertinentes a la realidad y que la beneficien de manera significativa.

Mediante las Prácticas Educativas se pretende que el estudiante:

Construya su identidad profesional docente.

Se convierta en un interlocutor entre su saber disciplinar específico con el entorno y nivel educativo de sus estudiantes.

Experimente en un escenario real su desempeño profesional para que contraste, valore y retroalimente su formación pedagógica, investigativa y disciplinar.

Desarrolle competencias pedagógicas y didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Identifique los valores afectivos, socioculturales y físicos que afectan el aprendizaje en los niños y los adolescentes, con el fin de proponer e implementar estrategias que contribuyan a mejorar este proceso.

Adquiera gradualmente mayor autonomía en su actuación como docente.

Vivencie esta experiencia como una oportunidad para reflexionar sobre su quehacer pedagógico, dándole a conocer la evaluación de su actuación dentro del ámbito escolar y presentándole críticas constructivas de la misma, tendientes a generar una actitud de crecimiento permanente.

Genere con la comunidad educativa procesos de transformación de la realidad educativa, fruto del quehacer pedagógico e investigativo en la institución educativa donde desarrolla su práctica.¹⁹

Es así como se define la Práctica Educativa, sus fines, logros, equilibrios y proyecciones que logran nutrir al estudiante de las diferentes especialidades que componen la Facultad. A partir de este ordenamiento y con tal de afianzar las

¹⁹ REFLEXIONES PEDAGÓGICAS, Órgano de difusión del Comité de Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación. Neiva, diciembre de 2009. Edición No. 16. P. 4

relaciones de realimentación dado entre los diferentes programas que componen El Comité de Práctica de la Facultad, el Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, se circunscribe con una petición legal y normativa que influye notoriamente en la organización de la acción docente de los practicantes en los grados de básica primaria, básica secundaria y media. Es este documento el que permite solidificar y fundamentar el derecho de los estudiantes a ser acompañados profesional, técnica, conceptual, didáctica y moralmente en los centros de práctica.

El Reglamento de Práctica Pedagógica Integral²⁰, denomina la Práctica Pedagógica Integral al conjunto de acciones mediante las cuales el aspirante a ser profesional de la Educación en el Área de Humanidades-Lengua Castellana, se incorpora a una institución educativa como maestro y en especial como docente de Lengua Castellana con el fin de complementar su formación y su práctica. Esta etapa involucra las siguientes acciones:

- a. Elaboración del Proyecto de Práctica: éste se define como una propuesta pedagógica pensada y planeada para ser desarrollada durante el cumplimiento de la práctica.
- b. Acción Docente: corresponde al ejercicio docente de la Lengua Castellana en el nivel de la primaria y en el de la secundaria. Implica la planeación semanal de las clases y su desarrollo.
- c. Actividad Complementaria o de Proyección Social: es una acción ligada a la especialidad de su formación que le permite a los practicantes realizar una actividad de extensión o proyección en la comunidad educativa a la cual pertenece el centro de practica o en otras comunidades que requieren de la acción educativa y social de los practicantes del Programa de Lengua Castellana.
- d. Elaboración de una Reflexión Pedagógica: que puede ser un artículo o un ensayo que le permita a los practicantes plantear por escrito una reflexión a partir del ejercicio de su práctica docente.
- e. Asistencia y Participación en las Asesorías Semanales, socializaciones periódicas con el grupo de practicantes y asesores, talleres y charlas complementarias a su formación y evaluaciones periódicas.
- f. Elaboración del Informe Final de Práctica: el cual servirá de base para la socialización y evaluación finales

²⁰ REGLAMENTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL. PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.NEIVA.2007

11.1 JUSTIFICACIÓN

El conocimiento por sí solo no transforma la realidad; se hace necesario entonces que la formación recibida a través de los diferentes semestres se convierta en práctica vivencial para que la docencia de la Lengua Castellana ejercida por los practicantes del programa sea cada vez de mayor calidad.

Las pasantías realizadas desde las Didácticas I, II, III han ido acercando gradualmente a los estudiantes del programa al campo real del ejercicio docente de la Lengua Castellana; sin embargo, la Práctica Pedagógica Integral constituye el mejor espacio para culminar la formación teórico-práctica a nivel de pregrado en Educación Básica y Media con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

11.2 OBJETIVOS

En consecuencia con el plan curricular orientado a la formación de un docente integral, con valores humanos y fundamentados en el saber teórico, en el saber hacer y en el saber ser, la Práctica Pedagógica Integral del Programa de Humanidades-Lengua Castellana, se propone:

a. Ofrecer al futuro docente el espacio para que vivencie en el campo real de su desempeño profesional, las situaciones variadas que le permitan demostrar su calidad humana, el ejercicio de la pedagogía, el dominio teórico sobre la lingüística y la literatura y la búsqueda y creación de las estrategias didácticas asertivas en el desarrollo de sus clases.

b. Interactuar en la comunidad educativa de forma respetuosa, dinámica, crítica, propositiva y creativa, como ejercicio continuado de su formación.

11.3 ESTRUCTURA

Comprende dos períodos semestrales que corresponden a la Práctica Pedagógica Integral I y a la Práctica Pedagógica Integral II, respectivamente. Una de las dos se realiza en primaria (4 o 5 grado; eventualmente en 3 grado, si el practicante es bachiller pedagógico) y la otra secundaria. No tienen un orden preestablecido.

Son secuenciales porque se consideran un proceso durante el cual se identifican aciertos y también las dificultades que deben superarse; la primera práctica debe ser muy buena y la segunda excelente. Para cada semestre, el Comité de Práctica asignará un asesor por estudiante practicante.

11.4 REQUISITOS

Para inscribir y cursar las Prácticas Pedagógicas Integrales los estudiantes deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Estar matriculado como estudiante del Programa de Humanidades, Lengua Castellana
- b. Haber aprobado todos los cursos correspondientes al componente básico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana
- c. Tener disponibilidad para asumir las responsabilidades que implican la Práctica Pedagógica Integral
- d. Tener las condiciones físicas y psicológicas que permitan realizar las Prácticas Integrales con entusiasmo, cumplimiento y calidad.

11.5 LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES

Se denomina practicante al estudiante que ha cumplido con todos los requisitos específicos del Programa para realizar la Práctica Pedagógica Integral, está matriculado, ha inscrito la práctica y está desarrollando las actividades pertinentes a la misma.

11.6 DEBERES DEL PRÁCTICANTE

- a. Presentarse oportunamente y participar en las actividades del seminario de inducción y en las reuniones establecidas por el Comité de Práctica del Programa
- b. Cumplir puntualmente con el calendario de actividades establecidas para el desarrollo de la Práctica Pedagógica en el semestre respectivo.

- c. Mantener una excelente comunicación con su cooperador y asesor.
- d. Elaborar y desarrollar adecuadamente los planes de clase, presentándolos anticipadamente, según las exigencias establecidas por el Comité de Práctica
- e. Mantener una adecuada presentación personal durante su permanencia en el centro de práctica.
- f. Actuar de acuerdo con los principios éticos y morales inherentes al ejercicio de la profesión docente.
- g. Participar en las actividades propias de la institución como reuniones de profesores, reuniones con padres de familia, actividades culturales, entre otras.

11.7 DERECHOS DEL PRACTICANTE

- a. Recibir la asesoría y orientación necesaria para el desempeño de su labor como practicante.
- b. solicitar la cancelación de la Práctica Pedagógica por enfermedad u otra causa de fuerza mayor.
- c. solicitar al asesor o coordinador de práctica el estudio de las situaciones que pueden afectar el normal desarrollo de la práctica, preferiblemente con el concepto escrito del cooperador.
- d. Presentar los descargos a que haya lugar y el recurso de reposición ante el Comité de Práctica cuando sea sancionado y apelar al organismo académico inmediatamente superior, cuando el recurso de reposición sea negado.
- e. Todos los derechos contemplados en el manual de convivencia de la Universidad Surcolombiana.

11.8 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL

La evaluación de la Práctica Pedagógica Integral en el Programa de Educación con Énfasis en Humanidades -Lengua Castellana, se concibe como un proceso permanente y holístico de cada una de las acciones enunciadas en el reglamento de práctica. Busca identificar las dificultades presentadas durante el desarrollo de cada una de ellas, con el fin de trazar estrategias oportunas y adecuadas para superarlas; identificar los mejores logros para difundirlos entre el grupo de

practicantes, asesores y cooperadores como estímulo y reconocimiento a sus gestores y como ejemplos que puedan enriquecer futuras experiencias.

La evaluación cualitativa será la base para evaluar también cuantitativamente a los practicantes.

11.8.1 Nota final de práctica

Los asesores son los que deben dar la nota final de práctica de cada uno de sus asesorados. Para ello tendrán en cuenta las evaluaciones periódicas realizadas durante el semestre junto con los cooperadores y practicantes; las socializaciones de experiencias de práctica vividas en cada una de las instituciones educativas y los registros escritos de las visitas semanales a cada practicante en su respectivo docente.

11.8.2 Sustentación.

Al finalizar la práctica de cada semestre el Comité se reúne para que cada asesor sustente las notas de sus asesorados. De esta manera se busca una mayor equidad y objetividad en la evaluación. En esta misma reunión se elige el mejor practicante de cada nivel de práctica.

11.8.3 Evaluación final.

La evaluación final cuantitativa de la Práctica se escoge a la escala numérica adoptada por la Universidad Surcolombiana para las asignaturas, es decir, de 0.0 a 5.0²¹

²¹ REGLAMENTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL. PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. NEIVA. 2007

12. EL PENSAMIENTO DE LOS PRACTICANTES FRENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PROFESIONAL

12.1 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS POR LOS PRACTICANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

He decidido recoger las voces de los estudiantes practicantes del año 2009, para que a través de las reflexiones que en su momento ellos hicieron para “Reflexiones pedagógicas”, Órgano de difusión de la Facultad de Educación, los lectores de esta monografía comprendan que la problemática aquí identificada es una dificultad real, local, regional, y si ser pretensioso nacional.

El resultado de recoger estas voces heterogéneas es la oportunidad valiosa de volver a constituir un espacio de reflexión y recuperación de memorias, y lo más importante para este trabajo de monografía, destacar las falencias que ofrecen el sector educativo y la comunidad educativa al practicante, y también el deseo de insertar en el aula estrategias de aprendizaje. Quiere decir esto, que las voces que aquí se condensaran y sistematizaran, me permite apoyarme de otras visiones para aproximar con fundamento a los lectores a la real escuela con el fin de advertir las condiciones en las que labora hoy y, además, observar cómo se está enfrentando los impactos referidos al formar sus alumnos y alumnas.

A su vez, dejar planteado los retos que tenemos los maestros y maestras para propiciar que nuestras muchachas y muchachos crezcan como personas, estudiantes y ciudadano en un mundo globalizado y alienado.

12.1.1 La locura como derecho fundamental y necesario en la educación colombiana

Diana Marcela Polo Bautista
Programa de Matemáticas

“Los locos abren los caminos que más tardan recorren los cuerdos”. Este mensaje me llevó a pensar en la situación que afronta la educación colombiana actualmente... Tiene como factor común el facilismo y como único objetivo

patrocinar la mediocridad, haciendo que la sociedad colombiana sea pasiva y rutinaria. Lo lamentable es ver como nosotros los educandos aceptamos tal hecho de manera placentera, resignados a seguir el camino más placentero, nunca nos atrevemos a explorar nuevos senderos simplemente porque no tenemos espíritu de aventureros y por lo tanto nos conformamos repitiendo lo que un Einstein, Newton o Shakespeare.

...Probablemente al Estado burocrático de Colombia no le conviene que la educación incentive esa chispa de locura que necesitamos para dejar a tras la sociedad llena de rutinas y ruinas, transformándola en una sociedad innovadora, donde la palabra progreso encierra a todos y no a unos cuantos...Debemos concientizarnos como futuros maestros y reconocer que todo está en nuestras manos, que es nuestra responsabilidad incentivar esa chispa de locura que tanto necesitan nuestros jóvenes para cambiar la historia...que cultivemos en los estudiantes la capacidad de asombro como la de un niño y así fomentar la investigación si lo que se quiere es aprender para la vida.

12.1.2 Educación, ¿variable dependiente?

Magnolia Hernández Canacue
Programa de Matemáticas

Siendo la escuela laboratorio de todo profesor y el medio para que los niños resuelvan problemas que se le han de presentar en la vida, nos encontramos con que el educando aprende a resolver en muy bajo grado solo problemas en abstracto.... El interés por aprender, epicentro de la discusión, el alumno debe sentirse motivado por los problemas e intentar resolverlos por sí mismos, utilizando todos los recursos a su alcance...Los conocimientos deben adquirirse por la curiosidad del niño y no por la presión de los que los rodea... Existe un gran número de profesores que aún persisten en enseñar de la forma tradicional, en donde las clases se centran en un tablero y un número de niños que solo copian, haciendo de esta manera mucho más difícil la laborar que muchos maestros como yo pretendemos desarrollar.

El aprendizaje de los niños se limita a desarrollar ejercicios, perdiendo así la posibilidad de aplicar sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, relacionar contenidos de aprendizaje con experiencias cotidianas y representar la realidad. Un segundo inconveniente es el comportamiento de los niños, como profesores podemos plasmar clases en un cuaderno, excelentes actividades lúdicas, podemos llegar con todos los materiales, todas las ganas, pero al dar un paso dentro del salón todo se empieza

a perder porque el comportamiento es desfavorable y agotador, tanto que sin querer empezamos a caer en el tradicionalismo, y es precisamente nuestro reto, no llegar a tal punto.

En el desarrollo de mis actividades he llevado talleres y evaluaciones en las cuales les planteó una serie de situaciones que deben tratar de solucionar, pero no he terminado ni de entregar las hojas, cuando están preguntado ¿Qué tengo que hacer una suma o una resta? ¿ Hay que leer esto para resolverlo? A los alumnos no les interesa lo que tienen en sus manos, les hace falta disposición al menos para leer. En fin, al niño al desarrollar su imagen de “yo no sé” “yo no puedo,” aumenta su barrera de aprendizaje hasta producir un verdadero problema.

Maestros: estamos solos en esto. Los padres de familia no apoyan la labor educativa, no logran comprender que la formación de sus hijos es un trabajo en conjunto que depende de los maestros, padres y sociedad. Sociedad permeada de drogadicción, el tabaco, el alcoholismo, la prostitución, la violencia. Los niños no ven el estudio como una forma de salir adelante, de superarse sino un martirio, una perdedera de tiempo. Por lo tanto, no hay recetas fáciles para ayudar a aprender, pero debemos convertir nuestros salones de clases en un verdadero laboratorio, en donde apliquemos estrategias que faciliten nuestra labor.

12.1.3 Escuela de padres una herramienta educativa para la familia-escuela

Andrés González García
Isabel Cristina Alarcón
Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil

...Los padres son quienes desde el hogar y creando un puente de comunicación entre ellos y los maestros de sus hijos, ayudan a fortalecer las bases de la educación de sus hijos; debemos saber que la escuela de padres se constituye en un espacio de diálogo, discusión e intercambio de experiencias que permite apropiarse de herramientas para afrontar los retos que trae consigo la paternidad.

La educación actual ha considerado de gran impacto la Escuela de Padres para la formación de los niños y adolescentes, de los padres y de la familia como primera institución de la sociedad. Aunque hay notoria escasez de orientación frente a ciertas situaciones que vive la familia de hoy; faltan guías prácticas que ayuden a

los padres a dirigir de manera correcta la tarea de educar a sus hijos; no se cuenta con mecanismos y actividades que permita a los padres compartir experiencias con otros de manera que se propicien interacciones por medio de las cuales se favorezca su crecimiento y se mejore la calidad de las interacciones.

Nosotras como estudiantes de último semestre de en Licenciatura en Pedagogía Infantil y cursante de la práctica social en el colegio Reinaldo Matiz crearemos y pondremos en marcha la escuela de padres “Escuela de padres creciendo en familia”. Esta propuesta surge después de un análisis a la población estudiantil, pues se ha detectado que la institución educativa se hace necesario la creación y funcionamiento de dicha escuela para que los padres estén más en contacto y enterados de lo que sucede en el ámbito escolar de sus hijos. Y para que de esta forma vean que el trabajo educativo de los estudiantes es un trabajo en equipo y no la responsabilidad única de los docentes.

12.1.4 Violencia en las aulas de clase

Yenifer Lizeth Solano Dagua
Humanidades, Lengua Castellana

Una de las principales preocupaciones de los docentes en las instituciones ha sido la indisciplina escolar. Por eso, el profesor dedica todo su esfuerzo a velar por el cumplimiento de las normas, por el mantenimiento del orden, por hacer que en su clase prime el respeto entre sus estudiantes. Realmente, la Institución Educativa donde realicé mi Práctica Pedagógica II, presenta muchos problemas de sana convivencia; no es un lugar de encuentro donde los estudiantes se acogen, aceptan y respetan, por el contrario, es un espacio delimitado por un aula de clase en la cual el alumno debe permanecer la mayor parte de su tiempo y en la que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza adecuado a los alumnos. Todo esto unido al abandono de los padres de familia de sus obligaciones educativas con los hijos; la desmotivación de los alumnos y la excesiva flexibilidad de las directivas del centro escolar a la hora de implementar sanciones a los estudiantes que rompen con las normas de sana convivencia, es el reflejo de una sociedad escindida en donde la brecha socioeconómica es también afectiva, de desencanto y rebeldía.

Con este panorama de conflictividad, indisciplina y violencia escolar, me encontré a la hora de empezar mi segunda práctica pedagógica. Al conocer mi grupo de trabajo me di cuenta que se presentaban algunas conductas como insultos y

agresiones físicas sobre todo en mayor incidencia por parte de las chicas hacia los jóvenes. Partiendo de la necesidad de cambiar estas conductas repetitivas decidí proponerles un pacto de no agresión en el aula, apoyándome en la lectura de enseñanza de valores que se venían realizando con uno de los proyectos de práctica llamado “Cinco minutos para leer cinco minutos para soñar”. A través de él se educa en valores, en producir en los estudiantes comportamientos que garanticen una sana convivencia entre estudiantes profesores y practicantes.

Tomando la violencia escolar como punto de partida, me parece necesario actuar conjuntamente para la reconstrucción de la convivencia en el aula de clase a través de desarrollo y fomento del diálogo, educación en valores, autocontrol emocional. El tratamiento de la violencia escolar requiere de la participación de la familia y la sociedad; también la incorporación de proyectos de lectura y talleres en valores que integren a la comunidad escolar con la familia; en definitiva una educación en valores y sana convivencia

12.1.5 De la escuela a la sociedad: buscando nuevos hombres para ella

Huber Mauricio Perdomo
Programa de Educación Física

Para adquirir una experiencia se requiere de la interacción con los estudiantes y estar dentro del ámbito escolar. Como nuevos educadores debemos aportar a las nuevas generaciones una escuela digna para ellos, ya que en los últimos años se han entorpecido valores, costumbres y tradiciones culturales. Por tal motivo surgen interrogantes importantes ¿Qué niños son los que la escuela recibe y convierte en ciudadanos útiles para nuestra sociedad? ¿Qué estamos aportándoles nosotros como nuevos educadores a estos nuevos niños que en el mañana serán la base de nuestra sociedad?

La escuela busca dejar de lado la importancia de la Educación física y solo se limita a hacer una clase en la que el estudiante hace lo que quiere y no se tiene quién la dirija. Como consecuencia, niños en secundaria con problemas cognitivos, de urbanidad e higiene, principalmente en escuelas públicas, sumando también la poca riqueza motriz. La situación que vive hoy la educación física en las escuelas donde no hay profesor sabiendo que deberían tener uno, pues es un área obligatoria y de mucho cuidado para la formación del ciudadano; además la

poca implementación, el poco espacio para hacer la clase, las pocas zonas verdes y el poco interés del Estado por solucionar esta situación.

La escuela se encuentra afectada por la falta de entusiasmo, de amor hacia la escuela; pienso que es de donde se debería empezar a transformar la sociedad, la cual se encuentra en descomposición por falta de oportunidades, porque muchos niños no llegan a ella y se quedan en el camino de la pobreza. De acuerdo a mis preguntas planteadas, estamos convirtiendo la sociedad en una masa de inertes incapaces de sentir, pensar, transformar y construir el país soñado lejos de la violencia, de la falta de fe, de la intolerancia, que seamos incapaces de destruir al otro y que la sociedad florezca por unos ciudadanos buenos, los cuales fueron educados y transformados desde la escuela.

La escuela y la Educación Física como parte fundamental de ella debe ser la transformadora de estos hábitos, debe crear conciencia en las nuevas generaciones, ser un instrumento que transmita la importancia de estos para una ciudad mejor, para tener los hombres del mañana soñados. Debe ser una Educación Física que luche contra el sedentarismo y contra el estrés de las clases populares, de los vicios del alcoholismo, de la miseria causada por la falta de educación y las epidemias mundiales.

12.1.6 Una huella en el camino

Vayron Leandro Blanco
Práctica Pedagógica Integrada II
Humanidades, Lengua Castellana

El maestro es un constructor de patria. Los antecedentes de la realidad colombiana han hecho del proceso de formación un reto. Años de violencia, de desigualdad, de interés por lo bélico más que por lo cultural ha dejado secuelas en el aula de clase, nublando el objetivo principal de la educación: formar seres que contribuyan al desarrollo de un país y que fortalezcan su identidad y las formas de convivencia. Nuestros niños y niñas desconocen su historia, ignoran los hechos que han engendrado el país en que conviven. La realidad de nuestro país va por un camino y la educación por otro, generando un justificable desinterés y una actitud pasiva de nuestros educandos ante las condiciones de deterioro de nuestra región.

Los gobernantes de turno proyectan revoluciones educativas y se proponen planes educacionales utópicos y se alardea con cobertura y calidad cuando se hacina cuarenta y cinco estudiantes en un aula adecuada para quince, cuando las bibliotecas manejan una bibliografía mínima, cuando en una pequeña sala de tecnología cuatro niños tienen que compartir un computador.

Una Ministra fiel impulsadora del neoliberalismo que proyecta la disminución de administrativos y profesores, recargándolos de responsabilidades y atribuyéndoles injustamente la falta de calidad. En las escuelas ya no hay vigilantes ni porteros, si acaso una encargada de servicios generales, que junto con los maestros son multifuncionales.

El Centro Docente Eliseo Cabrera carece de una biblioteca y de espacios apropiados para la lectura; las zonas recreativas internas son reducidas; tienen una sala con computadores pero los niños deben trabajar en ellos, de a dos por computador... Aprendí que el niño más inquieto de mi clase tenía que salir corriendo a penas sonaba la campana para ayudarlo en el trabajo a su mamá vendiendo frutos en el centro; que la mayoría viven en suburbios de la ciudad; que sus padres carecen de niveles de estudios avanzados, además tener que trabajar todo el día dejando sus hijos al cuidado de sus abuelos y en circunstancias extremas, al cuidado de ellos mismos.

La realidad resulta más desalentadora porque el distanciamiento de padres e hijos ha hecho que el proceso de formación se trunque, en la medida en que el maestro, si bien tiene el deber de hacer que el educando interiorice valores éticos a la par que comprende y significa elementos teóricos prácticos, son los padres quienes complementan los procesos educativos; promoviendo actitudes y hábitos fundamentados en valores.

12.2 CONOCIENDO LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE SEMESTRE B DE 2010

A partir de la visión de los practicantes del año 2009, decidí pertinente caracterizar, someramente, a través de categorías de análisis, la acción docente de 18 estudiantes practicantes del Semestre B de 2010, de Lengua Castellana. Se indaga su acción docente y desempeños para hacer un análisis de la dimensión personal, intersubjetiva, formativa, conceptual, metodológica.

Para conocer el desenvolvimiento de los practicantes les aplique la siguiente encuesta

1. La forma habitual de organizar a los estudiantes en el aula de clases es
 - a. Individualizada
 - b. En círculo y/o colectivos de trabajo
 - c. por filas, separados y en orden
 - d. personalizada por experiencias y proyectos

2. Los materiales educativos que usted utiliza con mayor frecuencia son elaborados:
 - a. Por usted mismo
 - b. Con estudiantes y docentes
 - c. Por expertos (editoriales, creadores de software y videos)
 - d. Por los estudiantes.

3. Cuando un estudiante llega con una duda sobre un tema, normalmente usted como docente
 - a. Le responde la pregunta
 - b. Le suministra una guía para que ubique la información
 - c. Le indaga sobre la información que tiene y le propone estrategias para que encuentre la respuesta
 - d. Comparte con los estudiantes la duda y construyen colectivamente la respuesta.

4. Para las clases con los estudiantes habitualmente usted utiliza como metodología de enseñanza
 - a. Exposición verbal o conferencia por parte del docente
 - b. Trabajo en grupos para el estudio y/o intervención de problemas del contexto
 - c. Seguimiento de materiales a través de software, guías, libros o módulos con la guía del instructor
 - d. Realización de experiencias y actividades

5. En la evaluación de los estudiantes usted generalmente tiene en cuenta
 - a. El avance en los procesos cognitivos del estudiante
 - b. La precisión y destreza en actividades y operaciones concretas
 - c. El dominio de los temas y teorías desarrollados en clase
 - d. La capacidad de reflexión y acción sobre situaciones reales

6. Cuando explica un tema y un estudiante le manifiesta no entender, la mayoría de las veces usted

- a. Explica nuevamente con otros ejemplos
 - b. Investiga sobre las dificultades que tiene el estudiante para entender el tema
 - c. La plantea al grupo para que en conjunto resuelva la pregunta
 - d. Sugiere una fuente para que el estudiante indague por su propia cuenta
7. Usted como docente ve la mayoría de las veces al estudiante como
- a. Una persona que está allí para aprender
 - b. Un sujeto que construye conocimiento con otros
 - c. Una persona que debe aprender lo determinado en los programas oficiales
 - d. Un sujeto activo que construye su conocimiento
8. La relación con los estudiantes en su aula de clase, se caracteriza por ser
- a. De disciplina y orden para poder avanzar en el desarrollo del programa
 - b. De reconocimiento tanto del docente como de los estudiantes, pues aprendemos juntos
 - c. De instrumentos en donde el docente indica las actividades y los estudiantes las siguen
 - d. De trabajo personalizado y por proyectos
9. Cuando asigna un trabajo a los estudiantes, su principal objetivo es
- a. Que desarrollen los contenidos del área
 - b. Que apliquen el conocimiento en la solución de problemas de la realidad
 - c. Que desarrollen habilidades cognitivas del área
 - d. Que pongan en práctica lo aprendido en clase
10. Usted concibe los contenidos de su área como
- a. Conocimientos programados para que los estudiantes cumplan con un logro de su área
 - b. Herramientas conceptuales para generar consensos y transformar la realidad
 - c. Conceptos para desarrollar las estructuras mentales
 - d. Saberes disciplinares y/o científicos que el estudiante debe aprender
11. Para mantener el interés de sus estudiantes por su área, frecuentemente usted:
- a. Anima la participación colectiva en la solución del problema

- b. Estimula el desempeño del estudiante a través de las calificaciones
 - c. Presenta situaciones hipotéticas que susciten la reflexión en el estudiante
 - d. Promueve la competencia entre los estudiantes para destacar los sobresalientes.
12. Las competencias que busca desarrollar en sus estudiantes, se enfocan generalmente en
- a. El manejo de habilidades y destrezas
 - b. El dominio de teorías y conceptos
 - c. La aptitud para la solución de problemas
 - d. La capacidad para actuar y transformar el contexto
13. Usted enseña para que los estudiantes
- a. Se preparen para continuar con sus estudios superiores
 - b. Adquieran saberes para ampliar su bagaje cultural
 - c. Desarrollen habilidades para su desempeño laboral
 - d. Construyan su proyecto de vida
14. En la orientación de sus estudiantes, usted privilegia
- a. La formación de valores espirituales y religiosos
 - b. La formación de valores ciudadanos
 - c. La formación de valores científicos y académicos
 - d. La formación de valores personales/útiles a la sociedad/eficientes/para la productividad
15. Usted tiene a concebir el saber pedagógico como
- a. Un saber objetivo determinado por procedimientos metodológicos
 - b. Un saber que orienta su práctica
 - c. Un conjunto de saberes del área sistematizadas en el currículo
 - d. Un hecho social, donde usted comunica unos saberes culturales a sus estudiantes
16. Ante un grupo de estudiantes con condiciones socioeconómicas precarias que limitan su labor docente, usted
- a. Reflexionaría la situación y buscaría alternativas para enseñar
 - b. Seguiría el transcurso de sus actividades académicas
 - c. Consideraría que es un obstáculo y que va más allá de su labor docente hallarle solución

d. Haría lo que está a su alcance, pues es algo normal en su contexto.

A partir de estas preguntas se mira la racionalidad técnico instrumental y la racionalidad crítico hermenéutica de los practicantes. Primero defino cada una de ellas, para luego a partir de estas categorías analizar las respuestas de los dieciséis practicantes.

12.2.1 Racionalidad técnico instrumental

12.2.1.1 Categoría personal: el docente es un ejecutor de teorías a partir de la programación curricular, es un reproductor de teorías, donde él no se visualiza como actor que construye significados. Es un sujeto que piensa que su enseñanza es neutral, ya que únicamente se limita a transmitir los contenidos de la manera más objetiva.

12.2.1.2 Categoría intersubjetiva: el docente cree que el estudiante es un sujeto pasivo, un receptor de teorías simplemente. La relación con el estudiante es vertical, el docente es directivo, tiene el conocimiento e impone su autoridad mediado por el poder que le da la institución. Los estudiantes, “como tienen una inteligencia normal”, están en la capacidad de aprender todo lo que se le enseña; así mismo los procesos de aprendizaje son homogéneos, es decir, todos aprenden de la misma manera, los aprendizajes son mecánicos y formales.

12.2.1.3 Categoría formativa: el docente parte de la opinión de que en los contenidos va implícito el proceso formativo, en este sentido formar se reduce a informar al estudiante de teorías. El propósito está en transmitir el saber disciplinar y se centra en los programas que permita reproducir fielmente la información.

Categoría conceptual: prevalece la idea en el docente que los contenidos conceptuales y procedimentales son fundamentales, esto obedece a la creencia positivista que enfatiza en la importancia del conocimiento científico sobre cualquier otro saber. Los contenidos actitudinales se dan mínimamente. el docente se limita a elaborar un parcelador basado en el saber específico y estructurado en un currículo, dejando de lado todo valor que no haga referencia al conocimiento científico.

12.2.1.4 Categoría metodológica: se fundamenta en métodos heteroestructurantes²², en los cuales el docente posee los saberes que va enseñar

²² NOT, Louis. Las Pedagogías del conocimiento. F.C.E. Bogotá.1994. P 27

y el estudiante es un simple receptor. Es un hacer más instrumental y conceptual, ya que se busca es la eficiencia en la ejecución de los contenidos, en ese sentido, prevalecen “maneras de dictar clase” así como métodos de enseñanza visualizados desde la eficiencia técnica para ser transmitidos. La práctica se convierte entonces en una actividad programada a partir de secuencias y técnicas de enseñanza determinadas por las condiciones del saber específico, de modo que hay prioridad a la explicación verbal o visual de un tema siguiendo generalmente una guía y/o texto escolar, por eso es importante que el estudiante tome apuntes, se revisen y el profesor haga examen de ellos

12.2.2 Racionalidad crítico-hermenéutica

12.2.2.1 Categoría personal: el docente es un actor que construye significados a partir de sus esquemas de acción²³ en la que se manifiestan sus creencias, valoraciones e intereses, así como aquel saber cotidiano que nutre y le da sentido al saber disciplinar y pedagógico. Es un docente autónomo en su práctica, que posee un pensamiento práctico para solucionar situaciones problemáticas, así como una claridad con los propósitos de la educación y de su rol como maestro. Es un actor social que valida el conocimiento con los otros, esto involucra el contexto como un elemento imprescindible para negociar significados y lograr acuerdos a través del diálogo.

12.2.2.2 Categoría intersubjetiva: la interacción docente-estudiante está mediada a partir de las construcciones que elaboran los actores con el conocimiento, es una interacción donde el docente reconoce al estudiante como sujeto activo, que desarrolla sus capacidades en el manejo de competencias y habilidades cognitivas. El docente debe tener en cuenta que el aprendizaje del estudiante se articula con lo que él ya sabe hacer y las estrategias que emplea. Aprender significa desprenderse de los saberes anteriores y esto lo hace si encuentra un asidero-aquello a lo que a uno lo inspira-que le brinde un mínimo de seguridad.

12.2.2.3 Categoría formativa: el docente sabe que en la enseñanza de contenidos va implícito un conjunto de intereses de los actores, por eso el proceso formativo, debe realizarse conscientemente, es decir, el docente debe saber negociar con los intereses personales de los estudiantes para alcanzar el fin propuesto.

²³ FERREYRA H; PEDRAZZI G. Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Noveduc. Buenos Aires, 2007 P. 51

La finalidad es que los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. “Coraje cívico” significa que los estudiantes son participes de sus procesos de aprendizaje, deben aprender a pensar críticamente para apropiarse de su historia; también debe aprender a ver, identificar y reconocer qué valores son indispensables para la “reproducción humana”

12.2.2.4 Categoría conceptual: el conocimiento es un proceso personal compuesto por un sistema de significados experienciales con el cual el educando hace lectura del medio, y dirige su comportamiento de acuerdo a sus intereses.

La categoría conceptual se da en la tensión dialéctica entre teoría y práctica a partir de la reflexión dada entre el docente y los estudiantes, dicha reflexión se da “en” y “sobre” la acción del docente con el fin de generar un cambio social a través del empoderamiento de los actores. El conocimiento es el resultado de la interacción de los puntos de vista de los actores desde el contexto histórico-cultural en el que están.

12.2.2.5 Categoría metodológica: se realiza a partir de actividades encaminadas a activar los saberes previos de los estudiantes con el fin de establecer un puente entre los saberes del estudiante y el saber disciplinar. En este sentido los contenidos son herramientas para desarrollar en el sujeto las estrategias y habilidades adecuadas que respondan los desajustes o conflictos generados por el medio.

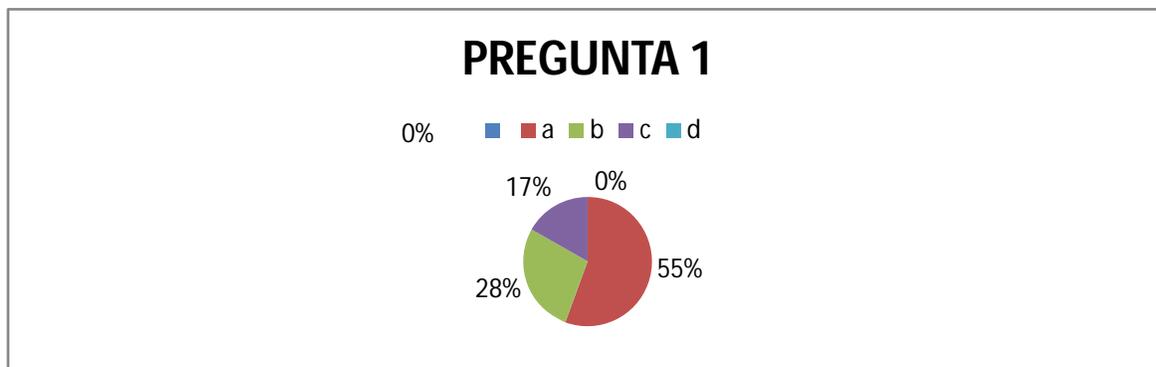
La actividad de clase se realiza a partir de una didáctica que se fundamenta en una teoría pedagógica que pretende hacer explícitos los propósitos educativos generales y específicos, a través de actividades que propician el desarrollo del pensamiento complejo.

12.3 LA INTENCIONALIDAD DE LAS PREGUNTAS Y ANÁLISIS A SUS RESPUESTAS

Aquí esta descrito la intención de cada pregunta, qué es lo que busca saber, qué se propone al formularse. Y hace referencia a la categoría que pertenece cada pregunta

Categoría metodológica

12.3.1 Pregunta 1



Cuadro 3. Categoría metodológica, pregunta 1.

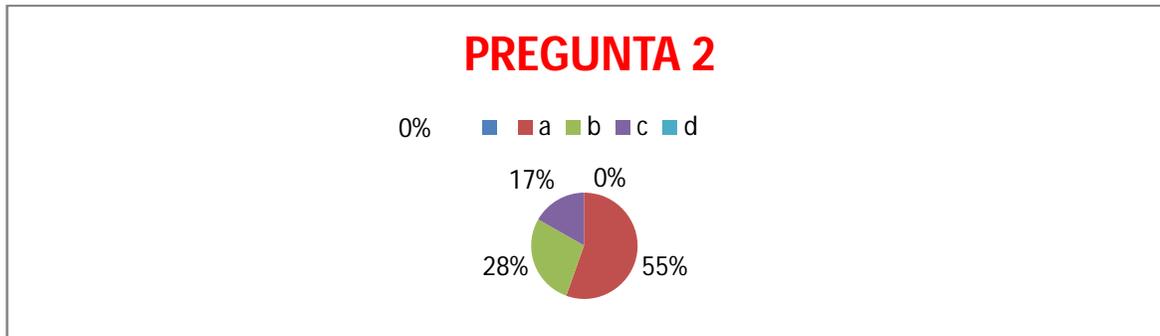
El objetivo con esta pregunta era visualizar las tendencias metodológicas de los practicantes en su práctica desde dos racionalidades: técnica instrumental y crítico-hermenéutica. A partir de las racionalidades, se puede observar en la gráfica, que el **56%** se inclina por la opción **b**, donde los practicantes afirman que organizan a sus estudiantes en círculo y/o colectivos de trabajo; le sigue la respuesta **c** con el **44%**, donde la organización se realiza por filas, separados y en orden. Los ítems **a** y **d**, no recibieron aceptación.

En sus respuestas los practicantes presentan dos estilos de organizar a los estudiantes. El primero, opción **a**, pertenece a la racionalidad técnico instrumental que se caracteriza por organiza las relaciones entre maestro-estudiante-saber, en este caso, se puede observar que se da mayor importancia a la relación maestro-saber, lo cual, permite al practicante controlar al estudiante cuando imparte los conocimientos. Esto se realiza porque el docente asume la autoridad de manera unilateral con los estudiantes, y éste, como ser dominado obedece por presión, repetición y reforzamiento al docente cuando enseña.

El segundo estilo de organizar a los estudiantes en círculos o individualmente (**56%** opción **b**), se encuentra dentro de la racionalidad crítico-hermenéutica. En este sentido, la organización de la actividad de clase se realiza a partir de una didáctica que se fundamenta en una teoría pedagógica y que pretende hacer explícito los propósitos educativos generales y específicos, a través de actividades que propician el desarrollo del pensamiento complejo. Esto se lleva a cabo porque se privilegia en la relación maestro-estudiante-saber, la interacción maestro-estudiante, en este caso el recuso metodológico, tiene como finalidad introducir en la mente del estudiante “un nuevo instrumento o una nueva operación para que sea asimilada”, es decir, para que el aprendiz se ajuste al medio a través del

desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, procedimentales, eficaces para comprender su realidad.

12.3.2 Pregunta 2



Cuadro 4. Categoría metodológica, pregunta 2

Esta pregunta tiene como objetivo establecer el tipo de racionalidad que maneja el practicante cuando usa material educativo. De acuerdo a la gráfica, los practicantes eligieron la opción **a** con un **55%**, en la que aceptan que los materiales utilizados con mayor frecuencia son elaborados por ellos mismos; en la opción **b**, con un **28%**, los practicantes afirman que los materiales utilizados son elaborados con ayuda de los estudiantes, y la opción **c**, que se refiere a la utilización de materiales elaborados por expertos, arrojó un **17%**.

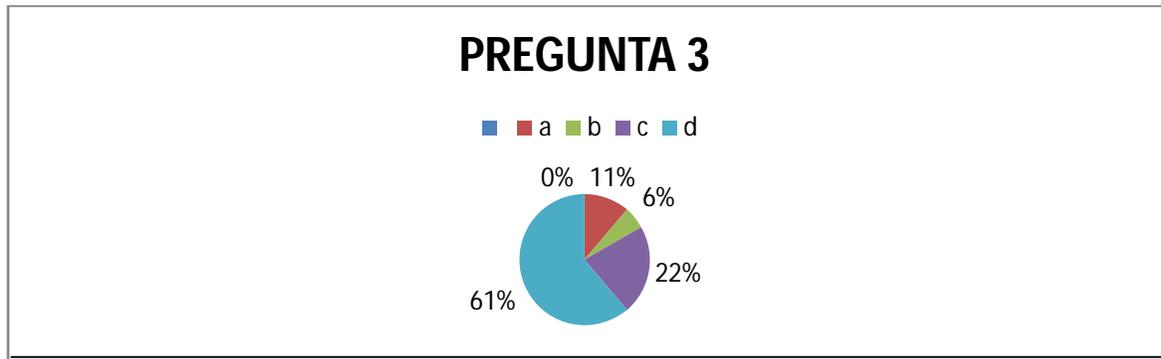
Con base a lo anterior hay una gran tendencia hacia la racionalidad crítico-hermenéutica, pues el **83 %** de los practicantes eligen las opciones (**a, b**). Esto implica la formación de un practicante activo, que construye su material partiendo de los saberes previos de sus estudiantes, como su condición cognitiva y su contexto social. En esta racionalidad el practicante como actor, es el constructor de significados a partir de sus “esquemas de acción”²⁴ que reflejan sus creencias, valoraciones e intereses como aquel saber cotidiano que nutre y le da sentido al saber disciplinar y pedagógico en la práctica.

Por el contrario, la racionalidad técnico-instrumental tuvo en las respuestas un bajo porcentaje (**17%**), lo cual develaría la tendencia de los practicantes a elaborar su propio material debido a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que le impide comprar textos escolares. Esto resalta la importancia que debe

²⁴ CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. ¿Qué es el constructivismo? Editorial Aique. Buenos Aires, 19934

tener la racionalidad crítico hermenéutica, porque hace que el practicante deba ser más creativo en el uso de los materiales educativos centrados en su contexto.

12.3.3 Pregunta 3



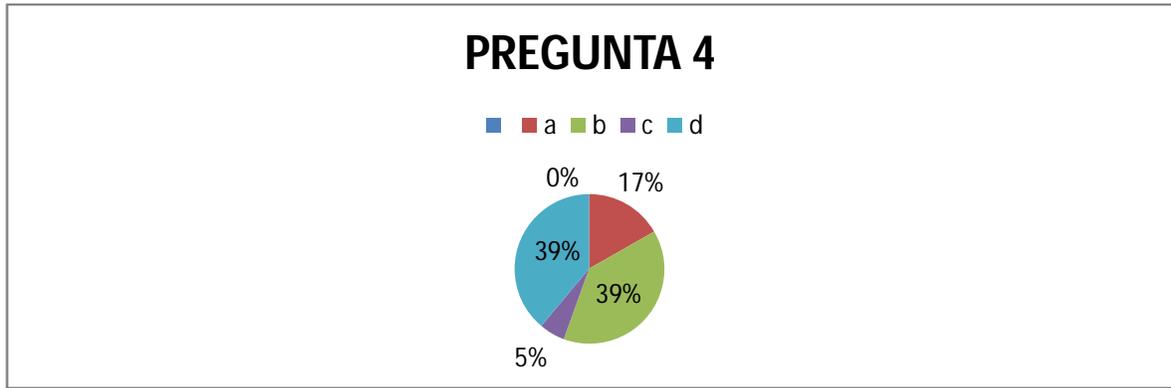
Cuadro 5. Categoría metodológica, pregunta 3

El objetivo con esta pregunta estaba en describir la manera como los practicantes resuelven las dudas de los estudiantes teniendo en cuenta el tipo de racionalidad que devela su práctica. En las apreciaciones de los practicantes se encuentra una incidencia hacia la racionalidad crítico-hermenéutica, pues los practicantes en un 83% tienden a resolver las dudas teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, además de construir colectivamente las respuestas. Hay que resaltar en esta pregunta, que el practicante al tener esta racionalidad crítico-hermenéutica visualiza el reconocimiento que hace del estudiante como sujeto activo, como constructor de sus propios significados; por ello los practicantes validan a los estudiantes como sujetos con su propia idiosincrasia, que determinan sus formas de vida, creencias y actitudes cristalizadas en el hacer. O sea que en la anterior racionalidad, el reconocimiento de los actores (practicantes-alumnos), se caracteriza por: a) que exista un reconocimiento intersubjetivo de los actores en la situación de acción, así los actores tengan intereses, maneras de pensar, hacer, y actitudes diferentes; b) que exista una negociación de significados entre los actores a través del uso del lenguaje; c) que los actores se empoderen en el uso del lenguaje lo cual lleva una reflexión.

Al observar la gráfica 3, pregunta 3 la respuesta con mayor aceptación por parte de los docentes corresponde a la **d (61%)**; al seleccionar esta opción los practicantes manifiestan que normalmente le responden la pregunta a los estudiantes cuando ellos llegan con una duda sobre un tema; la segunda opción de respuesta seleccionada fue la **c (22%)** en la que afirman que indagan primero sobre la información que tiene el estudiante, para luego proponerle estrategias que

le permitan encontrar la respuesta. El **11%** de los practicantes le responden la pregunta (a); el 6% le suministran una guía al estudiante (b)

12.3.4 Pregunta 4

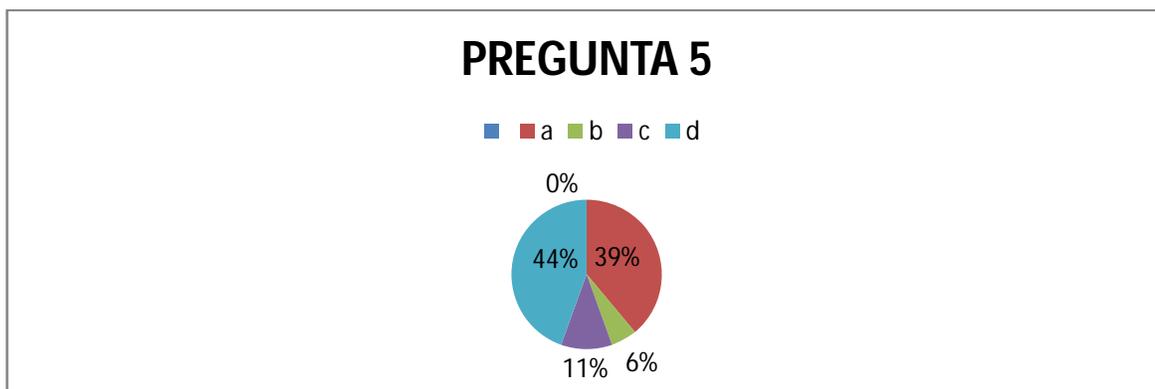


Cuadro 6. Categoría metodológica, pregunta 4

Esta pregunta buscaba determinar los métodos de enseñanza orientados desde los tipos de racionalidad mencionados, en la práctica pedagógica de los practicantes. La pregunta se entiende desde un método dirigido a las actividades de los estudiantes, los cuales se clasifican como pasivos y activos. El método es pasivo cuando se centra en la actividad del practicante, permaneciendo los estudiantes en actitud pasiva, de modo que recepta los conocimientos de este a través de exposiciones verbales, dictados, lecciones de texto. El método es activo cuando se centra en la participación del estudiante, quien desarrolla la actividad de la clase. El practicante es un guía que negocia con sus educandos los objetivos de la clase para lograr los fines educativos.

La mayoría de los practicantes creen estar guiados por una racionalidad crítico-hermenéutica, pues piensan que sus métodos de enseñanza son activos, ya que las actividades de clase son promovidas por sus estudiantes. Según la gráfica 4, un **39%** de los practicantes seleccionó la opción **b**, pues consideran que utilizan como metodología en grupo para el estudio y/o intervención de los problemas del contexto. Igualmente, el **39%** de los encuestados selecciona la opción **d**, que se refiere a la realización de experiencias y actividades investigativas con la guía del docente. Le siguen el ítem **a**, relacionado con la exposición verbal **17%**, y el ítem **c** referido al seguimiento de materiales **5%**

12.3.5 Pregunta 5



Cuadro 7. Categoría metodológica, pregunta 5

Con esta pregunta se pretende determinar a partir de las racionalidades la creencia del practicante sobre qué evalúa, con el fin de evidenciar los objetivos de su práctica. Las respuestas dadas en esta pregunta clasifican mayoritariamente la evaluación a través de la búsqueda de atributos, globalizada u holística (opciones **a** y **d**), propia de una racionalidad crítica-hermenéutica con un **83%**. En segunda instancia, las respuestas restantes se clasifican desde una concepción clásica del rendimiento académico como un producto final (opciones **b** y **c**), fundadas en una racionalidad técnica-instrumental **17%**

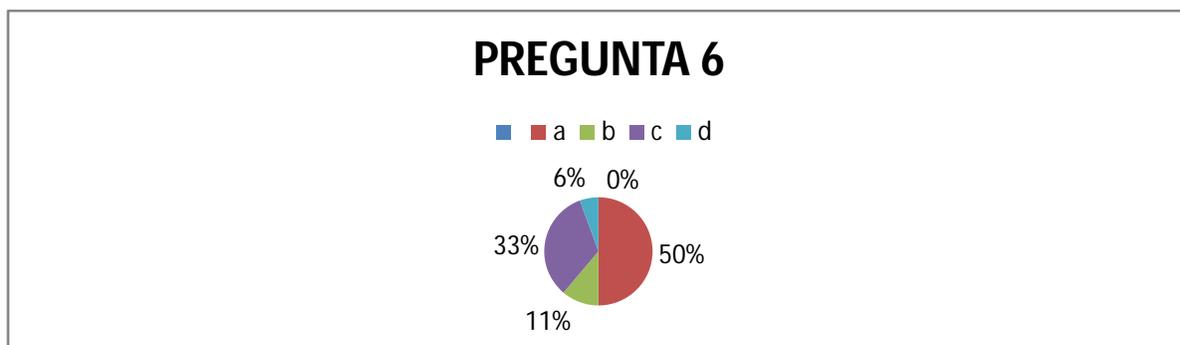
La evaluación en la racionalidad crítico-hermenéutica considera al estudiante como un ser íntegro y toma sentido cuando la evaluación se visualiza en forma natural en el proceso didáctico; además, aporta valoración e información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, la realización de la tarea docente, la comunicación entre los participantes a los fines de orientar, regular y promover el aprendizaje. Por su parte, la evaluación en la racionalidad técnico-instrumental valora el saber como un producto con la aplicación de pruebas iguales en cuanto a contenido y forma, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares, comparar las realizaciones individuales y clasificar a los estudiantes.

Los resultados arrojados en esta pregunta muestran que los practicantes cambian los criterios de evaluación tradicionales por los criterios impuestos por el Ministerio de Educación, el cual exige evaluar por logros y competencias y no por contenidos; y por la necesidad de tener en cuenta el contexto social en su práctica cotidiana. De acuerdo a la gráfica 5, el **44%** (opción **d**) de los practicantes expresó en las encuestas que generalmente en la evaluación de los estudiantes tienen en cuenta la capacidad de acción y reflexión sobre situaciones reales. Le siguen **39%** (opción **a**) el avance en los procesos cognitivos del estudiante; el dominio de los temas y teorías desarrollados en clase (opción **c** **11%**). La

valoración de la precisión y destreza en actividades y operaciones concretas tuvo poca relevancia (6% opción **b**).

PREGUNTAS DE LA CATEGORÍA INTERSUBJETIVA

12.3.6 Pregunta 6



Cuadro 8. Categoría intersubjetiva, pregunta 6

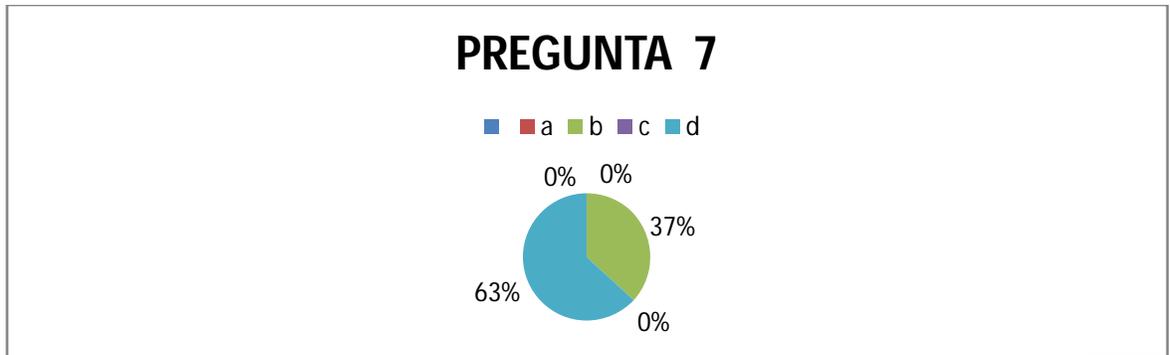
Esta pregunta tiene como objetivo establecer las estrategias que emplean los practicantes en su acción docente para hacerse entender de sus estudiantes. De acuerdo a la información suministrada por los practicantes, las estrategias que emplean para aclarar las dudas de sus estudiantes evidencian una tendencia técnico instrumental (**a** y **c**). Esto se podría explicar por la importancia que los practicantes le dan a la exposición verbal y visual de volver a explicar con nuevos ejemplos con el fin de regresar a la actividad programada para no perder la secuencia señalada en el parcelador.

A su vez, la tendencia crítico-hermenéutica (**b,d**), se puede explicar a partir de las estrategias del practicante encaminadas a diagnosticar los saberes previos del estudiante para ajustar sus explicaciones a su condición natural. El practicante, resuelve las dificultades cognitivas de éstos con el uso de estrategias grupales y con la ayuda de otros estudiantes.

Los datos anteriores implican una hibridación de los practicantes en lo que respecta a las relaciones con sus estudiantes, pues aunque todavía impera esa visión tradicional de ver al otro como un sujeto a llenar de información, también se ve al practicante en la necesidad de acercarse al otro en la construcción de sus

significados como un interlocutor a validar. En la gráfica 6 se puede ver como hay una tendencia mayoritaria en la respuesta dada por los practicantes en el ítem **a** (**50%**) visión en la cual, ante una duda del estudiante se le explica individualmente; le sigue la opción **c** (**33%**) tendencia a construir el conocimiento con el otro; de modo poco significativo están los porcentajes dados a los ítems **b** (**11%**) y **d** (**6%**)

12.3.7 Pregunta 7

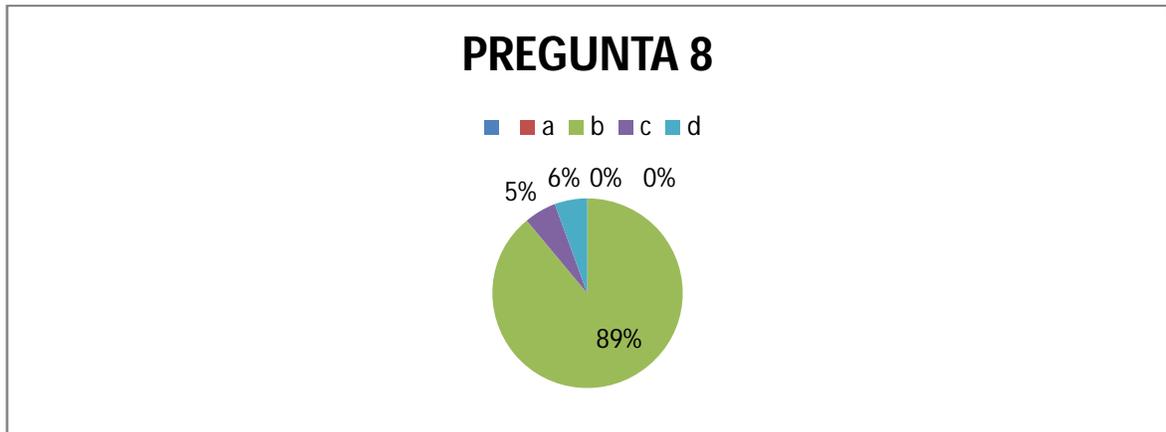


Cuadro 9. Categoría intersubjetiva, pregunta 7

El objetivo de esta pregunta es visualizar si los practicantes aceptan a los estudiantes como interlocutores válidos en la construcción del conocimiento. A partir del resultado de la pregunta, se encuentra una tendencia mayoritaria que está guiada por una racionalidad crítico-hermenéutica, lo cual quiere decir que los practicantes piensan que el estudiante es un actor que también construye significados, en este sentido, el practicante parte de la creencia de conocer el ambiente del estudiante para poder hacer lectura de las creencias de ellos.

En las respuestas dadas por los practicantes también se podría visualizar una actividad democrática que se da a partir de un reconocimiento mutuo de los actores, encaminado al empoderamiento de éstos en la neutralización de los procesos alienantes que obstaculizan el desarrollo del sujeto como ciudadano y como persona libre y autónoma. Como se puede observar en la gráfica 7 la respuesta **d** (**63%**), obtuvo el mayor porcentaje siendo un dato muy significativo, frente al cual los practicantes consideran que conciben a sus estudiantes como sujetos que construyen conocimiento; la respuesta **b** es acogida por el **37%** de los practicantes, asumiendo que para ellos sus estudiantes son sujetos que construyen conocimiento con otro. Es de anotar que la racionalidad crítico-hermenéutica tuvo un resultado final bastante significativo **99%** con respecto a la racionalidad técnico instrumental **0%**

12.3.8 Pregunta 8



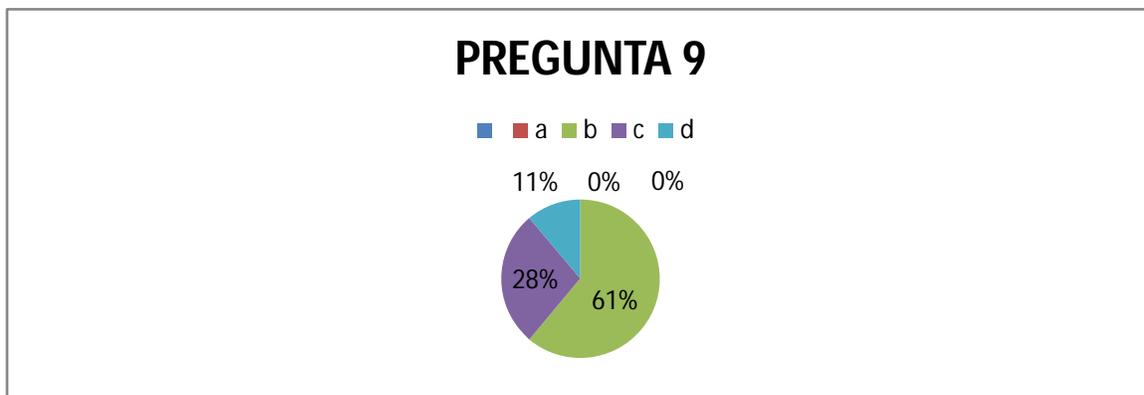
Cuadro 10. Categoría intersubjetiva, pregunta 8

Con esta pregunta se pretendía indagar qué tipo de relación tienen los practicantes con sus estudiantes en el aula de clase. Las respuestas dadas por los practicantes marcan una fuerte y mayoritaria tendencia crítico-hermenéutica (opción **b**) en dicha relación, y aparece de manera muy poco significativa la racionalidad técnica instrumental. De acuerdo a la gráfica 8 la opción **b** obtuvo una aceptación muy significativa representada con el **89%**, siendo escogida en primer lugar por los practicantes para caracterizar su relación de reconocimiento, tanto de ellos mismos como con los de los estudiantes, pues consideran que aprenden juntos en el aula de clase. En menor proporción fueron seleccionadas las opciones **c**, de instrucción en donde el docente indica las actividades y los estudiantes las siguen **5%**; **d** de trabajo personalizado y por proyectos **6%**; la opción **a** no fue seleccionada.

Si la relación practicante-estudiante es de una racionalidad crítico hermenéutica, como respondieron los practicantes, significa que la relación esta mediada a partir de las construcciones que elaboran los actores con el conocimiento, es una relación donde el practicante reconoce al estudiante como sujeto activo, que desarrolla sus capacidades en el manejo de las competencias y habilidades cognitivas. Esto es posible porque profesores y estudiantes desempeñan un papel protagónico, diferenciado y complementario, pues ni autoritariamente el profesor impone el conocimiento, ni sus estudiantes imponen sus caprichos pasajeros al curso.

Categoría conceptual

12.3.9 Pregunta 9



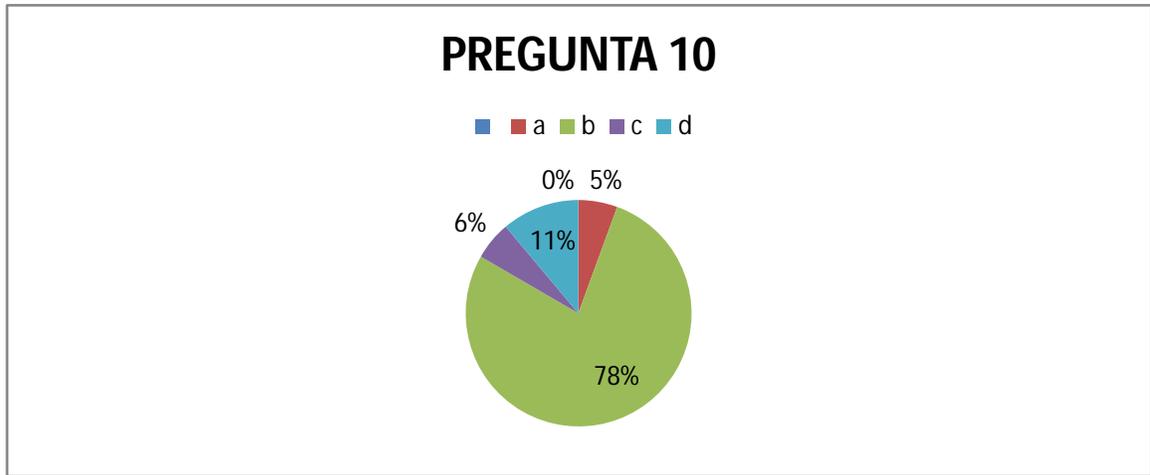
Cuadro 11. Categoría conceptual, pregunta 9

El objetivo con esta pregunta era visualizar desde qué racionalidad los docentes asumen la asignación de tareas, esto con el fin de mostrar la concepción pedagógica que tienen cuando les asignan un trabajo a sus estudiantes. Las respuestas obtenidas de los practicantes a esta pregunta presentaron una tendencia mayoritariamente significativa, haciendo evidente su inclinación pedagógica determinada por una racionalidad crítico hermenéutica (opción **b** y **c**).

La opción **b** es elegida como primera opción por los practicantes con un **61%**, al estar de acuerdo con que ellos elaboran otras estrategias para que sus estudiantes puedan alcanzar los logros; le sigue la opción **c**, indaga y acuerda con sus estudiantes una solución a la situación, con una aceptación significativa de **28%**; la opción **d**, les vuelven a realizar las evaluaciones, obtuvo un **11 %**. La opción **a** no recibió ninguna aceptación.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede deducir que la asignación de tareas se asume desde una enseñanza crítica que pretende el desarrollo competencias aplicadas a la realidad a través de contenidos actitudinales y procedimentales, y desaparece prácticamente la idea tradicional de concebir la tarea partiendo solamente de contenidos conceptuales del área, pues solo una persona la eligió (opción **d**). Cabe resaltar que la totalidad de los practicantes afirma que cuando asigna un trabajo tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen competencias a partir de habilidades para que aprendan a solucionar problemas, desde un saber ser, conocer y un saber hacer; y no para que los estudiantes memoricen los contenidos del área.

12.3.10 Pregunta 10



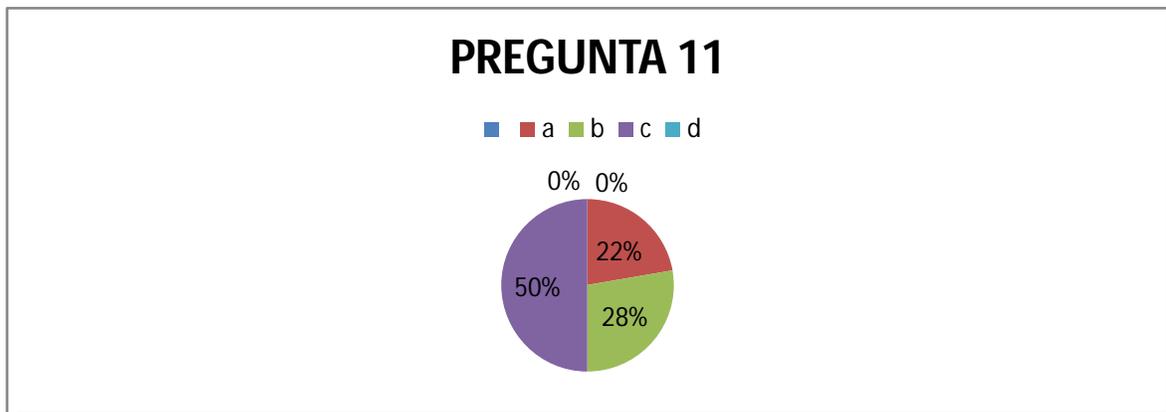
Cuadro 12. Categoría conceptual, pregunta 10

Esta pregunta tiene como objetivo analizar epistemológicamente desde qué racionalidad conciben los contenidos los practicantes. De acuerdo a lo que contestaron en la encuesta, el **78%** de los practicantes, al elegir la opción **b**, se inclinan por entender los contenidos de su área como herramientas conceptuales para generar consensos y transformar la realidad; el **11%** ítem **d** conciben los contenidos de su área como saberes disciplinares y/o científicos; el **6%** ítem **c** conciben los contenidos de su área para desarrollar estructuras mentales; mientras que el 5% que prefieren la opción **a**, asumen los contenidos como conocimientos programados.

De manera que el enfoque crítico hermenéutico (opciones **b** y **c**) tuvo el **84%** aceptación para los practicantes, lo cual contrasta con el enfoque técnico-instrumental representado de manera no significativa **16%** respuestas **a** y **d**. De acuerdo a lo que contestaron en la encuesta, la mayoría de los practicantes (**84%**) creen que los contenidos que imperan en sus prácticas son crítico-hermenéuticos, ya que los conciben como herramientas conceptuales que capacitan cognitivamente al estudiante en su desarrollo de habilidades, además del desarrollo de competencias sociales para generar consensos que le permitan transformar la realidad. Hay que tener presente que los contenidos se establecen con el fin de generar procesos interactivos a partir del punto de vista de los actores en un contexto histórico-social.

En síntesis si los practicantes actúan desde una racionalidad crítico-hermenéutica, significa que poseen un bagaje conceptual construido a partir de sus reflexiones sobre su práctica, y que además establecen colectivos de discusión y validación teórica que se concreta en grupos de estudio. Esto es lo que se conoce como un docente investigador, que supera la ruptura entre teoría y práctica. Con respecto al segundo grupo de practicantes que contestaron mínimamente desde una racionalidad técnico-instrumental (**16%**), se podría decir que estos siguen el patrón tradicional de enseñar solamente el saber expresado en los contenidos de las ciencias o disciplinas.

12.3.11 Pregunta 11



Cuadro 13. Categoría conceptual, pregunta 11

Esta pregunta tiene como finalidad develar la motivación que promueven los docentes en sus estudiantes para generar el interés por el conocimiento, por medio de las racionalidades planteadas. De acuerdo a la gráfica, se encontró que la opción **c** tuvo mayor aceptación por parte de los practicantes (**50%**) pues aceptan que presentan situaciones hipotéticas encaminadas a la reflexión del estudiante; le sigue la opción (**b**) que se refiere a que los practicantes estimulan el desempeño del estudiante a través de calificaciones (**28%**). Continúa el (**22%**) que afirman que animan la participación colectiva en la solución del problema (opción **a**); para terminar con la no escogencia de la opción **d**, que promueve la competencia entre los estudiantes para destacar los sobresalientes.

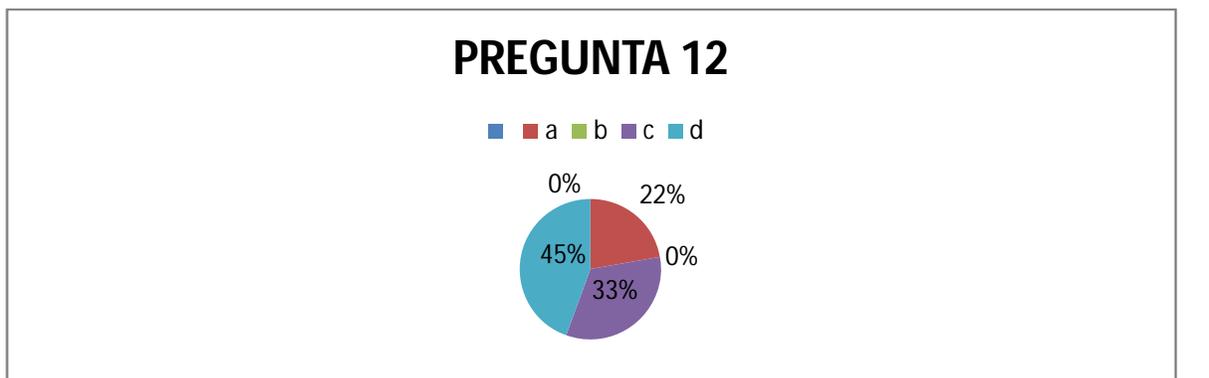
Se puede observar que las dos tendencias racionales fueron escogidas de manera desigual, la crítico-hermenéutica a la que corresponden las opciones **a** y **c**, fue elegida muy significativamente (**72%**), con respecto a la tendencia técnico-instrumental, seleccionada en menor porcentaje (**28%**), representada en las opciones **b** y **d**.

La mayoría de practicantes se inscriben dentro de una racionalidad crítico-hermenéutica (opción **a** y **c**), se puede afirmar que los maestros en su mayoría parten del interés personal del estudiante y del grupo; de modo que sus iniciativas son aprovechadas para encausarlas a los fines educativos, es decir, los docentes hacen uso de la motivación intrínseca para potencializar el desarrollo de los estudiantes. Partiendo de esto, se infiere que dicha motivación se realiza promoviendo la participación colectiva y la reflexión a través de situaciones hipotéticas. Con la participación se pretende desarrollar la confianza del estudiante en sí mismo, así como la construcción de identidad en relación con los otros. En cuanto a la reflexión, esta se dirige a desarrollar habilidades cognitivas básicas y complejas, desde el saber y el saber hacer. Ambas ayudan a formar autonomía actitud crítica en el estudiante.

Con respecto a la tendencia menor (opción **b** y **d**) técnico-instrumental, pocos practicantes creen que la motivación se determina con las calificaciones y competencia entre los estudiantes.

Categoría formativa

12.3.12 Pregunta 12



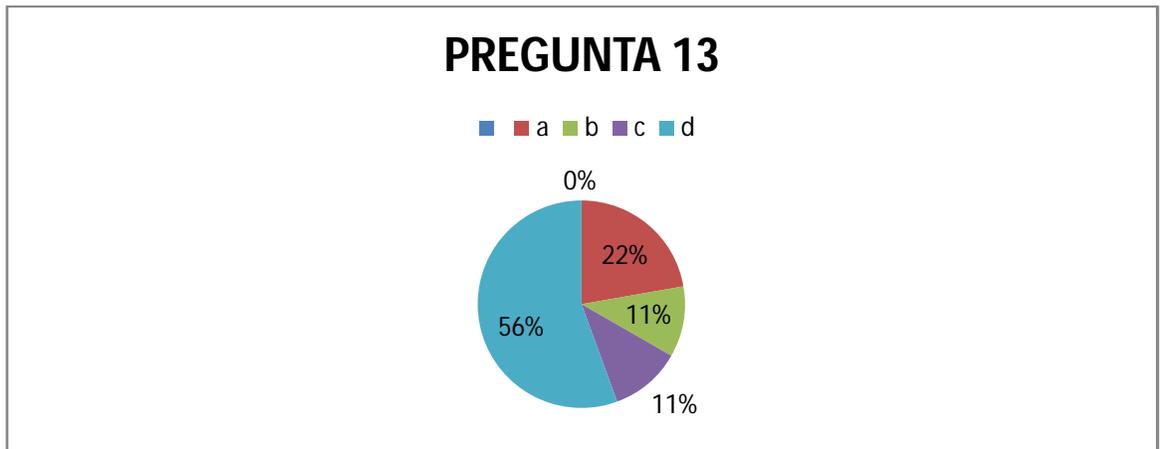
Cuadro 14. Categoría conceptual, pregunta 12

Con esta pregunta se pretende indagar como conciben los practicantes el proyecto pedagógico, desde la formación de competencias para establecer, a partir de los criterios de racionalidad, la justificación de sus acciones.

Se puede inferir inicialmente que de manera muy significativa la mayoría de los dieciséis practicantes están llevando a cabo en sus prácticas competencias guiadas desde una racionalidad crítico-hermenéutica (opción **d** y **c**), esto significa que a través de sus proyectos de práctica están tratando de formar estudiantes competentes, autónomos y críticos. Giroux denomina coraje cívico cuando en éstos sus pasiones, imaginaciones e intelectos, para que sean movidos a desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. El practicante sabe que la enseñanza de contenidos, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal, va implícito un conjunto de intereses de los actores, por eso el proyecto pedagógico de práctica, debe realizarse conscientemente, es decir el practicante debe saber negociar con los intereses personales de los estudiantes para alcanzar el fin educativo propuesto.

También se puede decir que los practicantes en un muy menor porcentaje entienden las competencias desde una racionalidad técnico-instrumental, son practicantes que creen que en la enseñanza de contenidos va inmerso el proceso formativo, de esta manera su acción docente y proyecto de práctica se reduce a la transmisión del saber disciplinar del área.

12.3.13 Pregunta 13



Cuadro 15. Categoría conceptual, pregunta 13

En esta pregunta se pretende establecer la relación conocimiento-enseñanza con el fin de validar el paradigma epistemológico de los practicantes, partiendo del

supuesto de que como estos conciben el conocimiento de la misma manera lo enseñan. Según la gráfica, el **56%** de los practicantes eligieron la opción **d**, la cual establece que se enseña para que los estudiantes construyan su proyecto de vida; el **11%** eligió la opción **c**, al estar de acuerdo con que enseñan para que los estudiantes desarrollen habilidades para el desempeño laboral; el **22%** se identificó con la opción **a**, que resalta la importancia de enseñar para que los estudiantes se preparen para continuar con sus estudios superiores; el **11%** escogió la opción **b**, considerando que enseñan para que los estudiantes adquieran saberes para ampliar su bagaje cultural.

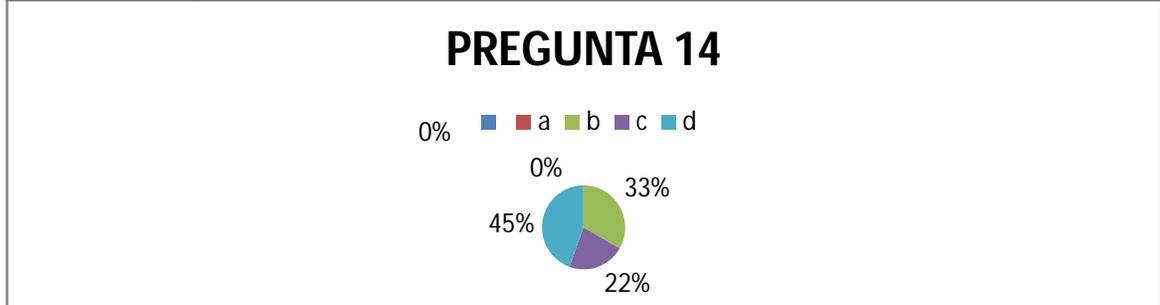
Con respecto a lo anterior, el enfoque crítico hermenéutico tuvo una muestra bastante significativa del **78%**(opciones **a** y **d**), en comparación con el enfoque técnico-instrumental que obtuvo el **22%** de aceptación (opciones **c** y **b**).

El **78%** de los practicantes, orientados por una racionalidad crítico-hermenéutica (opción **a** y **d**), creen que enseñan para que los estudiantes se preparen en la construcción de su proyecto de vida, buscando profesionalizarse. Esto significa que el practicante es un actor que a través de la reflexión colectiva con sus estudiantes, equipos de profesores y directivos de la institución proyectan al estudiante a partir del “Coraje Cívico”, lo cual implicaría apropiarse críticamente de su condición ciudadana.

Por su parte, un grupo muy pequeño de practicantes **22%** enseña para que el estudiante se desempeñe laboralmente (opción **c**), lo cual es una urgencia educativa, ya que las posibilidades de realizar estudios superiores son bajas, puesto que generalmente son estudiantes con familias de escasos recursos, donde el trabajo es la primera alternativa de solución a su problemática.

De manera que si los practicantes en su mayoría enseñan pensando en la formación del estudiante, significaría que ellos en sus prácticas tienen claro el PEI de la institución y sus fines pedagógicos, para ayudar a los estudiantes a definir lo que quieren hacer con su vida, formación que debe estar vinculada con un proyecto de nación. En este sentido el éxito del estudiante no se debe a la “buena suerte” o la casualidad, sino a la planeación consciente, al esfuerzo, a la capacidad y a una proyección de su vida, que lo empodere a sí mismo en su relación con los otros, ahí está el papel del educador

12.3.14 Pregunta 14

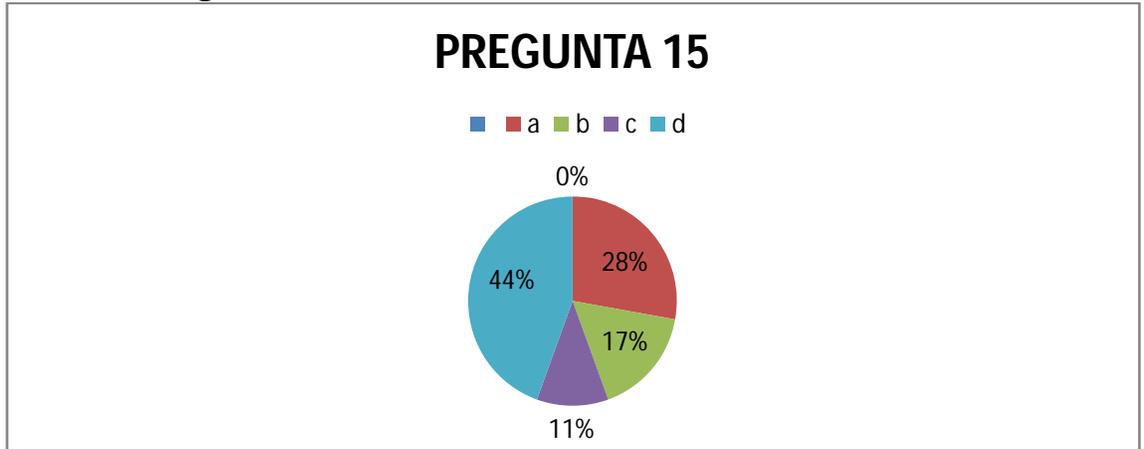


Cuadro 16. Categoría conceptual, pregunta 14

Tiene como objetivo caracterizar y analizar la tendencia a partir de racionalidades de los practicantes en la formación de valores con el fin de apreciar las concepciones axiológicas, que estarían asociadas a sus epistemologías personales y que pueden contribuir u obstaculizar la formación de sujetos críticos a partir de valores ciudadanos. Tomando como referente la gráfica, la respuesta **d**, que se refiere a la formación de valores útiles a la sociedad/eficientes/para la productividad, fue seleccionada mayoritariamente por el **45%** de los practicantes; le sigue la respuesta **b**, con el **33%**, donde se privilegia la formación en valores ciudadanos. El **22%** correspondiente a la opción **c**, asumen que trabajan en sus estudiantes la formación de valores científicos y académicos; la opción **a**, no fue seleccionada.

Como resultado, el **67%** de los practicantes cuando orientan a sus estudiantes se inclinan por la formación de valores productivos, que se constituyen desde una racionalidad técnico-instrumental (opciones **d** y **c**) propia de una educación tradicional y técnica que busca modelar valores universales, desconociendo el contexto de los actores y transmitiendo a través de su metodología y contenidos, la conducta adaptable y condicionada que se expresa en un modelo pasivo de las relaciones sociales del salón de clase. Esta finalidad “práctica” de la mayoría de los practicantes se explicaría a partir de la necesidad de enseñar para preparar al estudiante a desempeñarse laboralmente, lo cual es una prioridad educativa y social cuando en la actualidad se enfatiza en el desarrollo de competencias laborales. También existe la preocupación mínima de los practicantes (**22%**) de orientar a sus estudiantes acorde a valores religiosos y ciudadanos, que pretenden construir reflexivamente la formación de valores civiles, lo que sería la formación idónea para regenerar el tejido social y contar con unos ciudadanos conocedores de sus derechos y responsabilidades sociales.

12.3.15 Pregunta 15



Cuadro 17. Categoría conceptual, pregunta 15

Esta pregunta tiene como finalidad establecer los criterios epistemológicos y pedagógicos de los practicantes con respecto a su acción docente. A partir de la gráfica, el **44%** de los practicantes seleccionó la opción **d**, que considera que los practicantes conciben el saber pedagógico como hecho social donde él le comunica unos saberes culturales al estudiante. El **28%** escogió la opción **a**, porque para ellos el saber pedagógico es un saber objetivo determinado por procedimientos metodológicos; el **17%**, escogió la opción **b**, que reconoce a la práctica pedagógica como un saber que orienta su práctica; finalmente, el **11%** escogió la opción **c**, reconociendo que asume la práctica pedagógica como un conjunto de saberes del área sistematizados en el currículo

De acuerdo a las respuestas, el **83%** de los practicantes entienden el saber pedagógico desde una racionalidad técnico-instrumental, ya que es un saber externo a su quehacer, ellos lo conciben como un hecho social (opción **d 44%**), un saber objetivo (opción **a 28%**), y como un conjunto de saberes del área sistematizados en el currículo (opción **c 11%**). Y solo un **17%** de los practicantes, comprenden el saber pedagógico como un conocimiento propio de la docencia (opción **b**), ítem que corresponde a una racionalidad crítico-hermenéutico

Solo un mínimo preocupante de practicantes, comprenden en el saber pedagógico como un conocimiento propio de la docencia (opción **b**), ítem que corresponde a una racionalidad crítico-hermenéutica.

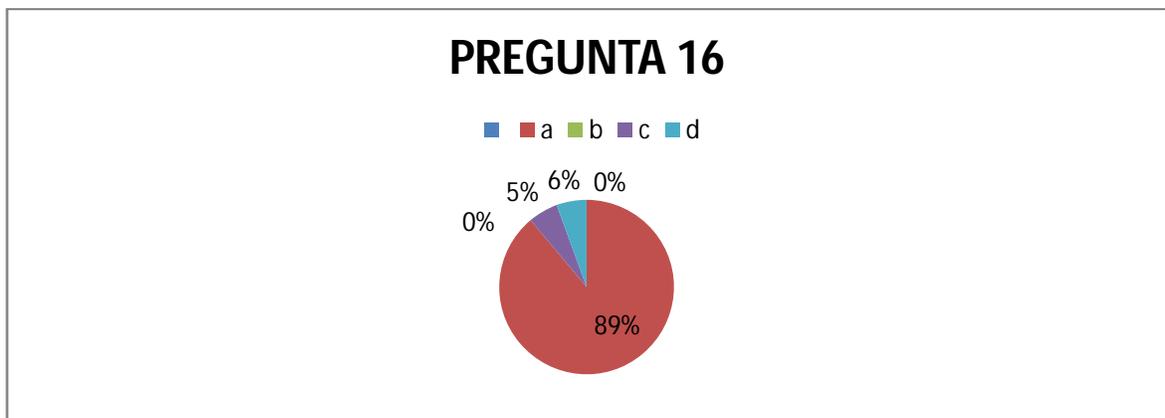
A partir de esto, se deduce que el **83%** de los practicantes no tiene claro el concepto de saber pedagógico; es decir se reduce el saber pedagógico al dominio

de decisiones técnicas para fines ya establecidos, en este sentido es un saber externo a la práctica del docente como tal. La visión instrumental no permite que los practicantes comprendan la pedagogía como una teoría reflexionada de la práctica, sino como un saber propio e intuitivo de su práctica docente, y si ocurre alguna reflexión es para solucionar los problemas inmediatos a la hora de enseñar y no para replantear la enseñanza vinculada un proyecto formativo, constituido desde una teoría, como lo realizaría un docente crítico.

Cuando se entiende el saber pedagógico como un conocimiento externo a la práctica, es porque los practicantes no han reflexionado responsablemente su quehacer, sino que son guiados por los expertos en el tema, concepción científicista vigente hoy en día.

Categoría personal

12.3.16 Pregunta 16



Cuadro 18. Categoría personal, pregunta 16

Esta pregunta tiene como finalidad hacer visible el tipo de compromiso de los practicantes con los problemas socioeconómicos de los estudiantes para evidencias a partir de las racionalidades, la relación de su ser con su acción docente. De acuerdo a la gráfica, el **89%** eligieron la opción **a**, ellos piensan que a pesar de las dificultades para pensar, es importante reflexionar sobre la situación buscando soluciones, el **6%** al escoger la opción **d**, consideran que haría lo que esté a su alcance. Un grupo minoritario, con el **5%** se inclinó por la opción **c** por

creer que las condiciones socioeconómicas representan un obstáculo que va más allá de su labor docente. El ítem **b**, no recibió ningún respaldo.

En total, la racionalidad crítico-hermenéutica, ítems **a** y **d**, aparece con una tendencia bastante significativa del **95%**. Difiere ostensiblemente de la racionalidad técnico instrumental con el **5%**, ítems **b** y **c**.

Se puede señalar que los practicantes en un **95%**, se seguían por una racionalidad crítico-hermenéutica (opción **a y d**), ya que conciben dentro de su labor tener en cuenta la problemática de los estudiantes en el diario vivir. Lo que implica que los practicantes en su escenificación ven a los estudiantes como unos interlocutores válidos para construir significados que le den sentido a su que hacer. Son practicantes que propician el cambio a través de la reflexión y la acción (relación entre su ser y hacer) ya que desarrollan sus actividades académicas teniendo en cuenta las situaciones que afectan directamente a sus estudiantes

13. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICO-ESTRATÉGICO, POTENCIALIZADORA DEL PENSAMIENTO EN LOS ALUMNOS

Se ha planteado ya el cuerpo teórico y de ideas acerca de las dimensiones y fuerzas culturales que permitirá al docente propiciar en su aula de clase un cambio metodológico que garantice el iniciamiento hacia una cultura educativa de pensamiento. Ahora podemos conocer la manera en que distintos docentes han vaciado todas estas ideas en sus respectivas aulas de clase.

Lo que se pretendo aquí es suministrar al futuro lector de esta monografía vivencias reales que le pueden fundamentar su quehacer como docente, y a la vez contar con estrategias que le faciliten la inserción de la enseñanza para pensar.

13.1 EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

Comprender y asimilar un discurso o propuesta teórica es un trabajo mental de complejidad para cualquier lector, avezado o no, interesado en perfeccionar un conocimiento disciplinar. Sin embargo, de acuerdo con los autores de esta investigación y del libro, darle vida práctica y real a todo conocimiento requiere de tiempo, de probar y comprobar, acertar y errar, para determinar si hay una plena comprensión del significado expuesto.

El propósito trazado por los investigadores para este capítulo es hacer que algunos de los puntos teóricos presentados antes resulten vívidos, de manera que los educadores interesados puedan identificar una estrategia, referida al lenguaje de pensamiento, que se ajuste a sus propios intereses y ámbitos educativos.

13.1.1 Seguimiento: hacer que el lenguaje de pensamiento sea permanente en la cultura del aula

¿Qué hacer una vez que ya se ha presentado el tema de un lenguaje de pensamiento a los alumnos? Para seguir nutriéndolo, simplemente continúe utilizando las cuatro fuerzas culturales: modelado, explicación, interacción, y realimentación. Veamos algunas tácticas de enseñanza en cada una de estas áreas.

13.1.1.2 Modelado

Use terminología de lenguaje de pensamiento regularmente con sus alumnos.

Use términos de lenguaje de pensamiento cuando hable sobre su propio pensamiento.

Señale la terminología de lenguaje de pensamiento que aparece en los libros de texto y en otros materiales escritos. También haga que observen la ausencia de lenguaje de pensamiento.

Haga que los modelos visuales de un lenguaje de pensamiento sean algo permanente en la cultura de su aula.

13.1.1.2 Explicación

Explique directamente conceptos y vocabulario de lenguaje de pensamiento

13.1.1.3 Interacción

Haga que el lenguaje de pensamiento sea parte del discurso cotidiano del aula. Use palabras precisas para el pensamiento cuando habla con sus alumnos y alíentelos para que hagan lo mismo cuando hablan con usted o entre ellos

Diseñe actividades cooperativas que alienten a sus alumnos a usar el lenguaje de pensamiento mientras trabajan entre ellos

13.1.1.4 Realimentación

Ofrezca a sus alumnos realimentación oral, reformulando lo que ellos dicen en la clase para que surja un lenguaje de pensamiento más rico. Señalen los casos en que sus alumnos usan terminología de lenguaje de pensamiento y elógielos. Aliente a sus alumnos para que sean lingüísticamente osados y experimenten el uso de palabras y conceptos de un lenguaje de pensamiento. Utilice palabras y conceptos de lenguaje de pensamiento en los ejercicios, en las evaluaciones y en las tareas para el hogar.

13.1.2 Guía de problemas: preguntas y respuestas sobre un lenguaje de pensamiento

No hay empresa sin riesgos, ni obstáculos. Esta sección final identifica algunas de las dificultades que suelen encontrar los docentes cuando cultivan un lenguaje de pensamiento, y ofrece consejos sobre cómo superarlas.

Muchas palabras de pensamiento suenan algo... “ásperas”. Cuando uno no acepta lo que dicen los niños directamente, y en cambio les exigen que den “evidencias”, “pruebas” o “razones”, parecería que uno está diciendo algo negativo. ¿No pueden herirse así los sentimientos de los niños?

La razón principal por la cual *pruebas*, *evidencia* y *razones* pueden sonar “ásperas” es que generalmente se aprecia más a la gente que responde plena y correctamente la primera vez.; de este modo, parecería insultante pedir que se apruebe o se amplíe el propio pensamiento. Esto es especialmente cierto en muchos ámbitos escolares tradicionales, en los que se espera que los niños sólo abran la boca cuando *tienen* la respuesta correcta y no se los alienta a mostrar el pensamiento explícito en la *búsqueda* de esa respuesta.

En gran medida, difundir en el aula el uso de las palabras aparentemente críticas involucra valorar explícitamente el proceso de crítica positiva, incluyendo la autocrítica. Un ejemplo simple de esto sería dar mayor valor a respuestas como: “creo que la respuesta es esta, pero no estoy completamente seguro porque...”, o “creo que la respuesta es ésta, y las razones que tengo para creerlo son...”, que a una respuesta como: “la respuesta es ésta... supongo”.

Cuando la discusión crítica (y las palabras de lenguaje de pensamiento asociadas con ellas) se ve en el aula como algo positivo en vez de algo que hay que evitar, el riesgo de herir los sentimientos de los alumnos (o de que se los hieran entre ellos) se reduce mucho. En síntesis, la mejor forma de evitar herir sentimientos es crear

una cultura del aula que apoye activamente un espíritu crítico que de razones, que busque cuestionamientos y evidencias

13.1.3 CARTILLA DE PROGRESO SEMANAL DE LENGUAJE DE PENSAMIENTO

Cuatro modos de enculturación	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1. Modelado	Para modelar las palabras de lenguaje de pensamiento del cartel, di un ejemplo de justificación de una opinión usando los términos correctos	Al analizar un soneto de Shakespeare, les pedí a sus alumnos que dieran su interpretación, proporcionando razones que justificaran sus razones	Les dí a los alumnos una tarea en la que pedía dos interpretaciones diferentes de Macbeth (que leímos la semana pasada)		
2. Explicación	Explicué el cartel de lenguaje de pensamiento, y destacué <i>interpretar</i> , <i>opinión</i> , <i>justificar</i> , <i>razones</i> , etcétera.				Introduje nuevas palabras para el cartel (<i>evidencia</i> y <i>evaluar</i>) y las expliqué a la clase
3. Interacción	Hablamos de por qué es importante usar las palabras correctas. Los alumnos intentaron usarlas con mi ayuda	Analizamos el soneto usando las razones dadas para las diversas interpretaciones		Hice que los alumnos trabajaran en grupos para presentar y debatir sus interpretaciones de Macbeth	Hablamos de las evidencias que había para las diversas interpretaciones de Macbeth, y de cómo evaluar evidencias
4. Realimentación		Cuando los alumnos daban una opinión, les recordaba que la justificaran y que pidieran a los demás que hicieran lo mismo		Los alumnos se realimentan entre ellos respecto de si sus interpretaciones se justificaban y si sus razones eran correctas	

Cuadro 19. Cartilla de progreso semanal de Lenguaje de pensamiento

He buscado palabras de lenguaje de pensamiento en todo tipo de material para el aula (libros de textos, ejercicios, cuestionarios, y materiales complementarios), pero es muy difícil encontrar ejemplos de palabras de “pensamiento” para mostrar a los alumnos. No parece haber muchas. ¿Acaso las paso por alto?

Por desgracia, no. La mayoría del material que utiliza en el aula es bastante pobre en lo que respecta a vocabulario de lenguaje de pensamiento, debido a la bien intencionada pero errada noción señalada antes: que el lenguaje de pensamiento es un desafío demasiado difícil para los niños. Uno de los problemas de ese punto de vista es que impide que alumnos aprendan los conceptos que necesitan para poder pensar con mayor profundidad y precisión. Otro problema es que representa mal el proceso de aprendizaje del lenguaje: los niños aprenden nuevo vocabulario con mucha facilidad cuando se lo usa significativamente y en contexto.

Sin embargo, los materiales escolares tradicionales suelen ofrecer posibilidades de usar un lenguaje de pensamiento aun cuando las palabras de pensamiento no estén presentes en el texto. Los educadores pueden analizar el material escolar tradicional y preguntarse dónde *debería* haberse usado terminología de lenguaje de pensamiento, aunque no se la haya empleado. Recuerde que prácticamente toda la información presentada consiste en *afirmaciones* que se basan en *razones, evidencias, teorías*, etcétera. Así que, en cualquier momento, los materiales se prestan para hacer a los alumnos preguntas como:

¿Por qué dice el texto qué...?

¿Cómo sabes qué...?

¿Qué razones hay para...?

¿En qué se basa la afirmación de que...?

¿Qué opinas de... y por qué?

Así, uno tiene la posibilidad de usar, y fomentar, un lenguaje de pensamiento.

Es más fácil hablar de cambiar la forma en que uno habla en el aula que cambiarla efectivamente. ¿Cómo puedo acordarme de usar vocabulario de lenguaje de pensamiento cuando ya bastante trabajo me cuesta recordar la información que les estoy presentando a mis alumnos?

Esta es una preocupación muy real y concreta, y el remedio también beneficiará a los alumnos: *utilice recordatorios de lenguaje de pensamiento*. Naturalmente, es difícil recordar el uso de palabras nuevas, tanto para los adultos como para los niños. Una solución directa es la táctica de la señorita Peters: ponga un cartel con lenguaje de pensamiento en la pared. Esto hace que las palabras y conceptos de un lenguaje de pensamiento sean visibles para todos. El cartel puede servir como un recordatorio sencillo durante la enseñanza, y también se lo puede usar como herramienta para guiar la discusión (“Miren el cartel: ¿Qué palabras describen el tipo de pensamiento que necesitamos en esta clase de historia?”), y para ayudar a los alumnos en su escritura (“Mientras están escribiendo, miren el cartel y fíjense si las palabras les sugieren formas de organizar la información que van a presentar. Por ejemplo, ¿Necesitarán hablar de *evidencias*? ¿Están haciendo alguna afirmación que requiera *razones*?”).

Otra forma de acordarse de utilizar este tipo de terminología es hacer una breve lista de las palabras de lenguaje de pensamiento que uno quiere usar en una clase y mantenerla a la vista sobre el escritorio. Pero, sea cual fuere el método elegido, es importante ser realista y moderado en los objetivos. Ya es un logro importante el introducir simplemente unas cuantas palabras de lenguaje de pensamiento en la enseñanza.

13.2. PREDISPOSICIONES AL PENSAMIENTO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

Este capítulo se basa en las ideas expresadas en el capítulo anterior. Los ejemplos que se ofrecen son, en algunos casos, clases independientes, y en otros, actividades para la construcción de una cultura perdurable. También se incluyen pautas de enseñanza detallada para quienes deseen explorar algunas de estas técnicas en sus alumnos, y tácticas para la construcción de predisposiciones al pensamiento en la cultura activa del aula.

13.2.1 La construcción de pautas culturales.

Un docente trabajo de la siguiente forma en la construcción de una cultura de predisposiciones al pensamiento:

La señorita Velázquez, docente de ciencias sociales de noveno grado, comprendía que sus alumnos no suelen utilizar sus habilidades de pensamiento al máximo, y quiso empezar el nuevo año lectivo con un plan para hacer algo al respecto en su clase. Sabía bien que las lecciones aisladas no la ayudarían a lograr su objetivo. Por lo tanto, decidió desarrollar en su aula una atmósfera que fomentara el buen pensamiento entre los alumnos. Desarrollo las siguientes ideas para crear una cultura de pensamiento, y las implementó en su clase.

13.2.2 Interpretación conjunta

Desde el comienzo, apuntó a establecer una interpretación y comprensión conjunta de las normas del pensamiento. Al comenzar el año, después de una sesión de resolución de problemas, desafió a sus alumnos a que evaluaran su propio pensamiento: “¿Fueron buenos pensadores o no?”

Cuando los alumnos hicieron sus evaluaciones, los hizo hablar sobre los pros y los contras de su pensamiento. Luego habló sobre el valor de algunas predisposiciones específicas para el pensamiento, que ella misma introdujo. Por ejemplo, les preguntó “¿Qué tiene de bueno ser organizado en el pensamiento?”. Los alumnos no tuvieron problemas para ofrecer buenos motivos para el pensamiento organizado. De manera similar, establecieron en conjunto el valor de otras predisposiciones mencionadas por la profesora: ser curioso y cuestionador, ser amplio y arriesgado, ser claro y cuidadoso.

Después de establecer una interpretación conjunta de su valor, la docente fijó expectativas para que los alumnos exhibieran las predisposiciones: “ahora que vemos por qué resulta bueno este tipo de pensamiento, tratemos de practicarlo. A lo largo del año, voy a observar cuidadosamente si ustedes lo están ejercitando... y sus compañeros también lo van estar observando”.

13.2.3 Artefactos

La señorita Velázquez creó objetos físicos para representar las pautas de pensamiento en su aula. Colgó un gran cartel en la pared, que dejaría durante todo el año, y que decía:

Los ser del pensamiento

- Ser curioso y cuestionador
- Ser amplio y osado
- Ser claro y cuidadoso
- Ser organizado

Con frecuencia hacía que sus alumnos observaran el cartel. Cuando estaban resolviendo algún problema, haciendo tareas, pensando ideas para un proyecto, rindiendo una prueba o completando cualquier otra actividad de pensamiento, les recordaba que miraran la lista.

También creó otros artefactos. En mitad de las tareas y pruebas escritas o entre problemas, escribía un recordatorio de la lista de “los ser del pensamiento”. Cuando corregía trabajos, si veía que algún alumno había pasado por alto la posibilidad de explorar opciones o no había sido claro, escribía un recordatorio sobre el texto corregido.

13.2.4 Evaluación constructiva

La señorita Velázquez, por lo tanto, se preocupó por alentar a sus alumnos a que evaluaran activamente el pensamiento de los demás y el de ella misma. Después de que un alumno presentaba un informe o resolvía un problema, preguntaba a los demás: “¿Cuáles fueron las mejores partes del pensamiento de Kathy?” Y luego: “Kathy, ¿en qué crees que podrías mejorar?”. Y después: “¿Alguien tiene alguna otra sugerencia?”. Al final de la conversación en clase, también solía preguntar: “¿Fue bueno nuestro pensamiento grupal?”. También ponía a prueba a su propio pensamiento: “¿Qué les gustó de la forma en que tomé la decisión? ¿Cómo puedo mejorar estas decisiones en el futuro?”.

Al principio los alumnos eran renuentes a criticar el pensamiento de sus compañeros, pero después de un tiempo se fueron acostumbrando. La señorita Vázquez se aseguraba de que la evaluación se hiciera siempre de una manera que sirviera de apoyo, preguntando, en primer lugar, los aspectos positivos, luego, sugerencias para mejorar. Con frecuencia hacía que sus alumnos trabajaran en grupo y los alentaba a ofrecerse realimentación grupal en sus procesos de pensamiento y aprendizaje. Al poco tiempo, la actitud de mutua observación se convirtió en un juego bienintencionado. La señorita Vázquez estaba muy complacida de que sus alumnos podían ser observadores y vigilantes de una manera constructiva.

13.2.5 Interpretación conjunta

Desde el comienzo, apuntar a establecer una interpretación y comprensión conjunta de las normas del pensamiento.

Los ser del pensamiento:

Ser curioso y cuestionador
Ser amplio y osado
Ser claro y cuidadoso
Ser organizado

13.3 Alarmas de pensamiento

13.3.1 Alarmas de pensamiento

A todos nos gusta creer que somos buenos pensadores, así que no resulta fácil saber cuándo NO estamos pensando de la mejor manera posible. Sin embargo, un aspecto clave en la construcción de predisposiciones para el buen pensamiento es, precisamente, la observación de los momentos en que nuestras actitudes de pensamiento fallan. Mucha gente permite que se le deslice cierta desidia o desorganización en su modo de pensar, y pierde así oportunidades para un mejor pensamiento.

Para cultivar en los alumnos predisposiciones activas al pensamiento, necesitamos crear en ellos una *sensibilidad* a los desafíos de pensamiento. Esto implica hacer que sean capaces de detectar los límites en su pensamiento y ver las ocasiones para sobrepasarlos.

Una técnica para alentar a los alumnos a monitorear su propio pensamiento es la de las “alarmas de pensamiento”. Una alarma de pensamiento es una señal de que el pensamiento puede estar pasando algo por alto. Avisa que hay que incorporar una de las predisposiciones al buen pensamiento. Por ejemplo, el pensamiento apresurado es una señal de que no se le está dando tiempo suficiente al pensamiento. a continuación presentamos algunas alarmas de pensamiento y las predisposiciones correspondientes, que pueden ayudar a mejorar ese pensamiento.

Alarma de pensamiento	Predisposición al pensamiento
Pensamiento indolente	Ser curioso y cuestionador
Pensamiento limitado	Ser amplio y osado
Pensamiento confuso	Ser claro y cuidadoso
Pensamiento disperso	Ser organizado
Pensamiento apresurado	Dar tiempo al pensamiento

Cuadro 20. Alarmas de pensamiento

Veamos cómo un docente presenta la idea de alarma de pensamiento a sus alumnos. Esta lección específica se ocupa de la identificación del pensamiento limitado. El docente comienza presentando un problema a sus alumnos.

Docente: imaginen que son los directores de esta escuela y que los porteros deciden hacer una huelga porque piensan que no se les está pagando bien. ¿Qué harían ustedes?

Alumno 1: Los despediría a todos

Alumno 2: Quizás despediría a los que no trabajan bien, pero me quedaría con los que si trabajan bien

Alumno 3: Vería si hay dinero para pagarles más; pero, si no lo hubiera ellos tendrían que aceptar el mismo sueldo o perder su trabajo.

Docente: ¿Qué les parece que hay de semejante en todas las respuestas? (Los alumnos se quedan callados). Todas estas soluciones parecen relacionarse con la idea de si se debe echar a los celadores o si deben perder su empleo. ¿Son estas las únicas soluciones posibles? (Los alumnos niegan con la cabeza). Detengámonos un momento, como solemos hacer, y evaluemos nuestro pensamiento. ¿Cómo fue?

Alumno 3: No muy bueno porque no llegamos a suficientes tipos de respuestas diferentes.

Docente: Entonces, esto debe hacer sonar una alarma en nuestras cabezas. La podríamos llamar *alarma de pensamiento*. En este caso, la alarma de pensamiento nos dice que nuestro pensamiento ha sido demasiado limitado, que no pensamos la situación desde suficientes ángulos diferentes. (Escribe lo siguiente en una cartulina que está en la pared.)

!!!!ALARMA DE PENSAMIENTO!!!!

PENSAMIENTO LIMITADO

Cuadro 21. Alarmas de pensamiento: pensamiento limitado

Docente: las alarmas de pensamiento son señales para que estemos alerta todo el tiempo respecto de cómo pensamos. Cuando detecten signos de una alarma de pensamiento mientras piensan, debe sonar un timbre en sus cabezas. Así que, para el caso de esta alarma de pensamiento en particular, cuando se vean así mismo proponiendo ideas que son muy similares, debe sonar una alarma que los alerte sobre la posibilidad de estar pensando de manera limitada.

Pero ¿Qué se puede hacer después de haber observado una alarma de pensamiento? Hace falta decirse algo a uno mismo respecto de qué se puede hacer: un “Decirme a sí mismo” es, precisamente, un recordatorio para uno mismo

sobre qué se puede hacer cuando aparece una alarma de pensamiento. En este caso, uno puede decirse a sí mismo que debe ser amplio y osado, y que debe buscar enfoques y soluciones alternativas. Significa ser flexible y buscar diferentes ángulos. *Vuelve a escribir.*

iiiiAlarma de pensamiento!!!!

Decirme a mí mismo

Ser amplio y osado

Buscar alternativas

Ser flexible

Cuadro 22. Alarmas de pensamiento: Decirme a mi mismo

El docente pide a los alumnos que usen recordatorios de este tipo para combatir el pensamiento limitado. Los alumnos encuentran más soluciones al problema de los porteros: negociar con ellos, esperar la huelga a ver si los celadores ceden, evaluar la posibilidad de conseguir reemplazantes. Los alumnos siguen diseñando soluciones más inventadas y elaboradas.

Con el tiempo, la clase empieza a jugar con el juego de buscar “alarmas” para el pensamiento de los otros o para el de toda la clase. El docente alienta el monitoreo del pensamiento de los demás, si se hace como un apoyo y no como un juicio crítico. Así, la búsqueda de oportunidades para mejorar el pensamiento se vuelve parte de la cultura.

13.4 EL MONITOREO MENTAL: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

¿Cómo se enseña el monitoreo mental? Este capítulo ofrece tres viñetas que ilustran diferentes enfoques de enseñanza, y también ofrece consejos sobre cómo empezar a enseñar el monitoreo mental.

13.4.1 Ponte tu gorra de pensamiento

La señorita Greenway quiere que sus alumnos de cuarto grado aprendan a ejercer un mejor control de su pensamiento. Sabe también que la escuela tradicional rara vez se ocupa del monitoreo mental y que la idea de reflexionar sobre el propio pensamiento será algo nuevo y desconocido para sus alumnos. De modo que decide construir una actividad en torno a un concepto familiar: la idea de una gorra de pensamiento. El lunes por la mañana les dice a sus alumnos:

El viernes vamos a hacer una actividad poco común. Voy a pedirles a todos que dibujen sus propias gorras de pensamiento: un sombrero imaginario que los convertirá en los mejores pensadores del mundo. El objetivo de hacer gorras de pensamiento imaginarias es ayudarnos a aprender sobre nuestro propio pensamiento y ayudarnos a pensar de qué formas podríamos mejorar nuestro pensamiento.

Sus gorras de pensamiento van a estar especialmente diseñadas para ayudarlos en todas las situaciones de pensamiento difíciles y los llevarán a todo tipo de aventuras de pensamiento emocionantes.

Pero lo primero que tienen que hacer, antes de dibujar sus gorras de pensamiento, es reflexionar sobre su propio pensamiento, decidir cómo quieren que sus gorras de pensamiento los ayude.

Los alumnos están perplejos

Les daré un ejemplo. Cuando yo reflexiono sobre mi propio pensamiento, veo que a veces es un poco desorganizado. Por ejemplo, en este mismo momento tengo un montón de ideas sobre gorras de pensamiento, pero se me mezclan todas en la mente; a veces no puedo ordenar las cosas y termino sintiéndome muy confundida. Así que mi gorra de pensamiento va a tener una característica especial. Ayudarme a ser menos desorganizada. Si ustedes me estuvieran ayudando a diseñar mi gorra de pensamiento ¿qué le pondrían para ayudarme a hacer que mi pensamiento fuera menos desorganizado?

Una alumna levanta la mano

Ya sé. Le podría poner un timbre para acordarse de anotar las cosas o hacer una lista.

La maestra admite que es una buena idea y pide otras sugerencias. Después de algunos más comentarios más de parte de sus alumnos, continua:

Bueno, veo que el viernes vamos a tener unas gorras de pensamiento muy creativas. Pero antes quiero que hagamos una cosa. Toda la semana vamos a prestar mucha atención a nuestro pensamiento, para descubrir de qué manera nos pueden ayudar nuestras gorras. Esta semana les voy a hacer muchas preguntas sobre su pensamiento y les voy a dar mucho tiempo para que piensen en él.

Empecemos ahora mismo: cierren los ojos y piensen en la semana pasada. Vean si recuerdan algún momento en el que tuvieron que pensar mucho en algo. Traten de recordar cómo era su pensamiento cuándo se estaban esforzando para pensar. Después, traten de imaginarse cómo podrían haber mejorado su pensamiento en ese momento. ¿Qué podrían haber hecho para ser mejores pensadores?

La señorita Greenway da a sus alumnos un tiempo de silencio para que reflexionen. Luego, continúa.

Ahora, cuénteles a su compañero de banco el momento que recuerdan y lo que podrían haber hecho para mejorar su pensamiento. Traten de ayudarse entre ustedes mismos. ¿Pueden sugerir alguna manera interesante en que podrían haber mejorado su pensamiento?

Durante la semana, la señorita Greenway da a sus alumnos muchas oportunidades para reflexionar sobre su propio pensamiento y para llegar a conocerse a sí mismos como pensadores. Por ejemplo, les pide que reflexionen sobre sus propios pensamientos después de una prueba, de una composición, de un problema o después de trabajar en grupos pequeños.

Al principio, pensaba que iba a ser difícil buscar oportunidades para fomentar la reflexión, pero ha resultado sorprendentemente fácil: cualquier momento que desea que sus alumnos *piensen* es también un buen momento para pedirles que reflexionen sobre cómo lo hacen.

El viernes, se asegura de tener papel borrador, marcadores y otros elementos de dibujo a mano, para que sus alumnos puedan dibujar sus gorras de pensamiento. Mientras los niños trabajan, se siente feliz al ver su creatividad y nivel de comprensión. Ve que sus alumnos realmente han llegado a conocerse mejor como pensadores. Por ejemplo, un alumno que siempre llega tarde ha puesto un

recordatorio de “llegar a tiempo” en su gorra de pensamiento; una alumna tímida ha inventado un “botón de valentía” para presionarlo cuando quiera decir algo en voz alta en clase....¡ Y estas son apenas dos ideas de las muchas que aparecen! Algunas otras innovaciones incluyen: silbatos para anunciar las buenas ideas, sistemas de archivo para las materias escolares, telarañas para unir ideas, sistemas de recompensa para estimular al pensamiento (usualmente juguetes o golosinas), lentes especiales para ayudar a la concentración, audífonos especiales para escuchar mejor...Por su puesto también están las ideas especialmente tontas. Pero la señorita Greenway trata de estimular los esfuerzos positivos y pasa por alto los pocos serios. Al final de la clase, pone los dibujos en las paredes del aula.

En general, la señorita Greenway se sorprende ante la capacidad de sus alumnos para detenerse a reflexionar sobre su propio pensamiento y para pensar en cómo arreglárselas mejor. Había temido que sus alumnos no pudieran estar evolutivamente maduros para esto, pero es evidente que estaba equivocada. Decide mantener vivo el espíritu del monitoreo mental en su clase, buscando formas de ayudar a sus alumnos a usar las ideas de las gorras de pensamiento productivamente.

13.4.2 Seguimiento: la integración en la cultura del aula

La señorita Greenway ha fijado los dibujos de las gorras de pensamiento de sus alumnos en las paredes del aula: esto ayuda a mantener presente la idea del monitoreo mental. En las semanas siguientes, mientras da las clases habituales, se esfuerza especialmente en proporcionar a sus alumnos tiempo para reflexionar sobre su propio pensamiento, para hablar sobre él y escribir al respecto. De vez en cuando responde a lo que escriben y los hace hablar entre ellos y aconsejarse sobre sus ideas; así, sus alumnos reciben realimentación ocasional de parte de ella y realimentación frecuente de parte de sus propios compañeros. De esta forma, la maestra muestra a sus alumnos que el monitoreo mental seguirá siendo algo bien considerado en su aula. También intenta usar la expresión “monitoreo mental” con frecuencia, porque sabe que el papel cultural que juega el lenguaje para mantener vivas las ideas es de suma importancia. Por ejemplo, cuando los

alumnos están trabajando en un proyecto, les recuerda que “sean buenos monitores mentales” y recuerden el consejo de sus gorras de pensamiento.

13.5 EL ESPÍRITU ESTRATÉGICO: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

Este capítulo presenta la idea del espíritu estratégico: un tipo especial de predisposición al pensamiento que toma la forma de pensamiento sistemático, estratégico. Este capítulo ofrece varias muestras de cómo se puede cultivar en los alumnos el espíritu estratégico y cómo continuar con las actividades y una guía de problemas.

13.5.1 Puntos de partida: guías para enseñar

Si la idea del espíritu estratégico le resulta atractiva, trate de enseñársela a sus alumnos. Como siempre le sugerimos que lo haga aunque no se sienta muy seguro de saber exactamente qué hacer. Aquí le presentamos una serie de pasos que pueden ayudarlo a introducir el espíritu estratégico:

- a.** Elija un desafío intelectual en torno al cual estructurar una clase.
- b.** Planifique cuándo presentar el cartel de “Construcción de una estrategia” y guiar a sus alumnos en su empleo.
- c.** Decida cómo explicar a sus alumnos el espíritu estratégico y el cartel de los bloques de construcción de estrategias, y qué aspectos necesitará modelar. Asegúrese de explicar directamente la idea del espíritu estratégico directamente.
- d.** Explique cada bloque estratégico y llame la atención de sus alumnos a las tácticas que están asociadas con cada uno.
- e.** Pida a sus alumnos que usen los bloques de construcción de estrategias para diseñar una estrategia que encare el desafío intelectual que ha identificado.
- f.** Considere si quiere que sus alumnos interactúen juntos para usar una estrategia de pensamiento. Si desea que los haga diseñe una actividad que los involucre en una conversación y planificación conjunta. Por ejemplo, puede construir la estrategia con toda la clase y hacer el primer paso juntos, y luego pedir a sus alumnos que trabajen de a dos en el resto de los pasos.

g. Asegúrese de ofrecer realimentación acerca de la construcción de estrategias, no sólo al final de la actividad, sino también a medida que esta se va desarrollando. Quizá también desee considerar formas de hacer que sus alumnos se ofrezcan realimentación entre ellos.

h. Felicítese. ¡Ha empezado a ayudar a sus alumnos a desarrollar su espíritu estratégico!

13.5.2 Seguimiento: hacer que el espíritu estratégico sea algo permanente en la cultura del aula.

Después de introducir a sus alumnos en el espíritu estratégico y los bloques de construcción de estrategias. Aquí algunas ideas apoyadas por las cuatro fuerzas culturales.

13.5.2.1 Modelado

- Modele usted mismo el espíritu estratégico. Aproveche la oportunidad para modelar el espíritu estratégico para sus alumnos.
- Dirija la atención de sus alumnos a ejemplos de espíritus estratégicos.
- Identifique situaciones en las que sea posible usar los bloques de construcción de estrategias.

13.5.2.2 Explicaciones

- Explique a sus alumnos el propósito del espíritu estratégico. Aclare que no sólo consiste en conocer conjuntos de estrategias específicas, sino también en saber encarar las situaciones de manera estratégica.
- Explique directamente el propósito de cada bloque de construcción de estrategias y cómo ayuda a mejorar el pensamiento.
- Enseñe directamente estrategias de cómo y cuándo usar estrategias de pensamiento. ayude a sus alumnos a identificar las ocasiones, explicándoles cuándo puede uno usar estrategias productivamente

- Tenga recordatorios visuales de estrategias de pensamiento en el aula. Cuelgue un cartel igual al de “Construcción de una estrategia” (o su propia versión del mismo) como referencia durante las lecciones, y para que los alumnos usen como guía su propio trabajo.

13.5.2.3 Interacciones

- Use el lenguaje del espíritu estratégico cuando hable con sus alumnos y fomente su empleo cuando hablan con usted o con sus compañeros.
- Involúcrelos en actividades cooperativas en las que deban emplear las estrategias de pensamiento.

13.5.2.4 Realimentación

- Que sus alumnos conozcan sus puntos fuertes y débiles en los que respecta al espíritu estratégico.
- Ofrezca a sus alumnos oportunidades para que se realimenten entre ellos en el uso de estrategias de pensamiento
- Estimule la autorrealimentación. Destine tiempo a la reflexión para que sus alumnos tengan la oportunidad de reflexionar qué funcionó y qué no funcionó en su uso de las estrategias de pensamiento.
- Trate de que toda la realimentación sea informativa y se centre en el aprendizaje.

13.5.3 El control de su propio progreso

Completar una cartilla al final de la semana, que puede ayudarlo a ver sus propios progresos y asegurarse de estar cubriendo los cuatro modos de enculturación: modelado, explicación, interacción y realimentación. La siguiente tabla, 9.4.3.1, es una muestra de cartilla, completada con algunas actividades de pensamiento posibles que un docente podría llevar a cabo durante la semana. En este ejemplo, el docente ya ha presentado el cartel de “Construcción de una estrategia” a sus alumnos el mes anterior; esta semana, quiere que practiquen la construcción de estrategias en nuevas situaciones.

Cartilla semanal de espíritu estratégico

Modos de enculturación	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>Modelado</i>		Retomando la conversación sobre la computadora, modelé un poco de pensamiento estratégico		Revisamos las decisiones de los colonizadores y qué los llevó a arrojar el té en la bahía de Boston	
<i>Explicación</i>	El cartel de "Construcción de una estrategia" está en la pared. Hablamos sobre cómo compartir y mantener nuestra computadora nueva. Hubo varias opiniones, pero no llegamos a ninguna conclusión.	Les recordé a mis alumnos que debíamos encarar esto estratégicamente. Repasé los pasos "establece", "busca" y "evalúa".		Hablamos sobre las opciones que tuvieron. Lo relacioné con las estrategias "busca" y "evalúa".	Les di como tarea que escribieran una composición y les indiqué que usaran estrategias para elegir el tema
<i>Interacción</i>		Organizamos comisiones para: compartir el tiempo, seguridad, mantenimiento. Los alumnos usaron las estrategias para cumplir los planes propuestos.	Las comisiones informaron sobre sus planes y los hice hablar de las tácticas para llegar a ellos.	Hice que los alumnos buscaran, elaboraran y evaluaran otras opciones que podrían haber tenido los colonizadores. Discutieron entre ellos.	
<i>Realimentación</i>			Los alumnos ofrecieron realimentación: algunos grupos necesitaban más opciones. Yo también ofrecí realimentación	Los alumnos y yo nos dimos realimentación mutua sobre el proceso	

Cuadro 23. Cartilla semanal de espíritu estratégico

13.6 EL CONOCIMIENTO DE ORDEN SUPERIOR: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

Este capítulo se ocupa del aspecto práctico del conocimiento de orden superior: ¿Cómo se lo puede enseñar? ¿Por dónde empezar? ¿Cómo se puede convertir en parte activa de la cultura del aula?

13.6.1 Guía de problemas: preguntas y respuestas sobre el conocimiento de orden superior.

El conocimiento de orden superior parece algo bastante abstracto. Me pregunto si mis estudiantes estarán listos para algo así.

Esta es una preocupación legítima.

¿No decía Piaget que los niños no pueden dominar el pensamiento realmente abstracto hasta alcanzar las “operaciones formales”, alrededor de la adolescencia? Quizás el conocimiento de orden superior tenga que esperar hasta esa edad.

Piaget propuso originalmente algo así. Pero muchas investigaciones realizadas en los últimos veinte años han demostrado con claridad que Piaget, un hombre que comprendió muchas cosas profundamente, sobre generalizó en esto. Todas las ideas abstractas son accesibles a los niños pequeños, *siempre y cuando*: (1) no sean demasiado complejas, y (2) estén bien enraizadas en la experiencia del niño. En otras palabras, el problema no es la abstracción por sí misma, sino la complejidad y la separación de la experiencia.

¿Debo destinar tiempo al conocimiento de orden superior cuando mis alumnos no alcanzan siquiera a entender los contenidos comunes?

Esta es una preocupación natural. Vale la pena recordar aquí una posición planteada antes en este mismo capítulo: comprender los contenidos regulares a menudo *depende de comprender mejor la disciplina general y cómo funciona*. En otras palabras, queremos decir que no piense que prestarle atención al conocimiento de orden superior es robarle tiempo a la comprensión de los contenidos. En su lugar, considérela una inversión para que sus alumnos puedan comprender los contenidos

Temo que mis alumnos se aburran con el conocimiento de orden superior, que parece algo muy “filosófico”.

Es posible que algunos se aburran. Es difícil lograr que todos se interesen permanentemente. Pero estamos seguros de que menos niños se aburrirán con las actividades de conocimiento de orden superior que proponemos de los que usualmente se aburren con clases de contenidos habituales. Por un lado, prestar atención al conocimiento de orden superior “abre el campo” de una disciplina para muchos alumnos, ayuda a darle más sentido y despierta su interés. Por el otro, es simplemente un cambio, y muchos alumnos lo recibirán bien sólo por eso.

13.7 ENSEÑAR A TRANSFERIR: EJEMPLOS DE PRÁCTICA

En este capítulo ofrezco ejemplos prácticos de cómo enseñar de una manera tal que promueva la transferencia. Se muestran algunas clases, se dan guías para la enseñanza, tácticas para ayudar a los alumnos a incorporar ideas, y consejos sobre problemas típicos.

13.7.1 Átomos

La señorita Jill Busby está a punto de enfrentar a su clase de cuarto grado para presentar una de las ideas científicas más importantes del curriculum: la idea de los átomos.

Es consciente de que la noción de átomos no es sencilla. Lo habitual en la enseñanza del tema es ofrecer a los alumnos unas cuantas respuestas fáciles y carentes de interés sobre todo lo que está compuesto por átomos. Pero ¿realmente comprenden la idea los alumnos?

La señorita Busby se sienta a pensar en la noción de átomo. Anticipando la enseñanza de la transferencia, se pregunta: ¿Qué es lo definitorio y general sobre los átomos?

No es difícil. La idea clave parece ser que todo está hecho de unas pocas cosas. Toda la materia esta hecha de átomos de unas pocas clases: los elementos químicos. *Una idea poderosa.* Piensa la maestra. *Todo está hecho de unas pocas cosas.*

Decide, entonces, que aquí tiene una excelente oportunidad para ayudar a sus alumnos a que logren concebir mejor qué son los átomos. Hay muchos contextos en los que descomponemos todo en unos pocos elementos básicos. Por ejemplo, podemos decir que las letras del abecedario son los átomos de la ortografía. Los dígitos son los átomos de los números. Decide trabajar con sus alumnos para que logren reconocer esta idea poderosa y general.

Sus alumnos han leído sobre átomos en sus libros de textos. Cuando llegar la hora de conversar en clase, la maestra inicia la discusión.

Srta. Busby: ustedes saben que muchas veces podemos entender mejor las cosas si las relacionamos con otras. Es algo que realmente funciona bien. Es una buena herramienta para la comprensión. Voy a explicarles a qué me estoy refiriendo.

Concentrémonos unos minutos en la idea clave de los átomos. Hay muchas cosas en el mundo: agua, manzana, dedos, flores, piedras.... Pero todas están hechas de las mismas pocas cosas, como los ladrillos de los edificios. Todas están hechas de unas pocas clases de cosas llamadas "átomos": diferentes clases de átomos. Es realmente sorprendente. Esta idea de descubrir que montones de cosas están hechas de unos pocos elementos es fundamental. Se me ocurre otro ejemplo: el abecedario. ¿Pueden decirme qué quiero decir cuando digo que el abecedario es como los átomos?

Alumno 1: supongo que sí. Es como si las letras fueran los átomos de las palabras. Quiero decir, sólo tenemos un cierto número de letras, pero con ellas podemos hacer todas las palabras.

Srta. Busby: Muy bien. Así que hemos encontrado una forma de descomponer cualquier palabra que se nos ocurra en unas pocas letras y escribirla solo con esas letras. Les quiero plantear un desafío ¿se les ocurre alguna otra cosa que sea así? ¿Hay otro ejemplo en el que haya cosas complicadas compuestas por unas pocas cosas fundamentales?

Alumno 2: los números. Son como las letras

Srta. Busby: Muy bien. ¿Qué más?

Alumno 3: Los “legos” también. Cuando uno construye algo con “legos”, puede hacer cualquier cosa; y los tipos de legos que hay son muy pocos.

Alumno 2: ¿Y las casas? Quiero decir... Tienen puertas, ventanas, caños y unas pocas cosas más. Y eso es todo.

Srta. Busby: Bien. Así que, como vemos, hay muchas cosas así. Ahora, ¿por qué les parece que esta es una idea importante? (Ningún alumno responde.) déjenme que les explique un poco mejor mi idea. ¿Para qué nos sirve ver que las cosas están hechas de muy pocos tipos de elementos?

Alumno 1: Bueno...De alguna manera, simplifica todo. Uno puede saber con qué está trabajando

Alumno 3: Uno puede saber que, sea lo que fuere, seguro que va estar hecho con esos elementos.

La maestra sigue explorando el tema con sus alumnos durante un rato, y luego sigue adelante con la clase. Pero quiere mantener viva la idea de descomponer las cosas en unas pocas partes componentes. Al día siguiente, sus alumnos estudian las distintas partes de los átomos más detalladamente: electrones, protones, neutrones y otras partículas subatómicas. La señorita Busby aprovecha la ocasión para que repasen la idea de los elementos básicos, un escalón más abajo. Cuando sus alumnos hablen de moléculas, en unos días, ella volverá otra vez sobre el concepto, en ese contexto, e intentará que los niños reconozcan múltiples niveles de agrupamiento en otras cosas que ya conocen. Por ejemplo, si las letras son los átomos de las palabras, las palabras son como moléculas que sirven para construir unidades mayores: las oraciones y los párrafos.

En términos de “transferir algo, de algún modo, hacia algún lugar”, esta docente ha elegido un “algo”: la idea general de la descomposición en elementos; un de “algún modo”: la conversación en la que sus alumnos exploran analogías; y un

“hacia algún lugar”: los muchos ejemplos familiares de la vida diaria, como el abecedario.

13.7.2 Seguimiento: la integración en la cultura del aula

Se pueden realizar muchas y muy diversas actividades para continuar construyendo el diario de investigación. Por ejemplo, el propio profesor puede escribir, como modelo, un diario para compartir con sus alumnos. Como se dijo antes, las anotaciones de los diarios pueden convertirse en temas para la discusión en clase, incluyendo, por ejemplo, cuánto pueden influir los conceptos de la física y cómo se puede transferir su conocimiento de una situación a otra. El docente puede guiar a sus alumnos para que anticipen aplicaciones, pensando en otros casos potenciales de los conceptos estudiados. La interacción y la realimentación se pueden estructurar en pequeños grupos que intercambien diarios y discutan sus descubrimientos. El docente puede seguir revisando los diarios y ofrecer realimentación sobre ellos.

13.7.2.1 ¿Qué relato te habla a ti?

Tarea: *revisa las historias que hemos leído en las últimas semanas. Elige una que te resulte especialmente significativa. Escribe un ensayo de dos páginas bien organizado (introducción, desarrollo, conclusión) exponiendo tus motivos para elegir esa historia, explicando qué has aprendido explorando cómo piensas que esas ideas pueden ser relevantes para tu futuro. Da evidencias de que el relato dice lo que piensas que dice.*

Un viernes, los alumnos de una clase de lengua de undécimo grado reciben la tarea que acabamos de citar. El docente les dice que, con frecuencia, la literatura se convierte en algo mucho más significativo cuando establecemos conexiones entre el mundo que el autor crea para nosotros y nuestras propias vidas, o las vidas de nuestros familiares y amigos.

“Esta tarea les pide que hagan precisamente eso. Les daré un ejemplo”, dice el docente y les cuenta un cuento que leyó recientemente. Analiza por qué resultó importante para él y analiza un par de ideas del cuento que le resultaron significativas en lo personal. Luego, pide a sus alumnos que traigan sus ensayos el lunes.

Un alumno elige un cuento de George Orwell, “Matar un elefante”, que refleja un período de la vida de Orwell en el que fue oficial de policía en la India. El alumno escribe que el propio Orwell fue una “víctima de la tiranía”, aunque en cierto sentido él mismo era uno de los tiranos. Otro alumno, hablando de la “risa” de Heirinch Boll, escribe sobre la risa como máscara. Otro elige un cuento de D.H. Lawrence, “El caballito de madera”, y observa cómo, a veces, a uno le sale el tiro por la culata: “si uno se esfuerza demasiado por hacer feliz a la gente, termina hiriéndose a sí mismo”.

Un docente del área de Boston, Massachusetts, usa tarea de este tipo para que sus alumnos se involucren más profundamente con la literatura. En general, la mayoría de las tareas que se da en literatura se ocupa de la obra en sí: su estructura, sus personajes, su desarrollo, etcétera. En cambio, en esta actividad, el docente invita a sus alumnos deliberadamente a que establezcan relaciones con su propia vida y con lo que es significativo para ellos. Pero no por eso deja que los alumnos se limiten a tomar la obra como punto de partida para tejer sus propias fantasías. La tarea les pide que citen evidencias en la propia obra que apoyen su opinión.

Los alumnos responden a esta invitación positivamente y con una actitud reflexiva, y hasta en algunos casos hasta con sorprendente emotividad. Cuando entregan sus trabajos, el docente comenta sus interpretaciones de los cuentos y las relaciones personales que establecen, y a veces sugiere también otras conexiones.

De acuerdo con la idea de “transferir algo, de algún modo, hacia algún lugar”, los “algo” son las ideas sobre la condición humana que se expresan en las historias que los alumnos han leído; “de algún modo” es la ocasión que ofrece el ensayo para establecer conexiones deliberadas; y los “hacia algún lugar” son las propias vidas de los estudiantes

14. DISEÑO METODOLÓGICO

La perspectiva metodológica que sustenta este trabajo es Etnográfica-cualitativa. Esta perspectiva me ha permitido realizar durante dos semestres de práctica docente un acercamiento al desarrollo de las etapas de las acciones mentales, o un desarrollo de los diferentes tipos de razonamiento que involucraron al alumno, de los grados Séptimo de educación secundaria y Quinto de educación primaria, en actividades que los condujeron mínimamente a generar procesos de autoevaluación, autocontrol y autocorrección. De igual manera, a reconocer los aciertos y desventajas que ofrece la educación actual al alumno de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana.

Este es un trabajo etnográfico-cualitativo, por cuanto que la iniciativa de dejar plantada la necesidad inmediata de desarrollar los procesos cognitivos de los niños, en el caso particular de enseñar a pensar, es el resultado del tiempo de práctica de interacción comunicativa con los niños en el salón de clase. La metodología aplicada fue de carácter diagnóstico-experimental en cuanto buscó a través de la observación (durante el año 2010) determinar los niveles de interacción que se daban durante las clases de lengua materna, las propuestas de los profesores cooperadores para generar una transición de una educación tradicional por una educación en la que el alumno fuera el protagonista del proceso de aprendizaje, aplicar estrategias planeadas que posibiliten al niño pensar, organizar, comprender, analizar, discernir, debatir, conocer, resignificar, descubrir, examinar, modificar, y reflexionar autónomamente lo que aprende, lo que se le enseña, su realidad inmediata y la de los demás, y en último medir la real oportunidad que se le da al practicante para dinamizar los procesos de evolución en el aula de clase.

La ejecución del proyecto se dividió en cuatro fases: observación, documentación, ejecución, seguimiento, comparación y proyección

14.1 OBSERVACIÓN

Se observaron las clases en los grados Quinto y Séptimo, de Columbus American School e Institución Educativa Ángel María Paredes sede Calixto Leiva, respectivamente. El proceso se llevó a cabo durante los meses de febrero a mayo y de agosto a noviembre de 2010, con el fin de determinar los niveles de interacción y deficiencias de pensamiento encontrados y que sustentan aún más la problemática planteada en mi propuesta.

En este período pude darme cuenta que las clases de lengua materna gira alrededor del conocimiento de la gramática, de la repetición y memorización de conceptos que el profesor titular considera pertinentes. Los discursos que los niños producen son cortos y de poca fluidez, la mayoría de las veces los constituyen oraciones simples porque las temáticas no son del dominio del niño, quien termina acostumbrándose a una actividad esquemática. El ambiente en el cual se dan estas clases se caracteriza por relaciones verticales maestro/alumno en el cual son frecuentes los llamados de atención, castigos y gritos del maestro para disciplinar a sus alumnos.

14.2 DOCUMENTACIÓN

Revisé el material teórico que indaga por un lado, el proceso evolutivo e involutivo de la educación, haciendo énfasis en este último, y por lo tanto la necesidad de generar estrategias que susciten espacios dinámicos que permitan crear y consolidar una educación libertaria y crítica; por el otro lado, los cuerpos teóricos que se preguntan y sugieren estrategias a ser aplicadas en el aula de clase para que los niños desde grados elementales desarrollen y afiancen el proceso de pensar.

Dentro del marco conceptual de esta monografía se encuentran los dos elementos teóricos tomados, Enseñanza para la comprensión y Un aula para pensar, y las referencias teóricas que fundamentan y validan la perspectiva obtenida desde las prácticas pedagógicas. En el capítulo de bibliografía se encuentran las referencias tenidas en cuenta para la fundamentación de este trabajo.

Además recibí asesoría, evaluación, confrontación, ideas y sugerencias del GRUPO IPPE, quienes desarrollaron investigación en prácticas pedagógicas cuyo resultado tiene como nombre “Prácticas Pedagógicas al tablero”. De esta investigación me apoyo para analizar, sin tanta rigurosidad, las respuestas al cuestionario aplicado a algunos practicantes del semestre B de 2010

14.3 EJECUCIÓN

Se revisó la programación de Lengua Castellana de los periodos tercero y cuarto del año lectivo 2010, para planear, acorde con los contenidos programados, las cuatro fuerzas culturales que potencialicen el desarrollo de las habilidades para pensar, comprender y producir hipótesis.

De acuerdo a lo propuesto por las Cuatro Fuerzas Culturales se realizaron las siguientes actividades:

Durante los momentos significativos: un diálogo, una observación, una dramatización, un juego, la visita a lugares de lectura; con ellas se pudieron establecer relaciones de cooperación para incentivar el interés de los niños hacia la clase y la capacidad de solucionar problemas. Es así, como cada clase se esforzó en incentivar a los alumnos para que participaran activamente con sus opiniones e inquietudes, revelando espontáneamente sus vivencias y conocimientos, buscando la interacción entre los estudiantes, y entre estos y el practicante.

Durante el desarrollo del tema: se propició, continuamente, la realización y solución cooperativa de talleres y actividades diseñadas intencionalmente para cumplir con dos objetivos; primero, que ayudaran al desarrollo del pensamiento-comparaciones, observaciones, apareamientos, clasificaciones, suposiciones, actividades de imaginación, comprensión lectora y comprensión cinematográfica; segundo, satisfacer la elaboración y aplicación del tema en cuestión de una manera práctica, significativa y funcional.

14.4 SEGUIMIENTO

Días antes de insertar, suavemente, mi propuesta, se programó y llevó a cabo una reunión con los docentes de la Escuela Calixto Leiva para concientizarlos de la necesidad de insertar en el aula estrategias que afianzaran una práctica de pensamiento en el aula de clase. Se le dio a conocer la propuesta a la profesora titular del área, quien manifestó estar de acorde con la ejecución de lo planteado, no obstante, como ya se dijo, no comprendió y se opuso al trabajo cooperativo de los estudiantes.

El avance de los niños se registraba mediante su participación en el desarrollo de las estrategias planteadas, en los trabajos cooperativos que realizaban, en actividades evaluativas indirectas con el fin de detectar los avances en el desarrollo del pensamiento independiente o por el contrario el continuismo esquemático y repetitivo.

14.5 COMPARACIÓN

Diálogo permanente con los practicantes del semestre B de 2010 para conocer las situaciones reales que se daban en sus aulas de clase. Aprovechamiento de las experiencias de práctica socializadas los martes de cada semana en el horario de seis a ocho de la noche. Información a asesores de práctica de la situación del

aula quinientos seis, con la finalidad de aprovechar su experiencia y manejo de grupos.

También, aproveché para este trabajo, las reflexiones de práctica condensadas en el Órgano de difusión de Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación de diciembre de 2009, con el fin de soportar la descripción de mi práctica pedagógica en cuanto a la mención de las dificultades afectivas, académicas, socio-económicas en las que estamos inmersos estudiantes, practicantes y docentes, y sobre todo la educación pública colombiana.

En fin, el retomar este órgano informativo es dar cuenta de la preocupación que existe desde la Facultad de Educación por la pauperización en todos los ámbitos de la enseñanza-aprendizaje.

14.6 PROYECCIÓN

La creación del trabajo monográfico permitirá sistematizar una problemática para luego postular una solución que provoque una práctica educativa cabalmente dispuesta a procurar en el alumno mejores niveles de desarrollos cognitivos en beneficio de su entorno. Quiere decir esto, que este documento no es una pretensión de crear un nuevo conocimiento, sino reconocer las problemáticas y las dificultades de los practicantes y cognoscentes, para luego sugerir una estrategia de desarrollo de pensamiento que los practicantes de 2011 en adelante pueden aprovechar.

Es decir, este trabajo de grado lo pensé para desarrollarlo en dos fases; la primera, como practicante y estudiante de licenciatura; y la segunda como profesional y como apoyo para practicantes a partir de 2011.

Es decir, esta monografía tiene dos fases:

Diagnóstica: muestra aciertos y problemas de las prácticas en primaria y secundaria a nivel personal; también recogiendo y sistematizando las reflexiones de antiguos practicantes y practicantes actuales. Para luego, presentar una propuesta de desarrollo del pensamiento desde la educación elemental

Intervención propositiva: invitar a los futuros practicantes a poner en ejecución las estrategias de Un aula para pensar de Shari Tishman; a su vez, introducirlas como propuesta innovadora en mi práctica profesional docente y a partir de allí determinar la viabilidad de esta propuesta.

15. CONCLUSIONES (A manera de Proyecciones)

Dentro de las conclusiones, que a su vez las presento como proyecciones a ser consideradas por la Facultad de Educación, están:

La necesidad que la Universidad Surcolombiana y la Facultad de Educación:

1. Trabajen en la creación de un Centro de Práctica propio para que los intereses e innovaciones y estrategias de los estudiantes practicantes no se vea truncado por el empoderamiento de los profesores titulares de área.
2. A este Centro de Práctica llevar los estudiantes seleccionados de diferentes centros educativos de la ciudad y/o población que no esté en un proceso regular de formación.
3. El Centro de Práctica de la Universidad Surcolombiana debe constituir un Proyecto Educativo Institucional, un plan de estudios y un diseño curricular, diseñado por los mejores practicantes de cada programa en asesoría con los Jefes de práctica de cada dependencia.
4. Crear un convenio y/o documento reglamentario serio, legal, supervisado, en consenso entre la Facultad de Educación y los Centros de Práctica de la ciudad, que permita a los estudiantes tener un acercamiento moderado de autonomía en la ejecución de estrategias que posibiliten el derrocamiento del fenómeno de educación tradicional.
5. La Facultad de Educación, en asocio con los centros de práctica, practicantes, docentes de la institución se encargen de diseñar una estructura curricular y pedagógica-PEI- matriz, que acoja las propuestas pedagógicas y didácticas creadas por los practicantes. Luego ponerla en una etapa experimental y de evaluación que permita determinar la viabilidad del contenido curricular. No se busca imponer sino que lo que se pretende es reunir los poderes de los diferentes sectores para que en diálogo se elaboren las propuestas que beneficien el desarrollo de los practicantes.
6. Resaltar la escuela de padres, para que el núcleo familiar conozca sus necesidades, fortalezas, debilidades para orientarlos de manera adecuada en el reto que implica enfrentarse al mundo.
7. Cada Programa debe gestionar la incorporación de, al menos, dos psicólogos que ayuden a dar soluciones a los problemas afectivos y cognitivos de los estudiantes y sus familias disfuncionales y funcionales.

8. Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas a nivel interprogramas.
9. La necesidad que los asesores de práctica sean docentes de planta de la universidad y docentes de las instituciones educativas; por un lado, los de planta conocen las fortalezas y debilidades de los practicantes; y los de las instituciones educativas conocen, la realidad de la educación popular y son el puente estratégico de comunicación entre la universidad y los directivos de los centros de práctica.
10. Preparar un estudio que permita determinar la viabilidad de agregar más semestres de ayudantías y talleres antes de la práctica inicial en aras de concretar en los practicantes mayor manejo de grupo, perfeccionamiento en los asuntos internos de los centros de práctica, relaciones con los maestros del sector oficial y privado.
11. Crear convenios con colegios de carácter privado, para que también ellos sean centros de práctica y escuelas de formación, debido a que son los primeros lugares donde los estudiantes de últimos semestres inician su labor profesional.
12. Los asesores de práctica deben en los seminarios de práctica trabajar arduamente las categorías personal, intersubjetiva, formativa, conceptual, metodológica. Ver 12.2
13. Las áreas de psicopedagogía y didáctica deben trabajar conjuntamente para que los practicantes comprendan la pedagogía como una teoría reflexionada de la práctica y no como un saber propio e intuitivo de su práctica docente, y si ocurre alguna reflexión es para solucionar los problemas inmediatos a la hora de enseñar y no para replantear la enseñanza vinculada a un proyecto formativo, constituido desde una teoría, como lo realizaría un docente crítico.

Dentro de las conclusiones que a su vez las presento como proyecciones a ser consideradas por los nuevos practicantes de Lengua Castellana son:

14. Adecuar, en caso que la propuesta sea mucho más argumentada y favorecedora para el aprendizaje, el esquema de preparador de clase presentado en seminario de práctica.

15. Se recomienda que los nuevos practicantes, los de 2011 en adelante, en el caso que hayan tenido resultados positivos y reconocidos por la comunidad educativa del centro de práctica, adecuen estos trabajos y propuestas a sus planeaciones y proyectos de práctica.
16. Los practicantes deben orientar a sus estudiantes acorde a valores ciudadanos y civiles, lo que sería la formación idónea para regenerar el tejido social y contar con unos ciudadanos concedores de sus derechos y responsabilidades sociales.
17. Los practicantes deben seguir propiciando el cambio a través de la reflexión y la acción (relación entre su ser y hacer).
18. Las didácticas deben seguir en la formación de un practicante activo, que construya su material partiendo de los saberes previos de sus estudiantes, como su condición cognitiva y su contexto social.
19. El grupo de estudiantes que se insertan a una institución debe reconocer a su alumno como sujeto activo, como constructor de sus propios significados.
20. Trabajar en la construcción de un método activo que se centre en la participación del estudiante, quien es el que desarrolla la actividad de la clase.
21. En la acción docente los practicantes a través de sus proyectos de práctica deben formar estudiantes competentes, autónomos y crítico; con un gran coraje cívico para que sean movidos a desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas.
22. Se hace necesario tener en cuenta en los procesos de acción docente la lógica de la disciplina, la lógica del experto, la lógica del que aprende.
23. Aplicar diferentes tipos de razonamiento, y a partir de ellos, para que el alumno aprenda significativamente, insertar paulatinamente la autoevaluación, el autocontrol y la autorregulación.
24. Pasar de los objetivos unidimensionales y estáticos a objetivos multidimensionales y evolutivos. Multidimensionales, porque cada alumno los percibe de forma personal y de manera distinta que el profesor. Evolutivos, porque las percepciones se van modificando durante el aprendizaje, dado que cada estudiante, y el profesor mismo, van incorporando nuevos elementos que los enriquecen.

25. Para que haya un aprendizaje significativo, el practicante debe trabajar arduamente para que el estudiante haga una representación consciente de los objetivos de las actividades propuestas.
26. Implementar una evaluación formadora que forme al alumno en sus procesos de pensamiento y aprendizaje ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje.
27. En el aula de clase se debe adecuar *precontratos de evaluación*, pues son especialmente útiles para promover la explicitación y negociación de significados en torno a los contenidos de y criterios de evaluación.
28. Es imposible tener éxito en el aprendizaje si el alumno no conoce cuáles van a ser los contenidos y criterios a partir de los cuales se les evalúa.
29. El practicante debe ser diseñador autónomo de situaciones que favorezcan las interacciones del alumno con los adultos y propios compañeros en relación con los objetos del mundo.
30. Se resalta la importancia de promover que los alumnos aprendan junto con los contenidos de las disciplinas, los saberes metacognitivos necesarios que le permitan autorregular su aprendizaje.
31. La corrección de los errores solo puede llevarlas a cabo el mismo alumno que los ha cometido, y no el profesor-practicante, que simplemente los detecta. Aboliendo de esta manera la figura de *profesor-corrector* que inhibe las funciones reguladoras que cada estudiante debe aprender.
32. Se busca que a través de las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas, los alumnos lleguen a ser conscientes de lo que van a aprender, y de por qué se le proponen determinadas actividades en determinadas formas.
33. Instaurar nuevos tipos de contrato-didáctico que estén alimentados por el cambio en las reglas de juego. Entre las cuales destaco las siguientes:
 - a) La variación en el estatus del error. El error es algo positivo en el aprendizaje ya que aprendemos a partir de nuestros errores. Si no hubiera errores que superar, no habría posibilidad de aprender.
 - b) La variación en el papel del alumnado en el aprendizaje. Cada estudiante es, al mismo tiempo que aprendiz, enseñante. Es decir se aprende enseñando a sus compañeros y compañeras a reconocer sus errores sugiriendo posibles formas de superarlos, ya que es en la realización de

esta función cuando uno mejor reconoce sus propios errores y las posibles vías para superarlos.

- c) La variación de las “reglas de juego” del grupo-clase, institucionalizando pactos explícitos entre profesorado y alumnado, y entre los alumnos mismos, en relación con los sistemas de aprendizaje, normas de convivencia, evaluación. A través de estos pactos, se busca la toma de conciencia de los que han pactado respecto a los diferentes implícitos de las interrelaciones que tienen lugar en el aula.
- d) Si no hubiera diversidad en el aula, debería provocarse, ya que sin puntos de vista diferentes no es posible construir conocimientos.
- e) En la confección de contratos de trabajo se deben exponer las condiciones que debe tener el trabajo colectivo e individual, de forma que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes.

34. Entender desde un principio que el aula es un espacio donde interactúan aprendices y expertos, y ambos colectivamente evolucionan. Es decir, juega un papel importante la negociación implícita y explícita entre alumnos-alumnos-profesor. Debido a que la situación de aprendizaje es básicamente una situación social de comunicación.

35. Exigirse una revisión de la concepción de trabajo en grupo. Una de las formas de modificar estas concepciones sobre el trabajo en grupo, es no hacerse un trabajo en grupo si antes no se había hecho un primer esbozo individualmente; otra condición es que “ningún alumno puede decir que no aporta nada al grupo, al igual que ningún alumno puede decir que no aprende nada de sus compañeros y compañeras”.

36. Plantear situaciones de aprendizaje que favorezca la verbalización de las propias formas de pensar y de actuar, como condiciones para su evolución y mejora

37. Es necesario profundizar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje como actos de comunicación y en la especial influencia de los conflictos sociales y culturales y de los conflictos cognitivos, sobre el desarrollo de los procesos de pensamiento de los estudiantes.

38. Se debe tener claro que el saber pedagógico desde una racionalidad crítico-hermenéutica es una construcción teórica que el practicante realiza a partir de la reflexión sobre su práctica, es decir, cuando él toma distancia de ella y se pregunta por su sentido, es entonces cuando inicia el discurso pedagógico o la reflexión teórica sobre la educación.

CUADRO 24. CLASIFICACIÓN OPCIONES EN LAS RACIONALIDADES DE ENCUESTA REALIZADA A PRACTICANTES, SEMESTRE B, AÑO 2010

PREGUNTAS	CRÍTICO HERMENÉUTICO	TÉCNICO INSTRUMENTAL
1	B, D	A,C
2	A,B,D	C
3	C,D	A,B
4	B,D	A,C
5	A,D	B,C
6	B,D	A,C
7	B,D	A,C
8	B,D	A,C
9	B,C	A,D
10	C,D	A,B
11	B,C	A,D
12	B,C	A,D
13	A,C	B,D
14	B,D	A,C
15	C,D	A,B
16	C,D	A,B
17	A,D	B,C
18	A,B	C,D
19	B	A,C,D
20	C,D	A,B
21	A,C	B,D
22	A,D	B,C
23	B,D	A,C
24	B,D	A,C
25	A,D	B,C

BIBLIOGRAFÍA

TISHMAN, PERKINS, JAY. Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique Grupo Editor S.A. Argentina. 1994

AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas Editorial. México. 1991

CLIFTON B. CHADWICK. La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. PsicologoEducativo. http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%C3%A1Da_de_aprendizaje_del.htm

GRUPO IPPE. Prácticas pedagógicas al tablero. Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2010

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO. Desarrollo del Pensamiento. Editorial Magisterio. Bogotá. 2001

MACLURE, DAVIES. Aprender a Pensar, Pensar en Aprender. Gedisa Editorial. Barcelona. 1994

MAQUEO, Ana María. Lengua, aprendizaje y enseñanza. Limusa Noriega Editores. México, D.F. 2007

RATHS, WASSERMAN Y OTROS. Cómo enseñar a pensar. Paídos. Buenos Aires. 1971

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS. Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2009

REGLAMENTO DE PRÁCTICA PROGRAMA DE HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2007.

ROJAS LOSADA Y CHACÓN TRUJILLO. Desarrollo Educativo y Aprendizaje. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2001

SANMARTÍ Y JORBA. El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Santillana. Madrid. 2002. P, 301-32

ANEXOS

- **Anexo 1:** ¿Cómo distinguir una sociedad altamente competitiva y a la vez humana , libre y democrática?
- **Anexo 2:** Conceptos generales sobre el Constructivismo
- **Anexo 3:** Unidades didácticas Grado Séptimo Colombus American School.
- **Anexo 4:** Modelo de clases para el Grado Séptimo A del Colombus American School
- **Anexo 5:** Modelo de clases para el Grado Quinientos Seis de la sede Calixto Leiva
- **Anexo 6:** Taller de Géneros Periodísticos en Colombus American School
- **Anexo 7:** Formato de plan de acción implementado en Colombus American School

ANEXO 1

¿CÓMO DISTINGUIR UNA SOCIEDAD ALTAMENTE COMPETITIVA Y A LA VEZ HUMANA, LIBRE Y DEMOCRÁTICA?

Para el mundo académico e intelectual el término competencia, con el cual no está de acuerdo, hace referencia al parámetro universal de adherirse al sistema económico globalizado. Una nación y su pueblo es competente cuando está en capacidad de rivalizar con su oponente principal buscando ganancias comerciales para ubicarse dentro de los mejores oferentes de la dinámica del consumo. Como es una realidad difícil, no imposible, de erradicar, la educación también se ha adherido este parámetro y toda su estructura se da en un función de la competencia. Por eso es que la educación en todos sus niveles forma a la sociedad para obtener el mejor puntaje en las pruebas reglamentadas y legalizadas por el Estado; no se habla de calidad como el resultado total de participación en la sociedad, como el resultado de la capacidad del sujeto de transformar su realidad local, regional y nacional con lo que aprendió en la escuela, y como el resultado holístico nacional, científico y popular.

Ante esta realidad incorrecta es que he considerado que la educación debe formar para la emancipación y participación democrática. Para ello, la educación debe construirse estratégicamente en el progreso de la vida social de la nación, debe formar a los futuros formadores para educar y enseñar los saberes avanzados de la técnica, la tecnología, la ciencia y la tecnología que las nuevas generaciones requieren para flotar sobre su propia época. Por lo tanto, la jerarquía funcional del Estado no debe ignorar que la educación como fenómeno social debe cumplir, a través de la escuela el encargo social de la movilidad social de la persona.

La persona debe ser educada para ser útil a los adelantos de la sociedad. La persona debe ser educada para ascender dentro de la escala humana. Esta labor se debe cumplir a corto plazo debido a que el progreso de cualquier sociedad del mundo está marcado por el nivel avanzado de la educación. El estado precapitalista y de subcultura que domina la política de la administración pública debe reconocer el conocimiento como palanca del desarrollo productivo y como la vía de superación de las necesidades del pueblo. Se debe educar para la dignidad humana, para el trabajo socialmente digno, para la libertad con los instrumentos de la ciencia, para exaltar la laboriosidad del hombre, que la educación sea atendida como la primera necesidad cultural del pueblo y la escuela se ubique en el centro organizativo de la sociedad.

ANEXO 2

IMPRESIONES GENERALES Y SÓLIDAS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO

Aquí me apoyo del Dr. Clifton B. Chadwick para tratar de entender de manera general lo que implica el Constructivismo en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. El Dr. Clifton apoyado de las lecturas que ha hecho a los más importantes autores y de su experiencia ha logrado abstraer que “el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de *construir* conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendido, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Esta es el verdadero aporte de Piaget.

Una presentación de ciertas conductas típicas de profesores "constructivistas" incluye: estimulación y aceptación de la autonomía e iniciativa de los alumnos; utilizan datos brutos y fuentes primarias además de materiales manipulables, interactivos y físicos; usan términos cognitivos como "clasificar," "analizar," "predecir," y "crear; permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambian estrategias de enseñanza y alteran el contenido; preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de mostrar su propia comprensión; estimulan a los alumnos a dialogar tanto con profesores como compañeros; estimulan la curiosidad de los alumnos con preguntas abiertas y profundas; buscan elaboración por los alumnos de sus respuestas iniciales; proveen tiempo a los alumnos para construir relaciones y crear metáforas (Brooks y Brooks, 1993, ppp 103-115)”

Esta información fue tomada de
http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%C3%ADa_de_aprendizaje_del.htm

ANEXO 3 UNIDADES DIDÁCTICAS GRADO SEPTIMOS

	PLAN DE ESTUDIOS - UNIDAD DIDÁCTICA					CODIGO: PEC 002	
						F. VERSION: Enero 2010	
	ELABORO:	DIEGO ARMANDO LEBRO	REVISO:	OLGA LUCIA BERMEO POLANÍA	APROBO:	LUCERO RUIZ JIMENEZ	
	CARGO:	DOCENTE	CARGO:	COORDINADORA ACADEMICA	CARGO:	RECTORA	
FECHA:	Febrero 2010	FECHA:	Febrero 2010	FECHA:	Febrero 2010		



GRADO: Séptimo	ASIGNATURA: Lengua Castellana	DOCENTE: Diego Armando Lebro	PERIODO: Primero	AÑO ACADÉMICO: 2010
----------------	-------------------------------	------------------------------	------------------	---------------------

FASE DE PLANEACION

Se diligenciará o reestructurará durante la semana de desarrollo institucional de inicio de labores escolares de cada año – será entregado a coordinación académica

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Lograr que los estudiantes del grado séptimo lean, interpreten y produzcan textos (informativos - narrativos) orales y escritos adecuados a situaciones comunicativas reales haciendo buen uso de recursos lingüísticos.

EJE: Producción textual	EJE: Interpretación textual	EJE:	EJE:	EJE:
META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATEGICA
Durante el primer periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo producirán textos informativos orales y escritos aplicando estrategias de escritura.	Durante el primer periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo leerán, interpretaran y analizarán textos narrativos e informativos aplicando estrategias de lectura.	Durante el primer periodo se desarrollará el 100% de los contenidos propuestos en la unidad didáctica.		
INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN
Número de estudiantes que produjeron textos informativos orales y escritos aplicando estrategias de escritura. FI: <u>N de estudiantes que produjeron textos informativos</u> = Número total de estudiantes de séptimo F.I = ___ x 100=	Número de estudiantes que leyeron, analizaron e interpretaron textos narrativos e informativos aplicando estrategias de lectura. FI: <u>N de estudiantes que leyeron, analizaron e interpretaron textos</u> Número total de estudiantes de séptimo F.I = ___ x 100=	Número de contenidos de la unidad didáctica que se desarrollaron durante el primer periodo. FI: <u>N de contenidos desarrollados en la unidad didáctica</u> = Número total de contenidos F.I = ___ x 100=		

HILOS CONDUCTORES

- ¿Qué importancia tiene una buena expresión oral para mejorar la competencia comunicativa?
- ¿Qué estructuras semánticas y morfosintácticas son necesarias conocer para producir textos orales y escritos?
- ¿Qué estrategias lectoras debo desarrollar para mejorar mis niveles de interpretación textual?
- ¿Qué reglas gramaticales debo conocer para tener una buena corrección ortográfica?
- ¿Cómo realizo mis discursos orales?
- ¿Qué pasos debo tener en cuenta al realizar una exposición oral?
- ¿Cuáles son los requisitos que debo tener en cuenta para elaborar un trabajo escrito?

TÓPICO GENERATIVO: ENCUENTRO CON EL LENGUAJE

EJE:	EJE:	EJE:	EJE:	EJE:
Producción textual	Interpretación textual			
METAS DE COMPRESION	METAS DE COMPRESION	METAS DE COMPRESION	METAS DE COMPRESION	METAS DE COMPRESION
Comprenderán la importancia de desarrollar su expresión oral y escrita mediante la producción de textos informativos para mejorar su competencia comunicativa.	Comprenderán la importancia de aplicar estrategias lectoras que le permitan leer comprensivamente textos informativos y narrativos.			

NIVELES DE DESEMPEÑO	PROPOSITIVO	Comprende textos literarios (El Laberinto de los acertijos y Doce cuentos Peregrinos) de los que extrae las ideas principales para realizar una reflexión crítica.
	ARGUMENTATIVO	Mejora sus niveles de comprensión lectora a través de la lectura de textos narrativos e informativos argumentando una postura crítica y reflexiva.
	INTERPRETATIVO	Identifica la estructura, plan y elementos del texto informativo y lo aplica en la redacción de reportajes

RECURSOS	CONTENIDOS	
<p>Texto guía: Hipertextos. Santillana 8</p> <p>Talleres comprensión lectora</p> <p>Plan lector:</p> <p><i>El Laberinto de los acertijos: Stefan Wifert y Chris News</i></p> <p><i>Doce cuentos peregrinos: Gabriel García Márquez</i></p>	<p>TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL</p> <p>La exposición oral</p> <p>Preparación, proceso lector. Los esquemas, cuadros sinópticos.</p> <p>GRAMÁTICA:</p> <p>La oración gramatical: partes de la oración.</p> <p>El sujeto: clases de sujeto y modificadores del sujeto.</p> <p>NORMATIVIDAD:</p> <p>Uso de la grafía s,c</p> <p>El significado de las palabras significado léxico y</p>	<p>El punto y coma y los dos puntos</p> <p>EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA:</p> <p>TEXTO INFORMATIVO: El reportaje</p> <p>NARRATIVOS.</p> <p>Muestreo</p> <p>Predicción</p> <p>Inferencia</p> <p>Mesa redonda</p>

	significado gramatical	
--	------------------------	--

FASE DE DESARROLLO			
Se diligenciará o reestructurará al iniciar cada periodo académico – será entregado a coordinación de área de acuerdo con las fechas estipuladas para tal fin			
CRONOGRAMA TEMATICO			
GRADO: Séptimo	ASIGNATURA: Lengua Castellana	DOCENTE: Diego Armando Lebro	PERIODO: Primero
INTENSIDAD HORARIA: 6 horas			
NIVELES DE DESEMPEÑO			
Identifica la estructura, plan y elementos del texto informativo y lo aplica en la redacción de reportajes.			
Mejora sus niveles de comprensión lectora a través de la lectura de textos narrativos y informativos identificando los elementos que contienen información: Quién, cuándo, cómo, dónde y por qué de los hechos.			
Comprende textos literarios (El Laberinto de los acertijos y Doce cuentos Peregrinos) de los que extrae las ideas principales y realiza una reflexión crítica.			

FECHA	ETAPA DE DESARROLLO			DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTINUA
	EXPLOR	ACLAR	APLIC		
ENE 25	X	X		Entrega y lectura del material sobre presentación de trabajos escritos. Explicación del docente.	Dinamismo en el trabajo de clase. Toma de apuntes.
ENE 26	X	X		Técnicas de la exposición oral. Entrega de material y explicación por parte del docente.	Dinamismo en el trabajo en clase. Capacidad para seguir instrucciones.
ENE 28-29			X	Ejercicio teatral que afianza los conocimientos técnicas de exposición oral Presentación de un trabajo escrito como ejercicio.	Capacidad de expresión oral. Responsabilidad. Capacidad creativa. Capacidad para seguir instrucciones.
FEB 01	X	X		Lectura literaria: Presentación de la obra <i>El Laberinto de los acertijos: Stefan Wifert y Chris Newws, recomendaciones y guía para abordar el texto.</i> Primera lectura	Capacidad creativa. Capacidad para seguir Instrucciones. Concentración durante la lectura. Participación activa de en la clase
FEB 02			X	Lectura Literaria: Quiz control de lectura. Conversatorio a partir de la primera lectura: posibles temas a tratar, visión que nos plantea, manejo del lenguaje y desarrollo de la trama.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis
FEB 04-05			X	Lectura Literaria: Quiz control de lectura. conversatorio a partir de los temas La familia (¿Encuentro o desencuentro en las adversidades?) El conocimiento (Luz en la oscuridad)	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis

				Conclusiones. Presentación de trabajo escrito	
FEB 08	X	X		Estudio del lenguaje: Explicación por parte del docente de las categorías gramaticales. La oración gramatical. El sujeto y el predicado.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 09		X	X	Ejercicios de afianzamiento: Taller texto guía: pag 29, 30, 31 y 32	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 11-12	X	X		Estudio del lenguaje: Explicación del docente El significado de las palabras: significado léxico y significado gramatical Uso del punto y coma y los dos puntos	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 15		X	X	Ejercicios de afianzamiento: Taller texto guía: pag 33, 34 y 35	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 16	X	X	X	Estudio del lenguaje: Uso de la grafía s,c. explicación por parte del docente. Ejercicios de afianzamiento: Taller texto guía: 38, 39 y 40	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 18-19	X	X		Los textos informativos: Características, elementos constitutivos y elementos teóricos que permiten identificar claramente un texto informativo. Explicación del docente	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 22	X	X		El reportaje como texto informativo: Características, elementos constitutivos y elementos teóricos que nos permiten identificar claramente un reportaje. Explicación del docente. Taller: 82 – 84	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
FEB 23			X	Interpretación de textos informativos: Taller: El hombre más feliz del mundo. Silueta textual. Identificación del tema central. Clasificación de claves contextuales. Recursos visuales. Elementos pragmáticos.	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para aplicar diversas técnicas que le permitan mejorar sus niveles de comprensión lectora.
FEB 25-26	X	X		Los textos narrativos: Características, elementos constitutivos y elementos teóricos que nos permiten identificar claramente un reportaje. Explicación del docente. Taller:	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad

MAR 01		X	Interpretación de textos narrativos: Taller: Un señor muy viejo con unas alas muy enormes. Identificación de la estructura narrativa Elemento narrativos Acciones de los personajes Tema central del texto Comprensión de las descripciones y diálogos en los textos narrativos	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para aplicar diversas técnicas que le permitan mejorar sus niveles de comprensión lectora.	
MAR 02		X	X	Producción de textos: Ejercicio de producción de un cuento y un minicuento teniendo en cuenta los elementos de su tipología: Primer borrador Selección de los personajes, situación problemática, ambiente de la historia etc. Recomendaciones	Capacidad para mejorar sus conocimientos gramaticales y emplearlos a sus escritos. Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Capacidad de seguir recomendaciones. Mejoramiento en la redacciones de textos
MAR 04-05				Producción de textos: Socialización del ejercicio Revisión del segundo borrador Recomendaciones Entrega de trabajo final (cuento y minicuento corregido, partiendo de las correcciones y recomendaciones dadas por el docente)	Capacidad para mejorar sus conocimientos gramaticales y emplearlos a sus escritos. Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Capacidad de seguir recomendaciones. Mejoramiento en la redacciones de textos
MAR 08	X	X		Lectura literaria: Presentación de la obra <i>Doce cuentos peregrinos: Gabriel García Márquez, recomendaciones y guía para abordar el texto.</i> Primera lectura	Capacidad creativa. Capacidad para seguir Instrucciones. Concentración durante la lectura. Participación activa de en la clase
MAR 09		X	X	Lectura Literaria: Quiz control de lectura. Conversatorio a partir de la primera lectura: posibles temas a tratar, visión que nos plantea, manejo del lenguaje y desarrollo de la trama.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis
MAR 11-12		X	X	Lectura Literaria: Quiz control de lectura. conversatorio a partir de los temas Conclusiones. Presentación de trabajo escrito	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis
MAR 15		X	X	Lectura Literaria: Quiz control de lectura. Conversatorio a partir de la primera lectura: posibles temas a tratar, visión que nos plantea, manejo del lenguaje y desarrollo de la trama.	Capacidad creativa. Capacidad para seguir Instrucciones. Concentración durante la lectura. Participación activa de en la clase
MAR 16		X	X	Producción de textos: Ejercicio de producción de un cuento y un minicuento teniendo en cuenta los elementos de su tipología: Primer borrador Selección de los personajes, situación problemática, ambiente de la historia etc. Recomendaciones	Capacidad para mejorar sus conocimientos gramaticales y emplearlos a sus escritos. Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Capacidad de seguir recomendaciones. Mejoramiento en la redacciones de textos

MAR 18			Producción de textos: Socialización del ejercicio Revisión del segundo borrador Recomendaciones Entrega de trabajo final (cuento y minicuento corregido, partiendo de las correcciones y recomendaciones dadas por el docente)	Capacidad para mejorar sus conocimientos gramaticales y emplearlos a sus escritos. Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Capacidad de seguir recomendaciones. Mejoramiento en la redacciones de textos
MARZO 19 al 26			SEMANA DE EVALUCIONES FINALES	

FASE DE CONTROL se determinará con base en el logro de la meta estratégica a partir de los indicadores de gestión al finalizar cada periodo académico			FASE DE AJUSTES Se estipularán a partir del seguimiento y alcance obtenido durante el periodo	
No META ESTRATEGI CA	CUMPLIMIENTO		SEGUIMIENTO Y ALCANCE	RECOMENDACIONES – ACCIONES CORRECTIVAS
	SI	NO		

VERIFICACION			
NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE: DIEGO ARMANDO LEBRO
RECTORIA	COORDINACION ACADEMICA	COORDINACION DE AREA	DOCENTE

	PLAN DE ESTUDIOS - UNIDAD DIDÁCTICA				CODIGO: PEC 002	
	ELABORO: DIEGO ARMANDO LEBRO		REVISO: OLGA LUCIA BERMEO POLANÍA		F. VERSION: Enero 2010	
	CARGO: DOCENTE		CARGO: COORDINADORA ACADEMICA		LUCERO RUIZ JIMENEZ	
	FECHA: MARZO DE 2010		FECHA: MARZO DE 2010		RECTORA	
				FECHA: MARZO DE 2010		

GRADO: Séptimo	ASIGNATURA: Lengua Castellana	DOCENTE: Diego Armando Lebro	PERIODO: Segundo	AÑO ACADÉMICO: 2010
-----------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------	----------------------------

FASE DE PLANEACION				
Se diligenciará o reestructurará durante la semana de desarrollo institucional de inicio de labores escolares de cada año – será entregado a coordinación académica				
OBJETIVO ESTRATÉGICO: Lograr que los estudiantes lean, comprendan y reconozcan fácilmente las diferentes expresiones literarias como manifestación social y cultural de la humanidad.				
EJE: Estética del lenguaje	EJE: Otros sistemas simbólicos	EJE:	EJE:	EJE:
META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATÉGICA	META ESTRATEGIC
Durante el segundo periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo leerán, comprenderán e identificarán textos literarios de los tres grandes géneros literarios.	Durante el segundo periodo el 100% de los estudiantes del grado séptimo analizarán críticamente la información difundida por los medios masivos de comunicación.	Durante el segundo periodo se desarrollará el 100% de los contenidos propuestos en la unidad didáctica.		
INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN
Número de estudiantes que produjeron que leyeron, comprendieron e identificaron textos literarios de los tres grandes géneros literarios. F.I: N de estudiantes que leyeron, comprendieron e identificaron textos literarios _____ = Número total de estudiantes de séptimo F.I = ___ x 100=	Número de estudiantes que analizaron críticamente la información que circula en los medios masivos de comunicación. F.I: N de estudiantes que analizaron críticamente la información que circula en los medios masivos de comunicación= Número total de estudiantes de séptimo F.I = ___ x 100=	Número de de contenidos de la unidad didáctica que se desarrollaron durante el segundo periodo. F.I: N de contenidos desarrollados en la unidad didáctica _____ = Número total de contenidos F.I = ___ x 100=		

HILOS CONDUCTORES
¿Existen diferentes formas de escribir un texto literario?
¿Cómo descubrir el mundo mágico que se encierra en una obra literaria?
¿Se clasifican los textos literarios según su tema?
¿A que solemos llamar medios masivos de comunicación?

¿Es confiable la información que transmiten los diferentes medios masivos de comunicación?
 ¿Podemos escribir un texto literario sin ser escritores de oficio?

TÓPICO GENERATIVO: FANTASÍAS Y AVENTURAS

EJE:	EJE:	EJE:	EJE:	EJE:
Estética del lenguaje	Otros sistemas simbólicos			
METAS DE COMPRENSION	METAS DE COMPRENSION	METAS DE COMPRENSION	METAS DE COMPRENSION	METAS DE COMPRENSION
Comprenderán la importancia de reconocer en textos narrativos su estructura, elementos narrativos como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, narrador, tema y mensaje.	Comprenderán la importancia de caracterizar los medios masivos de comunicación y seleccionar la información que emiten para clasificarla y almacenarla con actitud crítica y reflexiva.			

NIVEL DE DESEMPEÑO	ALTA	Avanza en la familiarización y goce de los textos literarios (Hechizos de Amor y Las Aventuras de Tom Sawyer).
	INTERMEDIA	Lee diferentes tipos de textos literarios y establece diferencias de estilos de escritura a partir de su estructura.
	BAJA	Asume una actitud crítica y reflexiva frente a la difusión, veracidad y organización de la información que circula por los medios masivos de comunicación.

RECURSOS	CONTENIDOS
Texto guía: Hipertextos. Santillana 8 Talleres comprensión lectora Plan lector: Hechizos de Amor: Marcelo Birmajer Las Aventuras de Tom Sawyer: Mark Twain	Los grandes géneros literarios: Texto lírico y su estructura Texto narrativo y su estructura Texto dramático y su estructura Textos narrativos El cuento La novela Elementos para el análisis de textos narrativos: tiempos, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, narrador, tema, mensaje. Medio masivos Medios de comunicación masiva. La televisión La arquitectura moderna Cuadro sinóptico

FASE DE DESARROLLO

Se diligenciará o reestructurará al iniciar cada periodo académico – será entregado a coordinación de área de acuerdo con las fechas estipuladas para tal fin

CRONOGRAMA TEMATICO

GRADO: Séptimo	ASIGNATURA: Lengua Castellana	DOCENTE: Diego Armando Lebro	PERIODO: Segundo	INTENSIDAD HORARIA: 6 horas
----------------	-------------------------------	------------------------------	------------------	-----------------------------

NIVELES DE DESEMPEÑO

Avanza en la familiarización y goce de los textos literarios (Hechizos de Amor y Las Aventuras de Tom Sawyer).

Lee diferentes tipos de textos literarios y establece diferencias de estilos de escritura a partir de su estructura.

Asume una actitud crítica y reflexiva frente a la difusión, veracidad y organización de la información que circula por los medios masivos de comunicación.

FECHA	ETAPA DE DESARROLLO			DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTINUA
	EXP LOR	ACL R	APLI C		
Abril 05 - 06	x	x	x	Estética del lenguaje: <i>La literatura creación de mundos ficticios:</i> géneros literarios, sus características y componentes. Explicación del docente. Taller pag 12 – 18 = Urashima, el pescador y Génesis (capítulo 1) (unidad 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamismo en el trabajo de clase. ▪ Toma de apuntes. ▪ Manejo del material de trabajo en clase. ▪ Capacidad de trabajo grupal e individualmente.
Abril 08	x	x	X	Estética del lenguaje: <i>El género narrativo:</i> narración, narrador lector, tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósfera, temas y autores representativos. Explicación del docente. Taller pag 102 – 108 = El camaleón y las Azucenas del bosque. (unidad 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamismo en el trabajo en clase. ▪ Capacidad para seguir instrucciones ▪ Capacidad de trabajo grupal e individualmente.
Abril 09			x	Estética del lenguaje: <i>Ejercicio de comprensión lectora:</i> texto Narrativo. Limpiadores de Estrellas. El cazador.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de expresar sus conocimientos. ▪ Responsabilidad. ▪ Capacidad creativa. ▪ Capacidad de trabajo grupal e individualmente.
Abril 12 - 13	x	x	x	Estética del lenguaje: <i>El Cuento:</i> narración, narrador lector, tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósfera, temas, autores representativos clases de cuentos. Explicación del docente. Taller pag 146 – 152 = El hombre de plata. (unidad 4)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad creativa. Capacidad para seguir Instrucciones. ▪ Concentración durante la lectura. ▪ Participación activa de en la clase

Abril 15	x	x	x	Estética del lenguaje: <i>La Novela:</i> narrador, lector, características, elementos, clases de novelas, tiempo, espacio función de los personajes, lenguaje, atmósfera, temas y autores representativos. Explicación del docente.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis
Abril 16		x	x	Estética del lenguaje: <i>La Novela:</i> ejercicio de comprensión e identificación de sus elementos. Taller pag 192 – 198. = Cinco semanas en globo. (unidad 5)	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis
Abril 19 – 20	x	x	x	Estética del lenguaje: <i>Ejercicio de repaso:</i> ejercicios de afianzamiento. Ejercicio pag 26 y 27 (unidad 1) Ejercicio pag 116 y 117 (unidad 3) Ejercicio pag 160 y 161 (unidad 4) Ejercicio pag 206 y 207 (unidad 5)	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
Abril 22			x	Estética del lenguaje: <i>Proyección película:</i> cierre del género narrativo. Película "El amor en los tiempos del cólera" (opcional) Socialización de la película.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
Abril 23	x	x	X	Plan lector: <i>Antes:</i> presentación del libro. HECHIZO DE AMOR (Marcelo Birmajer). Hipótesis Temas Historia Autor Reconocimiento: portada, prólogo, críticas literarias, imágenes, etc... Explicación del docente.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Abril 26 – 27	x	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> Acercamiento al texto literario. Definición: Hechizo Amor Amistad Engaño Sentimientos Misterios desamor Lectura: lectura de los 7 primeros cuentos.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Interés y preocupación por las actividades programadas. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Abril 29	x	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> acercamiento y análisis del texto literario. Quiz control de lectura. Socialización de dudas y aportes frente a la lectura. Lectura del cuento 8 hasta el cuento 14.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.

Abril 30	x	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> análisis del texto literario. Taller literario (temas, personajes, etc...) Preparación de un centro literario alrededor de la obra (cada quien la presenta según una expresión artística)	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
Mayo 03 - 04			X	Plan lector: Después: Centro literario "Hechizos de Amor" Presentación de la obra según su selección.	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad. Capacidad de trabajo individual y grupal. Respeto por la palabra y el pensamiento de los demás.
Mayo 06	X	x		Comunicación: <i>Medios masivos de comunicación:</i> ¿Por qué medios? ¿Por qué masivos? ¿Por qué de comunicación? Identificación. (televisión, radio, teléfono, internet, periódico (revistas)) Características, acceso, ventajas y desventajas. Explicación del docente.	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para expresar conocimientos e ideas. Capacidad para trabajar individual y grupalmente. Respeto por la palabra y el pensamiento de los compañeros.
Mayo 07	X	x	x	Comunicación: <i>El Periódico:</i> historia, características, elementos, partes, ventajas, desventajas, acceso, reflexión crítica e importancia. Ejemplo. (exposiciones)	Trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Responsabilidad
Mayo 10 – 11	X	x	x	Comunicación: <i>La Radio:</i> historia, características, elementos, partes, ventajas, desventajas, acceso, reflexión crítica e importancia. Ejemplo. (exposiciones)	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para trabajar individual y grupalmente. Respeto por la palabra y el pensamiento de los demás.
Mayo 13	X	x	x	Comunicación: <i>La televisión:</i> historia, características, elementos, partes, ventajas, desventajas, acceso, reflexión crítica e importancia. Ejemplo. (exposiciones) Taller pag 88 – 89. (unidad 2)	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para trabajar individual y grupalmente. Respeto por la palabra y el pensamiento de los demás.
Mayo 14	X	x	x	Comunicación: <i>El teléfono:</i> historia, características, elementos, partes, ventajas, desventajas, acceso, reflexión crítica e importancia. Ejemplo. (exposiciones) <i>La internet:</i> historia, características, elementos, partes, ventajas, desventajas, acceso, reflexión crítica e importancia. Ejemplo. (exposiciones)	Dinamismo en el trabajo en clase Disponibilidad e interés por la clase Capacidad para leer analíticamente Capacidad para trabajar individual y grupalmente. Respeto por la palabra y el pensamiento de los demás.

Mayo 17 - 18	x	x	X	comunicación: <i>La arquitectura moderna:</i> Características, elementos, etc... Taller pag 136 – 139. (unidad 3)	Capacidad creativa. Capacidad para seguir Instrucciones. Participación activa de en la clase
Mayo 20	x	x		Plan lector: <i>Antes:</i> presentación del libro. LAS AVENTURAS DE TOM SAWYER (Mark Twain). Hipótesis Temas Historia Autor Reconocimiento: portada, prólogo, críticas literarias, imágenes, etc... Explicación del docente.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Mayo 21	x	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> Acercamiento al texto literario. Definición: Aventura. Clases sociales. La niñez, juventud y mayoría de edad Héroes. Lectura: lectura de los 10 primeros capítulo.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Demuestra interés y gusto por la lectura. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Mayo 24 – 25	x	x	X	Plan lector: <i>Durante:</i> acercamiento y análisis de la obra literaria. Quiz control de lectura. Socialización de las dudas y aportes sobre la obra. Lectura del capítulo 11 al 20	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Demuestra interés y gusto por la lectura. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Mayo 27	X	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> acercamiento y análisis de la obra literaria. Taller literario. Socialización de las dudas y aportes sobre la obra. Preparación un diario donde cuentan las aventuras personales. Lectura del capítulo 21 al 30.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Demuestra interés y gusto por la lectura. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Mayo 28 - 31	X	x	x	Plan lector: <i>Durante:</i> análisis de la obra literaria. Quiz control de lectura. Socialización de las dudas y aportes. Desarrollo del diario de aventuras. Lectura del capítulo 31 – 35.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Demuestra interés y gusto por la lectura. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.

Junio 01			x	Plan lector: <i>Después:</i> cierre de la obra. Exposición del diario de aventuras.	Dinamismo y Participación en clase. Responsabilidad. Capacidad de análisis Demuestra interés y gusto por la lectura. Avanza en el análisis de obras literarias. Participación en clase. Entrega de trabajos y tareas a tiempo. Manejo del material de trabajo en clase.
Junio 03 a Junio 10				SEMANA DE EVALUACIONES FINALES	

FASE DE CONTROL			FASE DE AJUSTES	
se determinará con base en el logro de la meta estratégica a partir de los indicadores de gestión al finalizar cada periodo académico			Se estipularán a partir del seguimiento y alcance obtenido durante el periodo	
No META ESTRATEGI CA	CUMPLIMIENT O		SEGUIMIENTO Y ALCANCE	RECOMENDACIONES - ACCIONES CORRECTIVAS
	SI	NO		

VERIFICACION			
NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE: DIEGO ARMANDO LEBRO
RECTORIA	COORDINACION ACADEMICA	COORDINACION DE AREA	DOCENTE

ANEXO 4

MODELO CLASES COLOMBUS AMERICAN SCHOOL

CLASE No. 7

Grado: Séptimo A

Fecha: lunes, 19 de abril de 2010

HORAS: 1



Estándar: *Comprensión de obras literarias de diferentes géneros para propiciar el desarrollo de la capacidad crítica y creativa*

Competencia: Estética del Lenguaje

Logros: *conseguir que los estudiantes lean, comprendan y reconozcan fácilmente las diferentes expresiones literarias como manifestación social y cultural de la humanidad.*

Tema:

Género Narrativo

Subtema:

La Novela y la telenovela: diferencias

Actividades Iniciales:

En sesión anterior hicimos un recorrido por las diferentes páginas web que abordan, lúdicamente, la temática de géneros narrativos. En ellas encontramos definiciones de Cuento, Novela, Clases de Cuento, Clases de Novela, personajes, estructura, espacio, lenguaje estético.

Para esta clase, recogeremos en conjunto y a través de participación activa las definiciones y características principales del Cuento y la Novela. Se designará a un estudiante para que el oriente la oportunidad de conceder la palabra y consigne en el tablero los aportes de sus compañeros.

Esta actividad se hace para que haya una mejor aprehensión de la temática, y para que todos manejen la misma línea conceptual. De igual manera, tendré la oportunidad de reconocer las imprecisiones conceptuales de los estudiantes.

Actividades de Desarrollo:

Iniciaremos un conversatorio sobre Telenovela y Novela para identificar las diferencias entre el género televisivo y el género literario. Propiciaré el diálogo, mediante gustos personales, para que los estudiantes tengan la oportunidad de comentar cuáles son las telenovelas o series de televisión que están viendo; para que ellos en el transcurso del conversatorio den el concepto personal de las telenovelas, e identifiquen por qué y para qué ven telenovelas; logren identificar el inicio, nudo y desenlace de la telenovela que están viendo.

Actividad final:

Les haré una pregunta de reflexión ¿Cuál es el propósito que tiene la televisión colombiana de saturar al televidente con tanta producción melodramática? Esta pregunta posibilitará crear conciencia sobre la rutina y encasillamiento de las producciones televisivas, ayudarles a identificar la falta de cultura y de valor social que estas producciones tienen, la actitud involutiva de los personajes dentro de la trama, y el objetivo con el que se realizan estas producciones.

Por otro lado, al hacer el contrapunteo con la Novela los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer que este género literario en gran parte busca dejar plasmado un mensaje crítico, de denuncia, sobre el contexto en el que está inmersa; con los estudiantes dejaremos claro que la Novela es un producto de alto contenido cultural que ayuda a crear sensibilidad frente al arte; que la caracterización física y psicológica de los personajes evoluciona para dar un mensaje a la sociedad; de igual manera que el lenguaje de la literatura es de alta cerebralización que busca crear arte, y no como el lenguaje televisivo busca generar rating en beneficio económico y comercial en detrimento de los valores éticos y morales. De igual manera, mostrarles a los estudiantes que las Novelas no obedecen a una misma estructura in-creativa sino que hay un alto grado de capacidad creadora.

Metodología:

De exploración, aclaración y aplicación. En todas las tres se espera participación activa de todos los estudiantes. La aplicación del diálogo para generarles la oportunidad de sostener y dar a conocer argumentos sólidos que puedan persuadir a su interlocutor. Se evaluará su capacidad de expresión oral

Evaluación:

Se evaluará a los estudiantes desde su participación, y capacidad de diálogo

Recursos:

Humanos:

Estudiantes, practicante, cooperador

Físicos:

Aula de clases

Observaciones _____

Diego Lebro
Profesor cooperador
Práctica

María de los Ángeles Rivera
Asesor de

CLASE No. 8

Grado: Séptimo A

Fecha: martes, 20 de abril de 2010

HORAS: 2

Estándar: *Comprensión de obras literarias de diferentes géneros para propiciar el desarrollo de la capacidad crítica y creativa*



Competencia: Estética del Lenguaje

Logros: *La utilización del cine para permite un acercamiento en torno al mundo de las imágenes. Enseñar a mirar una imagen, descodificarla, analizarla, hacer hermenéutica, es tan importante como saber leer y entender un texto escrito o atender a un caso para orientarlo.*

Tema:

La Novela

Subtema:

Película literaria: El perfume

Actividades Iniciales:

Presentación del filme "El Perfume" Patrick Suskind. Se hace una corta presentación del argumento, nombre del autor, nombre del director aspectos

históricos que permitan orientar a los estudiantes pero de manera rápida para no desmotivar y más bien interesar o despertar la atención en la película

Actividades de Desarrollo:

Proyección de la película “El Perfume” del BestSellerPatricksSuskind

Actividad final:

Desarrollar la actividad acerca de y después de la película. Ver anexo 1

Conversatorio a partir de la película y las preguntas

Metodología:

Audiovisual. A través de una obra literaria llevada al cine el estudiante debe identificar la estructura de la novela y otros elementos

Aplicación a un taller individual

Discusión a partir de las preguntas. El objetivo principal del conversatorio es permitir que la mayoría participen con sus opiniones, reflexiones y relaciones para que quede un mensaje único que permita la construcción de un documento (relatoría)

Evaluación:

Los estudiantes deben redactar una relatoría y dar respuestas a las preguntas planteadas después del taller. Con esta estrategia diagnosticaré las facultades y debilidades frente al tema.

Recursos:

Humanos: Estudiantes, practicante, cooperador

Físicos: Aula de clase, aula de video, película “El Perfume”, taller

Bibliografía

<http://campus.almagro.ort.edu.ar/lengua/articulo/50853/gu-a-de-preguntas-para-realizar-luego-de-ver-la-pel-cula->

Observaciones

Diego Lebro
Profesor cooperador

María de los Ángeles Rivera
Asesor de Práctica

ANEXO 5

MODELO DE CLASES PARA GRADO QUINIENTOS SEIS

CLASE No.1

Grado: 506

Fecha: lunes, 09 de agosto de 2010

HORAS: 2

Estándar: Producción e interpretación textual.

Logros:

Mejorar la pronunciación y la escritura de los grupos vocálicos contiguos en lengua castellana.

Indicadores de logro:

Identifico los casos de los distintos encuentros de vocales entre las palabras y las tildo correctamente.

Escribo textos cortos aplicando la normativa aprendida

Tema:

Diptongo, triptongo

Actividades Iniciales:

Los estudiantes deberán identificar en lectura seleccionada cada una de las estructuras gramaticales a desarrollar. De esta manera, se identificará, qué saber hacer el alumno con lo que ya debió haber asimilado; por otro lado, el ejercicio nos arrojará a la identificación de la situación real de los conocimientos previos. Para este ejercicio, el estudiante hará la aplicación individual. Este trabajo lo realizarán los estudiantes fuera del salón de clase con el objetivo de ir demostrándoles el valor de la autonomía, y la posibilidad de eficiencia sin el asesoramiento de alguien.

Actividades de desarrollo:

A partir del encuentro con el texto, los estudiantes darán una definición aproximatoria sobre Diptongo, triptongo, Hiato, Sinalefa, pronombres. A partir de esas definiciones construiremos un concepto mejor elaborado y socialmente aceptado. Pero, solo conceptualizaré cuando haya visto que los estudiantes han demostrado manejo de la definición.

Actividades de finalización:

Mirar ejemplos de diferenciación entre cada una de las situaciones. Él mismo estudiante estará en capacidad de mostrarlas y socializarlas con sus compañeros. En los tres momentos, se propenderá por la participación activa y reflexiva de todos los estudiantes, esto con el fin de desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes y la capacidad de dominio de las temáticas.

Metodología

Aplicaremos las etapas de desarrollo planteadas en la unidad didáctica diseñadas para cada período. Con todo, esta actividad se desarrollará en tres momentos: **EXPLORACIÓN, ACLARACIÓN Y APLICACIÓN**. En cada una hay participación directa tanto del profesor, como de los estudiantes. La etapa de exploración es una aventura mental que describe la clase de pensamiento que se hace cuando se empieza a pensar en algo nuevo. Por tal razón, se propiciará la intervención de cada uno de los estudiantes en el diálogo sobre los términos mencionados.

Además, de lo planteado que para todas las clases aplicaremos las cuatro fases de la enculturación:

Modelado, explicación, interacción, realimentación

Evaluación:

Se evaluará la capacidad argumentativa de cada uno de los estudiantes. Tendré en cuenta la capacidad aplicativa a partir de los conocimientos previos.

Recursos:

Humanos:

Estudiantes, Cooperador, Practicante

Físicos:

Material policopiado, e instrumentos propios del aula de clase.

Observaciones

BEATRIZ EMBUS
PROFESOR COOPERADOR

RAMÓN SERRATO
ASESOR DE PRÁCTICA

CLASE No.2

Grado: 506

Fecha: miércoles, 11 de agosto de 2010

HORAS: 2

Estándar:

Producción e interpretación textual.

Logros: Lee comprensivamente textos expositivos, explicativos y descriptivos, identificando el verbo y el adverbio.

Tema: Hiato

Actividades Iniciales

Sesión de música: en un período de quince minutos se reproducirá una canción actual y de gusto de los niños y niñas del curso y se aplicará los requerimientos del ICFES en cuanto las pruebas; es decir a partir de la canción, el niño deberá interpretar, argumentar, y proponer por escrito.

Actividades de desarrollo:

Escuchada la canción, los estudiantes deberán responder las cinco felices comadres, que son preguntas lógicas fundamentales que permiten conocer la realidad de los contenidos: Qué, Por qué, Para qué, Cómo, Cuándo, Dónde.

Actividades de finalización:

Con estas preguntas dejaremos abierta la temática para ser tratada en la siguiente clase. Por otro lado, explicaré teóricamente la conceptualización sobre Hiato y Sinalefa. Se dictaran varias palabras para que los estudiantes identifiquen Hiatos y Sinalefa. No intervendré prácticamente para que ellos mismos encuentren las palabras.

Metodología

Aplicaremos las etapas de desarrollo planteadas en la unidad didáctica diseñadas para cada período. Con todo, esta actividad se desarrollará en tres momentos: **EXPLORACIÓN, ACLARACIÓN Y APLICACIÓN**. Sólo en la etapa de exploración intervendré, pero conceptualmente; en las dos restantes, los mismos estudiantes darán solución a sus inquietudes. Por otro lado, aquí pondremos en ejercicio sólo tres fases de la enculturación: **explicación, interacción, realimentación**.

Evaluación:

Se tendrá en cuenta la capacidad de los estudiantes para Interpretar, argumentar y proponer. Además, se mirara la disponibilidad frente a las orientaciones

Humanos:Estudiantes, Cooperador, Practicante

Físicos: Grabadora, Cd, recursos propios del aula

Observaciones

**BEATRIZ EMBUS
PROFESOR COOPERADOR**

**RAMÓN SERRATO
ASESOR DE PRÁCTICA**

CLASE No 3

Grado: 506

Fecha: jueves, 12 de agosto de 2010

HORAS: 2

Estándar:

Producción e interpretación textual.

Logros: Lee comprensivamente textos poéticos identificando correctamente la Sinalefa

Tema: Sinalefa

Actividades Iniciales:

Socialización de las respuestas dadas a las cinco comadres. Explicación sobre las cinco comadres.

Actividades de desarrollo:

Explicación conceptual sobre Sinalefa.

Actividades de finalización:

Demostración directa en composiciones poéticas para que los alumnos puedan entender la importancia de la Sinalefa en la estructuración de los versos poéticos. No obstante, ellos en primera medida harán el ejercicio solos y después entraré a colaborar. Todo con el fin de que ellos desarrollen capacidades superiores de pensamiento y análisis.

Metodología

Aplicaremos las etapas de desarrollo planteadas en la unidad didáctica diseñadas para cada período. Con todo, esta actividad se desarrollará en tres momentos: **EXPLORACIÓN, ACLARACIÓN Y APLICACIÓN.** Sólo en la etapa de exploración intervendré, pero conceptualmente; en las dos restantes, los mismos estudiantes darán solución a sus inquietudes. Por otro lado, aquí pondremos en ejercicio las cuatro fases de la enculturación: **explicación, interacción, realimentación.**

Evaluación:

Se tendrá en cuenta la capacidad de los estudiantes para Interpretar, argumentar y proponer. Además, se mirará la disponibilidad frente a las orientaciones, como la capacidad de aplicabilidad.

Humanos: Estudiantes, Cooperador, Practicante

Físicos: Material policopiado, recursos propios del aula

ANEXO 6

TALLER DE GÉNEROS PERIODÍSTICOS EN COLOMBUS AMERICAN SCHOOL

RUTA DE TALLER

FECHA: jueves 08 de abril de 2010

TEMA: Géneros Periodísticos

NOMBRE DEL TALLER: “El Periodismo Escolar”

OBJETIVO DEL TALLER: Generar conocimiento y aptitudes para la realización de Géneros Periodísticos (Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial) aplicados a prensa escolar

DURACIÓN: 3 horas

COLEGIO: Columbus American School

FACILITADORES: Carlos Andrés Vargas Artunduaga

Eder Camilo Barrera Soto

Carol Medina Soto

ASESORA: Jacqueline García Páez

PARTICIPANTES: 45 estudiantes

DESCRIPCIÓN DEL TALLER: taller se realizó en las instalaciones del Columbus American School, con 45 estudiantes de los grados 7 y 10. El taller se dividió en dos partes para abarcar 4 géneros informativos (Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial). El taller se desarrolló por medio de ejemplos, y en cada una de las actividades los estudiantes serán acompañados y orientados por los facilitadores.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

DURACIÓN: 5 minutos

PRIMERA PARTE

Los estudiantes serán divididos en 4 grupos (3 de 11 integrantes y 1 de 12) para construir a partir de sus nociones el concepto de Géneros Periodísticos: Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial.

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: Lluvia de Ideas

DESCRIPCIÓN: en plenaria, los estudiantes expondrán sus nociones de Géneros Periodísticos: Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial.

TIEMPO: 30 minutos

MATERIALES: tablero acrílico, y marcadores borra seco

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: Conociendo los Géneros Periodísticos

DESCRIPCIÓN: a cada grupo se le asignará un género informativo (Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial). Se les dará un material de apoyo que servirá de ejemplo para que los estudiantes señalen las características del género correspondiente.

TIEMPO: 30 minutos

MATERIALES: fotocopias, papel carta, lápiz

ACTIVIDAD 3

NOMBRE: Bautizando el Artículo

DESCRIPCIÓN: Se dictarán oraciones con las que cada grupo constituirá un Título, Antetítulo y Sumario

TIEMPO: 20 minutos

MATERIALES: texto, papel carta, lápiz

BREAK: 15 MINUTOS

SEGUNDA PARTE

ACTIVIDAD 1

NOMBRE: Muros de Expresión

DESCRIPCIÓN: cada equipo expresará en su muro uno de los aspectos más importantes para realizar el Trabajo de Campo (Investigación, Observación, Sensibilidad, Actores de Reparto

TIEMPO: 20 MINUTOS

MATERIALES: papel bond, marcadores

ACTIVIDAD 2

NOMBRE: Trabajo de campo

DESCRIPCIÓN: después de tener claro los conceptos de Crónica, Reportaje, Noticia, Editorial; cada grupo saldrá a recolectar información, entrevistar fuentes, y escoger temas para realizar el trabajo de campo.

TIEMPO: 30 minutos

MATERIALES: Grabadoras periodísticas, papel carta, lápiz

ACTIVIDAD 3

NOMBRE: Redacción Periodística

DESCRIPCIÓN: con el producto obtenido del trabajo de campo, cada grupo realizará dos productos comunicativos para socializarlo con sus compañeros

TIEMPO: 30 minutos

MATERIALES: papel carta, lápiz

CONCLUSIÓN: el taller finalizará con la socialización de los productos comunicativos realizados por los participantes.

Anexo 7

ESQUEMA DE UN PLAN DE ACCIÓN

CODIGO:	
----------------	--

	COLOMBUS AMERICAN SCHOOL PLAN DE ACCION		VERSION: Enero de 2010	
	ELABORADOR: CARLOS ANDRÉS VARGAS ARTUNDUAGA	REVISOR Y APROBADO:	COMITÉ DE EXCELENCIA	
	FECHA: ABRIL 26 DE 2010	FECHA:		

GESTION						
OBJETIVO: Lograr que los docentes del colegio “Colombus American School” reconozcan los procesos implicados en la lectura, y de esta forma contribuir al mejoramiento de la competencia lectora de los estudiantes.						

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	METAS	ESTRATEGIAS O ACCIONES PROPUESTAS	INDICADORES	RECURSOS	RESPONSABLES Y PARTICIPANTES	CRONOGRAMA
TALLER SOBRE EL PROCESO LECTOR	Participación del 100% de todos los docentes y directivos que laboran en la institución. Participación del 100% de docentes y directivos que reconocerán el proceso implicado en la lectura.	ANTES: Reconocimiento de la situación actual acerca de la necesidad de afianzar estos procesos cognitivos Presentación de la propuesta a los directivos Acuerdos con los directivos de la institución sobre fecha y hora del taller. Invitación al cuerpo docente y directivo	Indicador: Porcentaje de participantes en la actividad FI: $\frac{\# \text{ docentes participantes}}{\# \text{ total de docentes}} * 100 =$ FI: $\frac{\# \text{ directivos participantes}}{\# \text{ total de directivos}} * 100 =$ FI: $\frac{\# \text{ docentes que reconocen proceso del lectura}}{\# \text{ total de docentes participantes}} * 100 =$	- Humanos: Directivos y Personal - Materiales: Plan de acción, Video beam, Computador. Amplificador micrófono	Responsable: Isabel Cristina Gutiérrez de Dussan. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona.	Viernes 04 de junio de 2010 Duración : 2 horas

	<p>Ver plan de trabajo</p> <p>DURANTE:</p> <p>Presentación de tallerista, actividad y objetivos</p> <p>Ver plan de trabajo</p> <p>DESPUÉS:</p> <p>Regreso de tallerista a Neiva</p> <p>Ver plan de trabajo</p>	<p>Fl: $\frac{\text{\# directivos que reconocen proceso de lectura} * 100}{\text{\#total de docentes participantes}}$</p>	<p>material policopiado</p> <p>- Financieros:</p>	<p>Carlos Andrés Vargas Artunduaga</p> <p>María de los Angeles Rivera</p> <p>Participantes:</p> <p>Todos los profesores de la institución</p>	
<p>FASE CONTROL</p> <p>(SEGUIMIENTO Y ALCANCE)</p>			<p>FASE AJUSTE</p> <p>(ACCIONES CORRECTIVAS - RECOMENDACIONES)</p>		
<p>FUENTES DE VERIFICACION:</p> <p style="text-align: center;"><i>"Forjando el Camino Hacia la Excelencia"</i></p>					

